



Historia, Historia de la Educación y su Enseñanza

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco
Rosa Leonor Junguittu Martínez
Compiladores



Ediciones de la XIV Jornada de Investigación Educativa
y V Congreso Internacional de Educación

Historia, Historia de la Educación y su Enseñanza

Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco

Rosa Leonor Junguittu Martínez

Compiladores



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

RECTORA

Cecilia García-Arocha

VICERRECTOR ACADÉMICO

Nicolás Bianco

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

Bernardo Méndez

SECRETARIO

Amalio Belmonte

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

DECANO

Vincenzo Piero Lo Mónaco

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DIRECTOR

José Loreto

COORDINADORA ACADÉMICA

Laura Hernández Tedesco

COORDINADORA ADMINISTRATIVA

Evelyn Ortega

COORDINADORA DE LOS ESTUDIOS

UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS

Rosario Hernández

COORDINADOR DE EXTENSIÓN

Edwin García

CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco

**EDICIONES DE LA XIV JORNADA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y V CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN**

Universidad Central de Venezuela

Director: Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco

Coordinador Editorial: Audy Salcedo

Depósito Legal: MI2017000267

ISBN: 978-980-00-2843-8

ISBN: 978-980-00-2843-8



Historia, Historia de la Educación y su Enseñanza

Ramón Alexander Uzcátegui

Rosa Leonor Junguittu Martínez

Compiladores

Universidad Central de Venezuela

Depósito Legal: 978-980-00-2862-9

ISBN: **978-980-00-2862-9**

ISBN: 978-980-00-2862-9



Libro digital de acceso libre

Octubre de 2017

Portada: Efraín Zapata

*Escuela de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, Edif. Trasluz, P.B.,
Ciudad Universitaria de Caracas.*

Apartado de correos N° 47561-A, Los Chaguaramos. Caracas c.p.1051. Tlf. 605-2953

Email: cies@ucv.ve

Contenido

EDICIONES DE LA XIV JORNADA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y V CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN.....	8	
Presentación.....	9	
Enseñanza de la Historia y Ciudadanía: escenarios frágiles y conflictivos	13	
Carmen Aranguren R.	13	
1. Introducción	13	
2. Educación y Enseñanza de la Historia: Compromisos y Desafíos	14	
3. Repensar la ciudadanía en sus matices y complejidades	18	
Referencias	21	
La dominación política de España en la educación de la Venezuela colonial.....	22	
Pbro. George González González.....	22	
1. Introducción	22	
2. La cultura educadora de la política española y su aplicación a territorio venezolano	22	
3. La corona, los colegios y universidades de la iglesia.	27	
4. Intervención de la corona española en las iglesias y conventos del clero, cunas de	enseñanza colonial.....	28
Referencias	31	
La educación de los pueblos indígenas en la Provincia de Guayana en el contexto de la ley de	reducción y civilización de indígenas del año 1841.....	33
Juan Haro.....	33	
1. Introducción	33	
2. La Instrucción Pública En Guayana (1823- 1841)	34	
3. Los indígenas y el fomento de la provincia (1830- 1847). La ley de reducción y	civilización de indígenas y su ejecución.....	37
4. El ocaso de la iniciativa. El nuevo régimen.....	38	
Conclusiones	40	
Referencias	44	
Estudios de Arquitectura en Venezuela: Apuntes para una historia de la formación profesional	decimonónica.....	47
María Zuleny González Herrera.....	47	
1. Introducción	47	
2. Desarrollo.....	48	

1.1. Marco Referencial	48
1.2. Procedimiento de investigación	49
3. Resultados y Discusión.....	50
1.3. Los centros educativos y las transformaciones de la enseñanza arquitectónica en Venezuela, Siglo XIX	50
1.4. Los catedráticos y los textos de estudio.....	54
1.5. La enseñanza de la arquitectura en la prensa decimonónica venezolana	56
4. Conclusiones	57
Agradecimiento.....	58
Referencias	58
Domingo Irwin: Aportes historiográficos en la revista tiempo y espacio (1985 – 2014).....	60
Luis Fernando Castillo Herrera	60
1. Introducción	60
2. Método.....	61
3. Vertiente Investigativa del Autor	62
4. Resultados y Discusión.....	63
Conclusiones	64
Referencias	64
Eduardo Calcaño Sánchez, Maestro de ingenieros en Venezuela, visto por el Doctor Willy Ossott	66
Beatriz Meza Suinaga	66
1. Introducción	66
2. Desarrollo.....	67
2.1.- Antecedentes	67
2.2.- Procedimiento de investigación.....	68
2.3.- El autor, Willy Ossott	68
2.4.- Homenaje a un Maestro Universitario	69
2.5.- Del Académico Eduardo Calcaño Sánchez	70
3. Resultados y Discusión.....	74
Conclusiones	75
Referencias	76
Apuntes para una teoría social venezolana: selección y comentarios de algunas cartas escritas por venezolanos a Miguel de Unamuno	78
Alexandra Mulino	78

1. Introducción	78
2. Aproximación al método histórico de las generaciones de José Ortega y Gasset...	79
3. Reconocimiento generacional	81
4. El problema de la “raza”	82
5. Miradas generacionales: José Gil Fortoul y Rufino Blanco Fombona	83
Resultados y discusión	85
Conclusiones	86
Referencias	87
Reflexión pedagógica crítica contemporánea en Luis Antonio Bigott: la formación político-cultural como estandarte	89
José Leonardo Sequera H.....	89
1. Introducción	89
2. Método.....	90
3. Resultados y discusión.....	92
Conclusiones	96
Referencias	100
El cartograma geohistórico como herramienta teórico -metodológica para el conocimiento del espacio geográfico caserío Pagüecito 2012-1710.....	102
Yusbeily C Tovar H	102
Yulibeth González.....	102
1. Introducción	102
2. Problema	103
3. Objetivos	104
4. Enfoque Geohistórico.....	105
5. Diagnóstico de la Comunidad.....	106
6. Cartografía Geohistórica	107
7. Mapa Síntesis	107
8. Dinámica Espacial.....	108
9. Teorías del Aprendizaje.....	108
10. Metodología	110
Conclusiones	112
Resultados.....	112
Referencias	113

EDICIONES DE LA XIV JORNADA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y V CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

Las ediciones de la XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional de Educación es un proyecto editorial que busca difundir en la comunidad universitaria y en la sociedad en general los trabajos de investigación presentados en este evento organizado por el Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Al concepto tradicional en el cual se reúnen en un sólo volumen los trabajos presentados en congresos, simposios o eventos de este tenor, presentamos en esta oportunidad un concepto editorial que canalice el trabajo realizado por los investigadores bajo el formato de libros temáticos, donde se analizan un tema de específico de la educación.

Así tiene el lector más que un libro, una colección de textos en el que se compilan, conforme los ejes y temáticas abordadas en la Jornada, los resultados parciales o finales de los investigadores presentados. Con este concepto queremos propiciar la lectura del trabajo intelectual e investigativos de nuestros ponentes a un número mayor de lectores, abriendo así la oportunidad de conocer los resultados del trabajo realizados más allá de los días propiamente de encuentro. Tiene el lector las ponencias íntegras que se incorporaron al programa del evento, los datos de los autores, sus orientaciones teórico-metodológicas, los resultados y aportes de su trabajo, lo cual facilita su uso posterior para nuevas investigaciones y constituirse definitivamente en referencias para el trabajo intelectual e innovador.

Esta edición es en esencia una colección de libros en la que el Centro de Investigaciones Educativas busca fomentar y dar a conocer los trabajos presentados en el evento. Lo interesante del trabajo es que cada volumen está presentado por un compilador, en su mayoría moderadores en las mesas de ponencias libres del evento, lo que dará una idea de unidad en los textos que integran la obra, además de expresar en buena medida parte de la discusión generada durante el encuentro. Con esta fórmula propiciamos una nueva generación de editores y autores, confiados en la idea de que esta iniciativa puede significar un aporte a la cultura pedagógica venezolana e internacional, además de ser una oportunidad de dar a conocer y crear nuevas redes de investigadores.

El Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela se complace en ser puente entre los investigadores y sus comunidades de lectores. Agradecemos la confianza brindada en someter su trabajo investigativo e intelectual a nuestra consideración, y reiteramos una vez más nuestro compromiso por el fomento de la investigación educativa como fórmula para abordar y promover los cambios necesarios que requiere la educación actual de cara a los retos de la sociedad futura.

Ramón Alexander Uzcátegui

Coordinador General de la XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional

Jefe del Centro de Investigaciones Educativas

Audy Salcedo

Coordinador del Comité de Académico de la XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional

PRESENTACIÓN

Se presenta al lector un libro temático dedicado al tema de la historia, la historia de la educación y su enseñanza. La obra compila los trabajos presentados en la mesa referida al tema en el marco de la XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional de Educación organizado por el Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. La mesa temática a la que hacemos referencia contó con una nutrida participación, lo que permitió a los ponentes debatir libremente sus ideas y planteamientos en torno a este importante campo del saber humano como lo es la historia, y sus diversas manifestaciones de estudio y enseñanza.

Los temas históricos son de tradición en este tipo de eventos, desde su primera edición en 1976 hasta la actualidad, vemos como investigadores tanto de la Escuela de Educación como de otras instituciones, e incluso de otras latitudes han participado con sus presentaciones en la disciplina histórica, y en particular en lo referido a historia de la educación y la pedagogía. Vemos que es una preocupación permanente de nuestros investigadores no solo la reflexión histórica, sino también la investigación de carácter histórica.

Como toda ciencia humanística, la historia es un campo disciplinar complejo, en ella confluye diversas disciplinas y áreas del saber, en un intento por hacer cognoscible el pasado humano, no como algún sucedido, o algo que merece ser contado, sino como expresión latente de nuestra existencia misma, de nuestra existencia. De allí, la necesidad de explorar nuestro pasado, en un intento por hacer reconocible nuestro complejo presente. Esta acción representa un desafío investigativo para quien lo emprende, pues no solo debe estar en conocimiento del pasado de su sociedad, sino de su propio tiempo para entender la trama de sucesos que expresa nuestra propia contemporaneidad. Así, la historia, como campo de conocimiento, emplea métodos que le son susceptibles de explicar la vida del hombre en sociedad en el marco de un tiempo, conforme dadas circunstancias.

La complejidad de la vida misma abre al investigador interesado en la historia un abanico amplio de opciones e intereses de investigación. Así, todo es susceptible de ser investigado históricamente. No hay campo del hacer, y el pensar, humano que quede fuera del interés de la investigación histórica. Por ello, las metodologías de trabajo suelen ser muy amplias, y los enfoques de trabajo suelen ser más robustos, si se quiere evitar la simplificación el investigador debe recurrir a diversas fuentes, ver en el espectro social amplio múltiples elementos cuya convergencia puede ofrecer pistas para la interpretación histórica. La investigación histórica, aquella metodológicamente orientada busca comprender la existencia misma de la sociedad, sus resultados permiten hacernos una idea de nuestro pasado, sobre lo que somos, y del proyecto que seremos, teniendo un fuerte impacto en la forma como nos relacionamos y como convivimos como sociedad. Como toda ciencia, la historia tiene un fundamento ético y una responsabilidad social, la de hacer nuestro futuro más humano de lo que puede ser. Aunque los resultados de la investigación histórica no predicen el futuro, como el común espera, ayuda sí, aliviar las cargas que agobian el presente e incierto futuro, a pesar de los esfuerzos por reescribir la historia que cada generación de historiadores emprende en su momento histórico.

Es por ello, que la investigación histórica no es solo indicación que muestra resultados metodológicamente concebidos y orientados, es también oportunidad de formación, para que otros, reconocidos en tal experiencia humana, avancen, y porque no, progresen. La enseñanza de la historia tiene un peso importante en la imagen que el ciudadano se forma de sí y de su

destino individual y colectivo. La historia que estudiamos en la escuela, y la que experimentamos en sociedad juega un papel fundamental en la imagen que nos hacemos de nuestro presente y futuro histórico. Por ello, tal como lo indicó Condorcet “la enseñanza de la historia requiere una atención particular”¹, ella debe ofrecer verdades útiles, su misión no es cautivar espíritus, sino ilustrarlos para la prosperidad y progreso, tanto individual como social. La enseñanza de la historia, y la historia de la educación tiene un papel importante en la construcción de la cultura pedagógica de la sociedad, la primera provee los elementos para la formación de la conciencia ciudadana, y lo segundo, los referentes para entender el papel que juega la educación, la escuela y el docente en la consecución de tal fin. Estos campos disciplinares tiene en la historia de las disciplinas un fundamento esencial en la formación todo profesional. Al reconocerse en proceso mismo de su disciplina el profesional entiende la importancia de su saber en el contexto social y cultural.

Pensando el asunto así, la obra articula un trabajo de la profesora Carmen Aranguren referido a la “Enseñanza de la Historia y Ciudadanía: Escenarios frágiles y conflictivos”, texto que pone en el centro del debate la relación entre enseñanza de la historia y la formación de la cultura ciudadana. Para la profesora el discurso educativo contemporáneo tiene en la enseñanza de la historia un pilar fundamental en la formación de la conciencia ciudadana, las dificultades están en la materialización de este ideal, interpretado y decantado en cada una de las decisiones curriculares y didácticas que afectan la intención y la acción de enseñar historia. Señala la profesora que la historia y su enseñanza “posee espacios plurales y contradictorios; en consecuencia, su estudio penetra distintos itinerarios conceptuales, disciplinares, pedagógicos, sociales, éticos y afectivos, transitados por los sujetos actores en la negociación de significados, que bien pudiera llamarse micropolítica de aula” (Aranguren, 2017), reconocer esta complejidad es fundamental en la orientación pedagógica necesaria que conjugue el esfuerzo teórico y práctico de enseñanza de la disciplina.

Sigue al trabajo de la profesora Aranguren, dos artículos vinculados a la historia de la educación venezolana: *La Dominación Política de España en la educación venezolana colonial* del Pbro. George González González, y; *La educación de los pueblos indígenas en la Provincia de Guayana en el Contexto de la Ley de Reducción y Civilización de Indígenas del año 1841*, del Profesor Juan Haro. Ambos trabajos son de relevancia dentro de la historia de la educación y la pedagogía, no solo como campo de investigación, en cuyos resultados, tiene la pedagogía un avance importante sobre la comprensión del pasado educativo venezolano, sino como disciplina académica, ya que ambos trabajos abonan a la formación del docente de hoy. Entender la educación en el contexto colonial es identificar las múltiples fuentes por medio de las cuales se dispensó educación, siendo la Iglesia Católica un factor importante en esta labor, en distintas formas institucionalizadas, como escuelas, cátedras de gramática y universidades, o de acción social, como misiones, encomiendas, repartimientos, todas ellas tributarias a la labor de castellanizar y evangelizar los nuevos territorios, que hoy conforman nuestra venezolanidad. El trabajo de profesor Haro aborda la actitud que asumió el Estado liberal republicano y laico, frente a la educación del indígena, ahora asumido como ciudadano luego de los sucesos de 1811. La Ley de Reducción y Civilización de Indígenas en la Provincia de Guayan (1841) fue el primer intento legal de la República de Venezuela para el fomento material y espiritual de los pueblos indígenas, en el proyecto la educación juega un papel fundamental en el desarrollo de los pueblos del sur de Orinoco.

¹ Condorcet. Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos. Traducción de Tomás del Amo, Prologo a la edición española por Narciso de Gabriel. (2001). Ediciones Morata, S.L. pp. 226.

Luego de estas ponencias se abre paso a artículos que podemos circunscribir a historia de las disciplinas, iniciamos con un “*Estudios de arquitectura en Venezuela: apuntes para una historia de la formación profesional decimonónica*”, de la profesora María Zuley González Herrera. La ponencia se enmarca en la Línea de investigación adscrita al Sector Métodos, área de conocimiento e instancia departamental de la Escuela de Arquitectura Carlos Raúl Villanueva de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela. Es una contribución histórica documental al incipiente estado del arte sobre los estudios de la formación de profesionales encargados de la arquitectura y la ingeniería en Venezuela durante el siglo XIX. Representa un aporte historiográfico para la comprensión del proceso histórico sobre la arquitectura y urbanismo en Venezuela. Los primeros pasos hacia la formación de los profesionales de la arquitectura y la ingeniería fueron institucionalizados en Venezuela con la creación en 1830, de la Academia de Matemáticas de Caracas. Se establece las semejanzas de los planes de estudio de la AMC con las escuelas francesas de formación ingenieril del siglo XVIII. Posteriormente, en noviembre de 1872 por decreto Presidencial del General Antonio Guzmán Blanco (1972), es clausurada la Academia de Matemática de Caracas, y sus estudios son trasladados a la UCV. Finalmente, hace una valoración del periodismo como fuente primaria, particularmente, la publicación del Cojo Ilustrado, desde el punto de vista, de la información destinada a la formación de profesionales de la arquitectura e ingeniería en Venezuela.

Sigue el texto de la ponencia sobre “*Domingo Irwin: aportes historiográficos en la revista tiempo y espacio (1985 – 2014)*” del profesor Luis Fernando Castillo Herrera. Presenta el autor una investigación documental, de tipo hemerográfica, que tiene como objetivo destacar la producción de investigación del profesor Domingo Irwin (1947-2014) en la Revista Tiempo y Espacio, publicación semestral, arbitrada, del Centro de Investigaciones Históricas Mario Briceño-Iragorry, del Departamento de Geografía e Historia del Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. La realización del arqueo de los artículos publicados responde a la Línea de Investigación “Relaciones civiles-militares en Venezuela, siglo XIX y XX. En este sentido, se busca conocer la estructura teórica planteada por el autor, respecto a las conceptualizaciones sobre las categorías caudillo, caudillismo, pretorianismo y militarismo para comprender el proceso histórico venezolano. El resultado de la investigación pretende realizar una aporte historiográfico respecto a las relaciones civiles y militares en Venezuela, y a la vez, valorar la Revista Tiempo y espacio como órgano divulgativo.

Dentro de la onda de la historia de las disciplinas, la profesora Beatriz Meza Suniaga nos presenta el texto sobre “*Eduardo Calcaño Sánchez, maestro de ingenieros en Venezuela, visto por el doctor Willy Ossott*. La ponencia que tiene como punto de partida el análisis crítico del discurso pronunciado por el Doctor Willy Ossott (1813-1975) en Homenaje al Maestro Venezolano Eduardo Calcaño Sánchez (1870-1941). Se trata de exaltar el personaje del Dr. Eduardo Calcaño Sánchez (1870-1941), y a la vez, reconocer la labor académica e histórica de Dr. Willy Ossott en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UCV. La aproximación al análisis del discurso en el acto solemne el 21 de octubre de 1954 en el Colegio de Ingenieros de Venezuela (CIV), fue desde el enfoque biográfico. Esta investigación permite enaltecer la vida y obra Ossott, Willy, no sólo por su labor académica y de investigación sino también por honrar la obra de Eduardo Calcaño Sánchez, desempeñando el cargo, que una vez, ocupó el maestro insigne Calcaño, con mística y maestría. El discurso, representó un encuentro entre viejos amigos y compañeros de Academia, una oportunidad para expresarle a Eduardo Calcaño,

cuanto de conocimiento había heredado a la sociedad venezolana. Es un tributo a la Universidad Central de Venezuela y al desarrollo de las Ciencias Exactas.

La edición incorpora dos artículos de profesores de la Escuela de Educación de la UCV: “*Apuntes para una teoría social venezolana: selección y comentarios de algunas cartas escritas por venezolanos a Miguel de Unamuno*” de Alexandra Mulino; y “*Reflexión pedagógica crítica contemporánea en Luis Antonio Bigott: la formación político-cultural como estandarte*”, de José Leonardo Sequera. Desde la reflexión metodológica de carácter epistemológico la profesora Mulino analiza la idea de “raza” en el itinerario epistolar que Miguel de Unamuno mantuvo en las primeras décadas de siglo XX con venezolanos estudiosos e influyente en la discusión social y política del momento, en su trabajo, la profesora busca las implicaciones que tal concepción tiene para la educación y la pedagogía venezolana. El profesor Sequera, en un esfuerzo histórico más contemporáneo, rastrea las huellas del profesor Bigott y sus contribuciones al pensamiento pedagógico contemporáneo, para ello se sumerge en sus fuentes más íntimas e importantes.

Cierra la edición un trabajo de carácter interdisciplinario de carácter, y pedagógico titulado “*El cartograma geohistórico como herramienta teórico - metodológico para el conocimiento del espacio geográfico caserío Pagüecito 2012-1710*”. Cuyos autores son Yusbeily Tovar y Yulibeth González, los lectores verán en este texto una puesta en escena dentro del contexto escolar de las herramientas históricas y geográficas para entender las referencias vitales del Cacerío Pagüecito.

Este conjunto de investigaciones realizadas, y otras en avance, acobijadas bajo la denominación de ponencias, representan un aporte significativo al desarrollo de las comunidades científicas que se congregan alrededor de la Historia, la historia de la educación y su enseñanza, y a su vez, constituye un espacio para la divulgación del conocimiento que se produce tanto en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, y de otras Universidades del país, para compartirlo con el resto del mundo. Es el momento histórico social propicio para compartir este valioso conocimiento y reflexionar sobre el proceso de transformación curricular de la educación media general de nuestro sistema educativo nacional. Que sirva este aporte para que los docentes venezolanos y de otras latitudes puedan beber de buena fuente historiográfica y darle sustento teórico a la enseñanza de la Historia en pro de una educación con sentido democrático y liberadora.

Ramón Alexander Uzcátegui
Rosa Leonor Junguittu Martínez
Compiladores

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y CIUDADANÍA: ESCENARIOS FRÁGILES Y CONFLICTIVOS

CARMEN ARANGUREN R.

Universidad de los Andes

Grupo de Investigación Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Mérida-Venezuela

carmenaran@hotmail.com

RESUMEN: Abordamos el presente tema desde un contexto interpretativo que permita analizar los constructos propuestos en el enunciado; es decir, las relaciones y contrastes entre enseñanza de la historia y cultura ciudadana. El trabajo se orienta por los siguientes objetivos a) Elaborar argumentos conceptuales que permitan dilucidar las relaciones y/o antítesis entre enseñanza de la historia y ciudadanía. b) Analizar algunas posturas teóricas como soporte de orientación del tema; espacio que admite diversas fuentes de discusión. Metodológicamente se privilegia el empleo del método analítico-crítico para indagar los antecedentes y consecuentes de la propuesta científica que nos ocupa. En tal sentido, prevalece la interpretación, comparación y evaluación del conocimiento, conducentes al alcance de los objetivos planteados. Resultados/conclusiones: El discurso educativo actual inaugura una cultura ciudadana donde la enseñanza de la historia juega el papel fundamental de articular un nuevo paradigma que sinteriza lo teórico-práctico en la formación de un colectivo social cuyo papel de actor, constructor y crítico de la realidad histórica posee significados móviles y polémicos. En el análisis del tema percibimos un pluralismo teórico que supone la aceptación de distintos enfoques, enlazados por la necesidad de otorgar un giro cualitativo y sociocientífico a la orientación que prevalece actualmente en la enseñanza de la historia y su relación con las identidades ciudadanas. Como idea final se recomienda enfocar los nexos entre enseñanza de la historia y ciudadanía desde el punto de vista conceptual, metodológico y social, a fin de entender científicamente sus fundamentos y proyecciones en una determinada cultura. Entender que ambos constructos, señalados en el enunciado, encierran una compleja red de códigos y significaciones en la construcción del imaginario educativo. Considerar que el proceso histórico-educativo se imbrica en la transformación de la memoria colectiva como valor y modos de concebir la realidad social.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza; historia; cultura ciudadana; relaciones; discrepancias.

“saber, incluso en el orden histórico, no significa ‘encontrar de nuevo’ ni sobre todo ‘encontrarnos’ La historia será ‘efectiva’ en la medida en que introduzca lo discontinuo en nuestro mismo ser [...]”

1. INTRODUCCIÓN

La relación entre enseñanza de la historia y ciudadanía es abordable desde distintas perspectivas, criterios y valoraciones. La enfocamos desde el contexto público sin menoscabo del protagonismo y la afinidad que posee el sujeto social, como individualidad y colectivo, en su papel de actor en la institución socioeducativa, sin que ello signifique una fractura entre los escenarios que identifican el título del presente estudio.

En el mundo actual y particularmente en el campo educativo, la enseñanza de la Historia y de la ciudadanía han mantenido un proceso lento y constante de indiferencia y distanciamiento en su trayectoria académica y social. Esto, constituye un tema polémico en el debate de ideas relacionadas con su finalidad ética, científica y sociopolítica. Tanto el saber de esta disciplina como sus modos de apropiación en el proceso de enseñanza–aprendizaje y sus proyecciones en el interdiálogo ciudadano,

son construcciones sociales que se inscriben en una realidad histórica, socio-cultural, económica y política determinada.

Entre enseñanza de la Historia y ciudadanía existe un vínculo intrínseco que enlaza fines comunes con implicaciones para pensar la sociedad y el espacio donde el ciudadano es actor y receptor, con especificidades que lo identifican como sujeto único y múltiple. Por tanto, teoría y práctica de la enseñanza histórica poseen el fin político de formar ciudadanos con pensamiento crítico para interpretar la diversidad sociocultural y preservar la memoria colectiva y el sentido de pertenencia(s), sobre todo en nuestras sociedades donde el “olvido” ha sido una razón de pérdida identitaria.

En este marco se constituye la reciprocidad dialógica, el reconocerse en el Otro que otorga existencia y donde, igualmente, se compromete el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una interacción consciente e inconsciente, que supone una trama de intersubjetividades, constituida por múltiples y diversos modos de percibir, asumir y juzgar la realidad. En esta fusión se gesta y despliega la pluri-identidad ciudadana expresada en ideas, actitudes, conductas, sentimientos y relaciones de los actores sociales.

El campo de la Historia enseñada posee espacios plurales y contradictorios; en consecuencia, su estudio penetra distintos itinerarios conceptuales, disciplinares, pedagógicos, sociales, éticos y afectivos, transitados por los sujetos actores en la negociación de significados, que bien pudiera llamarse micropolítica de aula. En este contexto, conviene establecer una relación entre los valores ciudadanos que se inculcan a través de la disciplina Historia y la orientación/desorientación desigual y autoritaria que se consolida en las prácticas educativas. Cuestión difícil de confirmar, aunque sí de observar en los comportamientos habituales.

Este panorama remite a la crítica de la educación histórica, por cuanto se evita asumir una postura transcultural en respaldo al conocimiento de la diversidad social, con un enfoque inclusivo que supere la confrontación “nosotros-ellos”; con una mirada tolerante hacia la diferencia y la heterogeneidad donde se articulan categorías temporales de la vida cotidiana, de experiencias psíquicas, físicas y afectivas, construidas en el proceso de formación ciudadana, síntesis de una trama de códigos y representaciones que se renueva constantemente.

2. EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: COMPROMISOS Y DESAFÍOS

Los actores que pueblan la escena en la sociedad emergente, interpelan a la enseñanza instalada en un modelo educativo arcaico, incapaz de responder a las expectativas de nuevas experiencias que conjugan una estética de vida, fuente de síntesis entre el saber y el sentir; en otras palabras, entre la racionalidad y la sensibilidad que imbrican lo perceptual, lo conceptual, lo emocional y lo social, compartidos en el proceso educativo. Esta postura de inclusión de sensibilidades en el aprendizaje y la enseñanza busca fortalecer la condición humana de la existencia, negada por el modelo racionalista instrumental de la ciencia, cuando otorga prioridad y hasta exclusividad a los procesos de reproducción, objetividad y verificación del conocimiento, de modo que con ello se propicia la construcción de un imaginario árido, “contable”, unidimensional, que afecta la libertad de pensar, la creatividad, la intuición, las vivencias y lo simbólico de la teoría ↔ praxis educativas.

En este ámbito, cabe puntualizar la base conceptual que permite identificar desde cuál postura abordamos el objeto de estudio histórico, lo que favorece conocer de dónde se parte, hacia dónde se pretende llegar y para qué se establecen determinadas metas. Por esto, enseñar Historia implica más que “transmitir” contenidos disciplinares, desentrañar los mensajes que contienen, comprendidos en éstos, decodificar distintas concepciones del mundo, creencias, ideologías, conflictos y responsabilidades de los actores presentes y ausentes en la temporalidad histórica; es también, la interpretación de la memoria social que constituye soporte de la formación ciudadana.

El complejo panorama actual de la realidad histórico-social, cada vez más confuso e incierto, ubicado entre escenarios frágiles y conflictivos, tejido por la diversidad política, económica, sociocultural y educativa y por el desafío de la revolución digital que apunta a una sociedad informatizada, abarca y afecta, también, los modos de pensar, sentir y actuar en nuestros contextos nacionales, regionales y locales.

Por tanto, en la enseñanza-aprendizaje de distintas disciplinas se plantea la búsqueda de otras miradas y discursos en el marco de la exigencia de nuevos tiempos; por lo que se otorga interés a la comprensión de saberes vinculados a la vida ciudadana, a la formación del pensamiento crítico, al cultivo de sensibilidades y a la protección del planeta Tierra, todo lo cual cabalga sobre fluctuaciones de una realidad contradictoria, fragmentada y compleja.

Uno de los fundamentos de la educación histórica es la formación de valores éticos para la vida, para entender los cambios producidos en el transcurrir del tiempo y el papel de los actores sociales como sujetos protagonistas o negados en sus compromisos con la historia del país.

Es factible reconocer que a través de la enseñanza de la Historia se puede resignificar axiológica y científicamente la sociedad con sus aciertos y errores. Esto, se traduce en aspiración de una formación ciudadana como condición de cualquier disciplina, pues, involucra, el propósito fundamental de intervención en la vida pública con autonomía, responsabilidad y tolerancia.

Mucho se dice acerca de la inconveniencia de aplicar teorías y tendencias que fragmentan la concepción del sujeto educando al otorgar prioridad, casi exclusiva, a los procesos de pensamiento; nos referimos al conductismo, empirismo, cognitivismo, constructivismo y otras que han tenido gran vigencia en la educación; igualmente, se cuestionan en la enseñanza de la historiografía el positivismo, funcionalismo, cronologismo, que separan, el análisis teórico del contexto sociocultural y de las prácticas socio-políticas en diferentes tiempos históricos.

Sin lugar a dudas, los paradigmas tradicionales que circulan aún en el ámbito de la historiografía y la didáctica de la historia, merecen revisiones que abarquen no sólo el estatuto científico de sus objetos de estudio, sino los alcances sociales, éticos, políticos y culturales en el quehacer del día a día. La pretensión de enseñar historia, desde posturas ajenas a esta visión es incoherente con el propósito formativo del pensamiento crítico y plural y con el fin primordial de la ciencia, que apunta a preguntarse en cuál presente vivimos y hacia cuál futuro colectivo nos dirigimos. Esto, constituye el sentido de la vida social enlazado a un modo de educación y “de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos y relaciones” (Morín, 2000, p. 18).

En el campo pedagógico la disciplina histórica y su enseñanza se cruzan para abordar los problemas del proceso educativo, donde la relación educando-educador, el desarrollo del conocimiento y la formación de valores, constituyen un epicentro en la construcción de identidades y la formación ético-ciudadana. En este sentido, subrayamos que no existe una identidad única, pues, “la identidad se va construyendo de manera múltiple, variada, contradictoria, como fruto de un tejido de relaciones” (Blandón, 1995, pp. 53-54).

Es importante tener en cuenta lo inconveniente de encasillar al estudiante dentro de un modelo único de pensamiento y comportamiento, propio de aproximaciones cerradas y obsoletas. Hoy, el discurso educativo de la certeza se sustituye por el lenguaje de la incertidumbre. Por esta vía, se instauran la autonomía y la libertad, la singularidad y la colectividad, el aprendizaje crítico y la conciencia ciudadana, que atraviesan las vivencias y experiencias en un recorrido discontinuo frente al saber “instituido e inalterable”.

Cuando la historia enseñada se afirma en datos factuales, privilegia un marco de pensamiento con fronteras delimitadas e inamovibles. En consecuencia, el contenido histórico conforma un relato sin fisuras ni rupturas que fortalece visiones estáticas del mundo. Sobre la base de esta concepción es insostenible la indagación acerca de qué historia enseñar, para qué y cómo enseñarla; lo que impide

elaborar categorías de análisis que propongan orientaciones en función de las demandas y problemas socioculturales de un contexto particular.

Es inadecuado hablar de enseñanza de la historia sin ubicar el proceso educativo en un escenario sociopolítico, con su naturaleza mutante, donde se tejen redes de encuentros e incertidumbres, donde la urgencia se hace cada vez más imperativa en cuanto a cambios en los modos de vida, en la producción y comunicación del saber y sus implicaciones en la realidad históricos-social.

En este espacio reconocemos la fractura y/o ruptura de paradigmas tradicionales que invadieron durante largo tiempo la investigación, la docencia de la historia y sus ámbitos de influencia. Sin embargo, pareciera que aún no tenemos respuestas para la sustitución acertada de la situación expuesta.

Con respecto al desafío que la contemporaneidad plantea a los jóvenes, con relación al modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, destacamos que:

el sujeto alumno recorre otros caminos de aprendizaje no tradicional, donde la libertad de lenguajes, narrativas y escrituras, provoca un goce estético a su necesidad de transitar otros espacios y explorar mundos negados por la institución educativa; por lo que es necesario la construcción de un aula viviente, de un aula que articule los conocimientos disciplinares con los saberes que provienen de la experiencia social, de las sensibilidades, la cotidianidad y las memorias que enriquecen el imaginario colectivo. (Aranguren, C. 2009, pp. 69-84).

La realidad actual inaugura una cultura ciudadana que reubica la enseñanza en una nueva trama significativa, tejida por los discursos, las imágenes y las prácticas, que en una compleja articulación apuntan a un nuevo paradigma de pensamiento para acceder a un conocimiento reinventado. En consecuencia, el saber canónico, institucionalizado en la institución educativa y en el libro, aparece cuestionado por un nuevo estatuto de la ciencia que tiene como centro diversos modos de producir y leer la información que circula por el mundo del mestizaje cultural.

La presencia de relatos creativos y narrativas placenteras, fusionan experiencias de la oralidad y de escrituras novedosas que rompen la relación dicotómica “del libro al docente y del docente al libro”.

Abrir ventanas al mundo parece ser la metáfora que alude a otra configuración de la enseñanza-aprendizaje de las disciplinas con significados móviles y polémicos. Ello, supone la aceptación de la duda y el reconocimiento del pluralismo en los discursos y en la praxis; así, como la presencia de otros escenarios para desarrollar la historicidad del conocimiento, de la sociedad y de la existencia.

Esta representación hace alianza con la apropiación de nuevos modos de conceptualizar la enseñanza histórica y la formación ciudadana, instaladas en territorios inestables y significados complejos que trasmutan la educación en centro constructor de tramas de vida con múltiples lecturas.

Retomando algunos planteamientos, el tiempo que vivimos reclama continuar con tareas que puedan aportar luces a la revisión del pasado y sus relaciones con las perspectivas y urgencias de la sociedad presente, desbocada en un frenesí competitivo y deshumanizado, proclive a la destrucción planetaria. Bajo estos términos, se obvia la recomposición de tiempos y espacios que otorga nuevos significados a los proyectos sociales. Mirar el presente inseguro que bosqueja un pasado y al que sigue un futuro impredecible, sería objeto de una historia en permanente transición, pues, el pretérito es un huésped constante que aparece/desaparece cada día y deja sus huellas en las memorias y costumbres, enraizadas en el inconsciente ciudadano.

En consecuencia, nada mejor que debatir con los alumnos de Historia, el difícil y largo acontecer de los pueblos, sus avances, estancamientos y retrocesos en el marco de determinados modelos políticos y su intervención humana. A menudo, estos temas se soslayan y consideran inconvenientes en las disciplinas sociales, debido a la visión fragmentada y tal vez aséptica del conocimiento que desintegra al ser humano como totalidad, negando que a la par de saberes se desarrollan juicios, valores, actitudes y prácticas sociales en el proceso de concienciación y socialización. Esta postura se apoya en la

interdisciplinariedad y en una concepción de sujeto educativo como actor social interviniente, resultado de procesos e interacciones en el tiempo.

Es preciso, por tanto, a través de la enseñanza de la Historia, educar en valores éticos y en la diversidad sociocultural que comprometen la vida cotidiana, académica y laboral, donde toda actividad es importante en la medida en que se descubra y aplique lo mejor del talento y la experiencia, con tolerancia, hacia un mundo vulnerable que a pesar de sus inconsistencias, impulse la formación de una conciencia sensible en la relación del yo y el otro; es decir, en la relación de alteridad.

La enseñanza de la Historia, como proyecto político, no escapa a las demandas del sistema de poder que requiere de medios de control institucional para legitimar modelos y proyectos. De este modo, la educación histórica regula, indirectamente, el comportamiento ciudadano en la esfera sociopolítica. Las instituciones democráticas se debilitan sin ciudadanos formados en una cultura política que eduque en los deberes y derechos para la convivencia plural en toda su complejidad. Ésta, ha de ser una agenda prioritaria en la historia enseñada.

En una sociedad democrática es imperativo abordar la educación histórica desde las redes de poder institucional y de la diversidad cultural, donde se crean patrones de socialización afirmados en representaciones simbólicas, significados ocultos y relaciones colectivas que se reconstruyen permanentemente en el diálogo, la confrontación cívica y la praxis inclusiva. Se entiende, entonces, que a la Historia y su enseñanza les atañe la interpretación de los fenómenos sociohistóricos y su comportamiento en el tiempo; es decir, las transformaciones que conjugan lo objetivo y lo subjetivo, lo colectivo y lo individual, lo constructivo y lo destructivo.

Estas posibilidades de la educación histórica son inagotables para analizar el saber en un diálogo intercultural, que propicie la reflexión creadora en el recorrido por distintos tiempos y espacios, donde se configuran la conciencia de historicidad y los modos de socialización. En esta perspectiva, por ejemplo, el dato cronológico de un acontecimiento supera el significado simplemente numérico para convertirse en referencia de una realidad histórica compleja con interpretaciones disímiles y densidad contextual. La traducción de este enfoque convoca a la problematización del saber histórico y a la atención de las múltiples construcciones que encierra y que el ciudadano elabora con base en sus percepciones, experiencias e ideas, sensibilidades y actitudes que admiten imaginar, argumentar, interpretar, confrontar y sentir goce por el conocimiento como una trama de reciprocidades y desencuentros.

En la actualidad los cambios ocurridos en distintos contextos históricos, asignan un papel protagónico a la socialización del saber cuyo discurso se orienta a destacar, principalmente, la innovación tecnológica, política y económica, asociada a una visión instrumental de la educación, donde el conocimiento se considera un recurso de inversión para determinados fines. Se han elaborado estudios críticos acerca de las consecuencias de esta postura, en vista de que, entre otras cosas, privilegia la racionalidad técnica y además, encierra la idea de fragmentación del sujeto educativo. Muchos son y serán los resultados de las actuales y futuras transformaciones que ya inciden sobre la realidad y los protagonistas sociales que la integran.

En este escenario la sociedad del conocimiento tiene un carácter protagónico; allí, los mensajes circulan con una velocidad inalcanzable, afectando los quehaceres cotidianos y la distribución del tiempo personal y social. Está claro que la educación es también vulnerable a estos cambios, casi imperativos, donde se produce un descentramiento del saber de los textos que ocupaba la hegemonía de la cultura letrada. La situación demanda, indudablemente, profundas transformaciones en la preparación del docente de Historia, una redefinición conceptual, metodológica y ética del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina, para reconocer que la autoridad del profesor está cuestionada por el desfase con los saberes circulantes de la cultura digital y por el desfase con el sujeto-alumno que recorre otros caminos de aprendizaje, más acordes con el clima cultural y las exigencias de su tiempo.

No se trata de sustituir la cultura lectiva por la cultura informatizada, sino de implementar modos de articulación creadora, que permitan construir un espacio de múltiples opciones con otros

“contenidos” de enseñanza; esto, supone aceptar las distintas tramas de vida humana como inclusivas en el proceso histórico de la educación.

Toda enseñanza conlleva un reto, y el de hoy es que la escuela no ha podido entender que para interactuar con la sociedad tiene que asumir en serio el desafío que le plantean las nuevas sensibilidades de los jóvenes [...] los nuevos modos de oler, los nuevos modos de llevar el cuerpo, los nuevos modos de aprender, los nuevos modos de oír”. (M. Barbero, 2000, p. 29).

Todo lo anterior supone acercarse a la enseñanza de esta disciplina con miradas diferentes, valorando las representaciones sociohistóricas que elaboran las gentes y que exceden los límites físicos de la territorialidad educativa para posicionarse en los “no lugares” (M. Augé, 1996), negados por programaciones rígidas y obsoletas; supone, igualmente, ubicarse en un tiempo sin fronteras, sin certezas o conceptos estáticos o deterministas, pues la historia significa continuidades y rupturas, hechos y creencias, pasado, presente y futuro en continua relación e interdependencia.

En síntesis, la realidad sociohistórica constituye un universo de comunicación y de interacciones diversas; lugar de vida que implica un hacer y deshacer la cotidianidad, donde la ciudadanía es el hilo conductor del comportamiento ético de los sujetos sociales en el proceso educativo. Ello, impele a descubrir y defender la conciencia cívica de la sociedad y la formación reflexiva para una convivencia humanizada.

3. REPENSAR LA CIUDADANÍA EN SUS MATICES Y COMPLEJIDADES

El constructo semántico ciudadanía se enmarca en decisiones sociopolíticas que abarcan componentes éticos, valorativos e identitarios, fundamentados en el concepto de Nación, asumido por un estado particular. Este proceso apunta a la formación de un modelo de ciudadano donde la enseñanza de la Historia cumple un papel importante como espacio público de socialización. En el ámbito de nuestras sociedades plurales, la Historia enseñada puede contribuir al ejercicio de participación reflexiva, al reconocimiento de las identidades múltiples y de las ciudadanía emergentes como fuentes de las prácticas sociales, del imaginario colectivo y de las representaciones simbólicas.

Cabe señalar que la afirmación identitaria no puede ser excluyente del “otro”; ella comporta entidades histórico-sociales mutantes, siempre abiertas a discusión. En consecuencia, *un proyecto colectivo de vida ciudadana*, encierra, igualmente, el extrañamiento y la inclusión; la continuidad y la ruptura; el disenso y el acuerdo, en un contexto multicultural marcado por la articulación y desarticulación permanentes. La ciudadanía se mueve entre prácticas tangibles y bienes simbólicos que redefinen constantemente su pretendida monoidentidad. Allí se reconstruyen sus procesos aceptados y negados, hacia nuevas definiciones legitimadas por las relaciones entre grupos socioculturales.

Un reto de la ciencia histórica y su enseñanza es plantearse el sentido de la identidad intercultural, mucho más en los tiempos actuales cuando el intercambio incesante de información –que articula proyectos, ideas y descubrimientos– afecta los cambios políticos, socioeconómicos y tecnológicos de los países. Estas novedades marcan el recorrido vital en sus diferentes modalidades. Su carácter vertiginoso e inalcanzable, propende a difuminar las bases de una ciudadanía ajustada a criterios socialmente pactados dentro de una postura crítica del colectivo social e institucional.

Manuel Castells (1998), insiste en la crisis espacial y temporal que afecta a la historicidad del sujeto, al propio reconocimiento del sujeto histórico. En este contexto, pensamos que los lugares donde se asientan los cambios, pueden ser todos y ninguno y que el tiempo continuo, disuelve su lógica y sus categorías por las de tiempos cortos, fragmentados y virtuales.

Es oportuno preguntarnos: ¿cómo enfrenta la enseñanza de la historia el desafío de la sobreinformación y la velocidad de circulación de saberes, de bienes y servicios, que confieren valor y

significado a las prácticas ciudadanas? Es ineludible señalar que el escenario cultural actual, con el dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), constituye un espacio ambulante de representaciones, códigos, concepciones y modos de ser y estar que induce otros patrones de vida, expresados en ciudadanías mutantes y múltiples; siendo ésta una de las transformaciones más intensas del tiempo contemporáneo. Este reto ofrece, igualmente, oportunidades para el acercamiento a otras realidades y experiencias, que si bien pudieran significar universos confusos, también rompen las fronteras y los espacios consagrados en la apropiación de saberes, con otras figuras de socialidad. Pudiera lograrse, en este cruce de relaciones, el descubrimiento de nuevas diferencias, construyendo sobre el espacio real un territorio simbólico que permita la intersección de vivencias heterogéneas. Con orientaciones acertadas, sería un recurso para enriquecer un modelo educativo que, como sabemos, está condicionado social, política e históricamente.

Generalizando la situación, Latinoamérica es un ejemplo del eterno transitar hacia la conformación de una sociedad civil que construye la esencia de ser ciudadano/a. En este trayecto enfrenta el reacomodo a las exigencias de la modernidad y a las contradicciones internas generadas por los procesos de globalización que influyen en las redes de socialización y de participación ciudadana donde afloran los valores, aspiraciones, experiencias y cambios, en el marco de nuevas realidades socioeconómicas y políticas.

Es común, en nuestros países, la falta de una convicción que privilegie la formación de la conciencia crítica y los principios de participación realmente democrática, sustentados en una mejor calidad de vida. La negación de este derecho contribuye al crecimiento de grandes sectores de población excluida, al margen de la ciudadanía plena y del empleo productivo. Bases indispensables para la construcción de proyectos que incluyan referentes comunes para elaborar propuestas sobre lo vivido y percibir críticamente una realidad mutante y propia en sentido individual y colectivo.

Desde el punto de vista sociocultural es inaceptable plantear una ciudadanía única, desubicada de la realidad histórica; en cambio, puede hablarse de distintas modalidades con alcances algunas veces incoherentes, frágiles o difusos, que de ninguna manera deben verse como ilegítimos. Esta heterogeneidad de ciudadanías soporta un nuevo orden colectivo que estructura el espacio público y le otorga otras significaciones en un sistema de valoraciones.

La multiplicidad de sentidos ciudadanos transforma los modos de percibir, sentir y reconocer la responsabilidad compartida con respecto a los miembros de la sociedad civil, cuyo interés debiera promover soluciones a los conflictos a través del diálogo. Esta disposición, en relación con el comportamiento público y la sensibilidad de los participantes, va conformando determinadas culturas ciudadanas con base en la tolerancia y el pluralismo que superan estereotipos culturales, provocadores de conductas excluyentes y etnocéntricas.

Los desafíos que conllevan las transformaciones en los sistemas económicos, tecnológicos y culturales, en el orden político, en las relaciones sociales y en los imaginarios, conducen a replantear qué se entiende por vida ciudadana; donde uno de sus distintivos lo constituyen sus múltiples dimensiones que abarcan un microcosmos de diversidades humanas e interacciones, tejidas por la realidad sociocultural e histórica.

Este escenario resignifica el papel de los actores sociales en la interpretación de la cultura cívica, pues, la remoción de antiguas certezas coloca en tela de juicio verdades aparentemente simples e inmutables. En este ámbito se desarrollan, también, otros modelos de pensamiento, sensibilidades y necesidades, el patrimonio afectivo y valorativo, los códigos de comunicación y las ritualidades, que irrumpen en las prácticas sociales de la cotidianidad. Así, en el marco de la globalización y del mundo informatizado aparecen espacios conflictivos y oscilantes, donde el sujeto social reconoce la fragilidad de su identidad ciudadana, sometida a múltiples modos de pertenencia que llevan consigo toda la carga de la complejidad sociocultural y la impronta del contexto histórico donde construye su existencia.

Es evidente que la construcción de ciudadanía se mueve entre escenarios visibles e invisibles del transcurrir histórico social; por lo que su dinámica representa diferentes tiempos y espacios que

muestran desigualdades y contradicciones. Este proceso tiene su asiento en los distintos entramados del sistema de relaciones sociales, a la vez que teje un conjunto de intercambios simbólicos –algunos erráticos, otros acertados– que configuran condiciones de vida excluyentes e inclusivas, de acuerdo a la prevalencia de intereses de la organización política y social de los grupos de poder.

El juego creativo de la vida cívica nos moldea a la vez que, también, lo configuramos cuando le imponemos nuestro modo de ser. Este juego interactivo tiene tres referencias fundamentales: la diferencia, la pluralidad y la tolerancia. Todas desembocan en la posibilidad de una convivencia articulada y democrática o escindida y arbitraria.

Además del cuerpo jurídico que soporta a la ciudadanía, ésta comprende los distintos ámbitos de la vida pública y privada; pero, muy importante es considerar que se gesta y transforma en la práctica de los valores que construyen los actores y los grupos con relación a las cosas, las socialidades, al poder político y demás manifestaciones de la vida social.

La educación enfrenta un desafío en la formación de la conciencia crítica ciudadana. El nexo entre ciudadanía-educación es indisoluble y permanente, por cuanto se fortalece o debilita en los procesos sociocognitivos, intersubjetivos, históricos y éticos que involucran a los comportamientos institucionales, educativos, públicos y privados; de manera que no es distinta la formación de valores ciudadanos para cada ordenamiento, pues sus memorias circulan y se reproducen entre unos y otros espacios.

Los cambios extraordinarios de hoy inciden en la realidad sociocultural, cada vez más heterogénea y fragmentada, que aspira a una renovación profunda en la participación ciudadana, particularmente, en aquellos estados que ponen en juego algunos derechos constitucionales debido a la imposición de un modelo político, ajeno al bienestar nacional y al protagonismo social y público de una sociedad en búsqueda de mejores condiciones de vida. En este contexto, la diversidad cultural provoca un descentramiento del sentido de pertenencia, de los conflictos sociales, de las tradiciones y la convivencia, como espacios de encuentro y comunicación.

Los riesgos que involucra la construcción de ciudadanía difusas, y el cruce de inminentes desajustes socioeconómicos, políticos y culturales, desplazan formas usuales de intercambio social, hacia prácticas inéditas y de confrontación en la lucha por el reconocimiento, que es el derecho a existir en la diversidad.

Transitamos por un mundo de complejidades, portador de una nueva conciencia ciudadana intersubjetiva, protagonizada por movimientos juveniles que irrumpen en el paisaje estético de la vida cotidiana, en búsqueda de una resignificación del espacio público-institucional y del modelo de trabajo que priva en contextos complejos y conflictivos de segregación y mundialización.

El recorrido histórico de las sociedades muestra situaciones donde la hostilidad hacia lo diferente constituye causa de desintegración y desarraigo, con lamentables saldos de injusticia y contiendas bélicas. Esta realidad convoca a formular preguntas y respuestas sobre la moral política y pública, lo que insta a la indagación acerca de cuál ciudadanía intercultural hablamos y cuál admitimos institucionalmente y en nuestras prácticas habituales. Ahora bien, estos problemas serán permanentes mientras no se concreten en comportamientos cotidianos donde se implique la formación de valores cívicos y éticos, en un Estado que legitime la igualdad de derechos y que tenga entre sus propósitos reconstruir la memoria histórica sin distorsiones para fines políticos. En este ámbito, es posible admitir que la memoria acumulada de los pueblos, evidencia y oculta al mismo tiempo los trayectos de la ciudadanía como producción humana.

Entendemos que sin un análisis crítico del discurso y de la práctica de la ciudadanía, es imposible superar el desfase entre la aspiración y la realidad; tal vez, la construcción de nuevas identidades en un mundo de fuerzas y amenazas, apremie el surgimiento de otras socialidades como lugar de encuentro de sensibilidades y de propuestas a la crisis civilizatoria contemporánea.

De hecho, el ejercicio de la ciudadanía desde posiciones de fuerza, entraña una resistencia a admitir las mutaciones de la vida cotidiana en el encuentro/desencuentro de sujetos, voces, creencias, valores, sentimientos y discrepancias, que bosquejan la pertenencia a una cultura y subcultura, donde múltiples experiencias, muchas veces contradictorias, constituyen un vínculo para hacer dialogar distintas visiones del mundo. Este compromiso

abre enormes posibilidades para el ejercicio democrático, para el intercambio de ideas, para la construcción de consensos y para aprender a tramitar productivamente los disensos: todas ellas, instancias formadoras de una convivencia más plena, de una ciudadanía más compleja. (R. Gurevich, 2005, p. 27).

Las reflexiones del presente texto buscan destacar la importancia de la educación histórica en el pensamiento crítico y complejo que hace posible descubrir las representaciones ocultas, negadas o no registradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina. Apuntamos a un cruce de diversas prácticas históricas que eduquen en la convivencia ciudadana a través del reconocimiento de la diversidad sociocultural, que revalorice el saber compartido y las condiciones humanas para construir otros discursos en la interpretación de los fenómenos sociales.

REFERENCIAS

- Aranguren, C. (2009). *El sujeto docente en el contexto social actual: desplazamientos de una identidad fragmentada*. En: Formación docente y postmodernidad. **Colección Cuadernos Educere, N° 7**. Mérida. Venezuela. Universidad de los Andes. Producciones Editoriales, C.A., pp. 69-84.
- Aranguren, C. (2009) Historia enseñada, ciudadanía difusa e imaginario crítico. En **Memorias II Jornadas de reflexión. Presente y futuro de la educación en Venezuela: la enseñanza de la Historia**. Caracas. Academia Nacional de la Historia. 2009.
- Augé, M. (1996) **Los no lugares. Espacios del anonimato**. Barcelona: Gedisa.
- Blandón, A. ¿Qué significa tener 15 años en Bogotá? Compensar. Bogotá. 1995. pp. 53-54.
- Castells, M. (1998) **La era de la información. El poder de la identidad**. Vol. 2, cap. 4. Madrid. Alianza.
- Gurevich, R. (2005). **Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martín, Barbero J. (2000) Cambios culturales, desafíos y juventud. En: **Umbrales**. 1° edición. Corporación Región. Medellín. Colombia. pp. 21-50.
- Morín, E. (2000) **Los siete saberes necesarios a la educación del futuro**. Caracas: UNESCO. FACES. UCV. Cipost.
- VARIOS AUTORES. Clío & Asociados. (2007) En: **La Historia enseñada**. N° 11. Santa Fe. Argentina: Universidad Nacional del Litoral.

LA DOMINACIÓN POLÍTICA DE ESPAÑA EN LA EDUCACIÓN DE LA VENEZUELA
COLONIAL

PBRO. GEORGE GONZÁLEZ GONZÁLEZ

Arquidiócesis de Mérida, Venezuela,

ecclesiasticum@gmail.com

RESUMEN: La presente ponencia busca dar un aporte sobre la importancia de la historia de la educación, para despertar así tanto en los estudiosos como en los docentes, el necesario sentido de adentrarse en las raíces coloniales y religiosas que crearon la educación venezolana. Es conocido que, no solo en Venezuela sino en la mayoría de países latinoamericanos, existe una carencia de conocimientos históricos sobre la educación, es por ello que hemos querido mostrar el papel de la Iglesia y España en el sembrado de instituciones educativas en territorio venezolano; y no solo esto, sino que tratamos de exponer las razones fideísticas y teológicas que impulsaron tanto a las órdenes religiosas como al dominio español a unar conquista con educación.

PALABRAS CLAVE: Educación; evangelio; misiones; real audiencia.

1. INTRODUCCIÓN

Escribir esta ponencia para estas prestigiosas jornadas y congreso, nos ha hecho reflexionar sobre la importancia capital de dar a conocer el legado colonial en cuanto a la tarea educativa durante la colonia; es así como el presente estudio muestra un análisis sobre el tema, teniendo como metodología el análisis cualitativo y la investigación documental. Hemos comenzado con un esbozo sobre la cultura educativa de España y su aplicación al territorio de las provincias que conformaron luego a Venezuela, para darle realce a la labor de la Iglesia Católica en relación con la política de la corona española y la fundación de colegios y universidades. Seguidamente, estudiamos la intervención de la monarquía hispana en las iglesias y conventos del clero que servían como casas de educación, donde jugaron un papel importante las órdenes religiosas que educaron en nuestro territorio. A nuestro juicio, la presente investigación constituye un preámbulo de trabajos más profundos sobre el tema, pues sería interesante que esta breve exposición despierte en los lectores el ánimo y esfuerzo necesario para abordar tesis y trabajos sobre el tema de la educación colonial. Para lograr nuestro objetivo hemos aplicado el análisis cualitativo-histórico, basado en fuentes primarias sobre el tema.

2. LA CULTURA EDUCADORA DE LA POLÍTICA ESPAÑOLA Y SU APLICACIÓN A TERRITORIO VENEZOLANO

La Iglesia Católica durante la colonia tenía en las órdenes religiosas, su principal foco en cuanto a personal evangelizador, esto debido a que estas tenían el carisma de la enseñanza, y para entonces, era inconcebible la educación apartada del seno de la Iglesia, razón por la cual la Iglesia es la fundadora de muchas universidades latinoamericanas que tuvieron su primera cuna

en los seminarios y conventos. Los colonizadores confiaban en la educación religiosa, pues éstas se rigen por un conjunto de normas denominado estado de perfección, que busca engrandecer la fe; es por ello que los religiosos estuvieron presentes a lo largo de toda la colonización. Las órdenes religiosas como garantes de la extensión del Evangelio, bajo la educación de los naturales han sido parte integrante de la cultura española; era natural que éstas llegaran a América tomando lugar en la estructura social de los territorios, en los que había que extender la sacra educación, es decir, la educación en la fe.

Para adentrarnos en el tema, comencemos diciendo que durante los procesos político-colonizadores en territorio venezolano, las nuevas corrientes filosóficas, científicas, económicas y políticas, que se manifiestan en el siglo de las luces, afectarán de manera profunda a los aborígenes americanos, pues la docencia de los misioneros católicos estaba impregnada de esas teorías. En Europa, por su parte, se producía un apogeo de la industria y el comercio.

Gracias a la educación impartida por las órdenes religiosas, en algunos lugares es resaltante el carácter pacífico, racionalista y tolerante de la conquista evangelizadora que llevaron a cabo los capuchinos mediante la enseñanza. El despotismo ilustrado ejerció gran influencia sobre la vida de los aborígenes, en primer lugar por el mérito de la administración de Carlos III (1759-1788), quien permitió que las instituciones coloniales escalasen peldaños de la administración de justicia indiana. En segundo lugar, hay que considerar que la corona ejercía sus funciones con plenos poderes sin que su autoridad fuese puesta en tela de juicio, incluso por el magisterio de la Iglesia.

La consolidación de la educación en misiones y la política de defensa a ultranza del indígena, seguida por frailes de las diversas órdenes, quienes impartían una docencia basada en la fe, enfrentaba a las mismas con algunos sectores políticos y socioeconómicos, como los gobernadores, pues en ocasiones la corona restaba influencia a las enseñanzas católicas de las órdenes mediante secularización y laicización de las misiones, debiendo éstas convertirse en doctrinas al cabo de una serie de años, lo que traía una caída en la formación intelectual, pues la pedagogía siempre la tuvieron los frailes. *Los poblados y doctrinas quedarían regidos por un sacerdote y un funcionario laico: el corregidor de indios (Laserna, 1938:24)*. Las relaciones entre los obispos y los misioneros eran muy débiles, pues los primeros andaban de la mano de la corona para sentirse protegidos y respetados, lo que hacía sentir a los ministros del Rey como pontífices entre el poder espiritual y el temporal.

Los prelados no veían con agrado la política relativamente autónoma de los religiosos regulares, *quienes se amparaban en haber sido enviados por los monarcas; muchas veces los frailes acataban pero luego no cumplían las normas episcopales (Laserna, 1938. p.26)*. La historia nos muestra que eso no era novedad, como se resalta en el comentario de Humboldt acerca de la sujeción de los capuchinos aragoneses a sus superiores ultramarinos, de quienes dicen que *respetan a los misioneros infinitamente más que a los obispos (Humboldt, 1876:720)*, pues los religiosos eran grandes docentes, lo que hacía que los gobernadores los vigilaban, creciendo en sus potestades sobre los misioneros, entre las que podemos resaltar:

- Redacción de informes sobre evolución de las misiones y comportamiento de los frailes que enseñaban.
- Autorización de la llegada de nuevos misioneros o permiso de la salida de aquellos que habían finalizado la obra evangelizadora-docente.

Además, al asumir los religiosos competencias políticas, sobre todo en los poblados de misión, debían sujetarse a ejercer directrices emanadas desde la gobernación. En el caso del oriente venezolano, *las relaciones entre los capuchinos y los sacerdotes seculares de las provincias, deben ser calificadas como pésimas; éstos últimos nunca perdonaron a la orden, la humillación que les supuso la reversión de las doctrinas a manos regulares.* (Laserna, 1938:24). Esto no era bien visto por los frailes, quienes sentían que los seculares no estaban formados como buenos docentes. La estructura de las órdenes religiosas, generalmente era la siguiente: la cabeza visible de estos religiosos era el Padre General de la orden que residía en Roma, siendo el Padre Provincial la más alta instancia de la subdivisión de la congregación, quien era consciente del carácter de enseñanza que caracterizaba la orden. Sin embargo, el poder decisorio real quedaba en manos del Comisario General de la orden, ya que entendía de todos los asuntos relacionados con las misiones-enseñanza.

La base económica de las misiones y doctrinas fue agrícola. Pese a ello, puede decirse que la labor de los campos por parte de los indios debió sortear múltiples dificultades que provinieron tanto de trabas culturales indígenas como de obstáculos interpuestos por los españoles; sin embargo, los religiosos fueron constantes, pues su carácter de docentes era algo intrínseco a la propia espiritualidad. En Venezuela, la Iglesia, fiel a ella misma se lanzó a la conquista de almas, mediante la enseñanza, y durante los años de la colonia, se fortificaron las misiones bajo la creencia de que Dios ha creado al hombre para que éste se eleve a Él, y la enseñanza era el instrumento humano-divino para lograrlo. (Darras, 1884:173).

Según la Teología Patristica, el hombre se eleva a Dios de dos maneras: sea que Dios descienda hacia el hombre, que es la denominada Teología Descendente, sea que el hombre haga un esfuerzo sublime y se eleve a Dios, o lo conocido como Teología Ascendente; en este esfuerzo, encuentra lugar la docencia colonial, lo que nos confirma que existía una indisoluble unión entre educación y fe. Era esto parte de la concepción que traían los conquistadores. Para los europeos, la mejor manera de ayudar al hombre a conseguir el ascenso a la gracia de Dios, era mediante la creación de formas que lo ayudaran a practicar la justicia divina mediante la educación.

La doctrina de la Encarnación del Hijo de Dios, quien funda la fe cristiana, fue la razón que impulsó a la Teología Medieval a dar gran importancia a las misiones educadoras-adoctrinadoras, cuidando del depósito de las tradiciones cristianas y el culto de la promesa del Redentor. Las misiones y enseñanza católicas también encuentran fundamento bíblico en las llevadas a cabo por Noé, Abraham, Isaac, Moisés, lo que con la plenitud de los tiempos hizo Jesucristo. Él envió a los Apóstoles para conquistar por medio de ellos el mundo, es decir, éstos fueron los primeros educadores. Esta era parte de la doctrina eclesiástica que enseñaron los misioneros en Venezuela. Los monarcas católicos, por su parte asumieron esta creencia y decidieron acompañar a los Apóstoles en su tarea, quienes a su vez estaban representados por el Papa y los obispos; es por ello que las conquistas siempre iban acompañadas de frailes.

En las provincias venezolanas, se nota claramente esto, pues las instituciones coloniales que representaron a la política de la Corona, estuvieron en estrecha relación con el clero que enseñaba bajo la fe. Los misioneros trataron de mostrar que sus palabras eran sinónimos de Aquel que los había enviado; enseñaban a los naturales, que los frailes eran enviados, que el cristianismo era lo más bello del mundo y que la recta justicia nos llevaba a Dios. Educaban a los nativos para aceptar las órdenes de la audiencia y de las demás instituciones de la política colonial, *pues éstas tenían la aprobación papal, y por ello eran colaboradoras de la evangelización* (p.179.)

Los Españoles tenían bien claro que fueron los conquistadores quienes habían traído la cruz del catolicismo, y que lo hicieron acompañados de sacerdotes que se habían propuesto traer la Santa Iglesia a los territorios recién contactados mediante la educación, y que para conquistar todo el territorio americano, trajeron misioneros dominicos, franciscanos, benedictinos, mercedarios, entre otros, con grandes dotes en el carisma de la enseñanza. Los reyes enviaban a los religiosos, dándoles el pase regio y, éstos a su vez, se convertían en su voz.

Para las etnias de nuestras provincias, fue sumamente difícil esta situación de enseñanza a la que eran sometidos, pues para tiempos de la colonia, España había tenido una evolución política con el cambio a la administración borbónica. Los naturales tuvieron que adecuarse a ser enseñados bajo la directriz de los religiosos, pero bajo custodia de las instituciones coloniales. Se trataba de introducir un sistema de educación basado en la fe católica y las leyes de la política monárquica, en un ambiente considerado de infidelidad religiosa y debían ser adoctrinados aun a costa de su propia voluntad.

La influencia de los borbones, en especial la de Carlos III, produjo un cambio radical en la concepción española respecto a América, pues se tiene claramente la impresión de que solo fue entonces cuando se entendió por quienes dirigían la política española, que *el imperio era una unidad, y que como tal debía ser gobernado.* (Polanco;1992:25); lo cual trajo también cambios en la educación, pues los frailes se veían obligados a enseñar esto a los naturales, para así lograr inculcarles la mentalidad y cultura cristiano-europea.

Los cambios políticos que se operaban de un rey a otro, se refleja en las reformas que el Consejo de Indias venía practicando desde 1517 con los reinados de Carlos I, Felipe II, Felipe III, Felipe IV Y Carlos II, miembros de los Austria, y después de éstos, con la nueva dinastía borbónica representada por Felipe V, Luis II, Fernando VI, Carlos III, Carlos IV y Fernando VII.

Las congregaciones religiosas estaban imbuidas en la concepción política de España, la que enseñaban y defendían, pues la misma partía de la fe cristiana, en consonancia con el papado. Ello hacía que los religiosos enseñaban desde dos perspectivas: la fe en la Encarnación del Hijo de Dios y la obediencia a las leyes de la Corona, cuyo cumplimiento era vigilado. Los religiosos de la época solían ser fieles observantes de los dogmas y normas de la Iglesia, obedecían en su mayoría ciegamente a la voz de la Corona, acatando así las normas papales sobre patronato.

Para conocer mejor el legado educador hispánico es importante hacer referencia a la creación de las reales audiencias, cuyo *proceso creador responde claramente a razones de buen gobierno que, consideradas por el Consejo de Indias y aprobadas por el Rey, determina que cada una de ellas posea su propia razón de existir* (p.42), reflejada en su organización, ámbito de jurisdicción territorial y competencia material. La organización de las magistraturas llevaba inserta la necesidad de intervenir en los quehaceres docentes de las órdenes religiosas, para lograr con ello dar a entender al clero que debían tener presente en sus enseñanzas, la concepción de patronato que había sido otorgada a los reyes.

La audiencia velaba por la designación de misioneros educadores en los diversos sitios de evangelización, y otorgaban a su vez los pases regio (Ruiz, 1916:157). Mediante las instituciones coloniales, se llevaba la cultura y fe cristiana a tierras americanas, mas fueron las audiencias las que quizá tuvieron más relación con la enseñanza colonial, pues como tribunales de justicia, su competencia abarcaba, incluso, el magisterio de la Iglesia. Todo esto llevó a que muchos nativos se adecuaran, otros en cambio se resistían y buscaban retornar a lo que ellos

consideraban libertad y que estaban perdiendo a causa de los españoles. Sin embargo, cuando se lograba evangelizar bajo la enseñanza a las etnias, estas se convertían en fieles colaboradoras de la corona y se hacían ayudantes del proceso evangelizador.

Fue tarea difícil traer la fe, pero la dificultad mayor quizá era que los hacía sumisos a la Corona. Las congregaciones fueron las que presenciaron los mayores sufrimientos del clero. El carisma misionero-docente de las órdenes religiosas las llevaba a enseñar y adoctrinar en la obediencia a la Iglesia como ley divina y a la monarquía como ley de justicia terrenal. Tanto la actitud de los habitantes como las metas de España, hicieron que creciera el establecimiento de un buen gobierno en nuestro territorio, esto gracias a la docencia impartida por los religiosos. Las audiencias creadas en otros territorios habían dejado resultados positivos. Con la creación del tribunal en la Capitanía General de Venezuela, se comenzó a luchar por defender la soberanía real, mediante una enseñanza dada desde el seno de la Iglesia.

El ideal educativo del gobierno español fue traído a Venezuela, especialmente con la instauración del Real Tribunal; fue también a esta concepción a la que nuestros habitantes debieron someterse. La creación del tribunal caraqueño era señal que la cultura hispana se había adentrado ya en nuestro territorio; ya podía crearse un cuerpo colegiado, formado por hombres preparados y con autoridad adecuada, que pudieran ejercer las complejas funciones de instalar y hacer actuar un sistema administrativo novedoso en un medio extenso y lejano como lo era Venezuela, todos sometidos a la autoridad real, lo cual es fruto indiscutible de la educación organizada que llevaba a cabo la Iglesia.

Para los religiosos españoles, nada de esto era novedoso, pues ya estaban adaptados *per se* al sistema y mentalidad hispánica. Lo fuerte para ellos fue el freno que las instituciones coloniales ejercerían sobre su labor docente; sin embargo, los religiosos enseñaban además de la fe, la necesidad de ser dóciles a las normas de la Corona. Los frailes venezolanos debían aceptar que con la creación de la magistratura caraqueña, ésta pasaba a inmiscuirse en asuntos propios del clero, tales como: *formar parte de la junta de diezmos, e igualmente el Oidor Decano y el Fiscal, conjuntamente con el Comisario Subdelegado y el Tesorero de la Real Hacienda, integraban el Tribunal de Cruzada (p.150);* y en otros asuntos muy propios de las congregaciones, como eran *los bienes y expolios de los obispos a su muerte (p.145)*. La presencia de un regio tribunal en Venezuela, frenó el manejo económico de los frailes en lo referente a diezmos y expolios, pues ya estos bienes serían utilizados más para cubrir necesidades más civiles que eclesiásticas. Sin embargo, la injerencia más fuerte fue el control de la educación que impartían las órdenes, pues basadas en el patronato, tenían en cuenta que si no se educaba en la fe y la concepción monárquica, sería un riesgo para el Rey.

El establecimiento audiencial en nuestras provincias, actuó como aliado del clero regular en tanto controlaba, prohibía y perseguía la circulación de libros contrarios a la fe católica y al régimen regio, así como la difusión de papeles sediciosos e ideas revolucionarias; la vigilancia era tal que los religiosos debían pasar a este tribunal todas las conclusiones de disertaciones hechas en sus conventos, seminarios y universidades, con lo que constatamos cómo la cultura y el ambiente europeos, mediante las audiencias se instaló en Venezuela a manera de control propio de un sistema de gobierno foráneo pero que, por ser llevado a cabo en nombre de la fe católicas, logró someter a los pobladores.

El ejercicio de jurisdicción de la Corona, en materia religiosa, es importante verlo bajo el supuesto de criterios políticos que rigieron las relaciones entre la Iglesia y España, en especial la concesión del derecho de patronazgo, que permitía al Estado la intervención tanto

en la designación de ciertas autoridades eclesiásticas como en el control de su ejercicio por medios diversos, pidiéndosele siempre la ministro que tuviera como premisa la educación en la fe, las letras y el amor al Rey. Esto era común para la corona en la península, mas no en América, lo cual debió ser acatado por parte de los religiosos que evangelizaron durante la colonia. España cuidaba, por medio de la docencia de los eclesiásticos, la integridad del derecho del cual se sentía titular; este derecho aunque único et in solidum, siempre reservado al Rey. No podía ser ejercido por nadie que no fuera el monarca y contra cuya existencia no corría prescripción, costumbre ni otro título que consolidara o hicieran hacer derecho alguno en persona distinta al Rey o que en alguna forma perjudicase o menoscabase la potestad real.

Nadie más que los religiosos fueron testigos del proceso de adaptación que sufrían los habitantes de las tierras venezolanas y del resto de América ante la enseñanza de la fe, la moral católica y el amor a la monarquía, elementos estos intrínsecos a la educación de entonces. Es justificable la dificultad de las gentes en cuanto a pertenecer a la sociedad organizada por un gobierno monárquico, bajo una educación eclesiástica, ajena a sus costumbres. Los frailes nunca enseñaban con libertad porque la corona se percataba del contenido de sus enseñanzas.

3. LA CORONA, LOS COLEGIOS Y UNIVERSIDADES DE LA IGLESIA.

En Europa, desde el siglo XII había florecido el gremio de los maestros y estudiantes que ya en el siglo XIII dio origen a las universidades, y en el que los frailes habían jugado un papel fundamental. La universidad medieval aparece como un órgano de la cristiandad; los historiadores han señalado el reclutamiento internacional, no sólo de los estudiantes, sino también de los profesores. Al lado del sacerdocio y el imperio, la universidad se aparece a los contemporáneos, como una de las tres fuerzas de la Iglesia universal.

Este internacionalismo de la cultura urbana medieval, fue fielmente transportado a tierras venezolanas, específicamente en su carácter de amor y respeto a la monarquía, representada en sus diversas instituciones, llegando los religiosos incluso a dar cuenta a los reyes hasta de los más mínimos detalles de las universidades. Podemos decir que: *Los evangelizadores en Venezuela, no solo se preocuparon por extender la fe y la vida urbana, sino que mostraron un acentuado y eficaz deseo por el desarrollo de la actividad intelectual (Bonnano, 1986:89).*

Todo colegio y universidad debía tener en sus principales lugares: plazas y teatros, sitios reservados para los representantes de la Corona, es decir, aunque los colegios y universidades fuesen fundadas por clérigos, los ministros de la Corona tenían la obligación de cuidar de que los principales sitios tomaran en cuenta la diplomacia de la monarquía. Esto naturalmente era obstaculizante para el clero, pues los curas y frailes debían respetar y rendir honores no sólo a los obispos, sino a todos los magistrados, quienes en la mayoría de las veces poco o nada aportaban a la construcción de estos colegios o universidades.

Los presbíteros velaban por la veneración y el respeto que debían tributarse a los ministros regios, lo cual daba a la monarquía su ansiada imagen de dominadora incluso de la Iglesia católica. La tradición de balcones y sitios de honor se remonta a la misma Europa medieval, cuando los señores feudales presentaban a los emperadores como sus principales aliados, tradición que trajeron los frailes a tierras venezolanas. Aunque fuera el más mínimo colegio o casa de enseñanza que estuviera proyectado, debían ser supervisados sus planos por parte de los miembros de los ayuntamientos para asegurarse que las estructuras o edificaciones rindieran los honores correspondientes a la Monarquía.

Se daban casos en los que al magisterio de la Iglesia se le hacía difícil cubrir los gastos derivados de la construcción de los colegios en los que se enseñaba a los hijos de los descendientes españoles los valores cristianos; es así como se hacía necesario utilizar los fondos privados de la Iglesia, por ejemplo, los pertenecientes a las obras pías y capellanías. Esto no era sencillo para los obispos, pues incluso tratándose de los fondos propios, éstos debían solicitar la autorización de la audiencia, la que podía ceder o no a su uso. La Real Audiencia caraqueña se convirtió así en la gran administradora de los bienes propios de la Iglesia.

Esto nos introduce en una época en la que la Iglesia proyectaba en nuestro país su pedagogía de *mater et magistra*; madre en tanto evangelizaba bajo la doctrina del Mesías y maestra por su carácter de docente y propulsora de la ciencia y los valores intelectuales; aún cuando la Iglesia, en sus propios colegios y universidades, estaba bajo la directriz de las instituciones coloniales como las principales representantes de la política de la monarquía española. Sin embargo, cabe destacar que la Iglesia Católica fue y ha sido la principal promotora de la educación en nuestro país y, en su tiempo como institución de la Corona española, supo adherirse al poder monárquico, que se presentaba en muchas ocasiones como barrera que limitaba a la Iglesia en su actuar, lo que conduce a las grandes limitaciones que tuvo la extensión de la fe.

Sin embargo, la Iglesia logró extender el conocimiento de las ciencias humanas en nuestros territorios, mostrando así su maestría en el saber, haciendo que la diferencia entre maestros y aprendices fuera funcional; se supone que los segundos llegarían a ocupar el lugar de los primeros; enseñando sobre la necesidad de entonces de estar sumisos ante la monarquía debido a que los futuros maestros debían seguir cooperando con el poder y la majestad imperial.

Gracias a la docencia de la Iglesia, la enseñanza de las artes fue creciendo en las provincias venezolanas, aunque mayormente con características más propias de Europa. Universidad significa internacionalidad y los presbíteros vieron en tierras venezolanas la necesidad de aplicar esta noción introduciendo a los naturales en las ciencias humanísticas; es así como resultaría sin sentido decir que la Iglesia no fue la principal propulsora de la intelectualidad hacia los habitantes de estas tierras, quienes conocieron la filosofía europea, lo que quizá constituye una de las causas que motivaron el pensamiento independentista, pues gracias al conocimiento de la cultura española, los habitantes de las tierras venezolanas descubrieron que sus valores y su cultura autóctona estaban siendo opacados por la españolidad.

4. INTERVENCIÓN DE LA CORONA ESPAÑOLA EN LAS IGLESIAS Y CONVENTOS DEL CLERO, CUNAS DE ENSEÑANZA COLONIAL

La preocupación de la Iglesia por el desarrollo de la intelectualidad en Venezuela, no es menos importante del interés por la formación sacerdotal y religiosa, la cual llevaba aunada la necesidad de construir conventos y seminarios, así como la edificación de iglesias que constituyeron las edificaciones más importantes de nuestra época colonial.

Las aceleradas construcciones de templos para el período colonial venezolano, respondía a la mentalidad del clero europeo que se remontaba al feudalismo en el que los grandes señores edificaban iglesias apoyados totalmente por el poder de la monarquía, y por ende, seguidos por ésta, en todo su proceder; *estas iglesias en Venezuela fueron creciendo en número (Hertling, 1996:120),*

pues las mismas eran los principales centros de la enseñanza en cuanto a evangelización se refiere. Lo mismo sucedía con los conventos y seminarios; todo esto favorecía el ministerio pastoral-docente de los frailes ante los obispos y por supuesto, ante la monarquía.

Sin embargo, la intervención de la Corona, era vista por gran parte del clero como intromisión inadecuada, pues los servicios que prestaba a la Iglesia salían caros debido a que éstos, siendo en muchas ocasiones personas inmorales, tomaban posesión de la jurisdicción eclesiástica en tanto pretendían que los templos, seminarios y conventos, como lugares de enseñanza, se administraran según los antojos de los reyes. Esto se mostraba amenazante especialmente para los conventos, en razón que a los priores les costaba mantener relaciones con los ministros regios y otras instituciones civiles, las que intervenían en los asuntos propios de sus casas de educación y posesiones, lo que irrespetaba la clausura e impedía florecer en sus carismas por su condición de subordinados no sólo al papado sino a la Corona.

Aun así, el clero a pesar de la intervención de la monarquía en los asuntos propios de las casas de educación, conventos y seminarios, puso especial atención a la formación de los aspirantes al sacerdocio, cuyo número fue en progresivo aumento. Los problemas educativos y de organización de la enseñanza ocuparon un lugar preponderante, hubo un especial empeño en la dotación de los templos, en lo que la Iglesia contó con el apoyo de la monarquía, en especial cuando después de la muerte de un clérigo, sus bienes debían ser utilizados para los templos y casas de docencia. La función del dominio español, era velar para que las posesiones de los difuntos curas fueran empleadas para la suntuosidad de los templos, capillas, colegios y universidades; por eso, después de la muerte de un sacerdote, los obispos debían informar a la Corona.

El carácter eclesiástico del regio tribunal (la Real Audiencia de Caracas), encontraba su máxima expresión en la relación de esta institución con el clero, a quien le correspondía mantenerla enterada sobre todo su proceder, especialmente en cuanto a la administración de sus propias posesiones. El clero buscaba acrecentar el número de templos y colegios y la suntuosidad de los mismos. La corona por su parte se encargaba de regular la actuación de los presbíteros en sus bienes. Esto, naturalmente, ataba al magisterio eclesiástico en sus ansias por “extender la ciudad de Dios” mediante la docencia, que se reflejaba en el crecimiento de construcciones para educar. Si bien es cierto que los europeos mayormente actuaron en pro del bienestar de la Iglesia, aunque las intenciones fueran buenas, los sacerdotes necesitaban su independencia, pues sus instituciones y demás pertenencias eran vistas por muchos fieles, como más propias de los reyes que de la misma Iglesia.

Durante los años de la colonia, fueron notorias las contribuciones de muchos fieles para la dotación y construcciones de conventos donde se enseñaban las ciencias religiosas. Estas obras piadosas de caridad también fueron intervenidas por los representantes de los reyes, pues en su carácter de ejercicio del patronato se sentían con todas las facultades para averiguar y conocer los fondos de la Iglesia. Hubo sin embargo algunos inconvenientes entre el clero y algunos herederos que pretendían desconocer los derechos de la Iglesia. En estos casos es fundamental reconocer que la audiencia como tribunal de la política del Rey, cooperó mucho a favor de los eclesiásticos.

La audiencia defendía lo heredado por la Iglesia, lo que, visto desde la espiritualidad cristiana, podemos decir que lo hacían, no tanto por el bien de la fe sino por el engrandecimiento de la Corona y el bienestar de la enseñanza de las ciencias dado que la Iglesia era vista como una institución propia de la monarquía, que debía enseñar

evangelizando, más siempre en estrecha unión con España. Es importantísimo el papel de los mayordomos de los conventos quienes eran laicos comprometidos, de fe probada, nombrados por los obispos o por los superiores de las órdenes religiosas para representar a los colegios y conventos en los asuntos civiles; recordemos que a los religiosos no se les permitía actuar ellos mismos en estos procesos por su carácter de clausura.

Los conventos, seminarios y templos eran los bienes más rimbombantes del clero pues eran los sitios de enseñanza y adoctrinamiento tanto en la fe como en las ciencias, y a su vez, los más importantes en tanto servían para la formación sacerdotal y para las prácticas litúrgico-culturales, por lo que la corona cuidaba estar involucrada en las construcciones y dotaciones de los mismos; era quizá una forma de hacer ver su grandeza en medio de la Iglesia, una institución que por su carácter espiritual, y docente por excelencia, crecía cada día más, gracias a la labor de instructora, lo que hacía notar a la corona la importancia de hacerle ver al clero su poder como ejecutora del patronato eclesiástico, sin notar que el crecimiento paulatino de la fe mediante la educación, fue haciendo a la Iglesia cada día más capaz de subsistir por sí sola, al tiempo en que descubría que su unión con la monarquía resultaba un peso que algún día habría que eliminar.

Las instituciones regias se encargaban de velar porque se siguieran los pasos necesarios para la construcción de dichos conventos y colegios; rara vez se oponía a la fábrica de éstos, siempre que las tierras en las que se iban a levantar las edificaciones fueran propias, que hubiera un sentido serio de donación de parte de quienes se interesaban en los conventos y que dichas casas de formación tuvieran fines eminentemente educativos o de bienestar para la Iglesia. Finalmente, los reyes se cercioraban de que los obispos y priores estuvieran de acuerdo y al tanto de dichas obras.

Una vez que los conventos, colegios y seminarios estaban en funcionamiento, el dominio español cuidaba que éstos gozaran de los privilegios que establecía la corona española, entre ellos, el más importante era la exoneración en el pago de los impuestos, debido al carácter de votos de pobreza que caracteriza a los miembros de las órdenes religiosas. La dependencia de la Iglesia del poder monárquico fue satisfactoria para los frailes que dirigían conventos, colegios, seminarios y demás casas de formación, pues éstos dependían en su mayoría de la caridad de los fieles laicos, por lo que tenían privilegios en la cancelación de impuestos, así tenemos que, el 16 de abril de 1796, el prosíndico del Convento de San Francisco de la ciudad de Mérida, en consideración a los cobros de derechos que se hacen a la comunidad, manifiesta que, por las leyes del reino, los conventos y casas de educandas estaban exonerados de tales pagos y se pide se libre una determinación a los tenientes justicia de aquella ciudad para su debido cumplimiento. La Corona se hizo eco de la solicitud y ordenó:

Nos, baxo la sabia autoridad de Nuestro Seños El Rey, ¡que Dios Guarde! Mandamos a todos los tenientes justicias mayores de los nuestros dominios, cumpláis y hagáis cumplir la antigua Real Cédula de 12 de marzo de 1612, sobre exonerar a los conventos, colegios, seminarios y Sagrados Templos de todos los pagos e impuestos (Archivo General de la Nación. Reales Provisiones. LIII, fols. 202-218).

A partir de 1786, ya la vida religiosa había alcanzado el disfrute de bienes que la caracterizaba y la suntuosidad de las casas de docencia; pero es muy cierto también que en Venezuela creció impetuosamente la formación sacerdotal y religiosa, los seminarios, colegios y conventos cada día cobraban más y más importancia, lo que los convirtió en un foco de preocupación para las instituciones coloniales, pues las casas de formación albergaban a los

jóvenes que eran instruidos según las estrictas tradiciones de España, siendo así como los reyes cuidaban enteramente de éstos, ya que representaban la cuna de los conocimientos.

Toda la preocupación de España por intervenir en los conventos y colegios como propiedades de la Iglesia refleja su interés por conseguir una educación acorde a sus intereses, es decir, en donde se formara a los educandos en la doctrina católica como la verdadera religión, honrando a Dios único y en sincera piedad, rechazando toda ideología de los naturales quienes eran de tendencia politeísta. Se mostraba a la Corona como el sistema político que buscaba la perfección en la religión.

El pago de rentas era muy celado por los europeos, quienes además de obligar al pago, se encargaban de cuidar que los frailes y curas le dieran un recto uso en la educación, evangelización y adoctrinamiento; en todo caso se pedía la colaboración a los gobernadores de las distintas provincias. A la Audiencia se le consultaba no sólo sobre si se construía o no un colegio, convento o seminario, sino también sobre si consideraban necesaria la estadia de un sacerdote en el lugar. Esta situación era inaceptable para el clero, pues los ministros regios parecían tener más autoridad sobre la misión educativa del clero que los mismos obispos, quienes se limitaban en muchas ocasiones a escuchar más lo que determinaban los señores ministros, que la postura de los eclesiásticos.

CONCLUSIONES

Todo lo anteriormente dicho en esta muy breve ponencia, quiere mostrar al lector o estudiante de Educación, Historia o Política, que, hablar de educación, no se refiere solo al ámbito pedagógico o al grupo de ciencias que forman al profesor, no, la educación primeramente es una herencia histórica y en América Latina, una herencia eclesiástica, que tuvo como filosofía principiante, una estrecha unión con la extensión de la fe, era un fecundo abrazo entre religión y educación. Todo docente o estudiante de educación, debe conocer primeramente el origen de la actividad educadora-institucional en nuestro país, para lo que necesariamente debe remitirse a los movimientos de conquista y extensión del Evangelio, pues de lo contrario se corre el riesgo de concebir la educación como una rama de las humanidades que se limita a ejercer una praxis didáctica, acompañada de un proceso de evaluación de grupos, lo que crearía una ciencia meramente funcional.

En Venezuela, como en todos los países latinoamericanos, la historia de la educación se define como un proceso que parte tanto de la fe como del ansia de conquista de España. La docencia era vista no como una profesión secular sino como un carisma propio de las diferentes órdenes religiosas, carisma este que con el paso de los tiempos sembró el país de conventos, colegios, seminarios y universidades que constituyen las columnas fundacionales de la educación venezolana.

REFERENCIAS

- Alcántara, Tomás Polanco. (1992). *Las reales audiencias en las provincias americanas de España*. Madrid. Fundación Mapfre América.
- C. Bonano. (1996). *L'Etá medievale nella critica stórica*. Roma. Ed Padova.
- Darras, Enrique.(1884). *Histoire de L'Eglise*. Paris. Ed. Librarie. Tomo XXXIV. 1
- De Carrocera, Buenaventura. (1964). *Misión de los capuchinos en Cumaná*. Caracas. Academia

Nacional de la Historia.

De Carrocera, Buenaventura. (1986). *Misión de los capuchinos en los llanos de Caracas*. Caracas. Academia Nacional de la Historia.

González O, Hernán S.J. (1993). *La Iglesia en la Venezuela hispánica*. Caracas. Fundación Mendoza Grijalbo.

Laserna G, Antonio Ignacio. (1998). *Tierra, gobierno local y actividad misionera en la comunidad indígena del oriente venezolano*. Caracas. Tipografía Americana.

Lombardi, John V. (1985). *Venezuela. La búsqueda del orden. El sueño del progreso*. Barcelona-España. Ed. Crítica. Grupo Editorial Grijalbo.

Ludwing, Hertling. (1996). *Historia de la Iglesia*. Barcelona (España). Herder.

Peña V, Ana Cecilia (1995). *Misiones Capuchinas en Perijá*. Documentos para su historia, 1682-1819. Caracas. Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.

Vicens, Jaime Vives. (1997). *Historia social y económica de España y América*. Tomo III. Loasturias. Imperio español en América. Barcelona (España). Ed. Vicens .

THE POLICY DOMINACIÓN SPAIN IN THE EDUCATION OF VENEZUELA COLONIAL

ABSTRACT: This paper seeks to contribute to the importance of the history of education in order to awaken both students and teachers, the necessary sense of delving into the colonial and religious roots that created the Venezuelan education. It is known that, not only in Venezuela but in most Latin American countries, there is a lack of historical knowledge about education, which is why we wanted to show the role of the Church and Spain in the sembradío of educational institutions in Venezuela ; and not only that, but we try to expose the fideísticas and theological reasons that drove both the religious orders and the Spanish conquest domain to join with education.

KEYWORDS: Education; gospel; missions; real audience.

LA EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN LA PROVINCIA DE GUAYANA EN
EL CONTEXTO DE LA LEY DE REDUCCIÓN Y CIVILIZACIÓN DE INDÍGENAS DEL
AÑO 1841

JUAN HARO

Escuela de Educación (UCV) - Venezuela

harojuan1@gmail.com

RESUMEN: Examinamos la génesis y ejecución de la Ley de Reducción y Civilización de Indígenas en la Provincia de Guayana (1841), originada en los propósitos de progreso material y moral de ésta y otras jurisdicciones de la naciente República de Venezuela. La población indígena, mayoritaria en la región, constituyó, de acuerdo con el pensamiento dominante en la época, el instrumento fundamental para esos fines. La Provincia fue dividida en los llamados “distritos de reducción”, siendo nombrados funcionarios seculares y misioneros franciscanos traídos de España para la ejecución del proyecto. Se trataba de reeditar –durante el período republicano- el régimen de excepción característico del régimen colonial. El trabajo corresponde a una investigación que venimos desarrollando en el Archivo Histórico de Guayana, Archivo General de la Nación y Archivo General de la Cancillería acerca de este breve pero intenso período histórico. Aun cuando podemos presentar un relato y análisis medianamente ajustado a lo acontecido, no podemos considerar el tema agotado en razón de la existencia de abundantes fuentes de información que aguardan su necesario análisis. Pese a que los resultados no fueron los esperados para sus propulsores, el análisis de este episodio es necesario para conocer la Guayana de esos años, el pensamiento acerca de los pueblos indígenas durante el siglo XIX y los orígenes de la política “indigenista” puesta en práctica, asunto que consideramos de primordial importancia para una mejor comprensión del proceso de formación de la Nación Venezolana.

PALABRAS CLAVE: educación; indígenas, civilización; misiones; Guayana.

1. INTRODUCCIÓN

Para la Colonia y para la República los pueblos indígenas eran útiles siempre y cuando abandonasen su cultura e idiomas. El propósito era por tanto transformarlos en vasallos o ciudadanos, que pagasen tributo o impuestos, asumieran el catolicismo, hablasen el castellano acatando el mandato de vivir reunidos en poblados bajo control de la autoridad impuesta.

En Guayana se reunían factores importantes para los hombres de estado de entonces: un territorio débilmente integrado, con riquezas no explotadas y con una fuerza de trabajo que debía –de acuerdo con ese pensamiento- ser atraída nuevamente, o por primera vez, para acometer el progreso de la región. Se recurrió a la experiencia acumulada de los siglos anteriores cifrada en el régimen de las misiones, que allí mostraba éxitos rotundos con los capuchinos del Caroní durante la Colonia. Fueron reeditados los conceptos de “reducción” y “civilización” para ser aplicados a un nuevo régimen misional al que debían someterse –sin

violencia sino más bien con maneras suaves- los indígenas. Así, fue aprobada la Ley de Reducción y Civilización de Indígenas en 1841, con antecedentes en las experiencias y propuestas ensayadas a partir de 1830 en la provincia misma. Fueron contempladas otras regiones del país para efectos de su aplicación, a saber: Apure, Cumaná y el Zulia.

La Ley y los decretos subsecuentes que la reglamentaron estaban impregnados de un profundo sentido educativo, de contenido racista, herederos de la tradición eurocéntrica de España y del resto de los países coloniales. El poblamiento concentrado, el aprendizaje de nuevas técnicas (explotación de la tierra, ganadería y otros oficios), el aprendizaje de la doctrina católica debían complementar, de acuerdo con el texto y espíritu de la norma, el aprendizaje en las doctrinas y en las escuelas de primeras letras, conformando el programa educativo como un todo indivisible.

Sin embargo, la sociedad guayanesa heredaba prácticas centenarias de explotación y expoliación para con los indígenas. El principal obstáculo que enfrentaron quienes patrocinaron esta iniciativa fueron los sectores de comerciantes y dueños de la tierra y del poder político en las comarcas del interior guayanés. Además, no fue posible transformar la dinámica económica regional con Angostura, como nervio privilegiado de la región y sus prósperos empresarios, manteniendo el interior en un estado de atraso que se prolongó durante el resto del siglo. Adicionalmente, la crisis de las finanzas públicas evidenció la inviabilidad del proyecto.

Es propósito de estas líneas exponer este corto pero importante episodio que finalizó hacia 1845, cuando se cancela el proyecto en Río Negro con la visita ordenada por el Ejecutivo Nacional en la persona de Rafael Acevedo, en tanto que para 1847 se hace otro tanto en los llamados distritos del norte con Andrés Eusebio Level. Hacemos algunos alcances a la situación de la región durante de los años 20 y 30 del siglo XIX, explorando la normativa y la actividad escolar, con la presencia de indígenas en los establecimientos, examinando también los antecedentes de la política misional en Guayana durante la década de los años treinta.

2. LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN GUAYANA (1823- 1841)

Entre 1823 y 1841 encontramos referencias a la instalación y funcionamiento de escuelas de primeras letras en Guayana. Muestran la preocupación de las autoridades y vecinos por procurar al menos la instrucción elemental para la niñez y la juventud de entonces, pese a las dificultades y pobreza general del vecindario, como bien se testimonia en los documentos consultados, fundados en el espíritu y letra de los instrumentos legales que se iban produciendo al calor del avance de la gesta independentista en un primer momento, puesto que, posteriormente se aprobaría la normativa surgida en el contexto de la Venezuela separada de la Gran Colombia. Probablemente algunos de esos establecimientos hayan tenido similares en las mismas poblaciones y villas durante el para entonces fenecido régimen colonial.

No debe causarnos extrañeza que en algunas escuelas, asistieron niños indígenas hijos en su mayoría de antiguos vecinos de las desaparecidas misiones, sobre todo en Guayana, siendo como era territorio indígena. Además, con el nuevo estatuto republicano se reconocía – en la letra- la igualdad de derechos individuales que les asistían, entre ellos el derecho a la educación en igualdad de condiciones con el resto de los ciudadanos, aun cuando en los hechos no fuera así. De hecho en la Constitución Federal de 1811, se razonaba para con los indígenas:

“...hacerles comprender la íntima unión que tienen con todos los demás ciudadanos, las consideraciones que como aquellos merecen del Gobierno y los derechos de que gozan por el solo hecho de ser hombres iguales a todos los de su especie”...²

Se declaraba que no existían diferencias fundadas en la raza o condición social que recordaran: “...las leyes que imponían degradación civil a una parte de la población”...³, o que colocaran en condición de menores jurídicos ante el Estado a esa porción de los que ahora en adelante serían ciudadanos como todos los demás. Los medios de los cuales se valdría el estado para hacerles ver su condición de igualdad y los derechos de que comenzarían a gozar con la instauración del régimen republicano eran, sin distinguir, las mismas instituciones educacionales creadas a instancias de los gobiernos provinciales para todos los ciudadanos. Para el legislador no existían derechos ni protecciones especiales o excepcionales característicos del régimen colonial⁴.

Más adelante, la *Ley sobre establecimiento de escuelas para niños de ambos sexos* (2 de agosto de 1821)⁵, establece que debían existir en toda población con cien o más vecinos una escuela de primeras letras, sostenida bien por las rentas que se destinasen al efecto en los lugares donde las hubiera, o bien, mediante el concurso de los vecinos⁶. Dedicó el artículo 17 a las escuelas para indígenas localizadas en los denominados pueblos de indios. En la redacción del mismo se deja entrever la posibilidad de que en esos pueblos conviviesen vecinos no indígenas⁷.

La *Ley sobre organización y arreglo de la instrucción pública* de la Gran Colombia (18 de marzo de 1826)⁸, establece las llamadas escuelas parroquiales y la segunda enseñanza elemental respectivamente. Se normaba la creación de al menos una escuela en cada cantón de la República (art. 20) al cuidado de las municipalidades (art. 23), de intendentes, gobernadores, de los jefes políticos locales y de la dirección y subdirecciones de instrucción pública (art. 24).

Ahora bien, cuando Venezuela emprende su camino independiente a partir de 1830, la Ley de Colombia de 1826 y la Constitución de septiembre componen los instrumentos legales con los que se cuenta para el desarrollo de la educación en Venezuela. Esta Constitución deja establecido en el numeral 17º de su artículo 161 las obligaciones de las diputaciones provinciales:

² VENEZUELA. Constitución Federal de 1811. Art. 200

³ Ibid. Art. 203

⁴ Art. 201.- Se revocan por consiguiente y quedan sin valor algunas leyes que en el anterior gobierno concedieron ciertos tribunales, protectores y privilegios de menor a dichos naturales, las cuales dirigiéndose al parecer a protegerlos, les han perjudicado sobremanera, según ha acreditado la experiencia” Ibid. Art. 201

⁵ Cuerpo de Leyes de la República de Colombia 1821- 1827. Caracas, Universidad Central de Venezuela, CDCH, 1961, pp. 38-39

⁶ Cfr. *Ley sobre establecimiento de escuelas para niños de ambos sexos* en sus artículos 2, 3, 4, 5 y 6. Ibid., pp. 38- 39

⁷“Art. 7 En los pueblos de indígenas, llamados antes indios, las escuelas se dotarán de lo que produzcan los arrendamientos del sobrante de los resguardos los que se verificarán según las reglas existentes, o que en adelante se prescriban; pero si en el pueblo residieren otros vecinos que no sean indígenas, ellos contribuirán también para la escuela, del modo que se expresa en los artículos anteriores” Idem.

⁸ ROJAS, Reinaldo. *Educación y nación: la formación del sistema escolar público en Venezuela, primera mitad del siglo XIX*. En *Heurística*. Mérida, Universidad de los Andes, n° 7, 2007, pp. 112-136. Consultado el 15-03-2012, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/21085/2/articulo9.pdf>. 24 pp.

17. Promover y establecer por todos los medios que estén a su alcance escuelas primarias y casas de educación en todos los lugares de la provincia, y al efecto podrán disponer y arreglar, del modo que sea más conveniente, la recaudación, y administración de los fondos afectos a este objeto, cualquiera que sea su origen”⁹.

El mismo es el fundamento con el que la Provincia de Guayana de la República de Venezuela buscará fomentar la instrucción elemental en su geografía. Será en el año 1838 cuando se organice la Dirección General de Instrucción Pública, y en 1843, en plena ejecución de la Ley de Reducción y Civilización de Indígenas cuando se promulgue el *Código de Instrucción Pública*.

La Diputación de la Provincia de Guayana¹⁰ promulgó varios reglamentos de instrucción elemental. El primero del que tenemos noticia es del 1º de diciembre de 1836¹¹. Sucesivamente, fueron promulgados al menos cuatro reglamentos adicionales (1839, 1840, 1842 y 1850)¹².

Con excepción del Reglamento de 1850, el resto reitera casi literalmente los contenidos de la enseñanza así como el modo de distribución de los planteles en la provincia¹³. Los planteles debían establecerse en las poblaciones que tuvieran al menos cien vecinos y serían dotadas conforme a la ley de 6 de agosto 1821.

De acuerdo con la Ley de Colombia, el financiamiento de las escuelas de primeras letras correspondía al producto de las rentas de fundaciones especialmente dedicadas a la instrucción pública, según rezaba el artículo segundo¹⁴. En el caso de que aun faltaren fondos se pediría el concurso de todos los vecinos (artículo 4º), y, si aún no alcanzaren, entonces el

⁹ Constitución del Estado de Venezuela de 1830, formada por los diputados de las provincias de Cumaná, Barcelona, Margarita, Caracas, Carabobo, Coro, Mérida, Barinas, Apure y Guayana. artículo 161, numeral 17º, consultado el 10-10-2013, de http://catalogo.mp.gob.ve/min-publico/bases/marc/texto/septiembre_1830.pdf

¹⁰ En la Memoria del Secretario del Interior correspondiente al año 1833, se presentaba un balance tanto de lo logrado por las diputaciones provinciales en la promulgación de las ordenanzas de instrucción primaria como en lo que ocurría con la creación y puesta en funcionamiento de las escuelas de primeras letras:

...“Casi todas las provincias tienen ya su reglamento de escuelas primarias, en que, si no se ha asegurado a cada parroquia el bien inestimable de una escuela propia, al menos se han situado en aquellos lugares en que, por su mayor población, es mayor la necesidad de extender los primeros rudimentos. La escasez de rentas ha sido el mayor de los inconvenientes que se han presentado para la perfecta organización de este ramo, que sin duda exige una escuela en cada vecindario (...)

Aun no sabe el Gobierno que se haya establecido en cantón alguno casa de enseñanza primaria de mayor extensión que las escuelas; y en esto encuentra un motivo de complacencia, porque encuentra que las Diputaciones se han penetrado del verdadero interés del pueblo, que antes debe contar con una escuela en cada parroquia, que con mayor número de materias en la de un solo punto”... (VENEZUELA. Secretaría del Interior y Justicia. Memoria que presenta el Secretario del Interior en los negocios de su departamento al Congreso de 1834. Caracas, Imprenta de Damirón y Dupouy, pp. 26-27

¹¹ AHC. Diputación Provincial de Guayana (1830- 1841).

¹² Idem.

¹³ ...”comprende el Catecismo de la doctrina católica, la lectura, escritura, ortografía, aritmética, Derechos y Deberes del hombre en Sociedad respecto de los niños, y respecto de las niñas, el mismo Catecismo, la lectura, escritura, ortografía y costura”. AHC. Diputación Provincial. Diputación Provincial de Guayana. Resoluciones (1830-1841)”. *Reglamento de Escuelas Primarias del 7 de diciembre de 1840*. Sin foliar

¹⁴ Al respecto, la *Ley sobre aplicación a la enseñanza pública de los bienes de los conventos menores* del 28 de julio de 1821, establecía que los bienes de los conventos menores suprimidos por este instrumento legal se destinarían, conjuntamente con los edificios para la fundación, al sostenimiento y funcionamiento de colegios y casas de educación. Cfr. Cuerpo de leyes de la República de Colombia, p. 35

juez y una junta formada por el cura párroco y tres vecinos procederían a repartir entre los gastos en atención a la situación particular de cada vecino (artículo 5º)¹⁵.

En lo referente al nombramiento de los preceptores –en el lenguaje usado en los reglamentos provinciales-, era responsabilidad del Gobernador de la Provincia (artículo 6º), siendo escogido de una terna presentada por el concejo municipal en el caso de las cabeceras de cantón (Angostura, Caicara, Piacoa, San Fernando de Atabapo y Upata), mientras que correspondía a las juntas parroquiales en el resto de las poblaciones¹⁶.

3. LOS INDÍGENAS Y EL FOMENTO DE LA PROVINCIA (1830- 1847). LA LEY DE REDUCCIÓN Y CIVILIZACIÓN DE INDÍGENAS Y SU EJECUCIÓN

La obra “civilizadora” que a juicio de las mentalidades ilustradas debía realizarse en una provincia como Guayana era gigantesca, simultánea – sobre todo después de la Guerra de Independencia- con la recuperación demográfica, la reconstrucción de la red poblacional y del sistema económico instaurado antaño. No extraña entonces que desde allí llegasen las primeras noticias, experiencias y propuestas que conducirían a la aprobación de la Ley de 1841.

Para los propulsores de aquella iniciativa la clave no había que buscarla en inmigración extranjera sino en las multitudes de indígenas habitantes de la región, hubiesen conocido o no el régimen de misiones, a unos y otros habría que atraerlos a la vida en policía, para que conocieran las ventajas de convertirse en “ciudadanos”. Previamente, debían transitar el régimen excepcional de la vida en misión. En la realidad cotidiana de entonces, los indígenas que vivían bajo la tutela de aquella sociedad republicana estaban sometidos a un régimen de servidumbre por los pocos vecinos criollos de aquellas comarcas.

De esos vecinos no indígenas saldrán los funcionarios seculares en los años inmediatamente anteriores a 1841 y con posterioridad, al fin y al cabo son ellos quienes mantienen relaciones con las comunidades “reducidas” y no “reducidas” en razón de sus intereses económicos.

Entre 1830 y 1841 son testigos de la polémica sobre cómo enrumbar el progreso de la naciente república, y cuál es el papel de los indígenas, quienes, en el discurso que no en la letra son iguales al resto de los ciudadanos¹⁷. El destino de los resguardos indígenas, en el caso de

¹⁵ “Artículo 5º. Si de este modo no se completare la cantidad necesaria para la escuela, el cabildo en las ciudades y villas cabeceras de cantón, y en las demás parroquias el primer juez del lugar, asociado del cura y tres vecinos que nombrarán, procederán a hacer un repartimiento justo entre todos los vecinos que no dependan de otro, aun cuando sean solteros, a proporción de las facultades de cada uno, así como también se tendrá en consideración para aumentar la cuenta del repartimiento, el número de hijos para educar, que tengan los casados o viudos. Se exceptúan los pobres, cuyos hijos se enseñarán gratuitamente. No se cobrará el repartimiento sin la aprobación del gobernador de la provincia, el que podrá reformar las injusticias y desigualdades que se cometan”. *Ley sobre establecimiento de escuelas para niños de ambos sexos* (2 de agosto de 1821). Idem.

¹⁶ AHC. Diputación Provincial de Guayana. Resoluciones (1830- 1841). *Reglamento de Instrucción Primaria 1840*. Sin foliar

¹⁷ Antonio Leocadio Guzmán decía al Congreso en 1831 que si bien se habían producido medidas que favorecían a los indígenas (la Constitución Federal de 1811), otras contradecían el espíritu y letra de aquéllas, por lo que llamaba la atención acerca de la restitución de la benéfica ley de 1811 (Cfr. Venezuela. Secretaría del Interior y Justicia. Memoria sobre los negocios correspondientes a los Despachos del Interior y Justicia del

aquellas comunidades herederas de títulos coloniales, es un asunto diferente esencialmente al de los grupos considerados “errantes”, sin vivienda fija. La desaparición de las misiones había devuelto a muchos a su vida de antaño, a otros no había alcanzado su acción. De manera que la “obra civilizatoria” estaba inconclusa, por lo que comienza a llamarse la atención acerca de la necesidad de pensar en un sistema similar, puesto que los ensayos habidos hasta la fecha no habían resultado para nada satisfactorios¹⁸

El Secretario del Interior y Justicia transmitía al Congreso que en Guayana, como consecuencia de esos esfuerzos, nada menos que 2448 individuos habían aceptado reunirse en poblado. Para el Gobierno de Caracas, el asunto tenía gran significación para la producción, aunque no olvidara mencionar los propósitos civilizatorios y los efectos benéficos para los propios indígenas, por cierto, nunca bien definidos sino más bien vagos y poco precisos. De igual manera, anunciaba el nombramiento de algunos doctrineros seculares para la atención de las comunidades recientemente reducidas, conforme a las leyes de 3 de agosto de 1824 y 1º de mayo de 1826, y con los decretos de 11 de julio y 18 de septiembre de 1824 del Gobierno de Colombia, llamando la atención acerca de la necesidad de una ley especial que normase estos asuntos de hondo impacto en la economía venezolana.

4. EL OCASO DE LA INICIATIVA. EL NUEVO RÉGIMEN

Entre 1841 y 1845 se van a evidenciar conflictos entre los intereses de la sociedad criolla encarnada por los comerciantes y dueños de la tierra (agricultores y ganaderos) por una parte, y por la otra, funcionarios de las misiones religiosos y seculares. Se hicieron visibles dificultades en los intentos de ejecución del propio sistema, tanto en hacer viables los viejos y nuevos pueblos misionales garantizando su éxito económico, como en el financiamiento de la empresa por parte del Gobierno central.

Esas contradicciones y problemas se ponen de manifiesto de modo diferente en el caso de los distritos misionales del norte de la provincia por una parte, y por la otra, en el Distrito de Río Negro. En este último había tenido lugar una asonada para deponer a Pedro J. Ayres, pese a lo que afirmara el Secretario del Interior, quien se refería escuetamente a su renuncia sin hacer mención a ese evento. En tanto que en las otras jurisdicciones, si bien no habían ocurrido sucesos similares, obraban la presión de los agricultores, comerciantes y ganaderos, y la no factibilidad financiera de la empresa.

El Gobernador de Guayana, en su mensaje a la Diputación Provincial en 1845, cuestionó seriamente el sistema de misiones y abogó por remover los obstáculos que dificultaban la libre contratación de indígenas para el trabajo en las haciendas sin las regulaciones que imponía el régimen instaurado desde 1841, el cual establecía la clara discriminación entre “los indígenas recién reducidos y los civilizados”¹⁹. Con lo cual el sistema misional perdía el principal soporte representado en el director de indígenas a la vez Gobernador de la Provincia.

En la Memoria del Secretario del Interior presentada en 1846, momento para el cual ya había realizado el viaje a Río Negro el Visitador nombrado por el Gobierno, con el fin de

Gobierno de Venezuela, que presenta el encargado de ellos al Congreso Constitucional del año 1831, 2º de la Ley y 21 de la Independencia. P. 79

¹⁸ Nos referimos al arriendo de las misiones de las para entonces antiguas misiones del Caroní a algunos comerciantes ingleses.

¹⁹ Ver Capítulo Sexto

conocer su situación y hacer las recomendaciones pertinentes al Ejecutivo sobre el régimen que en lo sucesivo debería adoptarse, en los distritos restantes se había suspendido el pago de los funcionarios seculares de las reducciones, con excepción de los misioneros, acudiendo a razones exclusivamente de índole financiera para pensar en un sistema menos costoso a las arcas nacionales en espera de que, eventualmente, las misiones pudiesen sostenerse por sí mismas. Se asomaba la posibilidad de nombrar un visitador que hiciese un diagnóstico y las recomendaciones respectivas²⁰.

En ambos informes se proponían medidas que dieron por terminado el experimento misional con el aliento de los primeros años, siendo formuladas duras críticas a mucho de lo hecho. Para practicar la visita de Río Negro se comisionó a Rafael Acevedo, mientras que para los distritos Central y Bajo Orinoco se designó a Andrés Eusebio Level.

Aparte de las circunstancias expuestas y de lo que los visitadores diagnosticaran, como en efecto hicieron, en las que fueron determinantes los conflictos sociales planteados en relación con el régimen excepcional instaurado, pesaba también la falta de fondos para seguir financiando la empresa. En el presupuesto del año 1846 solamente fue contemplado el pago de los misioneros. Ya para entonces los empleados civiles se encontraban sin salarios para el ejercicio de sus cargos. En estas circunstancias, encontrándose Acevedo en Río Negro mientras que Level aún no había sido comisionado, Carlos Soubllette firmó un decreto de carácter transitorio en espera de los informes necesarios:

Considerando

1°. Que está vigente la ley de 1° de mayo de 1841 en virtud de la cual el Poder Ejecutivo dio a las misiones la organización que actualmente tienen.

2°. Que la omisión de la cantidad necesaria para cubrir sus gastos no puede considerarse como un motivo suficiente para alterar el actual sistema, si él puede sostenerse de cualquier otro modo; y

3°. Que no es conveniente hacer alteraciones en el plan que hoy existe antes de obtener los informes que el Poder Ejecutivo se propuso alcanzar, nombrando un visitador del Distrito de Río Negro y además de Guayana, el que aun no ha regresado”...²¹

En Río Negro, el Director fue derrocado por un movimiento sedicioso encabezado por Francisco Piña comerciante que –como hemos dicho- llegó a ser empleado de la Dirección. Relata Bartolomé Tavera Acosta que ese movimiento dio por resultado: ...”la caída de Pedro Joaquim Ayres, Director de la Reducción de Indígenas, quien luego fue enjuiciado”²².

Cuando en la Memoria de la Secretaría del Interior y Justicia presentada al Congreso en 1845, el Secretario señalaba que no había recibido la información del Director, correspondiente a los seis meses de su gestión en el Distrito, no solamente no hizo mención de conspiración

²⁰ Venezuela. Secretaría del Interior y Justicia. Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1846 el Secretario de lo Interior y Justicia. P. 31.

²¹ *Decreto Ejecutivo suspendiendo ciertos gastos en las misiones de la Provincia de Guayana y de la de Maracaibo*. Ibid.

²² TAVERA A., Bartolomé, Rionegro... p. 127

alguna, sino que notificaba que Ayres se había separado de su cargo por enfermedad²³ y se encontraba recuperándose en Ciudad Bolívar. Dos de los cuatro misioneros destinados a la región habían huido a Brasil, los otros dos se trasladaron a la capital provincial haciéndole una serie de acusaciones de las cuales hicimos referencia en el capítulo anterior²⁴. El Secretario se cuidó de no apresurar conclusiones, afirmando que no conocía bien los motivos que obligaron a los sacerdotes a ausentarse del Distrito, justificando el que se nombrase una persona que hiciera las averiguaciones necesarias. La visita serviría para realizar una radiografía completa de la marcha del sistema de misiones y proponer, como efectivamente ocurrió, su transformación radical.

CONCLUSIONES

Venezuela nace a la vida independiente con importantes porciones de su territorio apenas ocupadas por población criolla, la presencia de los órganos de gobierno municipal, provincial y nacional son débiles o inexistentes en algunos de ellos, en medio de una situación de penuria económica; Guayana es la jurisdicción que mejor expresa lo antedicho. Los republicanos heredan una provincia con problemas muy similares a los que años atrás fueron expuestos y quisieron ser atajados y resueltos por el régimen colonial.

La Provincia de Guayana amanece en el siglo XIX en paz. En un lento pero franco proceso de crecimiento demográfico en el que destaca Angostura, su población rebasa ampliamente el de cualquiera de las poblaciones del interior, incluida Upata. Cuando en 1817, a consecuencia de la campaña militar pase a manos patriotas, se produce un descalabro demográfico y económico de grandes magnitudes. Huyen los vecinos españoles y otros son hechos prisioneros, las posesiones ganaderas pasan a convertirse en un invalorable bien para el

²³ Ayres renunció al cargo en febrero de 1845, siéndole aceptada en el mes de septiembre de ese año. Cfr. Venezuela. Secretaría del Interior y Justicia. Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1845 el Secretario de lo Interior y Justicia. P. 21

Es probable que su renuncia se haya producido unos días después, esto es en marzo de 1845. En ella se deja traslucir lo que para entonces suponía que podía ocurrir con él, con el gobierno del Distrito y con el sistema de misiones en la región. Aludía razones de salud, pero también su interés en continuar sus trabajos como naturalista, abandonados por atender el gobierno de Río Negro. Al respecto hemos localizado una comunicación de Ayres, fechada el 1º de marzo de 1845 en San Fernando de Atabapo en cuyo texto expone las razones de su renuncia:

...”he estado vacilando algún tiempo entre dar o no mi dimisión de aquel destino. Nació esta resolución de ofrecer resultados satisfactorios y de cierta magnitud, que acreditasen un celo por el bien de la República, y mi gratitud para con el Gobierno a quien he debido una prueba poco común de honor y confianza.

(...) hasta qué punto se estime el celo y desinterés con que he servido, no lo sé; pero el Gobierno los ha reconocido en más de una ocasión, y eso me basta (...)

En los tres años que han transcurrido otros concurrentes en mi profesión, se han hecho un nombre como naturalistas. Sin salir de los charcos de la costa, ni separarse de los caminos reales, se han hecho célebres, mientras que con mis materiales preciosos, fruto de siete años de peregrinaciones, sufrimientos y peligros, he consumido en Río Negro aquel período sin fruto ni para las ciencias ni para mí.

A estos poderosos motivos (que no alegraría con el resto de parecer modesto, si no fuese por el temor de que esta renuncia no se crea sincera, se añade el estado débil y deteriorado de mi salud”... (AGC. Archivo Antiguo. Reducción y Civilización de Indígenas. Río Negro. Nombramiento del Director del Distrito. *Comunicación de Pedro J. Ayres al Secretario del Interior y Justicia renunciando al cargo. San Fernando de Atabapo, 1º de marzo de 1845.* Volumen 245)

²⁴ Ver Capítulo Sexto: 6.1.- Los frailes y los empleados civiles

ejército. Muchos de los indígenas que viven en poblados son reclutados para el servicio de las armas, y los que pueden huyen al amparo de los bosques y caños.

Después de la guerra larga el balance es abrumador. Pueblos, labranzas y haciendas abandonadas con una muy disminuida población, sobre todo la indígena, a la que se intenta atraer con dádivas y promesas de buen trato. Los nuevos gobernantes vienen de derrotar al antiguo régimen y deben instaurar -y así lo dicen- un nuevo sistema alejado del oprobio y la sumisión. Suceden entonces unos años de relativa recuperación demográfica. Las noticias llegaron a los rincones más apartados, y no fueron pocos los indígenas que se acercaron nuevamente o por primera vez a palpar cuánto de cierto había en las proclamas que escucharon o de las que tenían noticias. Y entonces, como reza en algún párrafo del informe de Level, sobraron “indios” para todo.

La sociedad guayanesa a partir de 1830 difiere en algunos aspectos, y en otros apenas ha cambiado o se mantiene como antes. Los viejos comerciantes realistas han sido sustituidos por los nuevos, venezolanos, italianos, corsos, etc., los viejos terratenientes por algunos otros ahora venezolanos o por lo menos no sospechosos de simpatías por el Rey. Muchos de los nuevos vecinos son soldados y oficiales de la independencia con haberes militares. Se sustituyeron las personas pero no se liquidó el régimen de servidumbre ni de opresión, antes bien éste se mantuvo incólume. Frente a ellos la masa indígena. En Guayana se habla de los “indios reducidos” y los “indios monteros”. El criollo es el “racional”, y para los indígenas queda por oposición el de “irracional”, aunque en ningún documento se le mencione de esa manera.

El gobierno comienza a estructurar un pensamiento en torno a la cuestión indígena. Se ejecutan las primeras acciones tendientes a su recuperación demográfica, se informa con respecto a los pactos logrados con comunidades, algunas para restituirse a sus antiguas poblaciones y otras lo hacen por primera vez. En el gobierno en Caracas comienza a tomar cuerpo la probable solución al problema, y de las noticias pesimistas se pasa a un creciente optimismo. Guayana nombra doctrineros seculares entre aquellas personas que mantienen relaciones con los indígenas de selvas y sabanas. Son los primeros funcionarios a su vez de un nuevo ramo de la administración nacional y provincial, el de indígenas.

Por primera vez, en la historia de Venezuela, se diseñan planteles educacionales para los pueblos indígenas, y éste es un dato muy relevante en sí mismo. La doctrina y la escuela difieren de las escuelas de primeras letras que por entonces funcionaban en Guayana y en toda Venezuela no en los contenidos de la enseñanza, sino en el tipo de población al cual se dirigen. La doctrina enseña el catecismo, la lengua castellana, enseña a contar, deberes y derechos del hombre en sociedad, su público es sobre todo el indígena recién reducido, y muy probablemente haya diferido de la escuela de primeras letras en la profundidad, por tanto en la doctrina privaría la enseñanza de lo elemental. Téngase en cuenta, como una referencia de importancia que en la Constitución del año 1811 se establecían las llamadas escuelas de doctrina para los pueblos indígenas.

La escuela de primeras letras es para niños y jóvenes que ya tienen más contacto con la sociedad criolla, sus contenidos no difieren de los de la doctrina salvo, probablemente, en el énfasis que se ponía en el catecismo. La enseñanza de oficios rememoraba la labor que hacían los frailes en las misiones de los siglos anteriores. Introducir nuevas técnicas de cultivo, el trabajo en telares, la ganadería, etc. Fue en Río Negro donde al parecer la enseñanza de oficios alcanzó un más alto desarrollo pero, de haber sido así, no llegó a consolidarse.

La escuela de primeras letras es la institución educativa por antonomasia en el interior guayanés antes y después de la Ley de 1841. Sus fundamentos los encontramos en los distintos documentos de franca inspiración independentista y republicana como la Constitución de 1811, o más adelante en las leyes sobre el ramo de 1821 y 1826 respectivamente.

El texto de La Ley de Reducción y Civilización de Indígenas es en sí mismo elocuente en definir su carácter proteccionista, mediante la creación de un sistema excepcional, el de las misiones, con el fin de preparar a los indígenas para su incorporación plena a la vida con el resto de los venezolanos. El proceso simultáneo de educación, trabajo, vida sedentaria son los medios para lograr su “civilización”. Por oposición, la vida errante “sin residencia fija”, sus creencias y prácticas culturales ancestrales son opuestas e inconvenientes al carácter monocultural de la naciente república.

El régimen de misiones coexiste con el régimen de gobierno civil en el Bajo Orinoco, Upata y el ahora Distrito Central formado por el Cantón Capital y el Alto Orinoco. Los funcionarios encargados de ejecutar y dirigir el nuevo sistema eran los sacerdotes misioneros y los empleados seglares. Los segundos debían responder a los primeros, pero los misioneros obedecerían e informarían al director del Distrito en el caso de Río Negro, al vicedirector de cada distrito en el resto de la provincia, o directamente al director del ramo.

En la práctica se presentaron un cúmulo de problemas a la hora de contar con el compromiso y buen desempeño de los empleados en quienes descansaba el éxito de tan ambicioso proyecto, puesto que marchaban al cumplimiento de sus deberes en solitario, para iniciar la administración de un ramo totalmente desconocido hasta el momento del que no se tenía experiencia alguna.

Desde el principio se planteó la disputa entre el gobierno civil representado por los jefes políticos locales y jueces de paz y las autoridades de las misiones. Su origen era no otro que la mano de obra indígena, de la que no podían disponer los dueños de haciendas y de las redes comerciales al encontrarse “amparados” por las leyes proteccionistas. En las diferentes comarcas guayanesas dominaban estos pequeños, pero decididos contingentes de criollos dispuestos a defender sus intereses vinculados a la libre disposición del indígena para su servicio personal, para las haciendas o para la provisión de los productos de extracción y artesanías. Dos ejemplos clásicos en este sentido son los terratenientes de Upata y los comerciantes de Río Negro.

Allí se encuentra una de las causas de los problemas en los que los indígenas aparecen ocasionalmente para denunciar atropellos, o bien son usados por algunos de los intereses en pugna, acudiendo a Angostura y a Caracas para formular denuncias que van a engrosar el expediente que decretará pocos años después la liquidación práctica del régimen. Las quejas acerca de los abusos del Director de Río Negro, la negativa de los indígenas a realizar los trabajos de comunidad, las denuncias sobre las invasiones de ganado en los huertos y conucos de los indígenas, son un ejemplo de ello. Por otra parte, la extendida costumbre del servicio de los indígenas en las casas de los criollos, siendo que muchos niños eran arrebatados del lado de sus familias, como ellos mismos lo denunciaron en numerosas oportunidades.

Los hechos que precipitan el desenlace difieren en los distritos misionales del norte y en el del sur. En el norte la autoridad máxima de las misiones fue en todo momento el Gobernador de Guayana; en las misiones las máximas autoridades fueron los escasos sacerdotes que fungieron como jefes de los circuitos, carecían de poder político o fuerza alguna para enfrentarse a los vecinos y el control efectivo que ejercían mediante la coacción, la fuerza

de las armas o la posesión misma del gobierno civil. El gobernador y director de indígenas de la provincia resumía el poder político, financiero y militar, y las actuaciones del Ejecutivo siempre fueron las de árbitro en los pleitos y desavenencias, dando la razón a unos y otros cuando se presentaban los problemas.

En Río Negro, por el contrario, la autoridad era ejercida de manera unívoca por el Director, quien al parecer nunca participó del comercio de especulación con los indígenas. Contrariamente a los distritos del norte, aquí fueron abolidas las autoridades civiles, lo que permitió a Ayres formular un conjunto de proposiciones tendientes a controlar férreamente la producción e impedir el ejercicio del comercio. Sin embargo, carecía de la fuerza necesaria para imponer esas medidas. Mientras los vientos que soplaban en el gobierno le fueron favorables, gozó del aprecio y reconocimiento en Caracas y en Angostura.

Una vez que las circunstancias comenzaron a cambiar en virtud de las denuncias de los misioneros que huyeron de la región, el sorprendente viaje que hicieron un grupo de indígenas a Caracas a denunciar los supuestos atropellos del Director y, como corolario, el movimiento sedicioso que lo derrocó provocando su renuncia, el Ejecutivo nombró a Rafael Acevedo, hombre de entera confianza que llegó a ocupar altos cargos en la administración pública.

Cuando se leen los informes de Level y de Acevedo, lo primero que salta a la vista es que el segundo recomendó la liquidación del sistema de control seguido hasta el momento de su visita, mientras que en el escrito de Level se ofrece un balance de profundidad histórica, acompañado de un diagnóstico social de los lugares que recorrió, para ello tenía a la mano la documentación de Level de Goda, su padre, que ejerció el protectorado de indígenas en tiempos de la Colonia. En no pocas ocasiones se refirió al racismo de los criollos hacia los indígenas y al sistema de servidumbre imperante. Sus conclusiones y recomendaciones no corrieron la suerte de su homólogo, pero fueron fuente de obligada referencia para recordar la deuda que la República había contraído con Guayana, de acuerdo con la visión que tenía de aquella región y de los pueblos aborígenes.

La suerte del experimento se selló con las decisiones que se tomaron que, si bien no liquidaron en la letra a la Ley de 1841, sí condicionó su ejecución al reducir la clase y número de funcionarios. La crisis de las finanzas públicas jugó un papel determinante reduciendo los fondos para el ramo de indígenas de manera sensible a partir del año 1845. Sin embargo, para nosotros, la determinación de mayor peso e importancia en el balance y destino final del régimen de reducciones, debe mirarse en el hecho de que las misiones se quisieron reinstaurar cuando ya existía una sociedad formada por criollos e indígenas que vivían en aquellos pueblos, habiendo forjado un conjunto de complejas relaciones a lo largo de años. Sobre ese entramado, se quiso imponer una racionalidad de gobierno totalmente diferente, en la que los criollos, y muy seguramente hasta algunos indígenas sedentarios, quedaban sin poder alguno.

Las comarcas guayanesas quedaron en manos de terratenientes y comerciantes, para perpetuar las relaciones de dominación hacia los indígenas. Lo dicho se observa particularmente en los ciclos económicos extractivistas de productos como el caucho, la sarrapia o el balatá, que sumieron a los milenarios habitantes de estos contornos en verdaderos períodos de barbarie esclavista que aun hoy sus descendientes rememoran con horror. Ciudad Bolívar continuará ejerciendo su papel de centro de acopio y distribución de mercaderías sin que sus clases dirigentes, los poderosos comerciantes, lograsen modificar la dinámica y los problemas que la originaban. Muy posiblemente tampoco quisieron hacerlo realmente, so pena de poner en tela de juicio la base de sustentación de su poder, uno de cuyos soportes se

encontraba en el atraso sempiterno de las comarcas interiores alimentado por las relaciones comerciales de la capital y las comarcas interiores.

A semejanza de lo actuado en el siglo XVIII el poblamiento sedentario se retrotrajo para resultar efímero y sin continuidad, muchos indígenas regresaron al abrigo de los bosques hacia donde, años después, marchaban sarrapieros y caucheros en su busca, para obligarlos al trabajo. El poblamiento guayanés siguió estando circunscrito básicamente al gran río, su camino real, y fue solamente por obra de algunos ciclos económicos ligados a la actividad minera como se profundizó el poblamiento de ciertas zonas, en modo alguno de manera permanente.

Uno de los efectos no inmediatos del fracaso de la iniciativa de 1841, lo fue el ensayo de reformas territoriales en los que de manera permanente o provisional fueron separadas importantes secciones de la histórica Provincia de Guayana, comenzando por el antiguo Cantón de Río Negro que fue transformado en la Provincia de Amazonas. Otro tanto ocurriría años más tarde con el Bajo Orinoco, trastocado en territorio federal tras el triunfo de los liberales.

La explotación y servidumbre de los indígenas no podían tener cabida en la realidad de las repúblicas que se justificaron en la independencia, en su rechazo al colonialismo y a toda forma de sujeción y opresión. La pervivencia de unas relaciones como las descritas, que retrotraían al pasado que se creía superado, fueron las más de las veces disimuladas, ignoradas, cuando no negadas; ocurrían efectivamente, pero se encubrían bajo términos de común y aceptado uso, según fuera el caso. En la Guayana de entonces, en esa costumbre que persistió como terrible reminiscencia, el robo de niños indígenas para tenerlos como servicio, se encubría bajo el propósito filantrópico de educarlos y criarlos adecuadamente. Al fin y al cabo, sobre la realidad de la servidumbre y del trabajo forzado era cómo se obtenían las mercaderías que llegaban del interior para enriquecer a los comerciantes de la capital.

Los indígenas, claves del desarrollo y el progreso de Guayana, fueron los invitados de piedra; las políticas indigenistas siguieron insistiendo tercamente en su reducción y civilización sin que sus voces se escuchasen, a no ser que hubiesen aceptado renunciar a su condición de pueblos libres. Cuando en 1915 se promulgue la Ley de Misiones, el Estado venezolano aprueba la instalación de órdenes religiosas para emprender la tarea de reducirlos y civilizarlos, poco menos de cien años después de la expulsión de los últimos misioneros de Guayana, algo más de setenta años transcurridos desde el fracaso de aquella primera tentativa. Paradójicamente, se retomó la práctica de asignar territorios misionales a la usanza de los siglos de ocupación colonial, empleando las mismas y desgastadas nociones, aunque se hiciera en beneficio de los indígenas –se decía- y de la República.

REFERENCIAS

FUENTES.-

A.- ARCHIVOS.-

AHG: Archivo Histórico de Guayana

AG: Archivo General de la Cancillería

AGN: Archivo General de la Nación

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES DOCUMENTALES IMPRESAS

- Arellano M., Antonio (Estudio preliminar). *Relaciones geográficas de Venezuela*. Caracas, Academia Nacional de la Historia, 1964, 532 pp (Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia: 70)
- Armellada Cesáreo (Compilador). *Fuero Indígena Venezolano parte II. Período de la República (1811-1954)*. Caracas, Ministerio de Justicia- Comisión Indigenista, 1954 (Prólogo: Walter Dupuy), 269 pp.
- Cunill Grau, Pedro. *Felipe Salvador FILIJ, geógrafo dieciochesco de la cuenca del Orinoco y del Amazonas venezolano*. En: **Montalbán**. Caracas, Universidad Católica Andrés Bello, n° 21, 1989 (Bicentenario de Filippo Salvatore Gilij S.J. 1789- 1989), pp. 21- 68
- Cunill Grau, Pedro. *Geografía del Poblamiento Venezolano del Siglo XIX*. 2ª edición, Comisión Presidencial del V Centenario de Venezuela, Universidad Central de Venezuela- Facultad de Humanidades y Educación, 1999, 3 tomos.
- Haro, Juan. *Apuntes para la historia del sistema escolar y educativo en la Amazonía Venezolana*. Jornadas Internacionales Amazónicas, Quito, CEDIME, ABYAYALA, Grupo Colombo Marajoara, 1990
- Haro, Juan. *De curas y capitanes, doctrineros y preceptores en las misiones y villas del Cantón de Rionegro (Indígenas y educación en el espacio amazónico venezolano 1830- 1845)*. Puerto Ayacucho, Vicariato Apostólico, Fondo Editorial Tropykos, 2000, 240 pp.
- Haro, Juan. *Ilustrados, misioneros, poblamiento y educación en las comarcas del Alto Orinoco y Río Negro de Venezuela*. Puerto Ayacucho, Gobernación Indígena del Estado Amazonas, 2003, 238 pp. Prólogo: Liborio Guaruya.
- Haro, Juan. *La Educación de los Pueblos Indígenas en la Provincia de Guayana (Misiones, escuelas, doctrinas y enseñanza de oficios en la ejecución de la Ley de Reducción y Civilización de Indígenas del año 1841)*. Caracas, UCV, Trabajo de Ascenso, junio 2014. 527 pp.
- Level, Andrés Eusebio. *Informe sobre el estado actual de los distritos de reducción de indígenas Alto Orinoco, Central y Bajo Orinoco. Medidas que reclaman. Presentado a su Excelencia el Poder Ejecutivo por el Visitador nombrado al efecto*. Caracas, Imprenta de Diego Campbell, 1850, 98 pp. y cuadros resúmenes anexos.
- López, J., Carlos Hernández, Juan de Dios López, Juan Vital Espinoza, José Antonio Guevara. *Observaciones que hacen los indígenas de varios pueblos contra el Proyecto de Decreto que está discutiendo la Honorable Cámara del Senado sobre Repartimiento de Resguardos de Indígenas*. Caracas, Imprenta de Tomás Antero, 1839. 13 pp.
- Michelena Rojas, Francisco. *Exploración Oficial por la primera vez desde el Norte de la América del Sur siempre por ríos, entrando por las Bocas del Orinoco, de los valles de ese mismo y del Meta, Casiquiare, Río Negro o Guainía y Amazonas, hasta Nauta en el Alto Marañón o Amazonas, arriba de las Bocas del Ucayali bajada del Amazonas hasta el Atlántico*. Iquitos, Centro de Estudios

Teológicos de la Amazonía, Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana, 1989, 693 pp. Edición crítica, introducción e índices: Nelly Arvelo Jiménez y Horacio Biord Castillo (Monumenta Amazónica: C, Agentes Gubernamentales). Primera edición: Bruselas, A. Lacroix, Verboecken y Ca., 1867.

Princep, John. *Diario de un viaje de Santo Tomé de Angostura en la Guayana Española, a las Misiones Capuchinas del Caroní*. Caracas, Presidencia de la República, 1975, 94 pp. (Colección viajeros y legionarios: 3). Prólogo de Efraín Schacht Aristeguieta; introducción y notas de Jaime Tello.

Rojas, Reinaldo. *Educación y nación: la formación del sistema escolar público en Venezuela, primera mitad del siglo XIX*. En *Heurística*. Mérida, Universidad de los Andes, n° 7, 2007, pp. 112-136. Consultado el 15-03-2012, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/21085/2/articulo9.pdf>. 24 pp.

Tavera Acosta, Bartolomé. Atabapo. *El caucho en Venezuela*. Caracas, Empresas Washington, 1903, 50 pp.

Tavera Acosta, Bartolomé. *Memoria de 1900- 1901*. Ciudad Bolívar, Tipografía la Empresa, 1901, 193 pp.

Uzcátegui, Ramón Alexander. *Contribución al estudio de los orígenes institucionales de la educación escolar en Venezuela (siglo XV al Siglo XIX)*. Caracas, Universidad Central de Venezuela- Escuela de Educación, junio 2011. Trabajo de Ascenso para optar a la Categoría de Profesor Asistente a la Cátedra de Historia de las Ideas Pedagógica en Venezuela, 149 pp.

ESTUDIOS DE ARQUITECTURA EN VENEZUELA: APUNTES PARA UNA HISTORIA DE
LA FORMACIÓN PROFESIONAL DECIMONÓNICA

MARÍA ZULENY GONZÁLEZ HERRERA

Escuela de Arquitectura, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UCV, Venezuela,
mzgonzalezh@gmail.com

RESUMEN: Una mirada crítica a la formación de los primeros profesionales encargados de la arquitectura y la ingeniería en Venezuela durante el siglo XIX, es el objetivo de este trabajo en el cual se presentan los elementos más significativos del proceso y en cuya realización se utilizaron técnicas básicas de investigación documental. La indagación histórica, es llevada a cabo a partir de las instituciones académicas facultadas para preparar a los arquitectos-ingenieros en las cuales se enmarcan los momentos y etapas esenciales en el proceso de enseñanza de la arquitectura durante el siglo XIX venezolano. Década cuando se inician los estudios de la disciplina; se producen polémicas sobre arte y arquitectura, ciencia y arte, enseñanza y ejercicio profesional; y se establecen los conceptos arquitectónicos con los que se forman los primeros profesionales cuya influencia se extiende al siglo XX. Se devela entre otros elementos, el panorama académico y cultural en el cual se lleva a cabo la enseñanza de la arquitectura y el material hemerográfico producido en el país, en cuyos artículos del repertorio crítico-arquitectónico se da cuenta el rol del periodismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina.

PALABRAS CLAVE: Estudios de arquitectura; Instituciones académicas; Venezuela; periodismo, siglo XIX.

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio, basado en una indagación documental financiada como proyecto individual por el CDCH-UCV, ofrece una visión histórico-crítica relativa a la enseñanza de la arquitectura en la Venezuela del siglo XIX, considerando la multiplicidad de factores involucrados en el proceso de los estudios decimonónicos de arquitectura y recurriendo al uso del material hemerográfico y bibliográfico producido en el país como documentos primordiales y por tanto fuentes primarias para caracterizar el panorama de la formación profesional disciplinar en la centuria.

La preparación en torno a la arquitectura y la ingeniería, es incentivada a lo largo del siglo XIX venezolano en compatibilidad con la necesidad de estimular el progreso de la nación. Mito del progreso, que va a jugar un papel fundamental en la mayoría de nuestros intelectuales decimonónicos, y que está relacionado con el avance tecnológico ocurrido a mediados del siglo XVIII a través de la Revolución Industrial sucedida en Inglaterra y luego en otros países Europeos a finales del siglo XVIII y primera década del XIX.

2. DESARROLLO

La comprensión del proceso de formación de los profesionales de la arquitectura en Venezuela durante el siglo XIX, exige una aproximación desde distintos puntos de vista. Así, es indispensable: a) conocer el contexto internacional de la disciplina como parte de las influencias externas que también están presentes en su desarrollo; b) considerar el marco nacional e institucional en el cual se dan los estudios; igualmente pertinente es c) andar por los senderos evolutivos de los *pensa*; d) conocer los profesores que imparten la enseñanza; e) identificar el modelo ideal de arquitecto y por último, f) conocer los escritos que en la prensa decimonónica abordan lo relativo al tema que se analiza.

Ante lo expuesto, es que a continuación presentamos sucintamente el marco internacional relativo a la enseñanza de la arquitectura y la ingeniería como panorama referencial al tema que nos ocupa, dando a conocer igualmente el estado del arte del problema de investigación planteado, para luego exponer el procedimiento de investigación.

1.1. Marco Referencial

La profunda transformación en los modos constructivos es una de las implicaciones del complejo fenómeno que tiene lugar a partir del último tercio del siglo XVIII: la Revolución Industrial, motivadora del aumento de orden cuantitativo y cualitativo de la producción industrial y la mecanización de los sistemas de producción en consonancia con los requerimientos industriales de precisión y modernización de los sistemas de construcción. Asimismo, en el siglo dieciochesco, un cambio de importantes dimensiones se origina en el campo disciplinar de la arquitectura, particularmente en la enseñanza y la práctica de la disciplina arquitectónica.

El desarrollo de la investigación científica, permite la proliferación de textos de base científica e influye en la modificación de los instrumentos de proyección, formulándose las reglas de la Geometría Descriptiva (disciplina que durante las guerras napoleónicas es secreto de guerra) y el Sistema Métrico Decimal. Respondiendo estos *inventos* a la necesidad de representación y unificación de los sistemas de representación para la difusión de conocimientos e intercambios comerciales.

Con la incorporación de la ciencia a la *construcción*, es decir, a actividades asociadas al concepto de *arquitectura* se requiere el acercamiento del proyectista, de una manera más consciente a las leyes mecánicas de estabilidad, torsión, empuje de tierras y bóvedas, entre otras, dando paso a la especialización. Trae como consecuencia el progreso de la ciencia y la formalización de las profesiones liberales que a los ingenieros, antes relegados a ocuparse de temas secundarios, se les ampliará su campo de atribuciones, restringiéndose al mismo tiempo el de los arquitectos; condición ésta de pérdida continua de las áreas para la actuación prolongada hasta el siglo XX.

El arquitecto plgado entonces al componente artístico, se ocupa de los problemas formales y deja de lado la técnica y como nos lo explica López (2003, p.76), la Academia de Arquitectura, fundada en 1671 centra su enseñanza en la discusión teórica, dejando la práctica de taller externa y manifestando un limitado interés por los problemas funcionales de la construcción.

En el clamor por una enseñanza práctica, fundamentada en una rigurosa base científica se establecen en Francia, las Escuelas Politécnicas: la École des Ponts et Chaussées (1747)

considerada la precursora de los estudios modernos de ingeniería; la *École des Ingénieurs des Mézières* (1748); la de Artillería, etc., escuelas especializadas que proveen a la sociedad de profesionales capacitados para enfrentar el nuevo paradigma, profundizando la fractura entre ingenieros y arquitectos, generando en el curso del siglo XIX la brecha entre la ciencia y la técnica, por un lado y las artes por otro.

Escisión entre ciencia y arte que tiene su punto de ruptura en el enfrentamiento entre los métodos empleados en la enseñanza francesa impartida en las Escuelas de Bellas Artes (1806) y la Escuela Politécnica (1747). Así, los problemas a debatirse como lo señala Giedion (1968, p.217) pueden resumirse en los términos de los principios que deben regir el adiestramiento de los profesionales de la arquitectura y el establecimiento de las relaciones y funciones especiales propias de cada uno de ellos.

Enmarcado en este panorama internacional, los estudios de arquitectura en Venezuela se inician, y la exploración de su devenir histórico, durante el siglo XIX. Es presentada a continuación en su enfoque y metodología, no sin antes dejar asentado, que la misma corresponde a uno de los ejes temáticos de la línea de investigación en la cual se enmarca, dirigida a la indagación de los procesos teóricos, históricos e historiográficos de formación y desarrollo atinentes a la arquitectura, la ciudad y el territorio venezolano. Línea de investigación adscrita al Sector Métodos, área de conocimiento e instancia departamental de la Escuela de Arquitectura Carlos Raúl Villanueva de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela, caracterizada por ser una unidad de investigación y docencia.

1.2. Procedimiento de investigación

El enfoque adoptado en esta investigación documental, para la construcción histórica presentada es el analítico-crítico. Caracterizado por una aproximación al problema de estudio desde distintos puntos de vista, por lo que se aborda desde un *meta-enfoque* con un procedimiento metodológico pertinente al trabajo histórico cumpliendo así con los tres momentos fundamentales para su realización, que definen tres niveles de conocimiento: el de lo que se quiere conocer, el de cómo conocer y el de la comprobación de lo conocido.

Iniciado el planteamiento del tema y la definición del problema a abordarse, la primera aproximación bibliográfica evidencia la inexistencia de indagaciones similares sobre el objeto de estudio. Hasta el presente análisis el estado del arte está limitado y concentrado en el examen a algunas instituciones académicas (Academia de Matemáticas y Universidad Central de Venezuela); ubicando sobre la preparación profesional de los arquitectos e ingenieros venezolanos durante el siglo XIX, un único material, el artículo intitulado "Del académico retórico al profesional pragmático. Crisis recurrente en la educación venezolana de la ingeniería y la arquitectura", de Ciro Caraballo, editado en la publicación periódica *Boletín del Centro de Investigaciones Históricas y Estéticas de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo* en 1986.

Fijados los objetivos y metas a ser alcanzados, la búsqueda de información se realiza en distintos repositorios accesibles como los ubicados en la Universidad Central de Venezuela y el del Ministerio del Ambiente y Recursos Naturales Renovables, "Jesús Muñoz Tébar"; así como las bibliotecas y hemerotecas de la Biblioteca Nacional y Academia Nacional de la Historia.

En la construcción histórica que nos ocupa, tienen especial relevancia los documentos catalogados como fuentes primarias: aquellos resguardados en el Archivo Histórico de la UCV

y las publicaciones periódicas algunas especializadas, otras correspondientes a la prensa escrita cotidiana del siglo XIX.

Al final, la búsqueda, catalogación y análisis crítico del material recopilado permite obtener los resultados transcritos, que intentan resumir y subrayar la significación del proceso histórico y espera servir de base para nuevas interpretaciones y futuras investigaciones en el área como también pretende contribuir con la divulgación y comprensión de que en el campo de investigación de la arquitectura y el urbanismo venezolano aún existen temas para abordar que no sólo competen al objeto construido.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con la intención de dar a conocer el acontecer de los estudios decimonónicos de Arquitectura en Venezuela, el contenido de las siguientes líneas se organiza en tres apartados. Concentra el primero de ellos lo relativo al ámbito institucional caracterizándose el desarrollo de los estudios en las cuatro escuelas de formación más importantes que surgen en el país desde 1830 hasta finalizado el siglo XIX; para luego pasearse por los catedráticos y los textos de estudio. Finaliza la síntesis de los datos e interpretaciones más relevantes de esta indagación dando cuenta de la significación del rol de la prensa decimonónica venezolana en la enseñanza de la arquitectura.

1.3. Los centros educativos y las transformaciones de la enseñanza arquitectónica en Venezuela, Siglo XIX

Los estudios matemáticos en Venezuela, base fundamental de la formación ingenieril, se inician en la época colonial de la mano de militares e Ingenieros Reales. Ingenieros asignados por la Corona española para realizar los trabajos de fortificación y obras públicas en general, a quienes además, les son otorgados permisos para enseñar. Se inicia entonces la labor educativa para civiles y militares.

Y así, aunque es durante el siglo XVIII, cuando se dan los primeros pasos hacia la formación de los profesionales de la Arquitectura y la Ingeniería (González, 2007), la enseñanza sistemática de la disciplina, se produce en el país, durante el siglo XIX. Sujetos a fluctuaciones desde sus inicios, estos estudios son institucionalizados en Venezuela con la creación en 1830, de la Academia de Matemáticas de Caracas (AMC), bajo el influjo de la Escuela Politécnica de París.

Más tarde, la instrucción es impartida en Caracas, en el seno de la Universidad Central de Venezuela (UCV), acogidos por las Facultades de Ciencias Exactas (FCE) y de Ciencias Filosóficas (FCF). Y aunque la Escuela de Ingeniería (EI), es la institución que otorga los primeros títulos de arquitecto, es la Academia de Bellas Artes, el establecimiento académico donde se imparte la enseñanza de la arquitectura.

a) La Academia de Matemáticas (1831-1872)

La preparación de los profesionales encargados de la arquitectura y la ingeniería, es asumida por la AMC, teniendo como modelo para su institucionalización la escuela francesa de finales del siglo XVIII, y asumiendo un enfoque a partir del cual los ingenieros son considerados

como parte de la estructura militar. En sus 40 años de existencia, y contrario a su decreto de constitución donde se plantea conceder títulos de ingeniero civil a los cursantes que aprueben las asignaturas correspondientes al segundo bienio, lo que se otorga en la AMC, son grados de Teniente de Ingenieros.

En sus rasgos generales, la enseñanza en la academia, está enmarcada en un panorama de discusiones en torno a la enseñanza de las artes y las ciencias, se caracteriza por la escasez de medios materiales para la tarea docente; la necesidad de integrar la práctica a la teoría; y la presencia de un proyecto de integración, a la enseñanza especializada, de los artesanos de la construcción. Así lo plantea en el V Informe dado al Gobierno por el Director de la Academia de Matemáticas (12/01/1837) Juan Manuel Cagigal, quien ejerce los cargos de primer director y profesor en la Academia desde 1831 a 1841:

“Muy importantes son sin duda las nociones teóricas; sin ellas jamás se habría perfeccionado lo que la práctica enseñara, ni las artes habrían hecho los progresos que hoy admiramos, ni estuvieran reducidas a principios fijos; mas, ellas no bastan para formar un ingeniero completo, que enseñoree su profesión, y se halle en aptitud, sin proceder a tientas, de dirigir toda especie de construcciones, así civiles como militares”.
(Correa, 1929, p. 48)

Otro factor del contexto en el cual se forman los primeros profesionales de la ingeniería venezolana, son las interrupciones en las tareas ordinarias de la institución por los conflictos bélicos que se suceden en el país, y que como consecuencia del carácter militar del centro –y del título otorgado–, requiere de la incorporación de sus profesores, estudiantes y graduandos a dichos compromisos armados.

La situación de enfrentamiento militar, influye igualmente en el ejercicio profesional, caracterizado por un limitado campo de acción de los profesionales egresados, como consecuencia del bajo presupuesto destinado a obras públicas, así como el hecho de que los requerimientos del sector privado son subsanados por los maestros albañiles.

El plan de estudios de la AMC es establecido según el proyecto propuesto por Juan Manuel Cagigal, para quien el arquitecto se sirve de la belleza que sólo es posible justificar por la aplicación de las leyes derivadas de la ciencia “del equilibrio y movimiento” (Cagigal, Discurso de la Academia de Matemáticas de Caracas, 1875) definiendo así la Arquitectura como ciencia de la construcción en términos de economía y solidez, propios de la corriente que durante el siglo XX, se le designó con el término racionalista.

La formación en la AMC estaba compuesta por tres bienios. Un curso preparatorio, en el cual se dicta gramática, retórica y filosofía, que corresponde al primer año de estudios. El segundo año, conjuntamente con álgebra y trigonometría, se dicta una clase de topografía y una de dibujo en la cual se enseña lavado de planos y la representación con tinta china y colores los accidentes del terreno. Los estudios de este primer bienio conducían al título de Agrimensor del Estado.

El segundo bienio compuesto de asignaturas propias del estudio matemático (geometría analítica y descriptiva, cálculo diferencial e integral), comprendían aplicaciones como las de mecánica a las máquinas, a la arquitectura y obras civiles; y en el área de la GD a las sombras, la perspectiva y a la estereotomía. Las clases de dibujo de este año se centran en la delineación de problemas de geometría descriptiva y sus aplicaciones, así como el dibujo de máquinas.

En el tercer bienio, la enseñanza está dirigida a la carrera militar. Con el ingreso a su dirección de Olegario Meneses (1843) y Juan José Aguerrevere (1846), se plantean cambios en el programa de estudios, por una parte para integrar lo correspondiente a ciencia natural, física y química experimental; por otra, la transformación del tercer bienio en un curso completo de caminos, canales, arquitectura y aplicaciones a la construcción civil.

Entre otras semejanzas del plan de estudios de la AMC con las escuelas francesas de formación ingenieril del siglo XVIII, encontramos, la organización en bienios; la búsqueda en la implementación del binomio teoría-práctica como estrategia docente; y la utilización de los textos franceses para la enseñanza de las disciplinas geométricas: Topografía, Estereotomía, y Dibujo.

Es pues la AMC, la institución venezolana de la cual surgen los primeros profesores y profesionales de la arquitectura, la ingeniería y el urbanismo venezolano, máximos exponentes de la profesión durante el siglo XIX, y con una influencia que se extiende al siglo XX.

En noviembre de 1872 por decreto Presidencial del General Antonio Guzmán Blanco (19/11/1872), es clausurada la institución, sus estudios trasladados a la UCV y acogidos por la FCE.

b) La Universidad Central de Venezuela (1872-1895)

La formación de los profesionales pasa a manos de la UCV, una institución con fuertes contradicciones internas: coexistencia de cátedras de ciencias eclesiásticas y políticas y catedráticos de actitud conservadora en oposición a las búsquedas académicas del positivismo; e intervenida constantemente por el Ejecutivo.

Las reformas que tienen lugar en la Universidad en los años subsiguientes a la incorporación de los estudios de la AMC, traen consigo entre otras: la eliminación de la FCE, donde los estudios poco se alejaron de los de la AMC, aunque sin asignaturas de corte militar; la absorción por parte de la Facultad de Ciencias Filosóficas de las cátedras suprimidas de la FCE; y el dictado de cursos de astronomía aplicada, con el objeto de dotar a los ingenieros de conocimientos para enfrentar los trabajos de cartografía, que a mediados del siglo XIX, el Colegio de Ingenieros considera como una de las tareas de la disciplina.

Encontramos además, que se dictamina por decreto gubernamental (01/12/1881), la entrega de títulos de Arquitecto previa presentación de exámenes a todos aquellos que se consideren "...suficientemente instruidos en el arte de construir y hacer edificios..." (Zawisza 1988, p. 250). Esto último sin que existiesen todavía estudios oficiales de Arquitectura en el país, y como consecuencia de las presiones generadas por los profesionales extranjeros que aspiran integrarse al ejercicio en Venezuela.

En la FCF, los estudios se prolongan a siete años, se aumenta el número de asignaturas de corte teórico-filosóficas, y se egresa paralelamente con el título de Ingeniero o Doctor en Filosofía. La preparación académica en la Universidad, es entonces altamente cuestionada por su incapacidad de dar respuesta a los problemas prácticos del oficio como lo manifiesta Javier Pichón cuando expresa que el profesional graduado en la institución no sabe siquiera "...medir en el terreno una distancia de cinco metros con la cadena de Agrimensor" (Pichón, 1895, p. 57)

Así, la crítica a la enseñanza y la búsqueda de una pedagogía científicista, traen en consecuencia la transformación y organización académica de los estudios, y por ende de las instituciones académicas. El 12 de enero de 1895 se crea por Decreto Ejecutivo la Escuela de Ingeniería.

c) La Escuela de Ingeniería (1895-1905) y la Academia de Bellas Artes (1877-1909)

En el Colegio de Ingenieros, se discute la organización administrativa y académica así como las asignaturas a cursar en la EI, dando paso a la elaboración del programa de estudio. Para el ingreso se exige el grado de Agrimensor otorgado por la Universidad o en su defecto la presentación de exámenes como mecanismo de suficiencia.

Con un régimen anual de ingreso, la institución educativa otorga títulos de: Ingeniero Civil, Militar, y Agrónomo al cursar estudios durante cuatro años, y con dos, el de Arquitecto.

Una mirada a los planes de estudio de la Escuela, propuestos en los años 1895 y 1897, se revela que para los distintos títulos otorgados, existen materias comunes conjugadas con asignaturas correspondientes a cada especialización. Para 1895, entre aquellas caracterizadas como conocimiento pertinente tanto para ingenieros (militares, agrónomos y civiles) como arquitectos, encontramos la Geometría Descriptiva, la Estereotomía, el Dibujo Lineal y el Arquitectónico tal como puede observarse en el cuadro presentado a continuación (Cuadro 1).

CUADRO 1. ASIGNATURAS DE LAS DISCIPLINAS GEOMÉTRICAS DICTADAS EN LAS DISTINTAS ESPECIALIDADES QUE OFRECE LA ESCUELA DE INGENIERÍA (1895)

Asignatura	Grados de			
	Arquitecto	Ingeniero Civil	Ingeniero Agrónomo	Ingeniero Militar
Geometría Descriptiva	X	x	x	X
Estereotomía	X	x	x	
Dibujo Lineal	X	x	x	x
Dibujo Arquitectónico	X	x		
Dibujo de Ornamentación	X			
Dibujo Natural	X	x	x	x
Dibujo Topográfico		x	x	x
Dibujo de Máquinas		x		
Dibujo de Fortificaciones				x
Dibujo de armas de fuego				x
Levantamiento de planos militares				x
Trazado y construcción de caminos			x	x

Elaboración propia, diversas fuentes

En el plan de estudios del año 1897, y contrario a lo esperado, se suprime al estudiante de arquitectura, de los conocimientos relativos a la representación del territorio; saber éste de importancia capital, en una época cuando se lleva a cabo la construcción del país y surge la necesidad de conocer y representar el territorio para su transformación. Por otra parte, se encuentran conocimientos que se independizan y, en el camino a la especialización, se concentran y dirigen a la arquitectura, como es el caso de las asignaturas *Perspectiva arquitectural* y *Dibujo Arquitectónico*.

De igual manera, se establece con carácter de obligatoriedad para la obtención del título de Arquitecto, además de cursar el primer bienio, la asistencia por un año a los cursos de arquitectura dictados en la Academia de Bellas Artes de Caracas (ABA); institución cuyos primeros antecedentes en Venezuela se remontan a 1869 como comenta Manuel López (2003, p. 164).

Es dieciocho años más tarde, durante el último periodo gubernamental de Guzmán Blanco y después de una lluvia de decretos y resoluciones a partir de los cuales se incorpora y desincorpora la enseñanza de la arquitectura, que finalmente, los estudios de arquitectura son incluidos en la ABA cuando ésta se consolida a través del Decreto de 4 de agosto de 1887.

Se establecen para la formación arquitectónica en la Academia, dos secciones: Plástica y Declamación, organización que recuerda a la establecida en la Escuela de Bellas Artes parisina. Como profesor de arquitectura se nombra a Hurtado Manrique (1837-1896), figura dominante de la producción constructiva capitalina durante el último tercio del siglo XIX venezolano y a quien López (2003, p.160) califica como figura que encarna la evolución del arquitecto e ingeniero en el régimen guzmancista.

La enseñanza en la ABA se caracteriza por dar importancia a las clases teóricas y a los talleres, así como al constante contacto con las otras disciplinas de las bellas artes: pintura y escultura. Además, se establecen en la Academia como instrumento para la evaluación, el sistema de concursos, los cuales en un primer momento son trienales y luego semestrales.

Una muestra de la enseñanza de la arquitectura en la institución son los trabajos presentados, en el segundo certamen y reproducidos en *El Cojo Ilustrado* (1898, pp. 621 y 623) donde el tema de la sección de Arquitectura, es *Un Pabellón para Venezuela en la Exposición de París en 1900*. Allí, encontramos como propuestas, edificaciones caracterizadas por ser mayoritariamente una caja bastidor con una superposición de elementos historicistas; el uso de texturas que subrayan la horizontalidad y refuerzan visualmente los niveles del edificio; y el carácter monumental de las edificaciones que representarían la arquitectura venezolana en el exterior.

Por otra parte, en cuanto a la representación arquitectónica, los proyectos ganadores o con menciones honoríficas del segundo certamen, son realizados a través de perspectivas de dos puntos de fuga, con una construcción gráfica que requiere por parte del dibujante de una importante destreza en el uso de los materiales y técnicas de representación, así como de los elementos del grafismo arquitectónico para transmitir las condiciones intrínsecas de las obras.

Las características de los trabajos proyectuales mencionados, son compatibles con la reorganización de los estudios de arte en la Academia para 1892, cuando quedan conformados por las materias de Dibujo de ornamentación, Estudio comparado de la historia en las diversas épocas, y Formación de proyectos.

1.4. Los catedráticos y los textos de estudio

La enseñanza de la arquitectura durante el siglo XIX venezolano, está signada por la participación en el papel de maestros, de diferentes profesionales del ámbito arquitectónico e ingenieril venezolano, algunos de los cuales son destacados en la historiografía arquitectónica mayoritariamente por su labor proyectual (Cuadro 2).

CUADRO 2. CATEDRÁTICOS ADSCRITOS A LAS INSTITUCIONES VENEZOLANAS DE FORMACIÓN ARQUITECTÓNICA E INGENIERIL EN VENEZUELA, SIGLO XIX

Catedrático	Cátedra(s)	Institución
Juan Manuel Cagigal	Primer Profesor (1831-1841)	AMC
	Dibujo (1841-1848)	AMC
Carmelo Fernández	Dibujo Topográfico (1884)	UCV
	Dibujo Topográfico	
Olegario Meneses	-	AMC
Manuel M ^a Urbaneja	Geometría Analítica y Descriptiva (1838-1872)	AMC
	Geometría Analítica y Descriptiva (1854-1879)	UCV
Antonio J. Carranza	Dibujo, Dibujo Natural y Topográfico	AMC
	Dibujo Topográfico (1875)	AMC
Gerónimo Martínez	Dibujo Natural y Topográfico (1868)	UCV
	Dibujo Lineal y Topográfico (1873-1877)	UCV
	Dibujo (1895)	EI
José Gregorio Solano	Dibujo lineal	AMC
Gualterio Chitty	Dibujo Lineal	AMC
Genaro R. Pereira	Dibujo topográfico, lineal y de arquitectura	AMC
	1868-1871	AMC
Jesús Muñoz Tébar	Geometría, Trigonometría y Topografía (1872-1873)	UCV
	Estereotomía (1883)	
Antonio Herrera Toro	Dibujo Lineal (1883, 1891)	UVC
	Dibujo Lineal (1883)	
	Dibujo Topográfico	
Roberto García	Estereotomía	UCV
	Dibujo Lineal del 4 ^a y 6 ^a año (1888)	
Diego C. Burguillos	Dibujo Topográfico (1888, 1890-'91)	UCV
	Dibujo Topográfico	EI
Federico Panza	Dibujo Lineal (1890)	UCV
	Estereotomía (1890)	
Tomás C. Llamosas	Geometría Trigonométrica y Topografía (1891)	UCV
Agustín Aveledo	Geodesia	
Eduardo Calcaño Sánchez	Geometría Descriptiva, Sombras, Perspectiva Lineal (1895- 1905)	EI
Manuel Felipe Herrera Tovar	Dibujo Lineal, Perspectiva y lavado de máquinas (1892)	EI
	Dibujo de máquinas y obras de ingeniería	
Ricardo Razetti	Dibujo Lineal y Arquitectónico (1897-1898)	EI
Elaboración propia		

Estos docentes decimonónicos se encargan también de divulgar los conocimientos que imparten al producir, traducir o revisar libros y adaptarlos a los requerimientos nacionales.

Editados en el país, gran parte de estas obras son utilizadas hasta avanzada la centuria, y decretadas algunas de ellas, como textos de estudio en las distintas academias de formación profesional.

De esta producción bibliográfica relativa a la enseñanza de la arquitectura, se identificaron textos dedicados a la topografía y el dibujo topográfico, de los ingenieros Olegario Meneses y Luis Ugueto; el Teniente del Ejército Carmelo Fernández; y el Agrimensor Diego Casañas Burguillos.

Otro libro dirigido al gremio artesanal, con la intención de ofrecerles un conjunto de métodos prácticos necesarios para enfrentarse a las exigencias técnicas del campo constructivo, es escrito por el ingeniero y militar Julián Churión; y dos destinados a la enseñanza en las instituciones de nivel intermedio, que versan sobre asignaturas como geometría y trigonometría, son de Jesús Muñoz Tébar (González, 2008).

1.5. La enseñanza de la arquitectura en la prensa decimonónica venezolana

Las publicaciones periódicas se presentan en este siglo con un rol educativo. Al convertirse en una tribuna para dar a conocer ideas y tendencias teórico-arquitectónicas, es este material hemerográfico significativo en la comprensión del proceso formativo de los profesionales durante el siglo XIX.

En sus páginas se hallan reseñas sobre la enseñanza de la arquitectura y la ingeniería; de las instituciones que las imparten y algunos de sus maestros más conspicuos; citándose además, los conocimientos necesarios y pertinentes al arquitecto y las principales ramas que componen su estudio.

Sobre estos temas se escribe en el periódico mensual caraqueño, El Liceo Venezolano; La Opinión Nacional, publicado por más de veinte años, desde 1868 hasta la asonada ocurrida en 1892 (la Revolución Legalista), tiempo durante el cual alcanza un tiraje de 6.890 ejemplares; así como en el órgano divulgativo de la Sociedad Cagigal, Scientia et Labor, del cual se editan doce números entre 1894 y 1895.

Otros serán publicados en el periódico semanal de la Sociedad Amantes del Saber, Ciencia y Letras; y el Diario de Avisos, "...el primer periódico de frecuencia diaria que se publica en Venezuela", (Historia de Venezuela en Imágenes, 2000, p. 113), considerado por Bisbal (1997) de estilo ponderado y poco estridente, sin atención centrada en la política sino en artículos económicos, sociales y científicos, y quizás el primero de la prensa venezolana con columnas remuneradas.

Los primeros escritos sobre los conocimientos inherentes al arquitecto e ingeniero, provienen de la década de los '30 y son las dos lecciones inaugurales de Juan Manuel Cagigal, publicadas en la prensa nacional. La primera de ellas, corresponde al discurso pronunciado por él con motivo de la apertura de la AMC, y la segunda a la clase magistral dictada en ocasión de inaugurar la Escuela de Dibujo en 1835.

En cuanto a los otros autores encontramos a Olegario Meneses, Juan Hurtado Manrique, Julián Churión y Javier Pichón, en cuyos artículos, se subraya la significación conferida al campo de conocimiento relacionado con el dibujo y muy especialmente al reconocimiento y la representación del territorio. Es posible además identificar la visión fundamentada en la idea

vitruviana, que plantea la necesidad de que el arquitecto esté familiarizado tanto con la ciencia como con el arte.

Una observación minuciosa acerca del tópico correspondiente a los conocimientos inherentes al arquitecto, es la expuesta por Julián Churión, cuando explica:

“Es evidente que debe poseer la ciencia del dibujo ... debe estar familiarizado con la geometría, puesto que sin ella no hay dibujo ni operaciones gráficas posibles; y con las matemáticas...; el estudio de la estereotomía (corte de piedra), le es indispensable para disponer las bóvedas y sus recaídas, las cúpulas y sus pechinas y para ponerles sostenes suficientes...” (Churión, 20/01/1875, p.2)

A diferencia de lo que se pudiera esperar en la prensa decimonónica, autores y libros no son comentados para respaldar o disentir sobre determinada información o interpretación que difunden. A lo sumo, el lugar común es una nota para dar a conocer la existencia de una nueva obra publicada.

4. CONCLUSIONES

En aras de comprender el proceso de los estudios de arquitectura durante el siglo XIX venezolano es necesario considerar, como se plasma en este trabajo, el marco nacional e institucional de la época; conocer los programas de estudio; los profesionales que imparten la enseñanza y su obra intelectual.

Significativo es también para develar el panorama académico y cultural en el cual se lleva a cabo la enseñanza de la arquitectura, el material hemerográfico producido en el país, en cuyos artículos del repertorio crítico-arquitectónico, se da cuenta de la contribución del periodismo al proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina.

Por otra parte, la producción editorial especializada en los conocimientos vinculados con la arquitectura en Venezuela durante el siglo XIX, aunque limitada a una pequeña parcela de los saberes e influenciada por los franceses, está en sintonía con la ideología progresista de la época.

Así, en la preparación de los profesionales que se encargarán de la arquitectura y la ingeniería en el país durante siglo XIX y principios del XX, se puede observar la significación conferida a aquellos campos de conocimiento relativos al reconocimiento y representación del territorio, y por ende a la divulgación de los mismos, necesario para abordar los trabajos de ocupación y construcción edilicia a los cuales se dirige el país.

Por último, se considera de importancia la realización de este estudio ya que plantea un camino para dejar asentado que la investigación de hechos del pasado, como es el caso particular de la formación profesional y sus vínculos con la sociedad venezolana del siglo XIX, puede ser abordada desde el estudio de los materiales hemerográficos vinculantes con los personajes, acontecimientos y procesos en estudio, así como la producción intelectual propia de los involucrados.

AGRADECIMIENTO

Este estudio presentado en la XIV Jornada de Investigación Educativa y el V Congreso Internacional de Educación del Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, es posible gracias al financiamiento otorgado por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela (CDCH-UCV) a la investigación individual del cual es producto, *La Geometría Descriptiva y la Arquitectura en Venezuela*.

REFERENCIAS

- Archivo Histórico de la Universidad Central de Venezuela. *Libro* (manuscritos, varios años)
- Benévolo, L. (2002). *Historia de la Arquitectura Moderna*. Barcelona: GG
- Bisbal, M. (1997). *Voz: Periodismo*. En *Diccionario de Historia de Venezuela*, (pp. 584-593). Venezuela: Fundación Polar
- Cagigal, J. (02/04/1875). *Discurso de la Academia de Matemáticas de Caracas*. *Diario de Avisos*, p.2
- Cagigal, J. (03/04/1875). *Discurso de la Academia de Matemáticas de Caracas* (continuación). *Diario de Avisos*, p.1
- Caraballo, C. (1986). *Del académico retórico al profesional pragmático. Crisis recurrente en la educación venezolana de la ingeniería y la arquitectura*. *Boletín del CIHE*, 27, pp. 52-77
- Churión, J. (20/01/1875). *Arquitectura I*. *Diario de Avisos*, p.2
- Collins, P. (1970). *Los ideales de la Arquitectura Moderna; su evolución (1750-1950)*. Barcelona: GG
- Correa, L. (comp). *Escritos Literarios y Científicos*. Caracas: Imprenta Nacional
- El Cojo Ilustrado*. (01/09/1898). 161, pp. 621y 623
- Estados Unidos de Venezuela. Ministerio de Instrucción Pública. (17/11/1897). “Instituto de Bellas Artes. Concursos semestrales del Instituto Nacional de Bellas Artes” en *Gaceta Oficial*, n° 7.167, p. 16.829
- Estados Unidos de Venezuela. Ministerio de Instrucción Pública. (20/11/1897). “Programa de los concursos semestrales del Instituto Nacional de Bellas Artes” en *Gaceta Oficial*, n° 7.170, p. 16.843
- Giedion, S. (1986). *Espacio, tiempo y arquitectura (el futuro de una nueva tradición)*. Barcelona: Editorial Científico-Médico.
- González, M. (2007). *Formación Histórica de la Geometría Descriptiva en Venezuela*. (Trabajo de grado para optar al Título de Magister Scientiarum en Historia de la Arquitectura y el Urbanismo) Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UCV, Venezuela
- González, M. y Meza, B. (2008). *Escritos del ingeniero Julián Churión en el “Diario de Avisos”*. Caracas, 1875; *Portafolio*, vol. 2, (18), pp. 22-29. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/3398>
- González, M. (2008). *Producción Bibliográfica venezolana para la enseñanza de las disciplinas geométricas en la Arquitectura y la Ingeniería desde el siglo XVIII*, En CD de Memorias de Semana

- Internacional de Investigación Facultad de Arquitectura Urbanismo, UCV, pp. [HP-3]1-[HP-3]25. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/3571>
- Historia de Venezuela en Imágenes. (2000). Capítulo IV 1830/1862 La República de los Próceres. Venezuela: Fundación Polar y El Nacional
- López, M. (2003). *Arquitectura e historia. Curso de historia de la arquitectura*. Caracas: CDCH-UCV
- Pichón, J. (1895). *Estudios matemáticos en Venezuela. Scientia et Labor*, 4, pp. 57-62
- Venezuela. (s/f). *Recopilación de Leyes y Decretos de Venezuela*. Caracas: Imprenta Nacional (varios tomos)
- Presidencia de la Republica. (1895). *Decreto ejecutivo por el cual se crea la Escuela de Ingeniería Venezuela*
- Venezuela. Presidencia de la República. Ministerio de Instrucción Pública. (1895). *Resolución del Ministerio de Instrucción Pública sobre el programa de estudios de la Escuela de Ingeniería*.
- Zawisza, L. (1988). *Arquitectura y obras públicas en Venezuela Siglo XIX*. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República

ARCHITECTURE STUDIES IN VENEZUELA.

NOTES FOR A HISTORY OF VOCATIONAL TRAINING NINETEENTH

ABSTRACT: The objective of this writing is to present the most significant elements of the process at the formation of the first professionals who are responsible of architecture and engineering in Venezuela during the nineteenth century. A critical look made using basic techniques of documentary research.

The historical review is made on the basis of academic institutions empowered to prepare for architects and engineers, which are within moments and key stages in the process of studies of architecture in the XIX century Venezuelan. Decade of the century, when initiated studies discipline; there are controversies about art and architecture, science and art, teaching and professional practice, and establish the architectural concepts that form the first professional whose influence extends to the twentieth century.

It is revealed among other things, academic and cultural landscape in which takes place the teaching of architecture and the contribution of Venezuelan journalism teaching-learning discipline, through articles of character critic and architectural published in the journals of the time.

KEYWORDS: Architectural studies; Academic institutions; Venezuela; XIX century.

DOMINGO IRWIN: APORTES HISTORIOGRÁFICOS EN LA REVISTA TIEMPO Y
ESPACIO (1985 – 2014)

LUIS FERNANDO CASTILLO HERRERA

Instituto Pedagógico de Caracas-UPEL, Venezuela,

godaigo@hotmail.com

RESUMEN: El objetivo general de la presente investigación documental es analizar las observaciones historiográficas establecidas por Domingo Irwin en la revista *Tiempo y Espacio* del Centro de Investigaciones Históricas Mario Briceño Iragorry desde su primera participación como autor en 1985 hasta su última colaboración en 2014. Aunado a ello, se presentan dos objetivos específicos 1) conocer la estructura teórica planteada por el autor en torno a las relaciones civiles y militares en Venezuela; 2) comprender las categorías caudillo, caudillismo, pretorianismo y militarismo, como elementos indispensable para el análisis de la línea de investigación establecida por el historiador. Domingo Irwin, fue profesor titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas, siendo el investigador con más ensayos publicados en la revista *Tiempo y Espacio*, su abnegado trabajo ha dejado un aporte realmente significativo al mundo de las ciencias sociales. Su desaparición física, ha impedido que su obra pueda extenderse aún más, no obstante es indispensable mantener encendido el crisol de uno de los temas más relevantes en el estudio de la historia nacional como son las relaciones civiles y militares, con sus múltiples aristas. La investigación se ha sustentado además con los diferentes libros y conferencias que el Dr. Domingo Irwin realizó, donde amplió muchos de sus enfoques y conceptos.

PALABRAS CLAVE: Domingo Irwin; *Tiempo y Espacio*; Historia; Pretorianismo.

1. INTRODUCCIÓN

En 1983 nace una de las más importantes publicaciones científicas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas, la revista *Tiempo y Espacio*, su primer número contaría con la participación de autores de la talla de; Ramón Tovar, Freddy Domínguez y Virgilio Tosta. Su trayectoria y seriedad le ha permitido su permanencia en el difícil mundo editorial de manera ininterrumpida durante cuarenta años.

Precisamente será *Tiempo y Espacio* el punto de partida de un extraordinario investigador de las cuitas que bordean el campo de la historiografía venezolana; Domingo Irwin, su disciplinada vocación lo llevó a desarrollar la línea relaciones civiles y militares, llamada a exponer las añejas y al mismo tiempo contemporáneas vicisitudes entre lo civil y lo militar.

Muy poco se había escrito en Venezuela sobre el tema en 1985 cuando aparece, en el cuarto número de *Tiempo y Espacio*, un artículo intitulado *Reflexiones sobre el caudillismo y el pretorianismo en la Venezuela del siglo XIX (1830-1900)*, se trata de la puesta en escena de conceptos en cierta medida novedosos, aunque en el norte del continente y parte de Europa varios historiadores ya habían iniciado el estudio del pretorianismo. En Venezuela era común la desatención del tema; caudillo, militar y pretoriano lucían como acepciones homónimas, cuando realmente no es así. *Reflexiones sobre el caudillismo y el pretorianismo en la Venezuela del siglo XIX (1830-1900)*, viene a exponer los elementos conceptuales esenciales que permitirían abordar de forma efectiva las relaciones civiles y militares en Venezuela, en

este sentido, las primeras preocupaciones del autor estuvieron en cimentar el adecuado empleo de los términos.

De seguida, aparecen los trabajos, *Comentarios sobre la política alemana y el bloqueo de las costas de Venezuela (1902-1903)* y *Un caso de corrupción en la compra de equipos militares durante el último gobierno de Joaquín Crespo*, correspondientes a la década de los ochenta, en ellos Irwin revisa el papel del caudillo nacional, una especie de gobernante con una deficitaria experiencia en la administración pública.

Entrada la década de los noventa, Domingo Irwin abordaría nuevamente el tema militar y por supuesto el entramado conflicto de sus relaciones con el componente civil, de esas nuevas interpretaciones surgirá un conjunto de importantísimas investigaciones: *El aparato militar venezolano durante los gobiernos de Juan Pablo Rojas Paúl y Raimundo Andueza Palacios: una síntesis* [1991]; *Relaciones civiles-militares en Venezuela 1830-1846* [1992]; *El primer periódico protestante de Rubio "La Verdad" 1920-1930* [1995]; *El partido político de los militares venezolanos 1835-1836 (ficción o realidad)* [1996]; *Causas del bloqueo a las costas venezolanas 1902-1903* [1998]; *Desde la desaparición de la huestes caudillescas del siglo XIX venezolano, hasta el fracaso del protagonismo político visible del sector militar en la Venezuela del siglo XX: una síntesis imperativa* [1999].

Tras la eclosión del nuevo milenio, Domingo Irwin pasará al examen más detallado del pretorianismo en sus diversos tipos, dejando un tanto atrás la revisión conceptual y acontecimientos del siglo XIX, situación que le permitirá atender la insurgencia y evolución del pretorianismo venezolano, tras el establecimiento del ejército moderno durante los gobiernos de Cipriano Castro y Juan Vicente Gómez (1899-1935).

Entre el año 2000 y 2014 Irwin publicaría una nutrida agrupación de trabajos históricos comprendiendo libros y artículos, para la revista *Tiempo y Espacio* reservaría los siguientes textos: *El Libertador y las relaciones civiles – militares. Una síntesis imperativa* [2000]; *Usos y abusos del militarismo y el pretorianismo* [2001]; *Comentarios sobre las relaciones civiles y militares en Venezuela, siglos XIX al XXI* [2004]; *Apuntes sobre las subterráneas logias castrenses en la historia reciente venezolana* [2005]; *Pretorianismo e historia en Venezuela* [2008]; *Reseña de una línea de investigación en el Centro de Investigaciones Históricas Mario Briceño Iragorry* [2014].

Cada una de las publicaciones realizadas por Domingo Irwin en la revista *Tiempo y Espacio* permite realizar una nueva lectura de la historia de las relaciones civiles y militares en Venezuela, su aporte al mismo tiempo es metodológico porque logra eficazmente sintetizar su estudio, estructurándolo en varias etapas esenciales, la conceptualización, el siglo XIX y el deslinde del caudillismo, el Estado moderno y la irrupción del pretorianismo. La presente investigación, plantea básicamente conocer la estructura teórica expuesta por el autor en torno a las relaciones civiles y militares en Venezuela, que permita comprender las categorías caudillo, caudillismo, pretorianismo y militarismo, como elementos indispensable para el análisis de la línea de investigación relaciones civiles y militares.

2. MÉTODO

Se trata de una investigación de corte documental, enmarcada en el método deductivo, abordando los aspectos desde lo general a lo particular. En primer orden, se examinaron los antecedentes fundamentales que engloban el tema de las relaciones civiles y militares, donde destacan autores como Samuel P. Huntington y Amos Perlmutter que en gran medida fueron las principales fuentes que ayudaron al autor en el establecimiento de criterios y planteamientos teóricos.

En el desarrollo de la pesquisa se utilizaron las técnicas propias de la investigación científica, de esta manera, se procedió a la elaboración de un detallado arqueo bibliográfico, procurando en primera instancia recopilar la producción intelectual de Domingo Irwin en la revista *Tiempo y Espacio*, siendo de gran ayuda el acervo resguardado por el Centro de Investigaciones Históricas Mario Briceño Iragorry

del Instituto Pedagógico de Caracas, donde se encuentra en formato físico y digital los sesenta y tres (63) números que hasta el momento posee la revista.

De seguida, y una vez consultada la información bibliográfica se procedió a la clasificación y organización del material, en virtud de las características del tema, se obtuvieron dos categorías procedentes de los ejes temáticos planteados por Domingo Irwin en sus diferentes artículos en la referida revista arbitrada, de esta manera, surge un primer eje temático que definimos: principios teóricos de las relaciones civiles y militares, donde el autor expone todo el aparato conceptual y metodológico que circunda la temática, y en segundo lugar, planteamos el eje de la esencia pretoriana, donde se explica propiamente la actuación del militar en los asuntos de orden civil.

En este sentido, el vocablo pretoriano que no es más que "...la influencia de carácter abusiva y política que ejerce el sector militar de una sociedad dada" (Irwin, 2008, p. 222-223), es acompañado de una serie de variables como; pretorianismo tipo arbitro y gobernante. Aunado a ello, fue de carácter obligatorio el análisis de las interpretaciones realizadas por Irwin (2008), con respecto a una serie de autores, entre ellos Samuel P. Huntington con respecto a los tipos de pretorianismo que éste plantea (histórico y moderno).

3. VERTIENTE INVESTIGATIVA DEL AUTOR

Cuando examinamos la línea de investigación que durante años fue cultivada por Domingo Irwin, nos encontramos con un eje temático que discurre una importancia innegable, hablar de las relaciones civiles y militares, implica atender sensibles aspectos de la historia contemporánea venezolana, por ejemplo, se invita a la reflexión en torno al autoritarismo carismático, la tiranía pretoriana y la dictadura militar.

El tema en cuestión, posee una serie de aristas que pudiesen ser tácitas, empero la realidad es mucho más compleja. Se ha configurado con el pasar de las décadas la peligrosa idea, que le atribuye al componente militar, la unción para dirimir y solucionar, en última instancia, las crisis que puedan afrontar los sistemas democráticos, está probablemente fue una de las mayores preocupaciones de Domingo Irwin.

Bajo la conceptualización del pretorianismo, Domingo Irwin presenta un conjunto de factores que atiende en primer lugar la necesidad de exponer al conglomerado civil como el arquitecto por antonomasia de las repúblicas democráticas y en segundo lugar; nos devela la peligrosa presencia del sector militar en asuntos de carácter político, considerados por el autor como área de preeminencia civil.

La característica pedagógica de Domingo Irwin, permitió que sus planteamientos teóricos se encontraran aparejados de una construcción y explicación didáctica, En este sentido, fue bastante insistente en la necesidad de la clarificación conceptual, dividiendo o separando en gran medida términos como caudillo y pretoriano, así se refería a la labor de la línea de investigación:

En este sentido, la línea de investigación relaciones civiles y militares, estuvo en gran medida dirigida durante largo tiempo por Domingo Irwin con el objetivo de dar a conocer una nueva mirada de la historia política nacional, civil y también militar, legando a una camada de historiadores y profesores uno de los aportes más significativos de la historia de venezolana, buscando insistentemente despertar el interés por el rescate del significado de la república democrática y efectuando un gran llamado de atención al creciente impulso del carácter autoritario y militar en la sociedad moderna.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una de las máximas preocupaciones del autor que se intenta analizar, fue la necesidad de exponer y aclarar una serie de términos que desde su perspectiva se empleaban con cierta ligereza, es por ello, que buscó mecanismos expositivos suficientemente claros y bastante pedagógicos para plantear no solo las diferencias entre conceptos tales como; caudillo, militar, pretoriano, caudillismo, feudalismo y militarismo, sino además las relaciones existentes entre cada uno. El pretorianismo es la intervención del militar en asuntos eminentemente civiles (la política y sus características fundamentales), el autor explica, basándose en las apreciaciones de Samuel P. Huntington, como una sociedad puede caer en el vórtice de la figura pretoriana, allí destaca dos variables principales; la participación política (que puede ser baja, media y alta) y la institucionalización política (que puede ser baja y alta). De forma que, cuando la institucionalización política es superior a la participación política militar se está en presencia de un sistema de características políticas civiles; mientras que cuando la ecuación es inversa se presencia un sistema político de corte pretoriano, es decir bajo los designios militares.

Tras la revisión de la producción intelectual de Domingo Irwin publicada en la revista *Tiempo y Espacio*, es posible como resultado apreciar algunas cuestiones particulares en torno a la visión que tuvo frente al escenario histórico venezolano donde las relaciones civiles y militares fueron bastante tensas.

En este sentido, la desaparición o erradicación del aparato caudillista en Venezuela fue posible a través del establecimiento de un efectivo cuerpo militar, paradójicamente aquella transformación vino de la mano de dos caudillos, primero Cipriano Castro y seguidamente Juan Vicente Gómez, quienes moldean el cuerpo castrense que en teoría custodiaría el territorio nacional, pero indudablemente también el solio ocupado por estos hombres surgidos de la *Revolución Liberal Restauradora*.

De esta manera, el componente militar organizado, disciplinado y equipado de forma moderna, rompe con las viejas e inoperantes tropas polvorientas del siglo XIX. Sin embargo, aún pervivía la sombra del caudillo en la efigie de su líder Juan Vicente Gómez.

Tras la muerte del Benemérito en 1935, el Ejército ya representaba una estructura sólida, no obstante, alcanzar un óptimo profesionalismo era una tarea pendiente, se trataba de un conjunto militar de rasgos pretorianos, poseía un marcado arbitraje en los asuntos políticos nacionales, teniendo incluso capacidad para intervenir en la selección del sustituto de Juan Vicente Gómez quien yacía en los dominios del *Dios Hades*.

Entendemos aquel concepto (pretorianismo) como la intervención militar en asuntos de naturaleza política. Aquella participación se caracteriza principalmente por el uso del poder de fuego, factor decisivo al momento de realizarse los pronunciamientos militares y la conservación del poder mediante el uso de las armas o la amenaza de utilizarlas (Irwin, 2008). El sistema instaurado por Castro y capitalizado por Gómez se sustenta en el aparato militar, generando un franco debilitamiento institucional, como lo refiere Irwin (2008):

“Los gobiernos del Castro-Gomecismo tienen un definido carácter pretoriano en tanto que el instrumento básico para el ejercicio del poder político no es una realidad institucional distinta al Ejército Nacional (...) La derrota del caudillismo dentro del contexto militar venezolano no significó el triunfo y predominio de la tendencia de orientación profesional” (p. 245).

La debilidad institucional deja exclusivamente el poder y control del Estado en manos de unos contados individuos, amparados bajo el respaldado de una institución armada. En esas características radica el bajo profesionalismo de las filas del Ejército Nacional que nace en tiempos de Castro y Gómez, ese factor permite la comprensión de las acciones subsiguientes llevadas a cabo por los hombres de uniforme en nuestra historia contemporánea.

Por su parte, Eleazar López Contreras y más tarde Isaías Medina Angarita serán los herederos del gomecismo, aplicarán otras estrategias e iniciarán un camino que al final estaría muy alejado de la democracia, conservando intacto el rol pretoriano de los militares, comenzado por ellos mismos, el

primero descendiente directo de la montonera que asciende al poder en 1899, y el segundo graduado de las primeras promociones de la Academia Militar fundada por Juan Vicente Gómez, erigiéndose ambos como los grandes electores ante la ausencia de consultas populares directas, secretas y universales.

La consolidación del presidente López Contreras en el poder terminaría ratificando ampliamente la decisión del componente militar por permanecer un lapso más controlando las riendas políticas, esto bajo la acción de un congreso de gran influencia gomecista. El hombre de uniforme que respaldó, custodió, ovacionó y gobernó durante y después del benemérito ostentó un bajo profesionalismo, su accionar en los asuntos políticos nos obliga a tipificarlos como pretorianos, y siguiendo la clasificación de Amos Perlmutter, López Contreras y posteriormente Medina Angarita encajan dentro de la figura del pretorianismo tipo árbitro, es decir una influencia directa o indirecta del sector militar en las acciones y decisiones políticas.

En este sentido, a pesar de la marcada diferencia y avance técnico que ofrecen las fuerzas militares en el lapso 1935-1948, es posible y bajo el análisis realizado por Domingo Irwin detectar un bajo nivel de profesionalismo, representado en las acciones arbitrales desde el poder central que encuentran un punto más alto en 1948, cuando el Ejército emplea sus armas para dirimir asuntos de naturaleza política.

CONCLUSIONES

La historia contemporánea venezolana representa un cúmulo de cambios significativos de orden político, económico, estructural e institucional. Entre aquella gama de transformaciones, resalta la formación del ejército moderno como un conjunto armado, entrenado y calificado para la defensa del Estado. Conjuntamente al surgimiento de ese cuerpo castrense surge desde la óptica de Domingo Irwin la categoría pretoriano y pretorianismo, entendido como la intervención de ese novísimo cuerpo militar para dirimir asuntos de orden político.

El gran aporte contenido en el conjunto de trabajos realizados y publicados por Domingo Irwin se encuentra en su estudio de lo contemporáneo en intentar dar respuestas al comportamiento de nuestras fuerzas militares, fundamentalmente en el período 1935-1958, tiempo en el cual el componente castrense se establece bajo la figura pretoriana gobernante, siendo más evidente durante los tiempos de Marcos Pérez Jiménez.

REFERENCIAS

- Irwin, D. (1985). Reflexiones sobre el caudillismo y el pretorianismo en la Venezuela del siglo XIX (1830-1900), *Tiempo y Espacio*, 4, pp. 71-81.
- Irwin, D. (1986). Comentarios sobre la política alemana y el bloqueo de las costas de Venezuela (1902-1903), *Tiempo y Espacio*, 6, pp. 9-22.
- Irwin, D. (1989). Un caso de corrupción en la compra de equipos militares durante el último gobierno de Joaquín Crespo, *Tiempo y Espacio*, 12, pp.19-24.
- Irwin, D. (1991). El aparato militar venezolano durante los gobiernos de Juan Pablo Rojas Paúl y Raimundo Andueza Palacios: una síntesis, *Tiempo y Espacio*, 15, pp.21-35.
- Irwin, D. (1992). Relaciones civiles-militares en Venezuela 1830-1846, *Tiempo y Espacio*, 18, pp.41-59.
- Irwin, D. (1995). El primer periódico protestante de Rubio "La Verdad" 1920-1930, *Tiempo y Espacio*, 23-24, pp.11-30.
- Irwin, D. (1996). El partido político de los militares venezolanos 1835-1836 (ficción o realidad), *Tiempo y Espacio*, 25-26, pp.167-186.
- Irwin, D. (1998). Causas del bloqueo a las costas venezolanas 1902-1903, *Tiempo y Espacio*, 29-30,

- pp.115-155.
- Irwin, D. (1999). Desde la desaparición de la huestes caudillescas del siglo XIX venezolano, hasta el fracaso del protagonismo político visible del sector militar en la Venezuela del siglo XX: una síntesis imperativa, *Tiempo y Espacio*, 31-32, pp.225-257.
- Irwin, D. (2000). El Libertador y las relaciones civiles – militares. Una síntesis imperativa, *Tiempo y Espacio*, 34, pp.89-108.
- Irwin, D. (2001). Usos y abusos del militarismo y el pretorianismo, *Tiempo y Espacio*, 35, pp.73-96.
- Irwin, D. (2004). Comentarios sobre las relaciones civiles y militares en Venezuela, siglos XIX al XXI, *Tiempo y Espacio*, 41, pp.129-153.
- Irwin, D. (2005). Apuntes sobre las subterráneas logias castrenses en la historia reciente venezolana, *Tiempo y Espacio*, 44, pp.243-258.
- Irwin, D. (2008). Pretorianismo e historia en Venezuela, *Tiempo y Espacio*, 50, pp.221-251.
- Irwin, D. (2014). Reseña de una línea de investigación en el Centro de Investigaciones Históricas Mario Briceño Iragorry, *Tiempo y Espacio*, 61, pp. 47-61.

DOMINGO IRWIN: HISTORIOGRAPHICAL CONTRIBUTIONS IN TIME AND SPACE
MAGAZINE (1985 - 2014)

ABSTRACT: The overall objective of this research is to analyze documentary observations established historiographical by Domingo Irwin in the journal Time and Space Center for Historical Research Mario Briceño Iragorry since its first participation as an author in 1985 until his last collaboration in 2014. In addition to this, two specific objectives have 1) meet the theoretical structure proposed by the author about the civil and military relations in Venezuela; 2) understand the caudillo categories, warlordism, praetorianism and militarism as essential for the analysis of the research established by the historian elements. Sunday Irwin, was a professor at the Pedagogical University Experimental Libertador - Pedagogical Institute of Caracas, being the researcher with most published in the journal Time and Space essays, his selfless work has left a really significant to the world of social science input. His physical disappearance, has prevented his work can be extended further, however it is essential to keep on the crucible of one of the most important in the study of national history such as civil and military relations with its multi-faceted issues. Research has also supported the different books and lectures Dr. Domingo Irwin performed, where he expanded many of his approaches and concepts.

Keywords: Sunday Irwin; Time and space; History; Praetorianism.

EDUARDO CALCAÑO SÁNCHEZ, MAESTRO DE INGENIEROS EN VENEZUELA,
VISTO POR EL DOCTOR WILLY OSSOTT

BEATRIZ MEZA SUINAGA

Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Central de Venezuela

beatriz.e.meza.s@gmail.com

RESUMEN: El propósito de esta ponencia fue analizar críticamente el discurso que en homenaje al Maestro venezolano Eduardo Calcaño Sánchez (1870-1941) pronunciara el Doctor Willy Ossott (1813-1975) el 21 de octubre de 1954 en el Colegio de Ingenieros de Venezuela (CIV). En la disertación publicada en la Revista del CIV ese mismo mes y año, luego reproducida por la Universidad Central de Venezuela (UCV) en folleto de 1957, Ossott presentó una semblanza personal y académica del agrimensor e ingeniero Calcaño Sánchez, quien durante 44 años se desempeñó en las cátedras superiores de representación gráfica, pues desde 1895, cuando se creó la Escuela de Ingeniería asumió la asignatura Geometría Descriptiva, Perspectiva, Sombras y Estereotomía, posteriormente se encargó de Geometría Descriptiva en la Facultad de Ciencias Exactas de la UCV fundada en 1904, para terminar impartiendo Geometría Descriptiva y sus Aplicaciones en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas UCV establecida en 1925. Ejemplo de probidad, como profesor se preocupó por enseñar la indispensable visión del espacio y su comprensión en la carrera de Ingeniería, más también transmitió a sus alumnos, valores espirituales y disciplinares. Entre 1922 y 1923 fue presidente del CIV, rescatándolo de la inactividad que sufriera desde 1919. A partir de una investigación histórica basada en fuentes documentales primarias, bibliográficas y hemerográficas se elaboró esta ponencia que demostró el importante aporte historiográfico dejado por Ossott con el escrito examinado, dando a conocer y exponiendo ante el país las cualidades y virtudes de la poco estudiada figura de Eduardo Calcaño Sánchez, omisión ocurrida a pesar de su significación en la instrucción universitaria en las áreas de representación gráfica de la Ingeniería, dejándonos constancia de su participación paradigmática en el campo educativo y gremial.

PALABRAS CLAVE: Eduardo Calcaño Sánchez; Willy Ossott; Ingeniería venezolana; Colegio de Ingenieros de Venezuela; Geometría Descriptiva.

1. INTRODUCCIÓN

Trabajar en pro del reconocimiento de aquellos personajes que sientan las bases para la creación de instituciones universitarias en Venezuela y que desde allí dedican su labor tesonera al progreso científico, distingue la producción intelectual del caraqueño Willy Ossott Machado (1913-1975). Titulado en 1932 como Doctor en Ciencias Físicas y Matemáticas en la UCV, desarrolla una meritoria carrera docente, administrativa y de investigación en esa misma Universidad entre 1937 y 1958. Siendo Profesor de asignaturas relativas a la representación gráfica de la ingeniería desde 1937 y Decano fundador de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UCV en 1953, Ossott es invitado por el Colegio de Ingenieros de Venezuela (CIV) para ser orador en el evento a realizarse en octubre de 1954 en homenaje al Doctor Eduardo Calcaño Sánchez (1870-1941).

El Discurso pronunciado en el acto solemne celebrado con motivo de la colocación del nombre del Dr. Eduardo Calcaño Sánchez en el Salón de Asambleas del Colegio se publica en octubre de 1954 en la

Revista del Colegio de Ingenieros de Venezuela. Sin embargo, a pesar de su significación, es escasamente conocido, de allí que para contribuir con su comprensión y divulgación, en esta ponencia, se plantea analizar críticamente esa alocución de Ossott acerca de quien fuera su profesor, así como de numerosas generaciones de Doctores e Ingenieros graduados en Venezuela.

En esta ponencia se presentan los antecedentes del tema y el procedimiento de investigación, se registran los rasgos esenciales del autor de esa conferencia dictada en 1954, ponderando su formación profesional y carrera docente. Luego se enmarca el homenaje al Maestro Calcaño Sánchez, ocasión cuando se expone el discurso sobre su vida, obra pedagógica y gremial, vinculados estrechamente con la ingeniería y su enseñanza. Ese discurso se analiza en cuanto a su contenido y enfoque, culminando con resultados y discusión, conclusiones y referencias citadas.

2. DESARROLLO

2.1.- Antecedentes

Aun en la actualidad, la historia de las disciplinas científicas en Venezuela se halla en plena construcción, pues a pesar de los esfuerzos que se adelantan desde las instancias académicas existen numerosos temas y campos por explorar y develar. En el caso de las Matemáticas e Ingeniería cabe destacar un ensayo pionero de Felipe Aguerrevere sobre Las Ciencias Matemáticas en Venezuela publicado en 1895 como parte de la compilación *Primer Libro Venezolano de Literatura, Ciencias y Bellas Artes Ofrenda al Gran Mariscal de Ayacucho*, el cual, por supuesto, no abarca el período ni el personaje sobre quien trata el discurso de Willy Ossott.

A mediados del siglo XX, el Doctor en Ciencias Físicas y Matemáticas Willy Ossott y, a pesar de que no lo cite en su alocución, es uno de los educadores interesados en esa línea histórica trazada por Aguerrevere en 1895, de allí que sus indagaciones centradas en personajes notables y en el desarrollo de esas ciencias, sean consideradas indispensables para todo aquel que pretenda adentrarse en su estudio. En tal sentido, tres publicaciones fundamentales se deben a la pluma de Ossott, la concerniente a *Eduardo Calcaño Sánchez* (1954, 1957), aquella donde aborda, *Los estudios de las Matemáticas en Venezuela durante los siglos XVIII y XIX* (1956) y la denominada *Cagigal, Prócer de la ciencia y la cultura universitarias* (1956).

La originalidad que, en la historia de la educación de la ingeniería en Venezuela, significa el acercamiento que a Eduardo Calcaño Sánchez hace Willy Ossott en 1954, lo prueba el hecho de que los trabajos en donde este profesor es nombrado en relación con la instrucción de esa disciplina en el país son todos posteriores a esa fecha, y en ellos, una de las fuentes principales mencionadas, es precisamente este documento escrito por Ossott, lo cual indica su pertinencia y la validez de sus criterios hasta la actualidad. Al consultarse la base de datos de la Biblioteca Central de la UCV, encontramos que respecto a Calcaño Sánchez, hoy en día solo reposa allí un texto, el de la autoría de Ossott.

Dicho lo anterior, es indudable que toda contribución al entendimiento y reflexión que se realice desde el campo de la historia acerca de las disciplinas científicas en Venezuela constituye un aporte para la conformación de una base teórica sólida que permita avanzar en el

conocimiento, comprensión e interpretación de nuestro pasado, en pro de su desarrollo futuro.

2.2.- Procedimiento de investigación

Una indagación histórica de tipo documental efectuada en fuentes primarias, bibliográficas y hemerográficas fue la base de esta ponencia. El abordaje se efectuó desde el campo de la historia y de la educación, haciéndose un estudio analítico de esta conferencia de Ossott, acerca de quien fuera uno de sus más significativos profesores en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas en la Universidad Central de Venezuela, quien brindó formación a varias generaciones de ingenieros desde fines del siglo XIX en la Escuela de Ingeniería y luego en distintas Facultades de la UCV.

El proceso de investigación se inició con la determinación del objeto de estudio –el discurso de Willy Ossott sobre el maestro Eduardo Calcaño Sánchez- seguido de la formulación del objetivo, cual fue analizar críticamente el texto en cuestión y su pertinencia disciplinar, planteándose hipótesis de investigación relativas al enfoque biográfico que empleó Ossott en esta conferencia y que su amplia preparación le permitía abarcar de forma cabal. Luego se efectuaron arcos amplios y específicos en repositorios como los de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo y la Biblioteca Central de la UCV. Propósito e hipótesis formuladas guiaron la búsqueda y recopilación de la información adecuada, la cual recogió lo relativo al discurso sobre Calcaño Sánchez, también acerca de quién era Willy Ossott y cuál fue su papel en el campo de la educación universitaria. Los datos hallados fueron compilados y catalogados para luego ser analizados, interpretados y recogidos en la presente síntesis.

En términos históricos, la aproximación a este texto con sus características propias se realizó tomando en cuenta el enfoque biográfico, empleado por el autor para preparar el discurso que presentó ante el Colegio de Ingenieros de Venezuela, en el cual manejó sus conocimientos sobre el tema, agregando algunos elementos contextuales y culturales que le ayudaron a resaltar la personalidad de Eduardo Calcaño Sánchez, eje fundamental de su exposición.

2.3.- El autor, Willy Ossott

Al analizar un texto cualquiera, es imprescindible saber cuáles fueron las circunstancias de vida, de formación y carrera profesional que pudieron haber marcado a su autor, de allí que en primera instancia, nos aproximamos a la figura de Willy Ossott, en relación con sus rasgos personales, su quehacer profesional y docente.

Ossott nace en Caracas el 16 de febrero de 1913, hijo de Eugenio Ossott y María Luisa Machado de Ossott. Estudia primaria y bachillerato en Filosofía en el Colegio Fröebel, Instituto Católico Alemán e ingresa en 1928 a la UCV, donde recibe en julio de 1932 el título de Doctor en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (FCFM) recordando que para esa época, tal como ocurre desde el siglo XIX en el país, dichos estudios confieren formación en ingeniería y la mayoría de los graduados en esa Facultad también ejercen la arquitectura (Caraballo, 1986).

Como ingeniero, Ossott formó la empresa Constructora Anauco en 1932 y fue socio principal y fundador de la Oficina Ossott y Blaschitz, dedicada a proyectos y construcciones civiles. A partir de 1936 actuó como Ingeniero al Servicio del Ministerio de Obras Públicas y

en 1938 abrió su propia oficina de ingeniería para proyectos y ejecución de obras, participando desde 1943 en la elaboración de los cálculos estructurales para la Reurbanización “El Silencio” (1942-1945) (De Sola, 1989).

Pronto se interesa W. Ossott por la enseñanza a consecuencia de lo cual el 28 de enero de 1937 es designado Profesor Interino de la asignatura Dibujo Lineal y Lavados en la FCFM de la UCV, fecha en la cual ejerce distintos cargos y cátedras académicas hasta su jubilación, ocurrida en 1958 (Universidad Central de Venezuela, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Dirección de Registro y Control -UCV, FAU, DRC-).

Tras haber ganado Concurso de Oposición en 1941, el Ministerio de Educación Nacional inviste a Willy Ossott como Profesor Titular de la cátedra de Dibujo Topográfico en la Facultad de Ingeniería de la UCV. Posteriormente se integra al cuerpo docente de la Escuela de Arquitectura creada en 1941, como Departamento de esa misma Facultad, y se encarga de otras asignaturas como Dibujo a Mano Suelta, Geometría Descriptiva, Perspectiva, Sombras y Estereotomía. Desde noviembre de 1949 a 1951 asume la Dirección de esa Escuela y mantiene sus cátedras de Geometría Descriptiva para primero y segundo año de la carrera de Arquitectura (Idem).

Nombrado Vicerrector Académico de la UCV en 1953, trabaja activamente para lograr la fundación de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, hecho que finalmente se produce por decreto rectoral de 20 de octubre de 1953, siendo Ossott su Decano ad-honorem hasta comienzos de 1958.

Habiendo iniciado su carrera académica en 1937, pero preocupado por mejorar su preparación, Willy Ossott solicita en 1951 la equivalencia de sus estudios en Ciencias Físicas y Matemáticas para ingresar en la carrera de Arquitectura en la UCV. Evaluada su petición, debe cursar algunas asignaturas y presentar el Trabajo Final de Grado, cumplido los requerimientos, obtiene el título correspondiente el 21 de julio de 1955 (Idem). Durante 21 años desempeña roles destacados en docencia e investigación, producto de lo cual se editan sus conferencias y en 1969 un libro sobre patrimonio arquitectónico colonial venezolano.

A lo largo de su vida profesional, Ossott se afilia al Colegio de Ingenieros de Venezuela, a la Sociedad Venezolana de Arquitectos y al Colegio de Arquitectos de Venezuela (De Sola, 1989). En el XI Aniversario de la creación de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo en 1964, se le distingue como Profesor Honorario de la Universidad Central de Venezuela en un gran acto realizado en homenaje a su labor y entrega a la institución universitaria.

Jubilado de la UCV en 1958, Ossott continúa en el mundo académico como director fundador y profesor del Instituto de Estudios Superiores Juan Manuel Cajigal y luego actúa como Coordinador Académico del Universitario Tecnológico Superior Sucre. Entre 1967 y 1971 es asesor técnico de la Corporación Venezolana de Fomento y, al mismo tiempo, ejerce como profesional de la ingeniería y la arquitectura. Fallece en 1975 tras sufrir una larga enfermedad.

2.4.- Homenaje a un Maestro Universitario

Cuando en octubre de 1954 se decide incorporar el nombre del doctor Eduardo Calcaño Sánchez en uno de los muros del Salón de Asambleas de la sede del CIV, ubicada en Caracas

en la urbanización Los Caobos, la disertación que presenta el Doctor y Profesor Willy Ossott se dirige a una audiencia conformada mayoritariamente por miembros adscritos al Colegio de Ingenieros de Venezuela, de allí que los datos y el lenguaje empleados aludan tanto a cuestiones universitarias como técnicas e históricas relativas a esa disciplina.

No es casual la escogencia del orador para este acto, pues, además de ser integrante activo del CIV y haber sido alumno del Maestro Calcaño, para 1954 Ossott ya cuenta en su acervo con 17 años de una larga trayectoria pedagógica, habiendo ocupado importantes cargos en la jerarquía docente universitaria, incluido el Vicerrectorado Académico de la UCV en 1953, siendo a la sazón en ese año 1954, Decano ad-honorem de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo.

Las circunstancias que enmarcan este homenaje, efectuado en la Venezuela de mediados de los años 50, explican que en ese momento, bajo la dictadura del coronel Marcos Pérez Jiménez (1952-1958) se exaltara a un profesional de la ingeniería, catedrático universitario, quien se dedicara a la formación de aquellos que estarían a cargo de las obras públicas, eje fundamental de las políticas modernizadoras características del régimen militar en el poder desde 1948, con las cuales se pretendía alcanzar el progreso nacional, emprendiendo proyectos de variada envergadura y empleando en ellos los ingentes ingresos petroleros (Martín Frechilla, 1994).

En esa intención de modernización de todos los estamentos de la sociedad de mediados del siglo XX se incluye la intervención en el territorio y en las ciudades bajo la premisa de *“transformación racional del medio físico”* prevista en la doctrina del Nuevo Ideal Nacional (Tarnoi, 1954). En ese ámbito, son los ingenieros con capacidades técnicas y científicas, los llamados para contribuir en planes de largo aliento y extrema complejidad tales como vialidad urbana y extraurbana, infraestructura sanitaria o edificaciones, rompiendo muchas veces los moldes tradicionales y exhibiendo el avance de las actividades de construcción en el país.

Ciertamente Eduardo Calcaño Sánchez había muerto en 1941, más muchos de los titulados en ingeniería en la FCFM ejercían en el país a mediados del siglo XX, entre ellos estaban por ejemplo, estudiantes de las cohortes que culminaron la carrera en 1931 y 1932 como el propio Ossott, Alberto Olivares, Luis Ugueto Terán, Antolín Partidas o Juan Francisco Stolk (Universidad Central de Venezuela. Archivo Histórico, 1932) quienes recibieron las clases de Calcaño en el área de Representación Gráfica, cátedra en donde no se reducía a tratar los temas matemáticos, geométricos y espaciales sino que introducía elementos fundamentales acerca de ética y disciplina en la práctica profesional.

2.5.- Del Académico Eduardo Calcaño Sánchez

Hablar acerca de la personalidad del *“ilustre maestro”* es la inspiración para el texto dispuesto para la ocasión señalada, en el cual W. Ossott revela que para ese momento, se encarga en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la misma cátedra que ocupara Calcaño a quien mantiene presente al tratar de *“orientar a los alumnos hacia la potencialidad espiritual que puede lograrse con el estudio de la Geometría.”* (Ossott, 1954: 43) así demuestra que para él, la instrucción en este campo va más allá de su propio contenido, adjudicándole cualidades que pueden afectar positivamente al estudiante de ingeniería y arquitectura.

Queda de manifiesto en sus múltiples expresiones de complacencia por haber sido elegido para platicar sobre él, ante esa concurrencia, el incuestionable influjo que el profesor Calcaño ejerce sobre Ossott, quien declara que su recuerdo es *“motivo de gran orgullo y satisfacción, que me*

obliga a mantenerlo continuamente dentro de mi espíritu” (Idem). Sintiendo su heredero y sucesor, el ahora Decano de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo y profesor de Geometría Descriptiva, sigue sus pasos y trata de emularlo en su actividad docente.

De Eduardo Calcaño ponderaba que durante más de 40 años de magisterio mostró un gran sentido de justicia y disciplina persiguiendo al frente de su cátedra *“la enseñanza de la materia, no solamente como ciencia pura, sino que aprovechaba esa gran virtud de las matemáticas, para la formación espiritual y disciplinaria del individuo.”* (Idem).

Conceptuándolo como *“auténtico pedagogo”* en un área difícil de explicar como la de representación gráfica se dice que Calcaño *“con la expresión, la mímica y el movimiento de sus manos, a través de su clara inteligencia lograba despertar en sus discípulos aquella intuición del espacio tan importante para los estudios de la profesión del Ingeniero”* (Ibidem: 44) un conocimiento considerado ineludible para el educando, que más tarde tendría la obligación de crear estructuras para el habitar humano.

Indagaciones previas facultan al orador para ofrecer un recorrido breve sobre los estudios matemáticos en Venezuela desde sus inicios hasta mediados del siglo XX, ello con el fin de resaltar el peso que el Maestro Calcaño tiene en el desarrollo de la disciplina. Esto le permite nombrar personajes como Nicolás de Castro, el padre Andújar, José Rafael Acevedo y Juan Manuel Cajigal, así también recuerda la fundación en 1831 de la Academia de Matemáticas de Caracas y en 1861 la del Colegio de Ingenieros de Venezuela.

Retomando el tema principal, se señala que Eduardo Calcaño Sánchez nace en Caracas el 11 de noviembre de 1870, hijo del abogado Eduardo Calcaño Paniza y Rosalvina Sánchez de Calcaño. A los 11 años de edad ingresa al Colegio Villegas, donde se gradúa de Bachiller en Ciencias Filosóficas con la tesis *“Nivelación Topográfica”*, luego a los 16 años obtiene el título de Agrimensor Público.

Contar con este bagaje intelectual facilitó su inscripción en la carrera de Ingeniería en la Universidad Central de Venezuela, culminada el 23 de marzo de 1891 y en la cual sobresalió en Cálculo Integral, Mecánica Racional, Geometría Analítica y Descriptiva (Idem). Calcaño cursó en la Facultad de Ciencias Filosóficas de la UCV (1883-1895) en donde se hacían esos estudios de ingeniería tras haberse suprimido la Facultad de Ciencias Exactas (1872-1883) sustituta a su vez de la Academia de Matemáticas de Caracas (1831-1872) (Caraballo, 1986: 56-57).

Un cambio significativo en la enseñanza superior en Venezuela lo representa la creación el 4 de febrero de 1895, de una Escuela de Ingeniería apoyada por el Ejecutivo Nacional y por la asociación profesional respectiva. Diseñadas las estructuras organizativa y curricular se distribuyen las cátedras y E. Calcaño Sánchez asume por vez primera las asignaturas Geometría Descriptiva, Perspectiva, Sombras y Estereotomía, es entonces, Profesor Fundador de esta Escuela, miembro suplente del Consejo Directivo y también parte del primer cuerpo de jurados examinadores de la misma. Y nueve años después, se restablece la Facultad de Ciencias Exactas en la UCV, según lo ordena el Código de Instrucción Pública.

Anacrónica inclusión temática aparece en el discurso de Ossott cuando advierte que pareciera que *“algo sobrenatural guiara los sucesos importantes de este mundo, [pues] justamente un siglo antes de fundarse nuestra Escuela de Ingeniería, el año de 1875, ocurrían dos hechos de gran importancia: mientras nacía en Cumaná quien más tarde fuera el Gran Mariscal de Ayacucho (...) Gaspar Monje (sic) asombraba al mundo científico publicando por primera vez su obra sobre Geometría Descriptiva.”* (Ibidem:

45) y en esa secuencia de acontecimientos “prodigiosos” el orador trae a colación, a otro Gaspar, padre del futuro matemático Juan Manuel Cajigal (Idem).

Al continuar con el hilo histórico narrativo se rememora el cierre de la UCV en 1912, durante el cual el Dr. Calcaño permanece dictando su cátedra de Geometría Descriptiva en la Escuela de Ingeniería hasta 1922, cuando se reabre la Universidad Central y se reorganiza la Escuela, por lo cual un grupo de profesores pasa a integrar su cuerpo docente, Calcaño entre ellos. Al mismo tiempo, el Colegio de Ingenieros de Venezuela se halla en franca decadencia, pues desde 1919 no hay actividad alguna. Sin embargo, en 1922 se reúnen varios ingenieros incluyendo a Calcaño, quienes proponen una Ley de Ejercicio Profesional y, asimismo rescatar la asociación gremial, esa Ley llevada por Calcaño al Ministerio de Instrucción Pública es sancionada por Decreto de 24 de abril de 1922.

En relación con tales iniciativas, en abril de 1922 un conglomerado de 41 ingenieros decide elegir nuevas autoridades para el Colegio, resultando presidente Eduardo Calcaño Sánchez, quien le otorga mayor impulso a las sesiones del cuerpo, logrando que se efectuaran 24 reuniones en su período de un año. En esta misma época, el Maestro recibe distinciones honoríficas como “El Sol del Perú”, “Medalla de Isabel La Católica”, “Busto de El Libertador en “la Tercera Clase” y “Medalla de Instrucción Pública” (Ibidem: 46).

La estatura profesional y pedagógica de E. Calcaño hace posible que en 1925 sea electo como primer presidente de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas creada en la UCV en 1924, reconocimiento que se une al Doctorado Honoris Causa que le confiere la Facultad de Ciencias en Lima, así como la nominación de la promoción de Doctores, de la cual formara parte Willy Ossott en 1932. Hasta 1941 año de su muerte, Calcaño ocupa su cátedra Geometría Descriptiva y sus Aplicaciones en la Universidad Central de Venezuela.

Esta breve reseña histórica explica el preeminente trabajo llevado adelante por el Maestro Calcaño durante 44 años en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas y en subsecuentes instituciones. Al contrastar esas cifras con las del desarrollo de los estudios matemáticos y de ingeniería en Venezuela iniciados por Cajigal, deduce Ossott que *“su influencia ocupa más de la tercera parte del tiempo transcurrido, y si la comparamos con el tiempo que tiene de fundada la Escuela de Ingeniería, de los sesenta años escasos de su fundación, nuestro maestro le dedicó las dos terceras partes, y si la comparamos con su vida misma, podremos decir sin temor a equivocarnos, que le dedicó todo el tiempo de su existencia.”* (Ibidem: 47).

Para Ossott es indiscutible la meritoria carrera académica cumplida por Eduardo Calcaño Sánchez cuya consagración *“le hace acreedor, no solamente al homenaje que hoy le rendimos, sino a que la Universidad le confiera el título de Catedrático Eminente, en la misma forma en que se lo otorgaban antiguamente a los profesores que dedicaron su vida a la Universidad.”* (Idem) petición que eleva para honrar a este ilustre pedagogo.

Explorando otras facetas se reveló que, siguiendo las directrices de su padre, Calcaño Sánchez fue un eminente musicólogo, compositor, profesor y examinador de Teoría y Solfeo en la Escuela de Música en cuya reforma colaboró. Amplia conceptualización acerca de la relación entre música y matemáticas y su correspondencia con la grandeza espiritual de quienes pudieran apreciarla dedica Ossott en esta sección de su discurso.

A partir de este instante, la alocución se centra en aspectos disciplinares, y Ossott destaca que hablar *“de nuestro querido maestro sin hacer sentir la influencia de las Matemáticas en la formación del individuo es olvidar uno (sic) de las preocupaciones más grandes de su vida.”* (Idem), agregando que

grandes pedagogos aconsejan el estudio de las matemáticas por la necesidad de adquirir esos conocimientos y por el beneficio “*para la formación de la parte espiritual y crítica de cualquier ciencia*” (Idem) por lo cual varias universidades europeas han abierto en la Facultad de Filosofía cursos de Análisis Matemático y Geometría Analítica.

El hecho era que Calcaño Sánchez enseñaba Geometría no sólo como ciencia pura sino que “*aprovechaba su estructura para conducir al alumno hacia el desarrollo de una disciplina necesaria para su formación y para su vida misma*” (Ibidem: 47). Esto dio pie al disertante, para expresar que “*las matemáticas no se deben entender como una adquisición del conocimiento que proporciona el estudio de las cantidades calculables solamente, sino también como desarrollo y potencialidad del espíritu, como disciplina para poder interpretar cualquier fenómeno que se presente en la naturaleza*” (Idem). Pues desde cualquier punto de vista, las matemáticas permiten relacionar las actividades humanas y los fenómenos físicos.

Los siguientes siete párrafos de la conferencia se dedican a explicar características y ventajas de las matemáticas cuyos procedimientos evitan el extravío de las argumentaciones mejor fundamentadas y hacen posible “*pasar con la mayor sencillez de las premisas a las conclusiones.*” (Idem). Al traer a colación que la “*contribución de Galileo consiste en haber destruido el punto de vista intuitivo que reemplazó con uno nuevo.*” (Idem). Encontramos otra de esas digresiones con las cuales Ossott adereza su discurso.

Que la libertad humana no puede manifestarse en ecuaciones en tanto el hombre es cambiante y diverso de acuerdo con el tiempo y lugares donde se encuentre, es una idea utilizada para combatir el procedimiento matemático considerándose que este se hundiría ante los complejos hechos sociales, al respecto se indica que “*los partidarios de las Matemáticas contestan a todos estos argumentos, que no se trata de asimilar esas ciencias a la Geometría o a la Aritmética, sino de aprovechar sus métodos, sus procedimientos analíticos, sus fórmulas y su manera de razonar.*” (Ibidem: 47-48) apuntando a la ineludible presencia, directa o indirectamente, de las matemáticas en todos los ámbitos de la vida humana.

A decir de Ossott, uno de los elementos esenciales de la función de las Matemáticas en algunas profesiones, fuera por supuesto “*de la función específica considerada como ciencia pura. (...) [es que] nos ofrece el aspecto de método, de disciplina y de formación. De esta manera, he pretendido, pues, interpretar uno de los más interesantes aspectos del ilustre pedagogo, en contacto con el desarrollo de la potencialidad espiritual de sus discípulos*” (Ibidem: 48) sabiendo que el Dr. Calcaño no está entre los analíticos porque Geometría Descriptiva era su asignatura preferida.

Se recuerda también al genio del Renacimiento, Leonardo da Vinci, en una cita textual donde asevera que “*El que niega la Suprema certidumbre de las Matemáticas, se nutre de confusión y nunca podrá reducir a silencio, las contradicciones de las ciencias sofisticas, en las que reina eterna zozobra.*” (Idem), autoridad histórica y científica invocada para reafirmar la supremacía de la erudición matemática.

El Maestro Calcaño dejó poco escrito pero fueron numerosos los discípulos que formó, por ello “*Nada más natural y lógico, para mantenerlo unido a la Ingeniería en Venezuela, que colocar su nombre en ese recinto*” (Idem) porque él no ha muerto sólo se ha ausentado, y a partir de hoy, “*el ilustre maestro está aquí con nosotros. El Colegio de Ingenieros de Venezuela lo tendrá en su seno para siempre, y él vivirá mientras exista este Colegio. Hemos perpetuado su memoria; así podrá pasar a la posteridad para servir de ejemplo a las nuevas generaciones.*” (Idem).

Uno de los rasgos significativos de ese homenaje realizado por el Colegio de Ingenieros de Venezuela es reconocer que *“es tan importante la obra de Ingeniería en el campo, en la oficina, como en la cátedra. Es en la cátedra donde se puede lograr la primera formación del profesional (...) es la base fundamental de lo que el Ingeniero va a resultar más adelante. Como catedrático, Eduardo Calcaño Sánchez fue piedra angular de la formación de Ingenieros y catedráticos”* (Idem) quienes constituyen la estructura y resultados de su obra docente a la cual dedicara su vida.

Para finalizar, el orador solicita un aplauso para quienes tuvieron la iniciativa de colocar en ese recinto *“el nombre de una de las más elevadas figuras que ha tenido nuestra Facultad, formador de generaciones, forjador de catedráticos, moldeador de conciencias, espíritu infatigable y preclaro continuador de la obra de sus antepasados.”* (Idem). Y al mismo tiempo, suplica que no haya más aplausos y retirarse en silencio para no molestar al viejo maestro, ajeno a halagos y distinciones.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este es un texto notoriamente laudatorio mediante el cual se exalta la figura y labor pedagógica de Eduardo Calcaño Sánchez, acerca de quien, Ossott expone su vida y obra en el ámbito de los estudios de matemáticas e ingeniería en Venezuela, así como las transformaciones que sufre la educación superior en esas áreas en el país, en las cuales Calcaño está presente mediante su labor docente e institucional, influenciando de forma positiva todo ese desarrollo. El autor nos muestra a este importante Maestro, pero no lo hace de forma aislada sino ligándolo con algunos acontecimientos educacionales y con la recapitulación de las principales ideas que lo animan a lo largo de su trayectoria pedagógica.

Lenguaje, informaciones y propósito del discurso están claros para su autor, quien maneja conocimientos primordiales sobre las matemáticas en general y sus particularidades, en el caso de Venezuela y así lo demuestra, por lo cual puede referirse a la historia de las ciencias matemáticas en el país e igualmente con mayor pertinencia traer del siglo XVIII a Gaspard Monge (1746-1818) inventor de la Geometría Descriptiva -aunque escriba mal su nombre- iniciador de las teorías y herramientas procedimentales sobre ese sistema de representación tridimensional, asignatura dictada por Calcaño pero también por el propio Ossott. Términos técnicos y científicos así como sintaxis lingüísticas son debidamente expresados, manteniéndose el centro del discurso en el objeto de interés –el Maestro Calcaño Sánchez- más en ocasiones, se introducen incisos, no tan lógicos en la secuencial narración.

En tal sentido, poco menos que sorprendente es la forzada vinculación que establece Ossott entre la creación en 1895 de la Escuela de Ingeniería en Venezuela, con hechos significativos ocurridos hace cien años, por ello cataloga como “sobrenatural” el nacimiento del Gran Mariscal de Ayacucho en 1795, en el mismo año cuando Gaspard Monge, publica su obra sobre Geometría Descriptiva. Y aún va más allá, al tomar el nombre de Monge para aludir al matrimonio de Gaspar Cajigal, futuro padre del científico venezolano Juan Manuel Cajigal, fundador de los estudios de matemáticas en el país, a decir del Decano de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UCV.

Llama la atención cómo una persona que se describe a sí mismo como un *“hombre dedicado a la carrera de los números (...) [quien debe] por fuerza, elegir en todo momento el camino más corto y más sencillo”* (Ibidem: 43) se permite estas divagaciones y encuentra el modo de enlazar entre sí hechos ocurridos a un siglo de distancia y en apartadas latitudes geográficas, todo ello con el

fin de reforzar sus propias tesis. Digresiones como las señaladas, junto a la invocación de figuras de autoridad histórica y científica como Galileo y Leonardo da Vinci son empleadas para apoyar sus afirmaciones e insuflarle vivacidad a su disertación pública.

Especial énfasis pone Ossott en exteriorizar la creencia de Calcaño Sánchez -a la cual él se afilia- acerca de la influencia cuasi mística que ejerce en el alumnado el estudio de las matemáticas y de la geometría, respecto a lo cual hace varios llamados tocantes a la importancia de *“la potencialidad espiritual que puede lograrse con el estudio de la Geometría (...) esa gran virtud de las matemáticas, para la formación espiritual y disciplinaria del individuo.”* (Ibidem: 43) y, abundando sobre el tema, dice que para el Maestro *“indudablemente que conduce a formar una potencialidad espiritual difícil de lograr con alguna otra de las ciencias (...) [por ello es preciso] no sólo como necesidad de adquisición de esta disciplina, sino para la formación de la parte espiritual y crítica de cualquier ciencia.”* (Ibidem: 47). Así se entremezclan cuestiones del conocimiento científico puro con ideas sobre lo contemplativo personal y el concepto de espíritu como trascendencia de lo vital y lo material, asumidas desde una perspectiva que pretende sugestionar el discernimiento del oyente y del lector.

Es esencial darse cuenta de que en este discurso no solamente queda en evidencia la estatura pedagógica de Eduardo Calcaño Sánchez sino también la de Willy Ossott en cuanto catedrático capaz de exaltar las virtudes de su Maestro, y al mismo tiempo, dar relieve y significación a la ciencia de las matemáticas y la geometría descriptiva, campo común a ambos y eje de su interés vital y docente. Substanciales son los méritos académicos que in extenso evidencia el Maestro Calcaño en su camino en la instrucción universitaria y ello es constantemente citado en esa alocución de 1954, adecuada para una oportunidad como esta, cuando se rinde homenaje a este notable profesor, rescatando así su memoria del olvido tanto en el ámbito gremial como en el académico nacional.

CONCLUSIONES

Como podría esperarse en un acto honorífico como el realizado en la sede del Colegio de Ingenieros de Venezuela, Ossott presentó una cronología biográfica donde se conjugaron aspectos de la vida y labor pedagógica de Eduardo Calcaño Sánchez, con sucesos relativos a distintas instituciones universitarias nacionales en las cuales participó como profesor fundador y directivo. Así también abordó su actuación como miembro sobresaliente del Colegio de Ingenieros de Venezuela donde asumió su presidencia entre 1922 y 1923, rescatando al ente del abandono y parálisis en los cuales cayó desde 1919.

Obviamente la vida, obra didáctica y gremial del Dr. Calcaño Sánchez es vista desde la óptica más positiva y halagadora, haciéndolo de manera secuencial temporalmente, aunque de forma eventual Ossott, inserta ciertos temas extemporáneos cuya congruencia no queda clara, más le permiten realzar el rol del agasajado, al igual que retrotraer, un poco a contrapelo, ciertas figuras de autoridad como Galileo (1564-1642) y Da Vinci (1452-1519) para dejar sentado que históricamente el conocimiento matemático y geométrico es esencial en la formación de los futuros profesionales de la ingeniería pero también en la vida cotidiana del ser humano en general.

Un Maestro es una persona capacitada para enseñar un oficio, ciencia o arte y quien tiene título para hacerlo, para W. Ossott, el profesor Eduardo Calcaño Sánchez no solo se merece ese título sino que también cuenta con un superior conocimiento y apresto para la

enseñanza, por lo cual, reputarlo como *Maestro de Ingenieros* destaca el hecho de que fuera formador de formadores, es decir, quien diera educación y preparación a quienes en el futuro serían a su vez docentes universitarios, con lo cual su herencia intelectual se transmitiría y perduraría en el tiempo, faceta que no es poca cosa, pues revela que su influencia y aporte a la educación venezolana trasciende y va mucho más allá de los 44 años de su vida dedicados a la instrucción superior.

Textos donde se aborde lo relativo a la educación en ciencias como la matemáticas, representación gráfica e ingeniería en el país son muy valiosos, pero también lo son aquellos que, como el preparado por Willy Ossott en 1954, arrojen luces acerca de aquellas figuras primordiales en la educación superior en Venezuela, de allí la importancia de darlos a conocer pues se convierten en antecedentes significativos para la comprensión de estas áreas del saber.

Exaltar el papel de uno de los personajes relevantes en el campo de la docencia universitaria en ingeniería y matemáticas en Venezuela, mediante el análisis del discurso preparado por Willy Ossott en 1954, constituyó el propósito primordial de esta ponencia dirigida a dar a conocer, recordar y valorar a una de las tantas ignoradas figuras académicas que han sido esenciales para el desarrollo científico y humanístico del país, la mayoría de ellos lamentablemente ha sido dejada en el olvido por la sociedad en general, y por el ámbito académico en particular. Rescatar esos nombres y sus trascendentales labores debería ser objetivo primordial de todos aquellos interesados en promover nuestros valores y en conservar nuestro legado cultural.

REFERENCIAS

- Aguerrevere, F. (1895). Las Ciencias Matemáticas en Venezuela. En *Primer Libro Venezolano de literatura, Ciencias y Bellas Artes Ofrenda al Gran Mariscal de Ayacucho*. (ed. facsimilar1974). Caracas: Consejo Municipal del Distrito Federal, pp. 245-252 (1° ed. 1895)
- Caraballo, C. (dic. 1986). Del Académico Retórico al Profesional Pragmático. Crisis recurrente de la Educación Venezolana de la Ingeniería y la Arquitectura. *Boletín del Centro de Investigaciones Históricas y Estéticas*, 27, pp. 52-77
- De Sola, Ricardo. (1989). *Reurbanización El Silencio. (Crónica)*. Caracas: Instituto Nacional de la Vivienda
- Martín Frechilla, J. J. (1994). *Planes, planos y proyectos para Venezuela, 1908-1958 (Apuntes para una historia de la construcción del país)*. Caracas: UCV-CDCH, Acta Científica
- Ossott, W. (oct. 1954). Discurso pronunciado por el Dr. Willy Ossott En el acto solemne celebrado con motivo de la colocación del nombre del Dr. Eduardo Calcaño Sánchez en el Salón de Asambleas del Colegio. *Revista del Colegio de Ingenieros de Venezuela*. 1861-1954 93° Aniversario de la Fundación, 223, pp. 43-48.
- Ossott, W. (1957). *EDUARDO CALCAÑO Maestro de Maestros Universitarios*. Caracas: UCV, FAU (folleto)
- Ossott, W. (1956a). *Los estudios de las Matemáticas en Venezuela durante los siglos XVIII y XIX*. Caracas: Instituto de Filosofía, FHye, UCV (folleto)

- Ossott, W. (1956b). *Cagigal, Prócer de la ciencia y la cultura universitarias*. Caracas: Dirección de Cultura, UCV (folleto)
- Ossott, W. (1957). *Eduardo Calcaño Maestro de Maestros Universitarios*. Caracas: UCV, FAU (folleto)
- Ossott, W. (1969). *Castillos coloniales: Araya, La Asunción, Pampatar*. Caracas: Junta de Fomento Turístico de la Corporación Venezolana de Fomento
- Tarnoi, L. (1954). *El Nuevo Ideal Nacional de Venezuela. Vida y Obra de Marcos Pérez Jiménez*. Madrid: Verdad
- Universidad Central de Venezuela. Archivo Histórico. *Grados de Doctor en Ciencias Físicas y Matemáticas, Libro 21, A-Y, 1931-1932. Expediente de opción al título de Doctor en Ciencias Físicas y Matemáticas Willy Ossott 1932 N° 20*
- Universidad Central de Venezuela. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Departamento de Registro y Correspondencia. *Expediente Académico-Administrativo Willy Ossott 201-O (2 carpetas)*

EDUARDO CALCAÑO SÁNCHEZ, ENGINEER'S MASTER IN VENEZUELA, SAW BY DOCTOR WILLY OSSOTT

ABSTRACT: The main purpose of this presentation was to analyze critically the discourse of Doctor Willy Ossott (1913-1975) in a tribute to the Venezuelan master Eduardo Calcaño Sánchez (1870-1941) in the Venezuelan Engineer's Association (VEA) on October 21st 1954. Ossott's dissertation about Calcaño was published in VEA's magazine at the same month and year, and then it was reproduced in the Venezuelan Central University's (VCU) leaflet in 1957. Ossott presented a personal and academic biographical note of the surveyor and engineer Calcaño Sanchez who taught the upper levels of graphic representation during 44 years since the creation of Engineering School in 1895. In those days he began to teach Descriptive Geometry, Perspective, Shades and Stereotomy. After that he taught Descriptive Geometry in Exact Sciences Faculty in VCU founded in 1904. Finally, he taught Descriptive Geometry and its Application in Physics and Mathematics Faculty in VCU founded in 1925. He was a probid man, as a teacher, he took pride in teaching the esencial vision of space in Engineering. He transmitted spiritual values and discipline. Between 1922 and 1923 was president of VEA, rescuing it from the inactivity that occurred on 1919. Since his historical investigation based on primary, bibliographic and hemerographic sources this presentation was developed and the important contribution historiographic left by Ossott about this document was demonstrated, showing us the qualities and virtues of this no much studied figure Eduardo Calcaño Sanchez, this omission happened in spite of its meaning in graphic representation of Engineering. All of this let us know the evidence of his paradigmatic participation in educacional and labor-union area.

KEYWORDS: Eduardo Calcaño Sánchez; Willy Ossott; Venezuelan Engineering; Venezuelan Engineer's Association; Descriptive Geometry.

APUNTES PARA UNA TEORÍA SOCIAL VENEZOLANA: SELECCIÓN Y COMENTARIOS
DE ALGUNAS CARTAS ESCRITAS POR VENEZOLANOS A MIGUEL DE UNAMUNO

ALEXANDRA MULINO

Universidad Central de Venezuela, Escuela de Educación

amulinove@yahoo.es

RESUMEN: El problema de las “raza” atravesó el imaginario social latinoamericano de finales del siglo XIX y principios del siglo XX; al respecto, la inteligencia venezolana había centrado esa discusión sociológica sobre dos grandes aristas: el tipo de raza y el mestizaje. Por decisión metodológica y técnica, decidí abordar la referida y álgida temática decimonónica tomando en consideración el estudio de un grupo de cartas escritas, entre 1900 y 1910, por los venezolanos Eloy G. González (1873), Pedro César Dominici (1873), Manuel Díaz Rodríguez (1871), Rufino Blanco Fombona (1874) y José Gil Fortoul (1861) a Miguel de Unamuno, sobre la base racional del método histórico de las generaciones propuesto por José Ortega y Gasset. La clasificación de las citadas epístolas, en términos generacionales, permitió entrever las distintas “miradas” socio-históricas sobre el citado tópico, entre otros temas sociales de la época, a fin de comprender, en próximas investigaciones, su posible influencia en la conformación de las distintas propuestas educativas del otrora Ministerio de Instrucción Pública.

PALABRAS CLAVES: Método Histórico de las Generaciones; Tipo de raza; Mestizaje; Generación de iniciación/decisiva; Epistolarios.

1. INTRODUCCIÓN

El Método Histórico de las Generaciones, propuesto por José Ortega y Gasset, me permitió clasificar y seleccionar cartas de venezolanos remitidas a Miguel de Unamuno; de las 106 misivas ubicadas en la Casa-Museo “Miguel de Unamuno”, de la Universidad de Salamanca –fechadas todas entre 1900 y 1935– opté interpretar las ideas expuestas en las comunicaciones datadas entre 1900 y 1910; como consecuencia, mi pretendido ejercicio hermenéutico centró su atención en las reflexiones sociales (la cuestión de la raza) de aquellos venezolanos que otrora sus edades oscilaron entre 30 y 45 años de edad; el filósofo madrileño llamó a esta generación de iniciación –y decisiva– tomando en cuenta la fecha en que su (s) representante (s) generacional (es) –o epónimo (s)– había (n) cumplido los 30 años. Por esta última razón técnica, los nacidos entre 1870 y 1874 fueron los sujetos escogidos para este estudio general: Eloy G. González (1873), Pedro César Dominici (1873), Manuel Díaz Rodríguez (1871) y Rufino Blanco Fombona (1874); sin embargo, consideré el estudio crítico-comparativo sobre el álgido punto: tipo de raza versus mestizaje, entre dos miradas generacionales: José Gil Fortoul (1861) y Rufino Blanco Fombona (1874). Al final, sostengo que la problemática socio-histórica expuesta por estos intelectuales contribuye a la elaboración

de una teoría social venezolana, con indiscutible influencia en las propuestas educativas de ese momento histórico.

2. APROXIMACIÓN AL MÉTODO HISTÓRICO DE LAS GENERACIONES DE JOSÉ ORTEGA Y GASSET

José Ortega y Gasset, en términos generales, planteó que los hechos históricos descansan sobre bases estructurales, desestimando, así, los supuestos de carácter psicologistas. Por tal motivo, consideró que la historia es la “reconstrucción de la estructura de ese drama que se dispara entre el hombre y el mundo.” (Ortega y Gasset, 2006, 32). En suma, su propuesta consiste en el estudio de la estructura objetiva de la vida; es decir, de la estructura vital.

Ahora bien, de acuerdo con lo expuesto por el filósofo madrileño, la relación entre el hombre y el mundo debe comprenderse como actualidad histórica, como hoy. Ello implica que el examen sincrónico-diacrónico de una convivencia actual debe analizarse como unidad en un tiempo histórico.

Al respecto, Ortega afirmó que la estructura vital es un tiempo histórico, es un hoy, entre otros hoy, en el desarrollo histórico social; por tanto, es posible efectuar varios cortes sincrónicos, o la selección de unidades de tiempo, para su pesquisa en un período histórico determinado.

En consecuencia, el problema histórico de las generaciones “permite ver esa vida desde dentro de ella, en su actualidad. La historia es convertir virtualmente en presente lo que ya pasó.” (Ibídem, 48).

En relación con lo expuesto, el autor en cuestión dejó claro que un hoy, como modo de vida, debe abordarse distinguiendo –en las relaciones generacionales– a los contemporáneos de los coetáneos. Tener la misma edad y compartir algún contacto vital define la noción de generación; en consecuencia, éste concluyó que la comunidad de fechas y la comunidad espacial son las características vitales de una generación. La comunidad de fechas, o zonas de fechas, identifican a los que tienen la misma edad vital e históricamente, quiso decir con ello que:

“Lo decisivo en la vida de las generaciones no es que se suceden, sino que se solapan o empalman. Siempre hay dos generaciones actuando al mismo tiempo, con plenitud de actuación, sobre los mismos temas y en torno a las mismas cosas pero con distinto índice de edad y, por ello, con distinto sentido.” (Ibídem, 61).

Cabe destacar que para Ortega la vida del hombre –desde una perspectiva histórica– se divide en cinco edades de a quince años: niñez, juventud, iniciación, predominio y vejez, si bien apuntó que el lapso histórico de importancia para el tema de las generaciones son las de iniciación y predominio. La generación de iniciación contiene actores cuyas edades oscilan entre los 30 y 45 años, mientras que la generación de predominio representa a los sujetos entre los 45 y 60 años de edad.

En primer término, Ortega recomendó a los historiadores y sociólogos de las ideas que deben escoger el epónimo –o epónimos– una vez acotado el hoy, o el presente o época, a investigarse a fin de definir la estructura vital de la generación decisiva. La técnica para

delimitar la generación decisiva consiste en preguntarse cuándo cumplió 30 años de edad el epónimo –o grupo de epónimos– seleccionado. Verbigracia, José Gil Fortoul cumplió 30 años en 1891, por consiguiente, esa será la fecha decisiva de la generación representada por éste intelectual. La zona de fechas establecida, a partir de ese dato (1891), encuéntrase en aquellos personajes que celebraron sus 30 años, 7 años antes o después, entre 1884 y 1898.

En el caso de este somero trabajo, las misivas en estudio fueron datadas entre 1900 y 1910; de una suma de intelectuales considerables, reconocí algunos epónimos: a) Eloy G. González, pensador que ante la crítica demoledora de Julio Calcaño, defendió con verdadero nacionalismo patrio la dignidad de los escritores y artistas venezolanos de finales del XIX, dando origen al *Primer Libro Venezolano de Literatura, Ciencias y Bellas Artes* de 1895; b) Pedro Emilio Coll, cofundador de la famosa revista *Cosmópolis*, elogiada con creces por José Enrique Rodó y c) Rufino Blanco Fombona, ardoroso defensor de la venezolanidad y el pensamiento latinoamericano. En el caso de estas sucintas líneas reflexivas, consideré asumir a uno de los tres representantes generacionales seleccionados: Rufino Blanco Fombona.

¿Cuándo cumplió los 30 años de edad Rufino Blanco Fombona? Este alcanzó los 30 años de edad, el 17 de junio de 1904. Así que esa fecha (1904), es la fecha de la generación decisiva representada por Blanco Fombona. Es necesario decir que no trata de una expresión aritmética sino más bien vital. Así, esta zona de fechas puede enmarcarse entre 1897 y 1910.

De acuerdo con la señalada clasificación generacional, ordenaré las comunicaciones de la siguiente manera:

Cuadro n° 1

Generación de iniciación
Eloy G. González (1873)
Pedro César Dominici (1873)
Manuel Díaz Rodríguez (1871)
Pedro Emilio Coll (1872)
Rufino Blanco Fombona (1874)
José Gil Fortoul (1861)

Cuadro n° 2

Generación decisiva
Eloy G. González (1873)
Pedro César Dominici (1873)
Manuel Díaz Rodríguez (1871)
Pedro Emilio Coll (1872)
Rufino Blanco Fombona (1874)
Epónimo seleccionado

Véase, en el cuadro n° 1, que José Gil Fortoul, nacido en el año de 1861, había cabalgado entre las generaciones de iniciación y de predominio; por tanto, en el año 1904, el sociólogo larense contaba con 43 años de edad, de tal manera que no lo consideré miembro de la generación decisiva. En suma, del grupo de intelectuales seleccionados reconocí como a la generación clave de ese período histórico, a los nombrados en el cuadro n° 2.

A continuación, aspiro escudriñar aspectos sustantivos sobre el difícil asunto de la raza, y otros puntos, presentes en las epístolas escritas por la **generación decisiva** al entonces rector Miguel de Unamuno.

3. RECONOCIMIENTO GENERACIONAL

Vale la pena señalar que los miembros de la generación decisiva –enumerados en el cuadro n° 2– eludieron en sus esquelas a los representantes generacionales venezolanos de las décadas anteriores; si bien, reconocieron la valía intelectual de algunos de sus contemporáneos y coetáneos; a su vez –en sus escritos– confesaron la influencia intelectual ejercida sobre ellos por letrados de otras latitudes. Al respecto, llama la atención el culto a la personalidad profesado, básicamente, a escritores y artistas franceses de alto relieve; a decir del venezolano Alejandro Fernández García a Miguel de Unamuno: “Los escritores jóvenes americanos tenemos una gran lectura francesa. Las canciones de Verlaine, de Baudelaire y de Musset son las abejas de nuestros rosales interiores”. (Fernández García, 1900, 1). Justamente, las cartas a Unamuno revelan la necesidad del permanente contacto con el viejo mundo.

De igual manera, Pedro César Dominici aludió en sus epístolas a Manuel Díaz Rodríguez, a propósito de un comentario hecho por Unamuno a su libro *Ídolos Rotos*. También refirió a Amado Nervo y a Candamo.

En el caso de Rufino Blanco Fombona, sus postales exaltaron nombres de importantes escritores europeos; no obstante, vale la pena destacar que si bien fue innegable su alto y combativo espíritu nacionalista, éste no dejó de expresar críticas contundentes a buena parte de la inteligencia latinoamericana; por ejemplo, en ese entonces Unamuno le solicitó recomendaciones bibliográficas a fin de leer sobre Simón Bolívar y la Guerra de Independencia; al respecto, le subrayó: “Pero no vaya Ud., por Dios, a sacar de su sombra a tanta mediocridad engreída como pulula por allí, a tanto genio goajiro, (...) De América, a lo más obtendrá Ud., una docena de espíritus d’elite (...)” (Blanco Fombona, 1901, (II), 1).

Lo mismo noto en las misivas a Unamuno firmadas por Manuel Díaz Rodríguez. En una de sus cartas, éste le describió al maestro la diversidad de opiniones recibidas como consecuencia de la publicación de su novela *Ídolos Rotos*; empero, le terminó confesando que “entre los mejores juicios están en primer término los de Pedro Emilio Coll y sobre todo Ángel C. Rivas.” (Díaz Rodríguez, 1901, 3). Del resto de los comentarios expresó que: “Casi todos los que han hablado y escrito contra *Ídolos Rotos* son *doctorcitos de la prensa* y políticos tras que, al hacer así, defendían su negocio.” (Ibídem, 4).

En relación con lo expuesto, por una parte, estos intelectuales de la generación de iniciación dejaron entrever la poca o ninguna influencia recibida por los profesores de la entonces Universidad de Caracas: Adolfo Ernst, José de Briceño, Rafael Villavicencio, Ángel Álamo, Jesús María Blanco Arnal, Aníbal Dominici, Manuel Clemente Urbaneja, Manuel María Urbaneja, Elías Rodríguez y Rafael Seijas y, por otro lado, trataron a los miembros de la

generación anterior como a simples conocidos en los medios académico, político y periodístico por todos ellos frecuentados; léase: Eloy G. González, en carta dirigida a Unamuno, el 26 de abril de 1907, escribió, “Gil Fortoul me avisa que envió a un su amigo de aquí los artículos de U. Los he replicado para hacerlos reproducir.” (González, 1907, 1). Pareciera que los escritores de esta generación de iniciación –decisiva para esta pesquisa– intentaron comprender el ser de la venezolanidad a partir de las cavilaciones literarias y filosófico social allende los mares.

4. EL PROBLEMA DE LA “RAZA”

José Gil Fortoul defendió el concepto de raza social en oposición política, ideológica y teórica a la de raza natural. De alguna manera, re-escribió la historia de Venezuela bajo la premisa sociológica de la raza mestiza con la pretensión última de evitar la dualidad blanco/indio.

Lo mismo puede decirse de Lisandro Alvarado. Sus trabajos de campo, bajo la óptica de la etnografía comparada, revalorizaron la memoria mínima de la venezolanidad.

En el caso de los citados jóvenes intelectuales miembros de la generación de iniciación/decisiva, entreveo contradicciones sobre sus orígenes étnicos y memoria cultural; verbigracia, todos ellos se presentaron con sumo orgullo como venezolanos pero resaltaron con sutileza sus claros orígenes ibéricos; algunos de ellos se reconocieron venezolanos pero no mestizos, otros si afirmaron su mestizaje pero exaltando de sobremanera sus raíces españolas o europeas; si bien, ninguno de ellos asumieron la presencia afro en sus genes y estereotipos culturales.

En relación con lo dicho, las confesiones de Pedro Emilio Coll son representativas de la venezolanidad blanca en su sentido ideológico. De sus ascendientes sólo presentó a sus abuelos catalanes y castellanos: “(...) Abuelos: catalanes los paternos, castellanos los maternos. Un pariente de mi madre fue llamado en Colombia “el tigre del Cabrero”. Fue presidente de aquella república.” (Coll, 1903, 3). En otro aparte, de la misma comunicación, escrita en Caracas: el 5 de marzo de 1903, describe a Unamuno asunto neurálgico que muestra el problema de la raza y el racismo en la Venezuela de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Respecto de los avances científico-técnicos desarrollados en Europa Occidental, Coll comentó la opinión de los antiguamente denominados “mulatos”: “La ciencia –dicen los mulatos– esa es cosa de los blancos. ¿Tendrán razón? ¿Habrá en efecto una ciencia *de blancos* y para blancos, llena de prejuicios respecto a la incapacidad de los hombres de color para el gobierno y la cultura? (...)” (Ibídem, 2). De esta interrogante sorprende la crítica que se insinúa a la visión eurocéntrica de la historia, si bien no sobrepasó sus límites: “La verdad es que aquí los descendientes de españoles están, o estamos, echados de barriga mientras los mestizos van adelante. Cierto es que la zona le es favorable, pero de todos modos lo que son hoy hacen pensar en lo que puedan ser mañana. Acaso tendrán “su ciencia” y declararán inferior al blanco.” (Ibídem). Líneas después, sorprendido de sus propias palabras manifestó a Unamuno, casi horrorizado: “Si no me engaño esto no pasa sino en Venezuela; en las colonias europeas de América (Trinidad, Curazao, Martinica, etc.) los negros son monos, en tanto aquí están a punto de ser monos...sabios.” (Ibídem).

Las epístolas de Rufino Blanco Fombona también revelaron el tema de la raza. En el año de 1901, desde Ámsterdam, en una carta dirigida a Unamuno, el autor reflexionó, en pocos trazos, sobre la base del concepto de raza natural, la cuestión del mestizaje. El novelista y político venezolano legitimó la tesis de los tipos raciales. La influencia de la concepción evolucionista unilineal lo llevó a sostener que el hombre europeo, muy a pesar de su mezclada sangre, durante su proceso evolutivo logró conformar un tipo. Mientras que en Venezuela –y América Latina– el tipo racial estaba aún conformándose. Según Blanco Fombona esta limitación racial explicó el porqué no es posible concebir una literatura venezolana, sudamericana. Es importante destacar, que el autor de *Trovadores y Trovas* no negó su mestizaje, aunque, alienado a la clasificación colonialista de las razas, apostó por un tipo de hombre americano blanco, debido a que juzgó la presencia de otros fenotipos como un defecto superable por el intercambio cultural –y el cruce racial– con la Europa moderna. Léase:

“Además, la inmigración, el comercio, la vida política, exterior, nos ponen en comunicación constante con otros pueblos y con otras razas. De ahí, creo yo, cierto tinte especial de nuestra lengua y cierto morro de nuestro pensamiento. Por supuesto, operando sobre nuestra sangre mixta de indios, de negros, de europeos –con especialidad de españoles como U. comprende–. Piense ahora cuántas sangres distintas se juntaron en cualquier europeo –español, inglés–, hasta fundar el tipo, y dígame si América no está en los umbrales de su propio ser, si no está por llegar a ser. A esta diversidad de razas, añada el influjo poderosísimo allá –del medio– y concluya conmigo en que en América no hay por el momento una literatura porque no hay todavía un tipo de raza, aunque si existan, como escriben brillantes ingenios, personalidades distinguidas, tanto como las de Europa. Yo creo que de ahí se debe partir para un estudio sobre nosotros. Algo he publicado yo a ese respecto.” (Blanco Fombona, 1901, (II), 4).

De igual manera, Pedro César Dominici se sintió parte de la raza europea occidental. Aunque, con sentido crítico, reconoció la distancia histórica entre España y la entonces llamada América Hispana: “(...) sabemos agradecerle lo que Ud. hace por nosotros en España, en donde no se nos ama mayormente.” (Dominici, 1901, 3).

5. MIRADAS GENERACIONALES: JOSÉ GIL FORTOUL Y RUFINO BLANCO FOMBONA

El 6 y el 19 de marzo de 1907, desde la ciudad de Berlín, José Gil Fortoul remitió dos notas postales a Miguel de Unamuno. En la esquila fechada el 6 de marzo, Gil Fortoul se disculpa con Unamuno por la tardanza de su correo. Le explicó que en efecto recibió carta de Unamuno el 25 de febrero, de ese mismo año, mas no le escribió de inmediato esperando “el número de La Nación que trae su artículo “Don Quijote y Bolívar”. (Gil Fortoul, 1907a). La Dirección de este periódico argentino publicó el referido artículo de Unamuno donde hizo mención del trabajo histórico del sociólogo venezolano, *Historia Constitucional de Venezuela*, obra editada ese mismo año en Berlín, por la Casa Editorial de Karl Heymann: “(...) apresúrome a darle las gracias por la cariñosa simpatía con que habla usted de mi Historia.” (Ibídem). Al respecto, el escritor larense le agradeció al filósofo vizcaíno el retrato psicológico realizado de Simón Bolívar en su ensayo *Don Quijote y Bolívar*. A su vez, le reiteró que a los lectores argentinos les convino leer novedoso tratamiento psico-antropológico de la personalidad del Libertador. Le aseguró que su metodología, ayudaría a desmontar los mitos creados por el escritor argentino Bartolomé Mitre: “(...) pues contribuye a darlo a conocer mejor en la

Argentina, donde se tiende a seguir ciegamente a Mitre.” (Ibídem). Por el mismo motivo, le aseguró que enviaría su artículo a Venezuela donde las tendencias románticas habían deformado el carácter del Padre de la Patria: “(...) como entre nosotros hay tanta gente que adopta las exageraciones líricas de Larrazábal.” (Ibídem). En efecto, el conocido trabajo de Unamuno, *Don Quijote y Bolívar*, fue reproducido en Caracas, el 15 de mayo de 1907, en *El Cojo Ilustrado*, n° 370.

En la carta del 19 de marzo, Gil Fortoul le redactó a Unamuno líneas de aliento en relación a un proyecto que pretendía escribir sobre “los héroes de acción americanos.” (Ibídem, 1907b). El venezolano agradeció de sobremanera el abordaje psicológico del tema: “(...) un mundo que usted nos haría a todos, españoles y americanos, el servicio de aclarar desde el punto de vista psicológico.” (Ibídem). Es evidente, que tanto José Gil Fortoul como Miguel de Unamuno abogaron por concepciones sociológicas y antropológicas contrarias a las lecturas románticas y científicas dominantes.

El 16 de agosto de 1907, desde *Scheveningen beach*, Rufino Blanco Fombona también le dirigió carta a Unamuno. Pareciera, por su contenido, que el joven caraqueño le refirió a Unamuno, los mismos temas tratados por José Gil Fortoul en las cartas descritas arriba. Primero, por su preocupación manifiesta al no llegarle a Unamuno materiales sobre la vida de Simón Bolívar encargados por él a J. M. Herrera Irigoyen cuando fue Ministro de Fomento: “Lamento que no recibiera usted *Los documentos para la vida pública del Libertador*, que le hice enviar hace tiempo de Venezuela.” (Blanco Fombona, 1907, 1). Segundo, por el comentario hecho a la prometida investigación de Unamuno “sobre los hombres de la revolución americana”. (Ibídem). Respecto del segundo punto, su consejo fue diametralmente opuesto al de José Gil Fortoul. Recomendó al filósofo español que en vez de escribir obra en “versos”, publicara trabajo de corte histórico, léase:

“Sentiría asimismo que usted se pusiera a escribir sobre Bolívar, Sucre, San Martín, Miranda, etc., porque hace un siglo no escampa la lluvia de (atroces) versos sobre los grandes hombres...y, sin embargo, todavía no los conocemos. ¿Cree usted natural que en vez de estudiarlos nos hayamos puesto a cantarlos? ¿Y no comprende usted mi horror cuando a uno de los pocos hombres que pudiera comprenderlos y explicarlos se le ocurre la idea de ponerse a gritar en verso? Usted tiene la facultad de sacar y sugerir cien distintas ideas alrededor del mismo tema.” (Ibídem, 4-5).

Llama la atención varios puntos de vistas del citado párrafo: a) le sugirió a Unamuno que no poetizara la vida de los prohombres americanos. Ahora bien, según la carta de Gil Fortoul, el rector no pretendió escribir simples versos, al contrario, aspiró caracterizar los rasgos psicosociales de los próceres americanos, interpretación muy a tono con las investigaciones de la época que ambicionaron contravenir la lógica del positivismo científico y del romanticismo; b) el joven caraqueño instó a Unamuno a que escribiese un tratado histórico de rigor en vista de que “(...) en vez de estudiarlos nos hayamos puesto a cantarlos”. Me pregunto, ¿será que Rufino Blanco Fombona desconocía la tan publicitada *Historia Constitucional de Venezuela*, de José Gil Fortoul, puesta en circulación ese mismo año de 1907? Resulta que durante ese período, Unamuno había escrito y editado en varios órganos de prensa internacionales, dos artículos inspirados en la mentada obra del intelectual barquisimetano: *Don Quijote y Bolívar* y *La Ciudad y La Patria* reproducidos, en *El Cojo Ilustrado*, n° 370 y n° 371, del 15 de mayo y del 1 de junio de 1907, por cortesía del mismo Gil Fortoul. Entonces, ¿por qué Rufino Blanco Fombona no recomendó a su compatriota a Miguel de Unamuno?

Tal vez, las diferencias, entre ambos venezolanos, hayan sido políticas, si bien, para ese momento histórico, ambos laboraban en el servicio diplomático del Gobierno de Cipriano Castro: En ese lapso de 1907, Blanco Fombona era representante consular en Ámsterdam y Gil Fortoul en la *Legación de Venezuela* en Berlín.

Por supuesto, no debe descartarse el hecho de que José Gil Fortoul, con 43 años de edad, para ese momento, transitaba su paso a otra etapa generacional, aunque por no contar aún con 45 años quedó clasificado entre los miembros de la generación de iniciación (30-45 años). Sobre este asunto ya lo advirtió Ortega y Gasset, estas clasificaciones no son estáticas en vista de que la edad no representa un dato matemático sino de orden vital; por tanto, las generaciones se solapan; si bien, en términos técnicos y metodológicos, es posible destejer la trama mínima de la historia a fin de explicar las fisuras del mundo de la vida. De esta manera, es posible rastrear las diferencias sustanciales entre estos hombres en el campo de la formación académica recibida. Tómese en consideración lo siguiente: Rufino Blanco Fombona –33 años en 1907– entre otros libros y documentos, le sugirió a Unamuno que leyese la “*Vida de Bolívar* por D. Felipe Larrazábal” y “*Documentos para la vida pública del Libertador*, por Blanco y Azpurúa.” (Ibíd., 1907, 6). Lo mismo hizo José Gil Fortoul con el rector de la Universidad de Salamanca, pero con indicaciones contrarias a las del joven caraqueño: el 7 de enero de 1907, desde Berlín, le despachó comunicación al maestro con críticas muy puntuales a los historiadores José Félix Blanco y Ramón Azpurúa: “(...) Documentos para la historia de la vida pública del Libertador”, (4 tomos, por José Félix Blanco y Ramón Azpurúa, 1877). Blanco figuró en la Guerra de Independencia (era presbítero y llegó a General), y Azpurúa, hombre más moderno aumentó sus documentos. Ambos, sobre todo el último, de criterio mediocre.” (Gil Fortoul, 1907c). A Felipe Larrazábal ni siquiera se lo nombró, fue muy claro en su opinión sobre el tratamiento dado por éste a las proezas heroicas de Simón Bolívar: “(...) como entre nosotros hay tanta gente que adopta las exageraciones líricas de Larrazábal.” (Ibíd.).

Tal vez, los 13 años de diferencias entre Gil Fortoul y Blanco Fombona, pesaron menos que la educación formal y la cultura general recibidas. Por supuesto, la cuasi distancia generacional jugó su peso específico; pero, en última instancia, la generación decisiva –formada por los cuadros nacidos en la década del ’70, del XIX venezolano– posiblemente, fue muy poco influida por las cátedras de los profesores Adolfo Ernst y Rafael Villavicencio. Claro está, si encasillamos a Ernst como pensador positivista, es imposible captar las sutilezas teórico-ideológicas de sus escritos. No obstante, al leer entre líneas a Ernst, Villavicencio –entre otros– sin los “lentes” de Augusto Comte y Emile Durkheim, es posible vislumbrar interpretaciones comprensivas de la realidad social en franca ruptura con las posturas científicas y románticas de la historia, la sociología y la filosofía social. Estas son conjeturas de una investigación en marcha.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La racionalidad de esta investigación no genera resultados sino problemas a discutirse aún en el campo de la teoría social venezolana. A finales del siglo XIX, en la entonces Universidad de Caracas, las cátedras de Adolf Ernst (1832) y Rafael Villavicencio (1838) fundaron mirada científico natural y social de corte relativista a través de la etnografía comparada, positivista y evolucionista multilínea a fin de conocer el ser de la venezolanidad desde posturas objetivas en

detrimento del romanticismo dominante en el recinto universitario, básicamente, en el campo de la historia y la filosofía.

José Gil Fortoul (1861) y Lisandro Alvarado (1858) fueron altamente influenciados por los maestros Ernst y Villavicencio, al igual que otros venezolanos que para el año de 1904 se hallaban entre las generaciones de iniciación y predominio. En relación a la visión del mundo de esta generación, se hallaba la generación de iniciación, nacidos durante los años '70 del diecinueve. Estos últimos no fueron inducidos por la lógica expositiva de la ciencia, aunque reaccionaron en contra del romanticismo; más bien se definieron como una generación *dilletante*. En efecto, muchos de ellos, como fue el caso de Pedro Emilio Coll, estudiaron en la universidad con el objetivo de obtener conocimientos generales sobre diversas áreas de la ciencia y las humanidades, pero sin llegar a obtener el título correspondiente; en efecto, se dedicaron a las actividades periodísticas, literarias y artísticas.

La pretensión de reconstruir la memoria sociológica venezolana, pasa por comprender estas sutilezas teórico-ideológicas que el método histórico de las generaciones permiten comprender al escudriñar la vida mínima de las generaciones que la historiografía y la teoría social oficiales velan.

Temas como el problema de la raza, el mestizaje, el dualismo raza superior/raza inferior, raza hispánica, entre otros puntos socio-antropológicos, legitimaron la mirada social y político-ideológica de la inteligencia de finales del XIX y principios del XX que pretendieron modernizar el estado nacional secuestrado por la lógica de caudillos y sus montoneros en el poder. El proceso de modernización pretendido por las diferentes ópticas sociales, impactaron las propuestas pedagógicas de la época, asunto que pesquise en la actualidad. Por los momentos, creo comprender que el álgido debate entre la búsqueda del “tipo de raza” venezolana, tesis defendida por la generación de iniciación/decisiva, representada por Rufino Blanco Fombona, y la comprensión del proceso histórico nacional a partir de la noción de “raza mestiza”, juicio sostenido por José Gil Fortoul, integrante generacional a caballo entre las generaciones de iniciación y de predominio, pretendieron refundar la República y recrear la venezolanidad a partir de concepciones pedagógicas –expuestas en las Memorias de Instrucción Pública– que oscilaron entre posiciones modernistas, inspiradas en las banderas de José Enrique Rodó, y los criterios científicos sociales relativistas introducidos por el maestro Adolfo Ernst a partir de sus estudios de etnografía e historia comparadas. Este asunto se halla en estudio.

CONCLUSIONES

Es posible considerar algunas “tesis” a fin iniciar la discusión de aspectos sustantivos y propios de una teoría social venezolana:

Tesis 1: Revalorizar el carácter metodológico de aquellas fuentes primarias refutadas por la lógica de la investigación científica hegemónica. En el caso de esta breve exposición, he asumido algunas “misivas” escritas por venezolanos de finales del XIX y principios del XX, como “materia prima” clave para este ejercicio hermenéutico.

Tesis 2: El método histórico de las generaciones, sugerido por José Ortega y Gasset, legitima el estudio de la “vida mínima” de capas sociales subsumidas por la racionalidad de los macro-conceptos sociológicos; por ejemplo, clases, interacción social, estratificación social, etc.

Tesis 3: La discusión sociológica entre el “tipo de raza” y la “raza mestiza”, había conformado el imaginario socio-antropológico de finales y principios del XIX y XX latinoamericano y venezolano. En los espacios de la Universidad de Caracas, en las revistas de envergadura, verbigracia, como lo fue *El Cojo Ilustrado*, en la prensa, entre otros espacios, se discutieron y publicaron ensayos y artículos relacionados con esos difíciles temas que, indiscutiblemente, forman parte del pensamiento social nacional.

Tesis 4: En la actualidad investigo las Memorias de los distintos Ministros de Instrucción Pública pertenecientes a las generaciones de iniciación/decisiva y de predominio, de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, a objeto de entrever concepciones socio-antropológicas atravesadas por la racionalidad de las razas y confirmar, en sus premisas, el debate entre posiciones modernistas y científico sociales relativistas que superan el cliché de generaciones *sensu stricto* positivistas.

Tesis 5: A pesar de la poderosa influencia europea occidental y estadounidense en la mayoría de la inteligencia venezolana decimonónica y de principios del siglo veinte venezolano, el “reconocimiento generacional” posibilita estudiar el debate generado entre ellos sobre temas que el positivismo ideológico había invisibilizado en la agenda sociológica oficial.

REFERENCIAS

Bibliografía

Gil Fortoul, J. (1941). *El Hombre y la Historia*. Caracas: Editorial “Cecilio Acosta”.

Ortega y Gasset, J. (2006). *En torno a Galileo*. En Obras Completas. Tomo VI, 1941/1955. Madrid: Taurus.

Ortega y Gasset, J. (1988). *El Hombre y la Gente*. Madrid: Revista de Occidente/Alianza Editorial.

Zea, L. (1980). *Pensamiento positivista Latinoamericano*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Epistolario

Rufino Blanco Fombona. Ámsterdam, 12 de enero de 1901/ *Scheveningen* beach, 6 de marzo de 1907.

Pedro Emilio Coll. Caracas, 5 de marzo de 1903.

Manuel Díaz Rodríguez. Caracas, 25 de julio de 1901.

Pedro Dominici. Paris, 6 de diciembre de 1901.

Alejandro Fernández García. Caracas, octubre de 1900.

José Gil Fortoul. Berlín, 06 de marzo de 1907a/Berlín, 19 de marzo de 1907b/Berlín, 7 de enero de 1907c.

Eloy G. González. Caracas, 26 de abril de 1907.

**NOTES FOR A VENEZUELAN SOCIAL THEORY: SELECTION AND
COMMENTS OF SOME LETTERS WRITTEN BY VENEZUELAN TO
MIGUEL DE UNAMUNO**

ABSTRACT: The race problem cut across the social Latin-American collective imaginary from the late 19th to the early 20th century. In that regard, the Venezuelan intelligence had focused this sociological discussion on two big issues: the race type and the mixed races. Due to methodological and technical reasons I decided to tackle the abovementioned critical minded subject taking into consideration the analysis of some letters written between 1900-1910 to Miguel de Unamuno by the Venezuelans Eloy G. González (1873), Pedro César Dominici (1873), Manuel Díaz Rodríguez (1871), Rufino Blanco Fombona (1874) y José Gil Fortoul (1861), based on the generation historical rational base method proposed by José Ortega y Gasset. The classification of the epistles, in generational terms, allowed appreciating the different socio-historical “views” on this matter, among other social topics of this time aiming to understand, on forthcoming investigations, its possible influence on the creation of the different educational proposals taken by the former Ministry of Public Instruction.

Keywords: generation historical method; race type; mixed races; initiation generation; epistles.

REFLEXIÓN PEDAGÓGICA CRÍTICA CONTEMPORÁNEA EN LUIS ANTONIO BIGOTT:
LA FORMACIÓN POLÍTICO-CULTURAL COMO ESTANDARTE

JOSÉ LEONARDO SEQUERA H.

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

jpaideas@yahoo.com

RESUMEN: En el marco de la contemporánea diferenciación conceptual entre *Pedagogía* y *Didáctica*, presentamos una revisión de aspectos *pedagógicos* del pensamiento del maestro latinoamericano Luis Antonio Bigott (1938-2016), expresión del pensamiento pedagógico crítico en Latinoamérica. **Objetivos** de ésta labor son los de desarrollar una revisión de la obra escrita del maestro L.A. Bigott; por otra parte ubicar algunas de las concepciones que maneja en cuanto a los conceptos pedagógicos y en tercer lugar, interpretar algunos de sus planteamientos a la luz de algunas categorías de análisis de la perspectiva epistemometodológica Dialéctico-Crítico. Para ello nos ubicamos en el **Método** Dialéctico-Crítico, asumimos una **Metodología** Cualitativa y desplegamos diversas **Técnicas** e Instrumentos de investigación en educación, por ejemplo: Recopilación de Documentos, Lectura crítica de Discursos, Notas de Campo y otras. **Hallazgos** de éste esfuerzo de investigación están por el orden de la correspondencia –en el maestro Bigott- entre una formación epistémica y ético-política, una formación pedagógica y unas prácticas y prédicas en los predios de la reflexión pedagógica teórico-crítica y anti-neocolonialista; igualmente el desarrollo de concepciones de particulares *conceptos pedagógicos*. En los momentos **conclusivos** nos colocamos en la ideas de un maremágnum de cruces temporales en la producción conceptual y en la práctica político-pedagógica de Bigott, sin embargo, especificamos, dos grandes momentos sin asideros cronológicos estáticos; podemos encontrar, un primer momento teórico y práctico que él mismo denuncia como uno de adscripción a ciertos rituales –que nosotros denominaríamos como cartesiano, cuantitativistas–, en la investigación y en otros quehaceres universitarios; un segundo momento, importantísimo, hermoso, de escucha y ruptura: de escucha de los saberes de las pobladoras y de los pobladores, de las comunidades, de los pueblos; de escucha humilde de la trascendencia de los quehaceres milenarios (siempre educativos y pedagógicos) de las y los descalzos.

PALABRAS CLAVES: Dialéctica; Pedagogía; Pedagogía Crítica; Latinoamérica.

1. INTRODUCCIÓN

Referirnos al trabajo pedagógico en Venezuela, el Caribe y Latinoamérica implica, necesariamente, una ¿formal?, ¿tenue? diferenciación introductoria con respecto a los conceptos de *Pedagogía* y *Didáctica*. En este caso, vamos a entender a la *Pedagogía* como reflexión teórica, ideológica, política y de los saberes concernientes a los procesos sociohistóricos de formación denominado *educación*. Es éste plano concebimos a la *Pedagogía* como un momento de los esfuerzos socio-históricos por conocer la educación, es por tanto, entre otras aristas,

reflexión teórica o no-teórica sobre el Ser y el Deber Ser de la complejidad denominada *Educación*. Así, la Pedagogía es una expresión diversa de la complejidad que implica la educación y, por lo tanto, las miradas que sobre ellas puedan expresarse. En este sentido, vamos a comentar algunos de los trabajos del profesor Luis Antonio Bigott, conocido en Latinoamérica por sus labores en el terreno teórico-práctico del Análisis de los Sistemas Educativos y la Pedagogía, además –desde una óptica pedagógica– sus textos referidos al tema de la Artesanía, sin excluir sus creaciones poéticas. Así que pesquisar, para la justificación pedagógica, el producto del devenir teórico-conceptual de Luis A. Bigott implica, indiscutiblemente, abordarlo como un ser social complejo; por tal motivo, algunas aristas de esta multi-tensional expresión de su pensamiento descansan sobre sus planteamientos inscritos en la Teoría de los Sistemas y en toda su creación pedagógica que ha impulsado desde 1975 con el trabajo titulado: *El Educador Neocolonizado*, su trabajo artístico con la conocidísima obra *Historia del Bolero Cubano* (1883-1950) y su apego, reflexión y labor directa con la problemática de la Artesanía en Venezuela, entre otros títulos enmarcados en su propuesta de vida: la Educación Popular y Comunitaria. No nos enfrentamos a un autor unidimensional –como se expresa en el título de un conocido texto de Herbert Marcuse: *El Hombre Unidimensional*– sino, por el contrario, a un ser humano caribeño, complejo, multidimensional.

Trabajamos un autor y una perspectiva pedagógica cruzada por una historicidad determinada, un contexto sociohistórico y una concepción epistemo-metodológica, lo que implica una mirada en particular, determinada, sobre la realidad y su conocimiento. No trajinamos este camino a tientas, tenemos asideros metódicos vinculados a la perspectiva Hermenéutico-Crítica y a la propia irreverencia del pensamiento caribeño, ser *caribes*, en el pensamiento, es una necesidad que nos impone la historia y el contexto, en esta coyuntura latinoamericana. Así que, un poco tradicionalmente, este trabajo va a estar ordenado por aspectos vinculados a un cuerpo expositivo y a unas conclusiones, amén de unas notas biográficas en las que el profesor Bigott, en cinco líneas, hablara de momentos de su devenir, la cual traemos de un texto poético de su autoría publicado por la reconocida editorial La Espada Rota, *Dialogo con mis fantasmas, reflexiones de un educador* (1991a). Luego, para dirigirnos a tocar el pomo de la ventana de lo conclusivo, planteamos algunos de nuestros puntos de vista, adscritos a una perspectiva de análisis pedagógico –la Hermenéutico-Crítica– y comentaremos esta idea de *desubicar* a Luis Antonio Bigott del contexto epistémico empírico-analítico y ubicarlo contemporáneamente en una *mirada no-cartesiana*, en conexión con su trabajo teórico-práctico, es decir, en su *praxis* pedagógica.

2. MÉTODO

Partimos de la diferenciación (con Lanz, 1980 y Ugas, 2016) de los conceptos y prácticas de *Método*, *Metodología* y *Técnicas de Investigación*. Entendemos el Método como planteamiento conceptual del Ser y el Deber Ser del Conocer; es parte del plano epistémico de los quehaceres investigativos académicos. El método va a signar, en el proceso investigativo, la reflexión sistemática sobre la producción de teoría. Puede ser visto, por tanto como teoría de la teoría, una construcción epistémica permanente. La Metodología la entendemos como nivel de

determinación del carácter del proceso general de investigación (no *del Conocimiento*); acá indicamos, a grandes trazos, su carácter cualitativo, cuantitativo o cuali-cuantitativo, el *nivel* de “profundidad”, las *estrategias* de búsqueda, selección, organización de información, etc. Las Técnicas e Instrumentos corresponden al importante nivel operativo de despliegue material-instrumental. Nuestro interés personal por la problemática de la *reflexión pedagógica*, en alguna de sus diversas expresiones, frente a la evidente existencia de una diversidad e inconclusión epistémica en la producción pedagógica latinoamericana nos ha generado corrosivas y dulces interrogantes de investigación. Dicho lo anterior, señalamos que ésta indagación se encuentra fundamentada en la perspectiva epistemo-metodológica Hermenéutico-Crítica, que es metodológicamente de naturaleza cualitativa, y expresada en diversas técnicas-instrumentos: Recopilación de Documentos, Lectura crítica de Discursos, Notas de Campo y otras.

Así, en el plano operativo general, a) buscamos y ubicamos una buena cantidad de la obra escrita por el maestro Luis Antonio Bigott; b) desarrollamos una selección de lo que consideramos parte de su obra -especialmente- **pedagógica**; c) desarrollamos lectura crítica de los discursos en cuestión a la luz de las categorías de análisis y conceptos axiales de la perspectiva Hermenéutico-Crítica (conocida igualmente como Dialéctico-Crítica o Histórico-Crítica) como: contradicción, dialéctica, totalidad concreta, praxis, ideología, clase social, lucha de clase, historia, complejidad, tensión, crisis, ruptura, otras; d) identificamos de la totalidad, las definiciones (que develan su concepción) de los **conceptos pedagógicos**²⁵, desarrolladas por el maestro (uno de los momentos analíticos) y; e) Re-unimos -en el sentido de las totalizaciones de R. Lanz o K. Kosik- dichos conceptos y definiciones en pos de alcanzar una mirada del pensamiento pedagógico de éste maestro latinoamericano. Es necesario indicar que eventualmente nos acompañaron (igualmente) en los análisis y síntesis críticas los aportes de las perspectivas epistemo-metodológicas Empírico-Analítica, Fenomenológica-Hermenéutica-Lingüística y la Posmodernista.

En ese sentido, los discursos Teórico-Pedagógicos²⁶ Contemporáneos van a estar plenos de la historia de las miradas sobre la Realidad, repletos de las concepciones de Conocimiento, Método, Verdad, Teoría, Ser Humano, Sociedad, cargados de ciertas perspectivas epistemo-metodológicas. En el marco de los planteamientos del profesor Luis Bigott, con las categorías

²⁵ Los *conceptos pedagógicos* los asumimos como *niveles de significación* que permiten pensar, analizar, totalizar, a la educación como proceso socio-histórico (complejo, socio-cultural) de *Formación* –y no solo en el sentido de la *Instrucción*–; tienen la posibilidad de expresarse en términos cargados de sentido muy generales como son los de educación, formación, Pedagogía, currículum, evaluación, estudiante, docente, proceso de enseñanza-aprendizaje, sistema educativo, y otros; en el entendido de que pueden tener simultáneamente una concepción, comprensión y/o representación de corte *didáctico*. Así mismo, asumimos igualmente a los conceptos didácticos, como niveles de significación discursiva que denominan espacios significativos de *lo instruccional* como por ejemplo Enseñanza, aprendizaje, alumno, currículum, evaluación, clase, recurso instruccional y más, que, como referíamos anteriormente, pueden tener una lectura, definición, representación de corte *pedagógica*.

²⁶ Entendidos inicialmente como reflexiones sistematizadas sobre la educación en tanto totalidad socio-histórica de *formación*; como entramados inconclusos de niveles de significación (naciones, conceptos y categorías) que como procesos-productos metódicos intentan dar cuenta del ser y/o el deber ser de la educación como unidad en la diversidad o sólo aspectos de esta.

de análisis mencionadas, trabajamos especialmente la dimensión de la *teoría* sobre *la educación* de éste autor, como compleja totalidad socio-histórica (las teorías pedagógicas), **no** abordamos las teorías del aprendizaje (psicológicas) ni las teorías de la enseñanza (Didácticas).

Colocamos, como hemos dicho en otros lugares, ‘las dagas de plata sobre la mesa’. El abordaje de estos textos pedagógicos lo hemos adelantado desde una serie de categorías de análisis y conceptos axiales, estas categorías de análisis van a estar vinculadas a un tipo particular de pensamiento sobre la realidad y el conocimiento de la realidad: la perspectiva Hermenéutica-Crítica. En este sentido, asumiremos los textos como una totalidad, en pos de ubicar en ellos el propio concepto de totalidad concreta y otros referidos a esta perspectiva; de entrada vamos a definir acá al concepto de *totalidad concreta* como un concepto fundante y definitorio de la realidad, concebimos la realidad, por tanto, como una *totalidad* (cfr. por ejemplo, K. Kosik, *Dialéctica de lo Concreto*) que es síntesis de múltiples determinaciones, entendiendo así mismo a *lo concreto*. Por otra parte, esta consideración de que la realidad sea síntesis de múltiples determinaciones, va a estar dada por su carácter contradictorio, *contradicciones* que generan movimientos, movimientos que indican, refieren, identifican, promueven, cambios, y los cambios, indudablemente, están en el marco de las posibilidades de transformación, como sabemos todo cambio no es irremediamente una transformación. Esta perspectiva Dialéctico-Crítica, en el marco del reconocimiento del movimiento, del cambio y la transformación como características estructurales de la realidad, va a echar mano, igualmente, del concepto de *historia* como uno determinante en sus prácticas sociales de producción de conocimiento. Las contradicciones, el movimiento, el cambio, la transformación, nos llevan, por tanto, a los conceptos de diversidad, de negatividad, y (a la posibilidad) de transformación, como hemos dicho anteriormente, dada por cambios de orden cualitativo que devienen de cambios de orden cuantitativo, como ya muchos manuales lo han expresado. Esta concepción *dialéctica* de la realidad justifica la idea del (la posibilidad del) desarrollo de prácticas que permitan, impulsen, promuevan y concreten la transformación de la realidad social en la superación de sus contradicciones. En tal sentido, con esta perspectiva tratamos de ubicar en los textos trabajados, los propios conceptos de *praxis* (cfr. por ejemplo, A. Sánchez Vázquez, *Filosofía de la Praxis*) y de *historia*; la *praxis* no está aislada de un pensamiento, de unas corrientes de reflexión, este pensamiento puede ser crítico o no-crítico, un pensamiento crítico o ideológico, así que el concepto de *ideología* también lo cosechamos en estos discursos.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Un concepto determinante en el pensamiento pedagógico crítico del maestro Bigott es el de **Cultura**. La define de la siguiente manera:

La cultura constituye el conjunto de conocimientos que permiten a un hombre establecer relaciones en y por encima del tiempo y del espacio, entre dos realidades semejantes o análogas, para enfrentar, explicar, comprender y transformar una realidad

dada. En este sentido, la cultura tiene su correspondencia con todo lo creado por el hombre, pero no por un hombre en abstracto, un hombre intemporal. Si bien es cierto que existe una cultura universal, una cultura del hombre occidental, una cultura asiática, una cultura latinoamericana, una cultura venezolana, como géneros, también es cierto que a su lado se conforma una cultura nacional y una cultura antinacional (Bigott, 1992, pág.16).

Cultura y docencia son una misma trama. Aun cuando se asume al educador como un *cientista social* (Bigott, 1992, pág.19), el autor afirma que el maestro es un trabajador subinformado y/o desinformado, subinformación o desinformación dirigida, en principio, desde los grandes medios de comunicación privados (Bigott, 1978, pág.55), que va a darse de igual forma en un contexto neocolonizado, así, se dice que la vía de la subinformación lleva al docente a “un olvido consciente de la historia de su país neocolonizado y una desfiguración de la historia nacional” (Pág.58). Por tal razón, el **maestro** no es un ser puro, impoluto, enciclopédico, dulce, sino que es, en principio, un ser humano expoliado de su fuerza de trabajo, en un contexto neocolonizado, en el contexto de una población subinformada, que repite los contenidos mediáticamente inculcados de la subinformación; va a ser un maestro neocolonizado en tanto éste *aprende*, como se ha dicho anteriormente, una desfiguración de la historia nacional: “al maestro neocolonizado se le borra su realidad histórica y se le construye un nuevo panorama histórico mediante un conjunto de imágenes falsas de lo que ha sido, de lo que es su país, sus tradiciones y hasta su lengua” (Pág.59). Subinformación y neocolonización pueden ser vistas como aspectos axiales de la contemporánea *Formación Político-Cultural*.

Maestro, educador, educación, son conceptos y prácticas sociales poderosamente conectadas, es decir, no hay maestro neocolonizado-neocolonizador o educador neocolonizado que no esté adscrito a unos procesos de educación particulares materialmente dados, *educación* como realidad socio-histórica de formación, en plural, compleja, de edificación social del ser humano. Bigott asume esta **educación** como espacio *objetual* de la Pedagogía (Pág.27). Reconoce a la educación como un fenómeno altamente *complejo* y a la Pedagogía como una disciplina conformada para su estudio, al respecto subraya:

La educación se conforma entonces al interior de una sociedad, adquiere las características de este momento histórico y en un juego de interrelaciones asume o tiende a asumir la producción de otras áreas del saber, en la educación se expresa o tiende a expresarse las contradicciones sociales y las resultantes de las fuerzas productivas, siendo a la vez ella -la educación- una de sus aristas o componentes (Pág.49).

Con Bigott, vemos la problemática de la *educación* en contextos socio-históricos particulares, además signada en nuestro caso por las fuerzas productivas, siendo este concepto –el de fuerzas productivas– axial en el pensamiento dialéctico-crítico contemporáneo. Más adelante, el maestro expone:

la educación es la resultante de un complejo de condicionantes que varían de intensidad en la diversidad de formaciones sociales y que son indispensables a estudiar para

construir si se quiere, parcialmente, los rasgos fotográficos del complejo educativo. Por otra parte, estos condicionantes incluyen variables temporales, espaciales que de golpe lo subsumen en un plano de marcadas relaciones internacionales (pp.32).

El *sistema educativo* como tal está conectado con el *sistema escolar* y dentro de este último, indudablemente, se tejen escuelas, estudiantes, universidades, docentes, como diversos y plurales elementos constitutivos. Son conocidos los trabajos de L. A. Bigott en esta diferenciación conceptual y práctica entre *sistema educativo* y *sistema escolar*; entre ellos, algunos de los trabajos publicados por la Universidad Central de Venezuela (UCV), por ejemplo: *Análisis de Microestructuras Educativas* (1975), *Introducción al Análisis del Sistema Educativo* (1977), *Modelos de Análisis de Sistemas Escolares* (1982), y sus propias prácticas docentes en estos espacios cognitivos en la Escuela de Educación, de la Universidad Central de Venezuela. En este sistema escolar contenido en el sistema educativo encontramos, evidentemente, a *la escuela*, misma que es, abiertamente, un espacio político y regularmente enajenante, prueba de esto lo expresa Bigott de la siguiente forma: “este proceso de ruptura y de invasión es fácilmente observable. Su internalización permite desarrollar en el alumno no sólo la pasividad sino la castración, la piedad mezclada con el conformismo, todo hábilmente estructurado para que el educando se sienta inferior” (pp.43). La escuela no es un espacio aséptico, de impolutos procesos de enseñanza-aprendizaje, de mecánica didáctica perfecta, es un espacio contextualizado, principal y esencialmente *político*, donde la alienación, la enajenación, la idiotización, se articulan y se expresan, legitimándose, disimulados, imperceptibles, solidos, invisibles; la escuela es el espacio en el que se decanta en determinado período de la vida este proceso de alienación y, en el caso de los países históricamente expoliados, con docentes neocolonizados (o por el contrario libertarios) y estudiantes neocolonizados o, por el contrario, estudiantes libertarios que no creen que la vida sea sólo caminar por un Centro Comercial, divertirse y tomar alcohol, sino que tiene otros componentes esenciales que permiten liberarnos de ciertas ataduras, de las necesidades primarias y creadas; la *escuela* es también una trinchera, una casamata (cfr. A. Gramsci; C. Lanz). Aclara Bigott que el estudiante:

educado por un maestro neocolonizado exige la satisfacción de las falsas necesidades que le vienen por los medios de comunicación y por la escuela. No existe alternativa. Los medios masivos y el maestro neocolonizado manipulan conciencia, sustituyen en un largo y lacerante proceso nuestras fuentes culturales, sustituyen acriticamente valores nacionales por la cultura del neocolonizador. (Pág.68).

Pero sistema educativo, sistema escolar, escuela, estudiante, educador/a, maestro/a, profesor/a, están en planos particulares de la realidad social y como tal existiendo materialmente, históricamente, socialmente, políticamente; son objeto de observación, de reflexión, de críticas, de intentos de transformación. El profesor Bigott juega en el equipo de los que consideran que la Pedagogía no es sinónimo de *Didáctica*: la Pedagogía no es fácilmente una lista de mercado instrumental de ‘haceres’ mecánicos para instruir –como, vaciada de contenido e instrumentalizada, alguna gente concibe a la Didáctica-, la Pedagogía es principalmente práctica de reflexión sobre procesos socio-históricos denominados *educación*, que arriba hemos definido. La Pedagogía no surge de la nada, aséptica, impecable, armoniosa,

intachable, impoluta, surge en el marco de la Revolución Francesa, la Revolución Industrial, las imposiciones epistémicas y políticas de la Ciencia Moderna; la Pedagogía va a estar marcada, en primera instancia, por su separación de la Filosofía como un quehacer científico –a veces científicista diríamos hoy– y de ahí, como bien indica Bigott (P. cit., pág.28), el surgimiento de la idea de *Ciencia de la Educación*. Por lo que, efectivamente, se plantea un debate que tendría y tiene que ver con la concepción de realidad como objeto, extensa, medible y ‘segmentable’ o (otra tensión) como una *complejidad* escurridiza, inaprensible de manera *simple*; hasta hoy, inicios del siglo XXI, continuamos con este debate venido desde las postrimerías del siglo XIX: ¿es la Pedagogía una práctica instrumental de instrucción mecánica o por el contrario es, esencialmente, una *práctica de reflexión* sobre los procesos de constitución político-cultural del ser humano en sus contextos socio-históricos determinados y particulares (Formación)? Luego, la reflexión sobre la educación en un país neocolonizado, en un contexto de neocolonización, puede generar, por tanto, unas prácticas pedagógicas neocolonizadas, unas prácticas de reflexión sobre el ser y el deber ser de la educación para el marco del neocolonialismo, es decir, podemos encontrar, indudablemente, en estos límites a pedagogos y pedagogas *neocolonizados/as*.

Fuera del utopismo y del ‘comeflorismo’, Bigott plantea una clave que es axial: *El educador neocolonizado debe ser descolonizado por la vía del trabajo político en los movimientos de liberación* (s.n.) (Loc. cit.). No es por arte de magia, no es haciendo un tallercito o viendo una promoción o un comercial, que el educador neocolonizado va a descolonizarse, es producto de la educación político-crítica, por la educación popular y comunitaria, en los movimientos colectivos, socio-históricamente ubicados. La negación radical, la dialéctica negativa colonización-descolonización, ha de conducir en el plano de lo educativo y lo escolar, por tanto, a una reflexión desneocolonizada y a una Pedagogía de la desneocolonización que el maestro Bigott expresa ampliamente. Él, afirma que urge:

construir una nueva Pedagogía. Una Pedagogía de la descolonización, una Pedagogía alternativa, Pedagogía revolucionaria o como se desee llamarla, va a constituir entonces una construcción teórico-práctica en y para la acción en el sentido de llevar a la práctica una teoría y reforzarla en el trabajo práctico. Esta Pedagogía en construcción se encontrará dirigida a: a) Realizar trabajos para conocer mejor la (nuestra) realidad, que es, en verdad, pluriétnica y pluricultural; b) Los resultados obtenidos implican compromiso, por cuanto son fuentes de recreación del educador, sino una realidad que está allí, calcinándolo todo, hasta el tuétano de los huesos, y que debe ser develada y transformada; c) de allí la práctica como punto de partida del conocimiento. Una Pedagogía de la Descolonización asumida como una parte integrante del trabajo docente-educativo del maestro que genere una doble metódica de trabajo; por un lado, la organización, planificación y elaboración y, por la otra, la aplicación, desarrollo, sistematización, evaluación y comunicación. (Bigott, 2010, pág.81).

Afirma además que la *Pedagogía de la Descolonización* no es un instrumento para perfeccionar los quehaceres escolares instrumentales, mecánicos, por el contrario, es una perspectiva teórico-práctica que sirve para romper, definitivamente, de golpe, con la violencia de aquel modelo pedagógico, que sólo procede del coloniaje cultural como secuela, como emanación, como cantera inacabable del coloniaje económico (Loc. cit.). La Decolonización puede ser vista como importante aspecto tensional de la contemporánea *Formación Político-Cultural* en Venezuela y en el mundo Occidental.

El *maestro agitador*, el *maestro investigador*, es en la sociedad neocolonizada, un subversivo, un ser humano consciente de su historicidad, de su carácter político, social, cultural, de su humanidad, bondad y ternura, consciente de la necesidad histórica de desarrollar la subversión (popular) del orden neocolonial. Esta subversión la entiende Bigott “como aquella condición o situación que refleja las incongruencias internas en un orden social descubierto por miembros de ésta en un período histórico determinado, a la luz de nuevas metas [utopías] que una sociedad quiere alcanzar.” (Pág.45). El *educador crítico*, historizado, investigador, agitador de conciencias y utopías, forma parte, por tanto, como sujeto social material, de los sectores insurgentes, de esos sectores que emergen en períodos históricos tensionados –como lo es hoy Latino América– (Pág.46). El maestro agitador desneocolonizador es uno utópico y conocedor crítico de la historia –latinoamericana, caribeña, venezolana–, así es, un poeta-luchador enamorado de la vida humana bonita que ha de venir. Por razones de espacio quedan fuera de ésta exposición un número importante de *conceptos pedagógico* trabajados por el Maestro, que se han de presentar en otros papeles de trabajo. El educador crítico puede ser asumido como pluridimensional componente de una contemporánea *Formación Político-Cultural* radicalmente humanizadora.

CONCLUSIONES

- Planteamos un maremágnum de cruces temporales en la producción conceptual y en la práctica político-pedagógica del Maestro caribeño Luis Antonio Bigott (1938-2016). Sin embargo, especificamos, arbitrariamente, dos grandes momentos sin asideros cronológicos estáticos; podemos encontrar, en el profesor Bigott, un primer momento teórico y práctico que él mismo denuncia como uno de adscripción a ciertos rituales –que nosotros denominaríamos como– cartesianos, cuantitativistas, en la investigación y en otros quehaceres universitarios; un segundo momento, importantísimo, hermoso, de escucha y ruptura: de escucha de los saberes de las pobladoras y de los pobladores, de las comunidades, de los pueblos; de escucha humilde de la trascendencia de los quehaceres milenarios de las y los descalzos. Esta escucha se convierte en una ruptura, en unas páginas crueles y en otras dulces, con una academia anquilosada, desnudada por Darcy Ribeiro, una academia auto-alabatoria que, en el caso latinoamericano de los años 80, 90 y el Siglo XXI, va más lenta que los pueblos.
- *Educación*. En algunos de sus trabajos, Luis Bigott concibe a la *educación* como una complejidad. En sus planteamientos, históricamente, quedan en evidencia posiciones de

orden económico, ideológico, de clases, culturales (de distintas clases sociales hegemónicas o contrahegemónicas), o de grupos sociales ordenados -¡o desordenados!- socialmente de distintas formas o estructuras; en sus textos se evidencia el rescate de una diversidad de situaciones históricas que mueven y son movidas por sujetos sociales en la educación, en tanto sus contradicciones generan determinados movimientos y cambios que han podido hoy, en la coyuntura histórica que vive Venezuela, hablar de espacios de transformación de lo educativo y de lo escolar, en pugna, en resistencia, contra los avances del conservadurismo mercantilista en lo escolar. Esta *Pedagogía* de Luis Bigott nos refiere a una educación expresada en prensada urdimbre de procesos y fenómenos multicausales, con una compleja red de batallas sociales, de luchas de clases, de desafíos históricos, de luchas culturales y comunicacionales, etc. Bigott nos ayuda con sus trabajos a comprender lo que implica una exigencia epistemológica para el conocimiento contextualizado, historizado, con mirada utópica superadora de contradicciones sociales en lo educativo y en lo escolar; sin engreimientos eruditos ni posiciones presumidas echa mano de una serie de nociones, conceptos y categorías, con esto genera una construcción teórica que le permite problemáticamente hacer esfuerzos por conocer segmentos de lo real educativo-escolar en permanentes totalizaciones; no olvida, como hemos dicho, la historicidad de los cambios en los procesos educativos que constituyen en este tiempo presente de lo social, lo educativo y lo popular, su planteamiento de criticidad que permite pensar la educación y la escuela como construcción simbólica, como edificación de subjetividades, en móvil dialecticidad. Bigott nos conecta con una educación como proceso, como un *dándose* (Zemelman), no como objeto unidimensional suspendido, mágicamente, en el espacio-tiempo.

- El conocimiento y manejo socio-pedagógico del concepto (como nivel de significación) de *educador neocolonizado* que él desarrolla, nos permite pensar en la liberación del control simbólico, en el manejo de referentes, nociones, ideas, en un mundo especialmente ideológico (simbólico) en el que los procesos pedagógicos están coordinados por reglas y culturas de clase, de corte histórico pero sobretodo de sentido utópico. Es profundamente falsbordano Bigott cuando se plantea conjugar, dialécticamente, lo científico y lo político e intenta conjugar en sus tensiones lo académico y lo popular, es hermosamente rodrigueano cuando se plantea críticas metódicas y metodológicas a la imposición de modelos de pensamiento eurocéntricos.
- En el sentido de lo planteado sobre la Pedagogía Crítica por McLaren (1997, pág.107), contrario al concepto de neocolonización, Bigott propone una Pedagogía que genere seres humanos *autónomos*, críticos, con identidad político-cultural, capaces de organizarse colectivamente para transformar estructuras sociales injustas, sujetos sociales con *autonomía político-organizativa* capaces de organizar estructuras sociales para la humanización constante de su ser con prácticas morales anti-mercantilistas y con posibilidades de desarrollar reflexiones ético-políticas individual y socialmente; como lo ha reiterado el profesor Luis

A. Bigott, una reflexión pedagógica anudada al ser histórico y a la historiografía emancipadora.

- Este pensamiento nos ha valido para insistir en el esfuerzo de comprender la educación, sí y solo sí, comprendemos la totalidad social; el esfuerzo de *comprensión* (y no solo de explicación) de lo real social está signado por un conjunto de nociones, conceptos y categorías que, como niveles de significación, nos permiten pensar histórica y críticamente el ser y el deber ser de lo educativo y de lo escolar. En el plano de la comprensión, la crítica poético-pedagógica del profesor Bigott a las imposturas intelectuales, al aparato burocrático-funcional universitario, al investigador vedette, o docente megáfono, nos coloca descarnadamente en el plano de la autocrítica, de la auto-revisión ético-política permanente, del insomnio crítico frente a lo real-social y frente a los/as desposeídos/as, con datos presentes en textos pedagógico-críticos como *El Educador Neocolonizado* (1978), *Redes Socio-Culturales* (2011) o *Investigación para Transformar* (1991), todos de éste autor. Estos textos son abiertamente políticos y estéticos, documentos pedagógicos que le prestan atención al silencio, que por tanto escuchan los rumores, gritos, pasos de insectos, susurros, ruidos, y atienden a los seres humanos silenciados. Textos que nos han ayudado, en las últimas décadas, a *acompañar estructuras orgánicas* pero también a comprender el mito de la educación impoluta, bonita, técnica y productivista. Estos textos nos recuerdan toda la crítica marxiana de la producción agrícola feudal y de la Revolución Industrial, textos que nos hablan, abiertamente, de una condición burguesa del Estado Neocolonial en Venezuela y, colateralmente, en el Caribe y Latinoamérica.
- Bigott enfrenta la idea (burguesa), de que el saber es esencialmente instrumental y le dedica ingentes esfuerzos reflexivos y vivenciales para enfrentar el ambicioso proyecto de saber instrumental de la conciencia burguesa impuesto a los países neocolonizados, y que responden a los planes económicos estratégicos de las más grandes corporaciones. La Universidad, desde su surgimiento en el medioevo, se ha dedicado a hacer racional el saber: no ha sido aséptica, teoriza y actúa desde específicas posiciones-concepciones. Ni la educación ni la escuela son inocentes, lo muestra esta reflexión pedagógico-crítica **no-cartesiana**; la educación no es absolutamente secuencial, los hombres y las mujeres no estudian y *avanzan* sin contradicciones, no estudian en la escuela-liceo-universidad sin tensiones; pueden, con *apoyo* de otros Aparatos Ideológicos del Estado, ser sencillamente *otros*: enajenados, alienados, repetidores mecánicos, consumidores del proyecto de la clase burguesa, de la división de los saberes, de la unificación del pensamiento, de la separación entre espíritu y materia. Así, la filosofía idealista y el pensamiento mercantil se conjugan muy sutilmente en la constitución del pensamiento neocolonial denunciado por el profesor Bigott. El vulgo queda fuera de las más grandes ganancias, solo subsiste con el mínimo, con el remanso de los saberes y conocimientos generados socio-históricamente, muchas veces producidos por ellos mismos, convertidos en mercancía. De igual forma, la clase burguesa neocolonizada de Latinoamérica, el Caribe y Venezuela, descarga una función política de resignación considerablemente importante en el docente neocolonizado, la

custodia y la transmisión ideológica de la ideología burguesa (aparente redundancia), de los saberes y conocimientos que, haciendo caso omiso de las luchas de clases en el saber, legitiman el modelo de reproducción social burguesa y la hegemonía de las clases dominantes constituidas por los grandes propietarios; por tanto, estudiar para *progresar* o estudiar para ser una persona *moderna* o *posmoderna* –sobre todo en el caso de los universitarios– oculta uno de los aspectos esenciales de la cuestión: la ineludible y siempre cuidada reproducción del modelo societal burgués y la explotación del trabajo. No es extraña la incomunicación y la separación entre profesores y estudiantes, porque eso ya es parte de lo que debe ser la separación entre clases, la diferenciación entre los grandes propietarios de los determinantes medios de producción y los no propietarios, así, las o los desposeídos que tienen un poco más de “suerte” o recursos y pueden salir del colegio y llegar a la universidad, terminan, en algunos casos, convirtiéndose en reproductores de la cultura del Estado mercantil, con la esperanza, permanente, de ser remunerados salarialmente por reproducir los saberes y conocimientos socialmente producidos y corporativamente acumulados, cual mercancía. La cultura mercantil-burocrática especializa a los reproductores de la cultura burguesa; desde el pensamiento de Bigott que acabamos de ‘panear’, trata de un mito burgués eso del maestro impoluto, del maestro modelo, del maestro profeta. El maestro debe verse (igualmente) desde esta lectura (dialéctica), en su historicidad, en el contexto socio-político y socio-cultural en el que se ha *formado* y desarrolla su labor, en su mirada utópica; un maestro sin estos referentes no es más que un megáfono de la cultura burguesa justificadora de determinada estructura social (de explotación del trabajo), estructuras sociales en la que todo debe ser racional, es decir, todo debe estar adscrito al ratio, a la cuantificación factible de *control*, cultura que hace todos los esfuerzos abiertos y solapados, dulces y bruscos, por maximizar el beneficio para algunos, cultura, si es que podemos llamarla así, donde la competencia, el egoísmo, individualismo, mercantilismo, arribismo, son algunos de sus substratos sostenedores, axiales, principales.

- ¿De quién hemos conversado?

Aspectos biográficos. Luis Antonio Bigott es un maestro. En el más puro sentido ontológico del concepto *Ser*. Maestro de los que él mismo ha pregonado: Formado, trabajador, crítico, investigador, sistematizador, militante orgánico, estudioso, jodedor, solidario, sincero, cuidadoso con los corazones de otras y otros, instructor, internacionalista, lector, bailador, escritor, viajero, y cosas peores. Nació en Tucupita, Estado Delta Amacuro; Maestro Normalista y Licenciado en Educación; docente de la Escuela de Educación, de la Universidad Central de Venezuela, de donde ostenta el título de Profesor Titular; fue Jefe de Departamento y Director de la misma institución. Múltiples publicaciones en diversas áreas, como las de *Teoría de Sistemas aplicadas a lo Educativo y Escolar*, *Pedagogía Crítica*, *Afro-Americanidad*; Música Caribeña, Poesía, (teoría de la) Artesanía. Partícipe de organizaciones comunitarias, populares, gremiales y partidistas. Fundador de la *Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe (AELAC)*. En descargo del prontuario que hemos transcrito, demos la palabra al sospechoso: *He sido del todo: vertebrado, mammalia,*

insectívoro, maniático, fornicador, asustadizo, terrorista, lascivo, farsante, miserable, pobre, hambriento, ladrón y en los momentos de ocio: educador (1991a, pág.19).

REFERENCIAS

- Bigott, L. A. (1978). *El educador neocolonizado*. Caracas: La Enseñanza Viva.
- Bigott, L. A. (1991a). *Diálogo con mis fantasmas (Reflexiones de un Educador)*. Caracas: La Espada Rota.
- Bigott, L. A. y R. Lárez (1991b). *Educación para Transformar*. Caracas: La Espada Rota.
- Bigott, L. A. (1992). *Investigación Alternativa y Educación Popular en América Latina*. Caracas: Trópicos.
- Bigott, L. A. (2010a). *Hacia una pedagogía de la desneocolonización*. Caracas: IPASME.
- Bigott, L. A. (2010b). *Plan Nacional de Formación Permanente*. Caracas: IPASME.
- Bigott, L. A. (2011). *Redes Socio-Culturales. Investigación y Participación Comunitaria*. Caracas: MPPEU-CIM.
- Bárcena, F. y J-C. Mèlich (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós. (Colección Papeles de Pedagogía, N° 46).
- Bernstein, R. J. (1982). *Hacia una Sociología del Discurso Pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- Bolívar, O: (1989): *Unidad Metodológica. Criterios generales*. En: Hernández, Rosario, et. al. *Introducción a la Pedagogía*. Caracas: UCV-FHE-Escuela de Educación-EUS.
- Descartes, R. (1977): *Meditaciones Metafísicas. Con objeciones y respuestas*. Madrid: Alfaguara. En: <http://www.bahiamasotta.com.ar/textos/2c19.pdf>.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y Resistencia en Educación*. México: Siglo XXI.
- Gómez S, M. y Zemelman, H. (2006). *La Labor del Maestro: Formar y Formarse*. México: Pax México.
- Lanz, C. (1994). *El Poder en la Escuela. El Método INVEDECOR como fundamento del Currículum Alternativo*. Caracas: Centro de Educación Popular Exeario Sosa Luján-INVEDECOR.
- Lanz, R. (1980): *El marxismo no es una ciencia*. Caracas: UCV.
- Le Monde Diplomatique Edición Española (1998). *Pensamiento crítico vs. Pensamiento único*. Madrid: Debate.
- Mardones, J.M. (1991). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales: Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Piados: Barcelona.
- Rodríguez de R., José (s/d). *Explicación*. En: <http://epistemologia-ulisegudeci.blogspot.com/2007/08/explicacin-prof.html>.
- Ugas F., G. (2016). *Epistemología de la tesis de grado*. Mérida: TEECS.
- Valera Mora, V. (1994). *Obras Completas*. Caracas: Fundarte.
- Wodak, R. y Meyer, M. (comp.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: GEDISA.

EL CARTOGRAMA GEOHISTÓRICO COMO HERRAMIENTA TEÓRICO -
METODOLÓGICA PARA EL CONOCIMIENTO DEL ESPACIO GEOGRÁFICO CASERÍO
PAGÜEICITO 2012-1710

YUSBEILY C TOVAR H

UNELLEZ-VPDS-Barinas Venezuela,

yusbeilycarolinath@gmail.com

YULIBETH GONZÁLEZ

MPPE-Barquisimeto Venezuela,

yulibethgonzalez.83@gmail.com

RESUMEN: La presente investigación tuvo como objetivo proponer el Cartograma Geohistórico como Proyecto de Aprendizaje para el conocimiento del Caserío Pagüecito, Municipio Barinas Estado Barinas 2012-1710, apoyándose en la Geohistoria como enfoque teórico-metodológico que integra el análisis histórico como Geográfico, permitiendo comprender la Dinámica Espacial del Espacio geográfico determinado. En vinculación con las políticas educativas se promueve una praxis pedagógica integral, dinámica, flexible, con pertinencia social que cree vínculo entre la Escuela-Estudiente-Comunidad, tomando en consideración las necesidades e intereses de los educandos, además de su nivel cognitivo, aprendizaje y experiencia previa, para así permitirle construir su propio aprendizaje, desde la interacción con su entorno. Esta propuesta estuvo dirigida a estudiantes del 3° Grado de la Escuela Nacional Bolivariana “Pagüecito”, se apoyó en la investigación de campo; se empleó tres fases en su desarrollo: Fase I el diagnóstico para precisar la necesidad, fase II diseño del Proyecto de Aprendizaje y la Cartografía Geohistórica, por último la fase III la validación mediante la elaboración de la cartografía geohistórica, por los estudiantes con la mediación del docente. Los sujetos de investigación estuvieron conformados por (10) alumnos del 3° Grado de Educación Primaria, a los cuales se les realizó una entrevista, para la validez se aplicó la técnica de juicio de experto. Los resultados de la investigación fueron la elaboración de cartogramas (entornos de referencia, año nodal presente 2012, la comunidad como unidad espacial), asimismo se consolidaron los fines de la educación bolivariana, entre ellos, el desarrollo del potencial creativo de cada estudiante y la formación a partir del Enfoque Geohistórico, entre otros. En cuanto a las recomendaciones, se sugiere a los docentes de “E.B.N.B. Pagüecito” planificar proyectos de aprendizaje donde aborden temas relacionados a la comunidad.

PALABRAS CLAVE: Cartograma Geohistórico; Proyecto de Aprendizaje; Dinámica Espacial; Espacio Geográfico; Educación Primaria.

1. INTRODUCCIÓN

El mundo en que hoy se vive se caracteriza por su complejidad producto de las transformaciones realizadas por el Hombre, ya que el ser humano tiene la capacidad de organizar constantemente el espacio geográfico que habita de manera individual o colectiva, consciente e inconscientemente, con la finalidad de adaptarlo a sus necesidades las cuales varían según la sociedad, es por ello que cada comunidad presenta particularidades distintas en su formación y evolución indiferentemente de su escala sea local, regional, nacional o mundial.

Por lo tanto, el Ministerio del Poder Popular para la Educación, sustentado en la Ley Orgánica de Educación (LOE), promueve a través del Currículo Nacional Bolivariano (CNB), el estudio de los fenómenos sociales en su dimensión temporo-espacial; a través de la geohistoria por ser un enfoque teórico-metodológico interdisciplinario que facilita la comprensión del espacio y su dinámica. Además de brindar la oportunidad de romper, desde un punto de vista educativo, con la organización tradicional de las disciplinas y asumir enfoques más globalizadores, promoviendo cambios en la praxis educativa con la cual se busca la formación integral del educando, y a la vez, impulsar el fortalecimiento de la identidad nacional con la finalidad de promover la recuperación colectiva de nuestra historia, descubrir, preservar raíces y tradiciones.

Y así, incentivar el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo e investigativo de los estudiantes, que valoren la diversidad cultural y respeten las especificidades de las comunidades, a fin de impulsar la integración social mediante su participación directa con la realidad.

Atendiendo a las consideraciones anteriores se propuso el Cartograma Geohistórico del Caserío Pagüicito como Proyecto de Aprendizaje (P.A), titulado: “Conociendo las raíces de nuestra comunidad Pagüicito a través de la geohistoria”, dirigido a los niños(as) del 3° grado de educación primaria en la Escuela Nacional Bolivariana “Pagüicito”, perteneciente a la Parroquia Alto Barinas, Municipio Barinas, estado Barinas con la finalidad de formar ciudadanos capaces de proponer alternativas para mejorar su calidad de vida e impulsar la integración Escuela-Comunidad-Docente.

2. PROBLEMA

La educación es un derecho humano, además de un deber social, debe ser de calidad e igualdad para todos; por ello los países del mundo se han centrado en intensificar sus esfuerzos por hacer realidad este derecho, y así responder a las necesidades y valores de la sociedad.

De allí, que el Estado venezolano, define en el artículo 102 de la Constitución Nacional (1999), los fines educativos para la formación de la población en edad escolar, destacando; estimular el potencial creativo de los alumnos, valorar el trabajo y la participación activa, reforzar los valores de identidad regional y nacional. Mientras que el artículo 15 de la Ley Orgánica de Educación (2009), amplía en sus nueve numerales los fines educativos consagrados en la Constitución Nacional (Artículo 102), destacándose el numeral tercero, donde señala que en la formación de los ciudadanos(as) en edad escolar se tomará en cuenta el Enfoque Geohistórico como premisa y metodología para abordar el estudio geográfico e histórico del País, Estado, Municipio y Comunidad.

Por ello, la educación bolivariana, persigue formar ciudadanos(as) para la libertad, conscientes de sí mismos, que posean una perspectiva humanista, cooperativa, propicien el diálogo intercultural, reconozcan la diversidad étnica, y a la vez, promuevan la unidad e integración para así garantizar la dignidad, el bienestar individual y colectivo, con consciencia que les permita aprender desde su entorno para que sean cada vez más participativos. En tal sentido, el Ministerio del Poder Popular para la Educación, define la educación bolivariana como un “proceso político y socializador que se genera de las relaciones entre la escuela, familia y comunidad, la interculturalidad, la práctica del trabajo liberador y el contexto histórico social” (CNB, 2007, p. 15).

De manera que el modelo educativo tradicional, basado por muchos años en clases memorísticas, repetitivas, priorizando el saber al uso del libro de texto, con estrategias metodológicas de enseñanza, donde los estudiantes son receptores de información y el docente un expositor, quede en el pasado y la educación bolivariana promueva la formación de un ciudadano crítico, reflexivo, transformador de su entorno.

Es por ello, que uno de los objetivos fundamentales del Sistema Educativo Bolivariano (SEB) es consolidar una educación vinculada a la vida cotidiana, centrada en las necesidades de la sociedad, puesto que el alumno debe aprender lo que realmente necesita. Como señala (Palencia, 2003 p.10) “...la sociedad actual exige educar desde la vida, se está en la urgencia seleccionar conocimientos y teorías vigentes y útiles basados en la realidad del entorno. Se aprende desde el presente, desde esta perspectiva se obtiene un aprendizaje significativo...”. Para ello, es necesaria la organización de la enseñanza de

forma integral, dinámica, flexible, donde se tome en cuenta las necesidades y la realidad existente en la localidad o municipio, al igual que las experiencias e intereses concretos de los estudiantes, para así permitirles construir su propio aprendizaje desde la intervención. Sin embargo, a pesar de la necesidad de formas ciudadanos participativos, constructores de su propio aprendizaje, con conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del entorno en el que viven, en beneficio de las sociedades locales, que impulsa el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007); las docentes de la Escuela Nacional Bolivariana “Pagüecito”, aún continúan, bajo el modelo educativo tradicional.

A partir de esta interrogante se aplicó una entrevista a las docentes de la Escuela Nacional Bolivariana Pagüecito, y se determinó lo siguiente: Durante la formación de pregrado en la UNELLEZ-Barinas, Universidad Politécnica “Agustín Codazzi”, Universidad Nacional Abierta UNA-Barinas y Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL-Apure, no tuvieron formación acerca de: El Enfoque Geohistórico, Elaboración de Mapas Temáticos, Cartografía Geohistórica, Lectura e Interpretación de Mapas, Ubicación Espacial, esto conlleva a que no estén formadas para utilizar la herramienta cartográfica para estudiar la comunidad “Pagüecito” con los estudiantes (salvo colorear el Mapa de Venezuela y el Estado Barinas). Presentan apego al texto escolar, que limita la labor investigativa, tanto de la docente como de los estudiantes, esto hace que se estudie los temas geográficos e históricos solo en el contexto nacional venezolano, y muy rara vez el contexto regional o local. Desconocen la existencia de Cartografía Nacional, Estatal, Municipal, Local, en el Instituto Geográfico de Venezuela “Simón Bolívar” I.G.V.S.B, Instituto Nacional de Estadística I. N. E y Consejo Regional para el Estudio de la Problemática de la Tendencia de la Tierra, donde pueden encontrar mapas (topográficos, ortofotomapas, planos). No realizan Proyectos de Aprendizaje, donde aborden temas de la comunidad, por no tener documentos y bibliografía referidos al Caserío Pagüecito, que permita realizar una reconstrucción histórica, solo se cuenta con la historia oral de la población mayor y los relictos históricos allí existentes, poco aprovechado por el docente de la institución. Lo que imposibilita abordar temas geohistóricos presentes en el currículo actual, al igual que el recurso tecnológico CANAIMA.

Dado los resultados de la entrevista, parte la inquietud de diseñar un Proyecto de Aprendizaje, titulado: “Conociendo las raíces de nuestra comunidad Pagüecito a través de la geohistoria”, por ello se propone el cartograma geohistórico, el cual los estudiantes elaboraran, leerán e interpretaran desde el momento presente (año 2012), como forma de accionar la transformación curricular y así satisfacer las necesidades de los alumnos. En esta investigación, se destacó la importancia de la Cartografía Geohistórica, para el conocimiento del espacio geográfico y su dinámica, al mismo tiempo se promovió la articulación Escuela-Comunidad, para contribuir en la comprensión de los problemas que afectan a los habitantes y en la búsqueda de posibles soluciones que mejoren su calidad de vida y desarrollen el sentido de pertenencia.

3. OBJETIVOS

Proponer el Cartograma Geohistórico como Proyecto de Aprendizaje para el conocimiento del Caserío Pagüecito, dirigido a estudiantes del 3º Grado en la Escuela Nacional Bolivariana Pagüecito, Parroquia Alto Barinas Municipio Barinas, Estado Barinas 2012-1710.

Objetivos Específicos.

Diagnosticar la necesidad del uso del Cartograma Geohistórico como Proyecto de Aprendizaje para el conocimiento del Caserío Pagüecito, dirigido a los estudiantes del 3º Grado en la Escuela Nacional Bolivariana “Pagüecito”.

Diseñar la Cartografía Geohistórica como Proyecto de Aprendizaje para el conocimiento del Caserío Pagüecito, dirigido a los estudiantes del 3º Grado en la Escuela Nacional Bolivariana “Pagüecito”.

Validar la realización del Cartograma Geohistórico como Proyecto de Aprendizaje para el conocimiento del Caserío Pagüicito, dirigido a los estudiantes del 3° Grado en la Escuela Nacional Bolivariana “Pagüicito”.

Justificación

La propuesta permite la integración de un conjunto de estrategias y actividades pedagógicas que involucran a los estudiantes en la construcción de su aprendizaje partiendo de su realidad local, con la finalidad de promover el conocimiento del espacio geográfico “Caserío Pagüicito”, así como las necesidades presentes en la comunidad.

Además de facilitar a los alumnos la apropiación de nociones témporo-espaciales, valores éticos, sociales, que les permita comprender los cambios ocurridos en su entorno. Asimismo, se pretende que adquieran destrezas en la elaboración de la cartografía de su comunidad, fomentando valores de compromiso, cooperación, compañerismo, respeto por el medio ambiente, confianza en sí mismos en pro de obtener mayor seguridad, ya que serán partícipes de su formación.

La reconstrucción del espacio geográfico Caserío Pagüicito a través de la geohistoria, está dirigido a generar cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que, mediante la enseñanza de la historia, los alumnos conocerán hechos pasados, comprenderán las causas y consecuencias de la ubicación del Caserío Pagüicito, además de los continuos a lo largo del tiempo y su influencia en el presente. Gracias a ello, no sólo conocerán la ubicación temporal y espacial de su comunidad, también irán conformando su identidad individual y colectiva, mediante el conocimiento de la cultura propia.

Comprenderán que a través de la historia podemos estudiar las transformaciones que experimentan las sociedades a lo largo del tiempo y que no posee verdades absolutas, ya que sus explicaciones están sujetas a nuevos hallazgos o explicaciones, puesto que, el conocimiento histórico está en constante revisión.

Que este estudio sobre su comunidad está sujeto a diversas interpretaciones y a constante renovación a partir de nuevas interrogantes, métodos y hallazgos, bajo una concepción de que el conocimiento histórico tiene como objeto de estudio a la sociedad y es crítico, inacabado, e integral.

Para la comprensión de este estudio es importante destacar las bases teórico-metodológicas, utilizadas en la reconstrucción geohistórica del espacio geográfico, “Caserío Pagüicito” a fin de entenderlo como producto social, síntesis de las acciones de los grupos humanos.

Por ello, en función de conocer, comprender y analizar la complejidad del espacio a estudiar, se plantea algunas teorías de diferentes autores sobre procesos e instrumentos metodológicos, planificación de la enseñanza, entre otros, que se describen en esta investigación como lo son; el Enfoque Geohistórico, Diagnóstico de la Comunidad, Dinámica Espacial, Cartografía Geohistórica, Paradigmas Educativos, Currículo Nacional Bolivariano (CNB), Proyectos de Aprendizaje, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

4. ENFOQUE GEOHISTÓRICO.

La geohistoria, es una ciencia diagnóstica, usada para el estudio del espacio con el fin de darle a la geografía un carácter social. Este enfoque permite identificar pueblos, naciones, colectividades, debido a que se “...desprende de la concepción geográfica que entiende al espacio como producto concreto de los grupos humanos sobre su medio circundante para su conservación y reproducción...” (Tovar, 1986, p.55), además de estar asociado al tiempo histórico ya que no se puede comprender la realidad espacial sin conocer el acontecer histórico, porque para explicar el tiempo se debe indagar la acción humana.

Tiene como categoría el tiempo y el espacio (Diacrónico-Sincrónico), ya que “...la noción de espacio es inseparable de la idea temporal, por tanto el territorio es un escenario donde se suceden los

acontecimientos y se revela los movimientos de los actores sociales en un período de tiempo dado”, Santos (citado por Orella, 2010, p.247).

Para Taborda (1991), la espacialidad es una problemática de tiempo y espacio que integra la geografía y la historia en una óptica interdisciplinaria desde la cual derivan distintas direcciones para intentar dar repuestas globales a aspectos; sociales, económicos, políticos y culturales, todas se interconectan cuando la vía de análisis, que se elige, es detectada a la luz de las condiciones históricas determinadas. De esto se desprende que la realidad espacial está asociada al tiempo histórico para poder conocer, comprender y explicar la acción humana.

Es por ello que la geohistoria es una herramienta teórico-metodológica para el análisis de la realidad social; en su dimensión temporo-espacial evidencia el manejo de la unidad dialéctica tiempo-espacio, donde la historia (el tiempo, lo diacrónico) permite seguir la pista a las relaciones que existen entre los fenómenos y los hechos geográficos que se producen en un lugar determinado. El estudiar el tiempo no implica hacer una división convencional del mismo, se trata de investigar las acciones de los seres humanos, la cual se deriva de una serie de factores, elementos y condiciones.

Es importante resaltar que este enfoque utiliza el Método Retrospectivo propio del análisis histórico, de ahí que el investigador al estudiar el ámbito geográfico parte del presente, por ello “...la geohistoria es una sucesión integrada de presentes” (Tovar, 1986, p.20). Este método es indispensable en toda investigación geohistórica por ser prudentemente regresivo que se apoya “...en el presente para remontarse hacia el pasado” (ob.cit, p.63), debido a que el presente es el tiempo referencial necesario para toda indagación histórica y la incompreensión del mismo “nace fatalmente de la ignorancia del pasado, pero no es, quizás, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente” (Bloch, 1986, p.78). Mientras que la geografía (el espacio, lo sincrónico), demuestra como la sociedad actúa sobre su medio, por lo tanto constituye el análisis y la síntesis de la organización o estructura del espacio geográfico. El sistema sociedad-espacio, trasciende la relación Hombre-Medio que se puede comprender al entender la comunidad como una unidad que integra unidades sociales, en la que se encuentra expresada la ocupación del espacio.

Para reconstruir el espacio geográfico de estudio Caserío Pagüeicito, es indispensable la periodización histórica la cual es una representación cualitativa del tiempo, utilizada para marcar el paso de un periodo histórico a otro, a través de los cambios que afectan la estructura social existente, la organización política, economía, cultura y la vida de las personas en general.

5. DIAGNÓSTICO DE LA COMUNIDAD

Constituye un punto de partida para el estudio de la realidad, bajo la metodología geohistórica, ya que, permite conocer en el presente las estructuras o formas del espacio, a través de su contenido histórico, demográfico, social, económico, educativo, organización territorial, ideológico, entre otros, con la finalidad de “detectar la organización del espacio, sus dominios, manera cómo interactúan unos y otros, expansión y contradicción; la población y su movilidad dentro y fuera de la estructura...” (Santaella, 2005, p.62).

A través de los indicadores demográfico se pueden precisar; la densidad, sexo, edades, tasa de natalidad, fecundidad, población existente; y aspectos socioeconómicos tales como; población activa, fuentes de empleo, desempleo, ingreso familiar, entre otros aspectos; Al mismo tiempo permite descubrir las características de la producción agrícola, flujos de exportación, servicios públicos, productividad de la superficie cultivada, a fin de comprender el espacio de estudio a través de los resultados del diagnóstico de la comunidad, ya que ayuda a conocer las necesidades del espacio geográfico.

Es por ello, que el diagnóstico de la comunidad puede ser entendido como “...un proceso mediante el cual se ordenan datos de la realidad con el propósito de obtener una realidad estimada de la problemática...estudiada” (Ceballos, 2003, p.18), permitiendo al investigador asumir de manera objetiva los problemas presentes en el espacio geográfico determinado. En el proceso de investigación (trabajo de campo), la observación es fundamental por centrarse en las expresiones que se manifiesten, lo

existente, permanente, cambiante, simple, complejo, potencial, viejo, nuevo, continuo, entre otros, con la finalidad de ir registrando la información durante el recorrido por la comunidad. De allí, parte la elaboración de Cartografía Geohistórica, dado que se deriva de los resultados del diagnóstico de la comunidad, en ella se establecerán los indicadores seleccionados para el estudio del espacio geográfico, en sentido retrospectivo del presente al pasado, bajo momentos definidos.

6. CARTOGRAFÍA GEOHISTÓRICA

Es elaborada después de haber sido realizado el trabajo de campo, ya que para su construcción se utilizan los resultados del diagnóstico de la comunidad, pues en ella se sintetizan los elementos que definen el contenido del objeto de estudio, desde lo diacrónico (tiempo) y sincrónico (espacio).

La geohistórica sustenta su propuesta en la construcción, lectura e interpretación del cartograma, sin cartografía, de al menos dos momentos históricos, no se podría realizar análisis espacial. Santaella, (1989. pág. 383), la define como “uno de los métodos más adecuados para hacer objetiva la síntesis de la dinámica espacial, pues el espacio como expresión de lo geográfico constituye a su vez una síntesis de lo histórico”. Debido a que tiene como objetivo la reconstrucción de la estructura espacial. Esta cartografía puede considerarse como un arte, una técnica, síntesis entre lo cualitativo y cuantitativo ya que, a través de ella, se representan las acciones provocadas por la actividad del hombre, el cual es constructor de su espacialidad. Además de ser utilizada como método en la reconstrucción de la síntesis geohistórica, es un instrumento para su explicación, permitiendo precisar las relaciones entre las estructuras económica, social y espacial. Pero también puede considerarse un instrumento metodológico para el docente investigador y didáctico en la enseñanza y aprendizaje de la geografía e historia.

Para Ceballos (2003, p. 40) esta cartografía como método se fundamenta en la posibilidad de conectar la teoría del objeto en los mapas “...que llevan en sí mismo un discurso del espacio relativamente autónomo”, cuya finalidad es sintetizar la realidad geohistórica permitiendo describir, analizar, comprender el espacio geográfico de estudio “Caserío Pagüicito”, a través de una sucesión de múltiples momentos que se han ido acumulando e interactuando, de manera permanente, hasta definir el contenido histórico, bajo parámetros temporales llamados años nodales, los cuales en esta investigación se estructuró en diferentes años iniciando desde el 2012, 1990, 1960, 1930, 1710.

7. MAPA SÍNTESIS

Son representaciones gráficas del espacio geográfico, se caracterizan por ser usados para su explicación ya que facilitan la comprensión de situaciones sociohistóricas y culturales de la realidad espacial. Ceballos (2008, p.145) expresa que el mapa síntesis se fundamenta en la posibilidad de “contener la teoría del objeto” por llevar en sí mismos un discurso del espacio relativamente autónomo en el cual se expresan las contradicciones de las estructuras presentes en el lugar de estudio.

La definición de mapas síntesis debe estar en concordancia con las características generales de los mapas geohistóricos (relatividad, proceso y coherencia), por promover una geografía que busca explicar las relaciones del hombre con su medio, bajo una organización social específica y un régimen económico determinado, es por ello que se considera el mapa síntesis como una representación de lo social a través de códigos o símbolos. Pero también posee componentes “...interdependientes que permiten definirlo como un instrumento metodológico en el estudio de los objetos espaciales para la reconstrucción de la realidad” (Ceballos, 2003, p.40).

Para Santaella (2005, p.173) los mapas síntesis son un método que “...permite...descubrir y ordenar una serie de variables e indicadores relacionados entre sí y con otros foráneos al fenómeno de la especificidad”, los considera “fichas cartográficas”, por contener la especificidad de las variables

estudiadas. Además de ser “producto de la relación con otros mapas construidos en la misma secuencia del tiempo histórico, donde se manifiesta acumulación de tiempos, es el mapa que contiene a otro u otros...” (*ibidem*).

Cabe resaltar que estos mapas poseen componentes interdependientes “que permiten definirlo como un instrumento metodológico en el estudio de los objetivos espaciales”, (Ceballos, 2003, p.40) y así reconstruir la realidad espacial.

8. DINÁMICA ESPACIAL

Es desencadenada por los grupos humanos al relacionarse con el medio ambiente, los bienes y entre sí “...viene dada por la funcionalidad, relaciones y contradicciones existente entre las estructuras: económica, social, espacial, producto de manifestaciones entre las fuerzas económicas, políticas e ideológicas...” (Ob. cit, 1989, p.33), factores internos y externos que originan la formación de la estructura social de un país, región o localidad.

La sociedad está constantemente en un proceso de transformación debido a que experimenta cambios con la finalidad de satisfacer sus necesidades física y espirituales, esta interacción entre lo físico y lo espiritual registra la dinámica que hace particular a cada estructura social, pero para su comprensión se requiere la consideración de tres aspectos como lo son; la distribución, diferenciación y los usos del espacio.

La distribución espacial, puede entenderse como la forma en que se localizan los usos del espacio, identificando los factores que influyen en su organización (población y relación de la estructura socioeconómica). Santos (1996, p.105), señala que en la metamorfosis del espacio habitado, la estructura espacial está determinada por la “...disposición de los elementos naturales y artificiales de usos social...”, sobre su territorio, los cuales varían en cada momento histórico. También las relaciones temporo-espaciales tienen que ver con la dinámica social, en un momento dado, ya que expresan un conjunto de factores económicos, culturales, políticos que da importancia y valor específico a cada momento histórico, debido a que varía la disposición de esos objetos sobre el territorio.

Cabe señalar, que la diferenciación espacial la determinan las actividades ejercidas por los grupos humanos, mediante la interacción y asociación espacial, permitiendo estudiar y comprender la movilización de la población, para ello se debe tomar en cuenta el transporte, la forma del terreno, el curso del agua y los asentamientos humanos, entre otros. Las comunidades determinan el uso del espacio geográfico que habitan, residencial, comercial, industrial, agrícola, recreativo, educativo, deportivo, asistencia, artesanal, entre otros, ya que al ser el espacio construcción social está en permanente y acelerada transformación.

9. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

El aprendizaje ocurre de diferentes formas según los modelos pedagógicos (transmisionista, conductista, cognitivista y constructivista). Estos llevan implícito una serie de lineamientos que van a guiar el acto educativo, el cual no es fácil en la actualidad, ya que en las aulas de clase los alumnos presentan necesidades, fortalezas, debilidades, experiencias en su mayoría muy diferente y muchos de ellos no tienen ayuda familiar en el proceso de enseñanza. No obstante, los modelos pedagógicos vienen a ser una herramienta teórica que se debe tener bien clara y estar acordes a los objetivos de enseñanza que se desee alcanzar. Sin olvidar el contexto y el tiempo para ir en consonancia con las políticas educativas a nivel nacional, las cuales desde algunos años se han centrado en impulsar una educación constructivista definida por Piaget, Ausubel, Vygotsky.

Una estrategia adecuada para poner en práctica este modelo pedagógico son los Proyectos de Aprendizaje (PA), pues estos permiten estudiar diferentes contenidos de forma integral, estimulando los

cuatro pilares (crear, reflexionar, convivir y participar, valorar), establecidos en el diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano, en torno a los cuales gira el quehacer educativo. En relación a las contribuciones de Piaget, en la educación bolivariana se hace énfasis a la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo, ya que el aprendizaje no se concibe como una actividad individual, sino más bien social, pues se ha comprobado que está relación entre pares o grupos por tener una misma base, satisfacen entre sí sus pensamientos.

Sin embargo, la Teoría Social de Vygotsky, señala que todas las funciones psicológicas elementales y cognoscitivas tienen su origen en las relaciones interpersonales, resaltando que el aprendizaje es motor del desarrollo. Para Vygotsky el aprendizaje es un proceso personal, psicosocial e interactivo, en donde lo externo y lo sociocultural contribuye significativamente para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que la interacción social conjuntamente con la actividad cultural modelan el desarrollo y el aprendizaje individual, al participar en actividades con otras personas los estudiantes “se apropian (internalizan u obtienen) los resultados generados por el trabajo en conjunto adquieren estrategias y conocimientos nuevos del mundo y la cultura” (Woolfolk, 2006, p.324).

Currículo Nacional Bolivariano (CNB)

El Currículo Nacional Bolivariano (2007), surge como una propuesta de la República Bolivariana de Venezuela, a fin de consolidar el proyecto de país, que desde el año 1999 se ha venido impulsando, haciendo énfasis en el desarrollo de una sociedad humanista.

Por ello la Educación bolivariana, se fundamenta en el ideario educativo de Simón Rodríguez, José Martín, Paulo Freire, Luis Beltrán Prieto Figueroa, Belén Sanjuán, idearios que promueven una educación como un proceso social que se crea en colectivo y emerge de las raíces de cada pueblo; cuya finalidad es fomentar el pensamiento libertador, creador y transformador, así como la reflexión crítica, la participación ciudadana, a fin de convertir la escuela en un centro del quehacer teórico-práctico, donde no solo se aspire a comunicar conocimientos, sino enseñar a los niños a ser “preguntones para que pidiendo el porqué de lo que se les mande, se acostumbre a obedecer la razón, no a la autoridad como los limitados, ni a la costumbre como los estúpidos” (Rodríguez, citado por Rumazo, 2005, p.294), que sean capaz de abordar problemas reales, (locales, regionales, nacionales), además de ir más allá de solo la adquisición de un conocimiento, que cada estudiante valore su identidad, se integre a su realidad, se eduque para la paz, tolerancia, justicia e igualdad.

Para Freire, la educación debe despertar la conciencia del educando, así formar ciudadanos participativos, transformadores, constructores de nuevas realidades, donde se elimine la distinción entre educando y educador, ya que el docente como el estudiante, es a su vez educado y educador en un proceso dialéctico. En nuestro país el Sistema Educativo Bolivariano (SEB), propone como modelo pedagógico el constructivismo, el cual es llevado a la práctica a través de los Proyectos de Aprendizaje, los cuales permiten la integración de los conocimientos estimulando los pilares del Currículo Nacional Bolivariano (aprender a crear, reflexionar, convivir y participar, valorar), fundamentales del quehacer educativo. Además de promover la interacción social en el proceso educativo, ya que el aprendizaje no se concibe como una actividad individual, sino social.

Proyectos de Aprendizaje

En la educación del siglo XXI, los proyectos de aprendizaje juegan un papel protagónico en todas las escuelas del país, ya que las actividades pedagógicas se planifican en función de las necesidades de los educandos e integradas con la comunidad.

En lo que se refiere al diseño de los Proyectos de Aprendizaje (P.A), se puede destacar su flexibilidad, a fin de satisfacer inquietudes y generar procesos de formación y organización, los Proyectos de Aprendizaje son una forma de organización de la enseñanza descritas como “un conjunto de acciones planificadas de manera integral al contexto a los pilares y a los ejes integradores, que permite la organización integral del conocimiento” (Currículo Nacional Bolivariano. Planificación

Educativa, 2007, p.21). De allí, que se concibe como un proceso estratégico que orienta, direcciona, organiza y monitorea la construcción de los aprendizajes, abordando el conocimiento desde una perspectiva investigativa, inmediata y real, que hace énfasis en la reconstrucción constante y dinámica del saber abordado de forma creativa.

Esta planificación es impulsada desde la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, por promover la integración de las Áreas de Aprendizaje (Lenguaje, Comunicación y Cultura, Matemática, Ciencias Naturales y Sociedad, Ciencias Sociales, Ciudadanía e Identidad, Educación Física, Deporte y Recreación), permitiendo que las mismas puedan transferir sus métodos unas a otras, a fin de reagruparse, respondiendo a una concepción global de las ciencias, promoviendo una praxis pedagógica comprometida con el mejoramiento de las relaciones Hombre-sociedad, capaz de generar cambios en el aprendizaje así contribuir en la formación integral del educando, mientras que la transdisciplinariedad ayuda a interpretar la realidad actual, ya que las situaciones sociales no actúan sino interactúan, la misma rebasa los límites de la interdisciplinariedad, por ir más allá de las disciplinas, al fomentar la reflexión crítica.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Actualmente se vive una época de cambios constantes, donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación, conforman la plataforma de referencia para la construcción del conocimiento, debido a esto, se hizo indispensable la incorporación de las Tecnologías de la Información TIC a la educación bolivariana, a fin de contribuir al desarrollo de potencialidades para su uso.

El Sistema Educativo Bolivariano, en su intención de formar a un ser social, productivo, usuario de las ciencias y la tecnologías, asume las TIC, como un eje integrador del proceso educativo a través del Proyecto Educativo Canaima, asociando todos los componentes del Currículo Nacional Bolivariano, por ser una herramienta para fomentar aprendizajes basados en una educación liberadora. Los contenidos educativos digitalizados garantizan las intencionalidades educativas, establecidas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, en el Currículo Nacional Bolivariano (CNB, 2007), las cuales son; Aprender a Reflexionar, Crear, Convivir y Participar, Valorar, apoyados en los contenidos del Proyecto Educativo Canaima. Están elaborados sobre la premisa de una educación que contribuya al fortalecimiento de los valores fundamentales como el respeto a la vida, el amor, la fraternidad, la convivencia armónica, solidaridad, corresponsabilidad, tolerancia, valoración del bien común, el respeto a la diversidad de los diferentes grupos humanos como propia, además de formar valores de ciudadanía, soberanía, ecológico y patrio a través del trabajo productivo y libertador. Se debe garantizar el desarrollo de los contenidos desde un enfoque interdisciplinario.

En consecuencia, los contenidos a desarrollar con esta metodología deben cumplir con el criterio de integridad, así como, a partir de ellos incentivar el aprender a hacer desde procesos críticos-reflexivos, creativos e innovadores.

10. METODOLOGÍA

En concordancia con las características del estudio, el mismo estuvo enmarcado dentro del enfoque etnográfico, bajo la metodología cualitativa a través de la etnografía y utilizando como técnica entrevistas, observación directa, encuestas, ya que por el nivel cognitivo de los estudiantes se consideró el diseño cualitativo, como el más adecuado, pues el mismo permite lograr mayor profundidad de análisis.

Con este estudio se busca promover cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de consolidar la integración Docente-Escuela-Comunidad. Asimismo persigue una solución tangible para el conocimiento del espacio geográfico que habitan los sujetos de investigación, a través de la elaboración de Cartogramas Geohistóricos como Proyecto de Aprendizaje para el conocimiento del Caserío Pagüecito, ubicado en la Parroquia Alto Barinas, Municipio Barinas Estado Barinas.

Diseño de la Investigación

Fase I: Diagnóstico

Esta fase permitió identificar las necesidades académicas de los estudiantes del 3° grado de educación primaria sobre el conocimiento del espacio geográfico que habitan “Caserío Pagüecito”, generado de la realización de una entrevista de preguntas abiertas a cuatro estudiantes considerados informantes claves, lo que condujo a diseñar un Proyecto de Aprendizaje a fin de elaborar Cartografía Geohistórica de esta comunidad, perteneciente a la Parroquia Alto Barinas, Municipio Barinas Estado Barinas. Además, se realizó la observación del área de estudio, indispensable en la metodología geográfica, ya que constituye la primera forma de contacto con la realidad espacial. Asimismo la aproximación al espacio geográfico se llevó a cabo a través de la aplicación de un cuestionario a los habitantes donde se abordó aspectos, socio-culturales, entre otros, con la finalidad de recabar información de la comunidad, para la elaboración de la Cartografía. La consulta de diferentes fuentes de información, hemerográfica, bibliográficas, informes estadísticos, testimonios (historias de vida), hicieron posible recabar la información para su procedimiento, simultáneamente se creó un registro fotográfico, con el propósito de sustentar el estudio.

Fase II: Diseño

Teniendo definida la fase anterior se procedió a elaborar la Cartografía Geohistórica para el conocimiento del Caserío Pagüecito, dirigido a los estudiantes del 3° Grado en la Escuela Nacional Bolivariana Pagüecito, Municipio Barinas Estado Barinas; para ello se tomó en cuenta los intereses y necesidades encontrada en los alumnos, a fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La propuesta metodológica se desarrolló desde una perspectiva interdisciplinaria, de allí el empleo de métodos geográfico e histórico, para explicar la estructura socio-espacial y entender la realidad social. La Cartografía Geohistórica del espacio local se elaboró en diferentes años nodales 2012, 1990, 1960, 1930, 1710.

Fase III: Validación

Se validó la Cartograma Geohistórico del espacio geográfico Caserío Pagüecito, con la elaboración de la Cartografía del Caserío Pagüecito 2012, por los estudiantes del 3° grado en la Escuela Nacional Bolivariana “Pagüecito”, ubicada en la Parroquia Alto Barinas Estado Barinas.

Sujetos de Investigación

Los sujetos de investigación, según Hernández y otros (1991) se refieren a “quienes” van a ser medidos, decisión que está vinculada y “depende de precisar claramente el problema a investigar y los objetivos del mismo” (p. 209). En esta investigación los sujetos estuvieron constituidos por 10 estudiantes del 3° Grado de la Escuela Nacional Bolivariana Pagüecito, los cuales cuatro (4) de ellos fueron considerados informantes claves, por ello fueron intencionalmente seleccionados, tomando en cuenta el grado de participación, actitud positiva, potencialidad en el suministro de información significativa para el desarrollo de la investigación.

Técnica e instrumentos para la Recolección de la Información

La recolección de los datos que permitió estructurar la investigación se realizó mediante la observación directa, historias de vida, entrevistas abiertas por ser una técnica “... cuyo propósito es recoger o profundizar determinada información...” (Torres, 1992, p. 126), además de caracterizarse por ser flexible, dinámica, de aplicación a grupos reducidos de personas y orientar el discurso lógico, efectivo según la finalidad perseguida por el investigador. Taylor y Bodgan (1994), la definen como un “encuentro cara a cara entre investigador y los informantes” (p. 101). También se utilizó un cuestionario estructurado para el diagnóstico de la comunidad. El trabajo de campo se realizó mediante la observación del espacio geográfico “Caserío Pagüecito”, donde se utilizó (cuadernos de campo para

registrar la información), además de la consulta de fuentes testimoniales, cartográficas, entre otras de utilidad a los fines de la investigación.

CONCLUSIONES

La reconstrucción del espacio geográfico de estudio Caserío Pagüicito a través de la elaboración de la cartografía de la comunidad 2012, realizada por los estudiantes con la orientación del docente permitió a los niños(as):

- Localizar geográficamente su comunidad, además de diferenciar los elementos naturales y sociales presentes en su entorno, comprender la importancia de cada uno de ellos.
- Localizar e Identificar los usos del espacio, relacionar lo local, regional y nacional, además de conocer los cambios ocurridos en la comunidad.
- Apropiarse de nociones temporo-espacial presente-pasado y a la vez ampliar la capacidad de observación del espacio cotidiano.
- Fomentar en los estudiantes curiosidad por conocer su espacio geográfico presente-pasado. Además de dirigir su atención por conocer los problemas de su comunidad y proponer alternativas de solución.
- Identificar los elementos sociales y la importancia para los habitantes de la comunidad así como las poblaciones vecinas.
- Incentivar el arraigo por la localidad y participar directamente en el estudio de la misma a fin de desarrollar sentido de pertenecía.
- Desarrollar hábitos para la elaboración de cartografía, conjuntamente de dar significado a la utilización de colores, símbolos e ilustraciones.
- Propiciar la comprensión del espacio geográfico del cual forman parte “Caserío Pagüicito”.
- Desarrollar capacidad creativa para representar lo espacial.

RESULTADOS

Se consolidó en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los fines de la educación consagrada en la Constitución Nacional 1999, artículo 102 y 15 de la L.O.E (2009).

Entre ellos:

- El Desarrollo del potencial creativo de cada estudiante.
- La Formación a partir del Enfoque Geohistórico.
- El Fomento del respeto a la dignidad de las personas, además de valores ético de Tolerancia, Justicia y Paz.
- El Impulso de la formación de una conciencia ecológica para preservar la biodiversidad.
- El Fomento en, por y para el Trabajo Social Liberador, dentro de una perspectiva integral.
- Al Estimular el desarrollo de los elementos cognitivos del pensamiento crítico-reflexivo.
- El desarrollo del proceso educativo que eleve la conciencia para alcanzar la suprema felicidad social.

Además de formar a los estudiantes con valores de identidad Local, Regional y Nacional e Impulsar la integración Docente-Estudiante-Comunidad.

REFERENCIAS

- Bloch, M. (1986). *Apología de la Historia o el Oficio del Historiador*. Fondo Editorial Lola de Fuenmayor y Fondo editorial Buria. Barquisimeto-Venezuela.
- Bloch, M. (1952). *Introducción a la Historia*. Fondo Editorial de Cultura Económica. México.
- Brito, F. (1979). *Historia Económica y Social de Venezuela*. Tomo I. 5ta Edición U.C.V. Caracas-Venezuela.
- Brito, F. (1996). *Historia Económica y Social de Venezuela*. Tomo II-III. 4ta Edición U.C.V. Caracas-Venezuela.
- Ceballos, Beatriz. (2008). *La Formación del Espacio Venezolano*. FEDUPEL. Caracas-Venezuela.
- Ceballos, Beatriz. (2003). *El Diagnóstico Geohistórico y la Intervención de las Comunidades caso Lobatera-Táchira*. UPEL. Caracas-Venezuela.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial para la República Bolivariana de Venezuela 5.453, Marzo 2000.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. 5ta Edición. Editorial Siglo XXI. México.
- Freire, P. (2009). *La Educación como Práctica de Liberación*. Editorial Siglo XXI. España.
- Instituto Geográfico de Venezuela Simón Bolívar. (1998). Ortofotomapa Pagüicito 6141-III-SE: Autor
- Ley Orgánica de Educación (2009) Publicada en Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N 5.929(Extraordinario), Agosto 15.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Diseño Curricular de Educación Básica Bolivariana*. Caracas: Autor.
- Palencia, Y. (2003). Praxis Investigativa Geohistórica para una Representación Cartográfica de un Espacio Rural. *Geoenseñanza*, 8 (2), 25-39.
- Rumanzo, A. (2005). *Simón Rodríguez Maestro de América*. Fundación Biblioteca Ayacucho. N° 224. Caracas-Venezuela.
- Santaella, R. (1989). *La Dinámica del Espacio en la Cuenca del Lago de Maracaibo 1873-1940 y su proyección hasta el presente*. FACES, UCV. Caracas, Venezuela.
- Santaella, R. (2005). *Geografía. Diálogo entre Sociedad e Historia*. Cátedra Pío Tamayo. FACES, UCV. Caracas, Venezuela.
- Santos, Milton. (1996). *Metamorfosis del Espacio Habitado*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Taborda, M. (1991). *Antología Geodidáctica*. FEDEUPEL. Caracas. Venezuela.

- Torres, C. (1992). *Metodología de la Investigación: para Administración, Economía, Humanidades y Ciencias Sociales*. 2da Edición. Editorial McGraw Hill.
- Torres, C. (1977). *Ciudades, Villas y Pueblos Barineses*. Academia Nacional de la Historia. Caracas.
- Torres, C. (1980). *Familias de la Antigua Provincia de Barinas*. Academia Nacional de la Historia. Caracas.
- Torres, C. (1986). *Historia de Barinas 1577-1800*. Tomo I Academia Nacional de la Historia. Caracas.
- Tovar, R. (1995). Clase Magistral. Boletín Geohistórico N° 1 Centro de Investigación Geodidáctica. Instituto Pedagógico de Caracas.
- Tovar, R. (1986). *El Enfoque Geohistórico*. Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.

CARTOGRAM GEOHISTORICAL AS A TOOL FOR THEORETICAL AND METHODOLOGICAL KNOWLEDGE OF SPACE GEOGRAPHIC CASERÍO PAGÜEICITO 2012-1710

ABSTRACT: The Present research aimed to propose cartogram geohistorical as Learning Project for Knowledge of Caserío Pagüicito, Municipio Barinas State Barinas, 2012-1710, relying on geohistory as theoretical and methodological approach that integrates the historical analysis of how Geographic, allowing understand the spatial dynamics Determined geographical space. In connection with education policies it PROMOTES A comprehensive pedagogical praxis, dynamic, flexible, with social relevance, that you have a link between school-student-Community, Taking into consideration the needs and interests of learners ;: addition to their cognitive level , Learning and prior experience and enable Build your own Learning from interaction with their environment. This proposal was aimed students 3rd grade of the Bolivarian National School "Pagüicito" relied on field research; it Employment Three phases of development: Phase I Diagnosis to clarify the need, Phase II Project Design Learning and Cartography geohistorical for Last Phase III Validation By developing the geohistorical mapping Students with mediation teacher. Research subjects were composed of (10) 3rd Grade Students of Primary Education, to which underwent an interview to the validity applied Technique expert judgment. The Research Results Were the preparation of cartograms (Environments Reference, Present year Nodal 2012, the community as the spatial unit) also yes consolidated fine of the Bolivarian Education, including the development of the creative potential of each student and Training from Focus geohistorical, among others. Regarding the Recommendations, one of the teachers "E.B.N.B. Pagüicito" Where Learning Projects plan to address the community Related Topics suggested.

Keywords: Cartogram geohistorical; Learning Project; Space dynamics; Geographical space; Primary education.

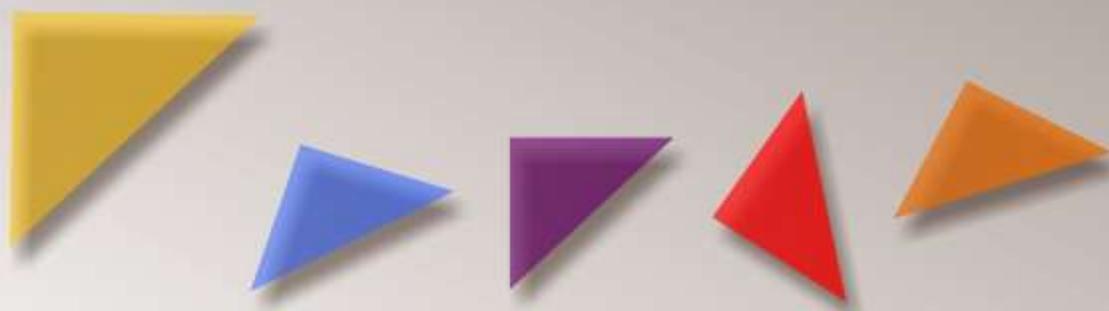
Universidad Central de Venezuela
Depósito Legal: 978-980-00-2862-9
ISBN: **978-980-00-2862-9**

ISBN: 978-980-00-2862-9



9 789800 028629

Libro digital de acceso libre
Octubre de 2017



Historia, Historia de la Educación y su Enseñanza
Ramón Alexander Uzcátegui
Rosa Leonor Junguittu Martínez
Compiladores

ISBN: 978-980-00-2862-9



9 789800 028629