

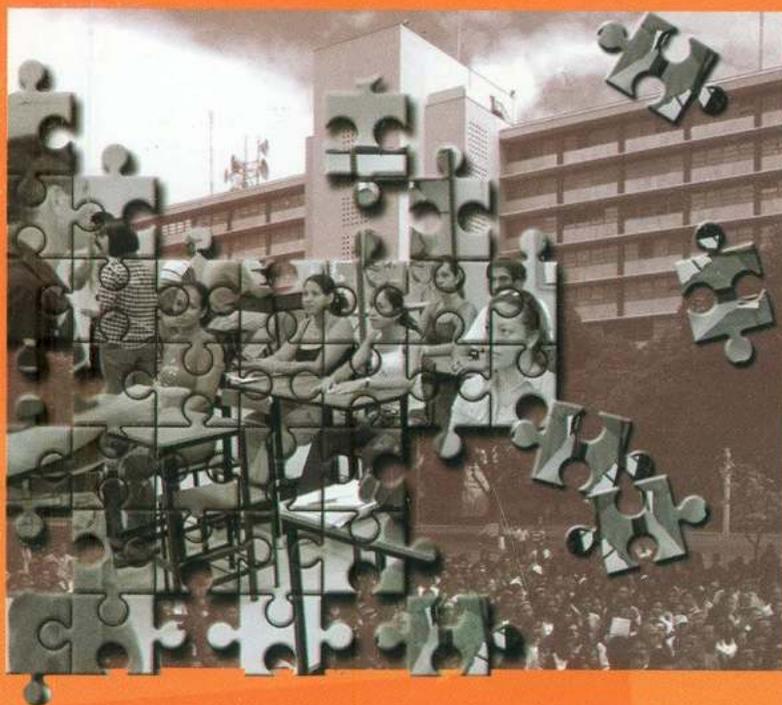
MORAL Y LUCES



SIMÓN RODRÍGUEZ

José Pascual Mora García

# La universidad venezolana a debate







# La Universidad venezolana a debate

*(De la Universidad colonial a la Universidad Bolivariana)*

**Jóse Pascual Mora García**

**MORAL Y LUCES**



**SIMÓN RODRÍGUEZ**

Hugo Rafael Chávez Frías  
Comandante Presidente de la República Bolivariana de Venezuela.

Dr. Héctor Navarro Díaz  
Ministro del Poder Popular para la Educación

**Junta Administradora del IPASME**

Prof. Favio Manuel Quijada Saldo  
Presidente

Prof. José Alberto Delgado  
Vicepresidente

Dr. Oscar Rodríguez  
Secretario

**La Universidad venezolana a debate**

José Pascual Mora García

Edición: 3000 Ejemplares

Caracas, 2009

**Fondo Editorial IPASME**

Final calle Chile con Av. Presidente Medina,  
locales IPASME, Urb. Las Acacias,  
Municipio Libertador, Caracas, Venezuela.

Teléfono: 0212.633.53.30

e-mail: [fondoeditorial\\_ipasme@yahoo.com](mailto:fondoeditorial_ipasme@yahoo.com)

[www.feditorial.org.ve](http://www.feditorial.org.ve)

Deposito Legal: if6512009378846

ISBN:978-980-7033-75-6

Distribución gratuita

**Impreso por:** Codigraf

Diseño: Hugo Mariño / Jorge Odria

Publicaciones con Fines Culturales

**Distribución Gratuita**

**Fondo Editorial IPASME**

Lic. José Gregorio Linares  
Presidente

**Comité Editorial**

Alí Ramón Rojas Olaya

Ángel González

César Gedler

Francis Jiménez

Luis Darío Bernal Pinilla

Luis Durán

Nelly Montero Fránquiz

Sady Silva Yépez

Sagrario De Lorza

# Presentación

Este trabajo del Profesor: José Pascual Mora Rodríguez, titulado “La Universidad a Debate” que el Fondo Editorial IPASME pone a disposición de los docentes y el público en general, es el producto de una investigación dirigida a la revisión de las políticas que en materia educativa se han realizado en educación superior de Venezuela. En este sentido, el autor analiza la problemática enfrentada por la misma al convertirse en un servidor del mercado neo-liberal y con muy poca pertinencia de las necesidades sentidas de la población. Por eso el autor enfatiza una propuesta a fin de repensar la universidad, es decir, entrar al debate “de la universidad que tenemos a la universidad que necesitamos”.

Para apoyar su tesis el autor expone que en el transcurso de la historia de la Educación de Venezuela y en general de todas sus etapas, existe una tendencia a deslindar el currículo de su contenido socio-histórico y de esta manera encubrir el problema ideológico-político del mismo. Por ello el autor insiste en una Pedagogía para la Transformación que permita al sistema educativo venezolano deslastrarse de su concepción mercantilista para convertirse en un motor del desarrollo autónomo del pueblo. La universidad necesita superar esa visión ahistórica para ser repensada, debe existir entonces la universidad emergente, de allí que el gran contenido de este trabajo este dirigido a la revisión del currículo en los contextos moderno y post-moderno, la historia de las Universidades, la relación conocimiento y poder, los criterios reduccionistas y deterministas con que se han abordados las ciencias y sus métodos, al igual que la supuesta posición neutral de la Ciencia.

El Fondo Editorial IPASME pretende con este libro que sirva para el debate de la “Universidad que tenemos a la que nosotros los venezolanos y venezolanas queremos que sea”.

Invitamos así a leer y discutir “A Debatir”.

*Mcs Nelly Montero.*



# Indice

	<i>Págs.</i>
<i>Prólogo</i> .....	9
<i>Introducción</i> .....	27
<i>I Parte:</i>	
<b>Fundamentos epistemológicos e históricos de la Educación colonial a la Universidad Bolivariana de Venezuela:</b>	<b>35</b>
1. El curriculum como historia social.....	35
2. Fundamentos epistemológicos e índices de inclusión de la Universidad Bolivariana de Venezuela .....	50
<i>II Parte:</i>	
<b>El Curriculum como expresion de las formas de representacion.</b>	<b>71</b>
1. Las tendencias postmodernas.....	73
2. ¿Existe un curriculum postmoderno?.....	87
<i>III Parte:</i>	
<b>La Universidad Venezolana a debate</b> .....	<b>105</b>
<i>IV Parte:</i>	
<b>Génesis histórica de La Universidad de Los Andes.</b>	<b>121</b>
Del Colegio San Francisco de Mérida (1628) a las constituciones del Colegio fundado por Fray Ramos de Lora (1785).....	121
<i>V Parte:</i>	
<b>Ildefonso Leal y la historia de La Universidad en Venezuela</b> .....	<b>145</b>
<i>VI Parte:</i>	
<b>Para una historia de la historia de la educación en Venezuela</b> .....	<b>157</b>



# A manera de Prólogo

*Reinaldo Rojas*  
*PPI nivel IV*

La universidad, como obra humana, está sometida al ciclo vital de vida, transformación o muerte. En ese sentido Mora García nos apunta que “la universidad nació para ser alfarero de la verdad, por eso de su seno emergió como Orfeo de los infiernos una nueva profesión, el profesor universitario. Pero acaso, ¿podemos defender con fuerza esa responsabilidad en el docente universitario actual?. Las estadísticas conspiran en su contra. ¿Está la universidad venezolana siendo consecuente con el desideratum para la cual nació?, ¿Cuál es su capacidad de síntesis al abordar la coyuntura que vive el país?. ¿Dónde está el intelectual orgánico que actúa como conciencia fundante?. ¿Por qué hemos perdido nuestro protagonismo en las decisiones de la sociedad?. Pareciera que se está cumpliendo aquella premisa según la cual el saber ya no se discute en la universidad sino en el acontecimiento. ¿Acaso la cultura massmediática y telemática terminará desplazando la cultura académica y la Universidad.? Obsérvese que el problema de fondo es más grave de lo que nos imaginamos, si la universidad no responde a su razón de Ser qué sentido tiene que sus puertas permanezcan abiertas. Cuando decimos que la Universidad está apartándose de su razón de Ser queremos significar que erróneamente su Ser está siendo puesto al servicio de intereses que no son intrínsecos a su naturaleza. Necesitamos una universidad comprometida, una universidad con sensibilidad social, una universidad que discuta el modelo hegemónico, una universidad que cultive el ejercicio del hombre libre. Ese universitario que nació para ser sabio, que escribía y enseñaba se transformó en funcionario, en las derechas y en las izquierdas, porque el llamarse de izquierda se convirtió en una moda y no en un compromiso. El paradigma dominante, en nuestras universidades públicas y privadas, apuesta por los códigos del mundo empresarial, como si fuera ese el único desideratum del ser universitario, sin pensar en la sustentabilidad del modelo económico. Se pretende señalar que la finalidad fundamental de la Universidad sea la productividad económica, hasta el punto que se adiestra a los docentes para que asuman “el éxito académico casi

exclusivamente en términos de crear trabajadores cumplidos, productivos, el nuevo programa conservador para una nación resurgente evade cualquier compromiso para formar ciudadanos críticos y comprometidos.” (Mc Laren, 1989:198) Esta es la trampa en la que no debemos caer. Se busca productividad pero a costa de un ejército que sirva al mercado y sacrifiquen el espíritu crítico. Esta visión de talante neoconservador que caracteriza a la universidad venezolana y que busca trasladar la lógica del mercado a la Universidad hay que evidenciarla. No obstante el esfuerzo que realiza el estado venezolano por plantear un modelo de inclusión a través de los diferentes programas alternos: Universidad Bolivariana de Venezuela, Misión Sucre, Misión Alma Mater, etc., la universidad tradicional pública o privada, se niega a incorporarse a un proyecto que busca una universidad comprometida.”

Conviene diferenciar en el análisis la universidad como concepto, como idea y hasta como parte del imaginario colectivo, de la universidad como institución de poder, integrada a una determinada concepción de Estado y escenario académico de la lucha entre civilizaciones, clases sociales, grupos de presión, élites culturales y movimientos políticos en un espacio y tiempo histórico determinado. Si algo une estas dos dimensiones del problema es que, en última instancia, la universidad es una institución fundada en el saber, en el conocimiento.

Desde que la institución universitaria existe como tal, es decir, como una corporación o gremio formada por profesores y estudiantes que adquieren grados académicos, su tarea ha sido la formación de individuos instruidos y capacitados. En la Alta Edad Media europea, las universidades proporcionaban a los estudiantes educación artística liberal básica y la oportunidad de continuar estudiando leyes, medicina o teología. Los cursos se enseñaban en latín, principalmente por maestros que leían de los libros el contenido de sus lecciones. Sabemos, que es en esa época, siglo XII, que nace la primera universidad, la Universidad de Bolonia, en Italia, alrededor del interés por el estudio del derecho romano sobre todo por el redescubrimiento del Código de Derecho Civil de Justiniano donde desataca un gran maestro, Irnerio (1088-1125) quien atraía estudiantes de toda Europa. Este modelo de universidad que se extendió más tarde a París y Oxford, con cambios y agregaciones, centraba su currículo, diríamos hoy, en la enseñanza de las artes liberales tradicionales organizadas en el trivium, compuesto de gramática, retórica y lógica y el quadrivium que abarcaba aritmética, geometría, astronomía y música. La instrucción en esta universidad medieval se realizaba mediante el método de la conferencia, de donde proviene la palabra lectura que significa en latín “leer” y la llamada Cátedra Magistral.

Esta universidad cerró su ciclo vital, aunque siguió llamándose universidad de Bolonia o de París, con las revoluciones económicas, políticas y científicas del siglo XVIII. Y es así como vemos que en el siglo XIX se configuran dos modelos de universidad, el napoleónico y el prusiano. El modelo napoleónico, de 1808, se caracterizó por desarrollar una universidad centralizada y estrictamente profesional, encargada de formar a los altos funcionarios del nuevo Estado burgués, imponiendo con ello un sistema de promoción por mérito a los cargos públicos en sustitución del ascenso por privilegios especiales que caracterizaba al antiguo régimen feudal.

El modelo prusiano, siendo también un modelo de universidad de estado, tenía autonomía para elegir el rector y el claustro, conceder grados académicos y crear seminarios de investigación. En la universidad prusiana la investigación pasó a ser condición necesaria para el acceso a la carrera universitaria y ésta era en unas de las tareas que tenían que desempeñar los profesores. Este modelo se extendió progresivamente por toda Europa, incluida Francia, debido a la preferencia dada a la investigación científica respecto a la formación de funcionarios y profesionales.

En nuestro caso, la historia de la universidad hay que buscarlo en la España que nos coloniza y sus dos modelos de universidad que se imponen en nuestro continente, Salamanca y Alcalá de Henáres. Más tarde, alcanzada la independencia e iniciada la constitución de nuestros estados republicanos, hay que partir de aquella universidad colonial que funcionó como parte fundamental del proyecto civilizacional europeo a la cual se le solicita ahora asumir en el campo de la formación profesional, que es su rasgo característico, el reto de pasar – como bien decía Simón Rodríguez – de la independencia política a la económica, para lo cual era necesario contar con una universidad alineada en la consolidación del nuevo estado y en la construcción de las nuevas naciones.

Sin embargo, la universidad colonial, anclada en la escolástica y en los privilegios nobiliarios, pervivió por todo el siglo XIX hasta que fue sacudida en sus cimientos y desde dentro por el movimiento estudiantil de la Universidad de Córdoba, Argentina, en 1918. Los aires renovadores de Córdoba aun mantienen su vigencia en una universidad latinoamericana que ha cumplido su ciclo vital pero que no termina de morir como modelo tradicional y transformarse en la nueva universidad que nuestros países requieren. Y decimos morir en el sentido de transformación sustancial de una teoría y una práctica pedagógica, formativa, y en su misión como herramienta de cambio social. Y el más claro dilema que debe

enfrentar la universidad ya se definió 1811, entre Independencia o colonia; y más tarde, entre desarrollo o subdesarrollo, progreso o atraso y hoy, en las actuales circunstancias del debate político, entre el socialismo emergente como nueva civilización humanista o un capitalismo que si bien produce riqueza lo hace a costa del hombre y del ambiente. Muchos de estos debates vitales se han producido y se producen fuera de la institución universitaria, cuando no en contra de la universidad, lo cual es un contrasentido para una institución que se reclama como espacio crítico y abierto al libre pensamiento.

Y es por el ejercicio crítico de pensamiento que debe empezar toda acción de cambio de la universidad para impulsar su renovación como cuerpo social. Porque pensar significa situarnos no solo en lo que es, sino, fundamentalmente, en lo que ha sido y debe ser la institución universitaria, en su razón de ser. Más allá de la confrontación doméstica que ha reducido a la universidad a una especie de junta de vecinos, cuando no, en una especie de fábrica de titulados profesionales; más allá de la evaluación utilitaria que las corrientes tecnocráticas y economicistas han hecho de la educación superior en nuestras sociedades capitalistas, lo que tenemos por delante es la peligrosa deformación de una institución que ha dejado de ser comunidad académica y empresa de creación y divulgación del conocimiento para transformarse en un clan de la cosa nostra, según la calificación dura y directa del autor, porque esa universidad de todos los días ya no es "la casa que vence las sombras" sino "la casa en donde se compran conciencias, se subyuga el pensamiento y se adormece la razón."

Esta nueva obra del Profesor José Pascual Mora García, lleva, pues, la impronta de esta rebeldía. Como filósofo y como historiador quiere poner a la universidad de la que forma parte, en el centro del debate académico, científico, pedagógico y político. Para ello revisa los fundamentos conceptuales, epistemológicos e históricos de nuestra educación universitaria, desde la colonia hispana que nos legó la Real y Pontificia Universidad de Caracas hasta la universidad de hoy, más compleja, diversa y desigual en su desarrollo, pero en gran medida desvinculada de sus propósitos generales e ineficiente en sus tareas de formación específica. El malestar de la sociedad frente a su universidad así lo evidencia. Pero también, es necesario avanzar del estudio de la naturaleza de la crisis actual de la universidad venezolana a la necesaria confrontación de ideas y proyectos con la propuesta de universidad que ha surgido del proceso revolucionario bolivariano que ha conmovido al país desde 1999. La co-

munidad universitaria venezolana no puede ver de reojo y con prejuicio lo que el gobierno del Presidente Chávez ha venido impulsando en el ámbito universitario con la creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela, con la puesta en escena de ese gran movimiento educativo que es la Misión Sucre y con la ejecución de la Misión Alma Mater y la fundación de cincuenta nuevas instituciones de educación superior en el país. No es universitario, por principio, “pasar por debajo de la mesa”, reducido el acto de pensar sólo al ritual de la clase y a las inquietudes de los pagos pendientes. Este es uno de los méritos de este libro, convocar a este necesario debate con espíritu académico y universitario.

En afecto, si hay Maestro entonces podemos pensar en su Escuela. Por eso es importante destacar dónde se entronca historiográficamente el trabajo de Mora García. Comencemos por decir que su trabajo tiene el antecedente en la formación de “más de doscientos especialistas en Historia Económica y Social de Venezuela, formados en Caracas, La Victoria y Barquisimeto (...) el egreso, hasta la fecha, de catorce doctores en Historia. Estos son sus nombres: Luis Ugalde S.J., Reinaldo Rojas, Zulay Rojo, Catalina Banko, Marcos Andrade Jaramillo, Adelina Rodríguez Mirabal, Inés Ferrero KellerKof, Ramón González Escorihuela, José Marcial Ramós Guédez, José Espedito Paredes, Carlos Tulio Tavera, María Victoria López, Antonio García Ponce y Aura Chirinos.” Generación de la cual serían Manuel Carrero y Diógenes Molina sus últimos discípulos directos, formados en la Maestría en Historia Económica y Social, y Doctorado en Historia en la USM. Y la tercera generación, llevada inicialmente de la mano por el maestro Federico Brito Figueroa pero continuada, luego de la muerte del maestro en el año 2000, por mi en el legado de historiador militante.

De esta Escuela de historiadores también defendieron sus tesis doctorales el grupo de historiadores de la Universidad de Los Andes-Táchira formado en esta tradición historiográfica; destacamos a: José Pascual Mora-García, Yariesa Lugo Marmignon, Héctor Maldonado, y Emerio Ferreira. En la región centrooccidental, también egresaron: Dulce Marrufo (fundadora y Coordinadora General del Programa de Maestría en Historia de la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado), Luis Cortés Riera, y María Rodríguez Crespo. Lo más importante es que hemos podido formar tradición en Venezuela de una “corriente historiográfica en la obra y enseñanzas de los grandes historiadores franceses Marc Bloch y Lucien Febvre, fundadores de la llamada *Ecole des Annales* y en el maestro Pierre Vilar, entre otros, a sus principales propugnadores y en nuestro país, al maestro Federico Brito Figueroa (1996).” (Rojas, R)

El trabajo de Mora García como historiador de la educación tiene su antecedente como discípulo de la Escuela de Historiadores fundada por Federico Brito Figueroa, y bajo mi tutoría en la tesis doctoral: *HISTORIA SOCIAL DE LAS MENTALIDADES Y DE LA EDUCACIÓN EN LA VICARIA FORÁNEA DE LA GRITA* (2001), y que fue editada por el Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes bajo el Título: *LA DAMA. EL CURA Y EL MAESTRO EN EL SIGLO XIX* (2004).

Mora García, por su parte, define la Escuela del Dr. Brito Figueroa como: “una escuela que guardando las distancias, siguió el mismo camino que las generaciones de la Escuela de Annales en Francia. Eso significa que la primera, segunda y tercera generación anclaron sus investigaciones en la Historia Económico-Social. Y luego fueron apareciendo proyectos, tesis de maestría y doctorado que apostaban por las vertientes de la tercera y cuarta generación de la Escuela de Annales, indagando también en la Historia de las Mentalidades y Representaciones. Esta visión de la historia orienta al historiador para romper con la historia episódica y romántica, la historia lineal y eurocentrista, la historia en migajas y la historia como souvenir, trasciende la historia política y económica, y hunde sus huellas en estudio de las patologías sociales; en este sentido, aborda la investigación histórica en el terreno de lo interdisciplinario. Terrenos otrora vistos con reticencia por las historias tradicionales son terreno fértil en el mismo sentido que lo plantea la *Nouvelle Histoire* en Francia.” (Mora García, 2008)

Merecen especial mención los siguientes trabajos de la Maestría en Enseñanza de la Historia, de la UPEL-IPB, para lo cual elaboré el balance siguiente:

# Linea de Investigacion:

Historia Social e Institucional de la Educación  
en la Region Centroccidental de Venezuela.

Lista de Trabajo de Grado Aprobados.

**1996-98.**

**Primera Cohorte**

<b>Autor</b>	<b>Título del trabajo de grado</b>
ABREU, Dominga	El Liceo José Antonio Páez de Acarigua. 1942-1962.
ARIS DE RODRIGUEZ, Yolanda	Escuela Normal Miguel José Sanz 1946-1972.
ARISTIGUIETA , Alexis	La Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. 1962-1972.
CAMPORA DE ANDRADE, Sonia	El Ciclo Básico Superior de Barquisimeto. 1970-1982.
CEDEÑO M., Yuli	El Liceo José Vicente de Unda, Guanare. 1949-1960.
DIAZ, Omar	La Escuela Práctica de Agricultura de Agua Blanca, Estado Portuguesa. 1959-1975.
ESCALONA R., Simón	El Colegio Federal de Barquisimeto. 1884-1936.
LAVADO D., Marcos	El Colegio San Vicente de Paúl, Barquisimeto. 1953-1968.
MORALES DE PEREZ, Carmen	El Colegio de La Concordia, El Tocuyo. 1863-1913.
PEREZ, Magalis del Carmen	El Colegio Nacional de El Tocuyo. 1833-1869.
RODRIGUEZ C.,. María del Rosario	El Colegio Montesinos de San Felipe. 1916-1927.
ROMERO V., Blanca	La Federación Venezolana de Maestros y la Educación Pública en el Estado Lara. 1936-1945.
ROJAS P., Elsy	El Colegio de la Inmaculada Concepción, Barquisimeto. 1904-1958.
YORDI DE RUIZ, Sadia.	El Colegio Fé y Alegría, Barquisimeto. 1962-1980.

De la segunda Cohorte del Programa han sido presentadas y aprobadas las siguientes investigaciones.

## **Línea de Investigación:**

Historia Social e Institucional de la Educación  
en la Región Centroccidental de Venezuela.

Lista de Trabajo de Grado aprobados.

**1999-2001**

<b>Autor</b>	<b>Título del trabajo de grado</b>
AGUILAR, Saúl	El Liceo Nocturno Juan Sequera Cardot de Barquisimeto. 1955-1975.
ALVAREZ, Neffer	El Colegio de la Salle de Barquisimeto. 1913-1936
ESSER, Pedro	Escuela Nacional Padre Delgado de San Felipe. 1955-1980
FERNANDEZ, Genny	El Colegio Santa María de Chivacoa. 1950-1980.
GARCIA, Janet	Historia de la Educación en El Tocuyo. 1920-1960
GUERRA, María	El Liceo Mario Briceño Iragorry de Barquisimeto. 1958-1980
PAZ, Maigualida	El Liceo Cecilio Acosta de Coro. 1938-1970
PEREZ, Jorge	El Departamento de Cultura General y Formación Docente del IUPEB. 1966-1983.
SAAVEDRA, Luis	De la Escuela Artesanal Lara a la Escuela Técnica Industrial de Barquisimeto. 1944-1969.
TAVARES, Regina	El Instituto Pedagógico Experimental de Barquisimeto. 1959-1974.

Tercera Cohorte:

## Línea de Investigación:

Historia Social e Institucional de La Educación  
en la Región Centroccidental de Venezuela.

Lista de Proyectos de Trabajo de Grado Aprobados.

**2001-2003**

<b>Tesista</b>	<b>Proyecto de investigación</b>
Almeida, Jorge	Escuela Federal Graduada Cedeño de Yaritagua. 1926-1980.
Quintero, José Gregorio	Seminario Divina Pastora de Barquisimeto. 1929-1967
Hernández, Florinda	Escuela Federal Graduada "General Páez", Araure. 1937-1980.
Torres, Rosalinda	Escuela Federal Graduada Dr. Raimundo Andueza, Acarigua. 1929-1980
Ñeri, Obdulia	Grupo Escolar Hermanas Peraza, Acarigua. 1952-1980
Pérez, Blanca	Hogar Infantil "Madre Emilia", El Tocuyo. 1948-1980.
Vivas, Michelly	Instituto Politécnico de Barquisimeto. 1962-1991
Mora, Eliseo	Escuela de Aretes Plásticas y Artes Aplicadas "Carmelo Fernández", San Felipe. 1959-2000.
López, José.	Escuela Básica Yaracuy, Albarico. 1945-1985.
Guillory, Luis.	Liceo Carmelo Fernández, Guama. 1962-1982.
Quintero, Antonia	Escuela Federal de Niñas Padre Pérez Limardo, El Tocuyo. 1919-1954.

La cuarta cohorte del programa que ya culminó su escolaridad y cuyos integrantes presentaron sus respectivos Proyectos de Investigación, bajo el mismo enfoque de la Historia Social e Institucional de la Educación, lleva adelante los siguientes proyectos de investigación:

## Línea de Investigación:

Historia Social e Institucional de La Educación  
en la Region Centroccidental de Venezuela.

Lista de Proyectos de Trabajo de Grado Aprobados.

2003-2005

Tesisista	Proyecto de investigación
ALVAREZ, Indra	Historia Social e Institucional de la Educación Primaria en el Estado Lara: Escuela Federal Pedro León Torres de Carora. 1925-1955
ALVAREZ, Edgar	Historia Social e Institucional de la Educación en Trujillo: Colegio Nacional de varones de Trujillo (1830-1870)
ALVAREZ, Jorge Luis.	Historia Social e Institucional de la Educación Primaria en el Estado Lara: Grupo Escolar "Ramón Pompilio Oropeza" de Carora, 1949-1980.
ALVARADO, Irma	Historia Social e Institucional de la Educación en el Estado Lara: Grupo Escolar "República Domini Tocuyo, 1946-1980
CABELLO, Hildo	Historia Social e Institucional de la Educación en el Estado Lara: Escuela Granja Cuara del Municipio Jiménez Parroquia Cuara del Estado Lara. 1967- 2002.
CARRIZALES, Corteza	Historia Social e Institucional de la Educación Primaria en el Estado Lara: La Escuela "Atures" de la Miel 1946-1969
CAMACHO, Isidro	Historia Social e Institucional de la Educación en Barinas: De La Escuela Federal Graduada "Soublete" al Liceo O' Leary ( 1936-1958)
GONZALEZ, Juan	Historia Social e Institucional de la Educación Primaria en el Estado Lara: Grupo Escolar Federal "Mateo Liscano Torres" de Quibor. 1951-1980
GONZALEZ, Rosa.	Historia Social e Institucional de la Educación Primaria en el Estado Lara: Grupo Escolar "Roberto Montesinos" El Tocuyo. 1959-1980

HEVIA, Wolfgang	Historia Social e Institucional de la Educación en el Estado Lara: Colegio Javier de Barquisimeto 1953-1973
QUEVEDO, Griselda	Historia Social e Institucional de la Educación Secundaria en el Estado Portuguesa: Del Colegio Nacional de Guanare al Colegio Federal de Segunda Categoría de Guanare, 1832-1886.
LA CRUZ, Iris	Historia Social e Institucional de la Educación Primaria en el Estado Lara: Escuela Federal Graduada "República de Costa Rica" en Barquisimeto. 1945-1979.
MAYA, Orlando	Historia Social e Institucional de la Educación Secundaria en el Estado Cojedes: Del Colegio Estadual Cojedes al Liceo Eloy Guillermo González, 1946-1980.
MORA, Luis	Historia Social e Institucional de la Educación Secundaria en el Estado Lara: "Del Colegio Federal Carora al Liceo Egidio Montesinos", 1937-1969.
PEREZ, Yonharman	Historia Social e Institucional de la Educación Primaria en el Estado Lara: Escuela Preartesanal "Hermano Juan", 1963-2003
PINEDA, José Antonio	Historia Social e Institucional de la Educación en el Estado Lara: El Colegio "Padre Díaz" de Duaca, 1956-1996
RODRÍGUEZ, Guillermo	Historia Social e Institucional de la Educación Secundaria en el Estado Lara: Liceo "Alirio Ugarte Pelayo" de Barquisimeto. 1969-2000
SCAVO, Lorena	Historia Social e Institucional de la Educación Secundaria en el Estado Lara: Ciclo Básico Félix González Lamedada de Barquisimeto. 1975-2000
SALAS, Yailily	Historia Social e Institucional de la Educación Superior en el Estado Lara: El Departamento de Ciencias Sociales del Instituto Universitario Pedagógico Experimental de Barquisimeto. 1966-1983
URDANETA, Rosemery	Historia Social e Institucional de la Educación en el Estado Lara: Instituto Agustiniño Hogar "Dr. Gualdrón" de Barquisimeto 1937-1980

Este nos permite concluir que hasta el momento son (25) trabajos de investigación aprobados, diez (10) tesis en proceso de entrega entre el 2003 y primer trimestre de 2004 y diecinueve (19) tesis en proceso de elaboración para su presentación a partir de 2004 y 2005. Y por supuesto restarían los trabajos actualizando hasta el 2008.

Otro programa que necesariamente es producto de nuestro esfuerzo es el convenio entre la UCLA, UPEL-IPB y la Fundación Buría, para la Maestría en Historia; Coordinado por la Dra. Dulce Marrufo. Al respecto Mora García nos señala: “Este esfuerzo pionero de los estudios humanísticos en la UCLA abrió nuevas líneas de investigación perfiladas en el marco de la Nueva Historia. Fue así como se inició el quiebre epistemológico en el campo de los estudios históricos, y la complementación de un paradigma que poco a poco fue integrando el eje de interés del campo de los estudios económico y sociales al campo de la historia de las mentalidades, representaciones e imaginarios pero sin perder el concepto de historia síntesis. Se pasó de la historia económico y social a la historia de las actitudes, de los comportamientos, y del inconsciente colectivo; en adelante nos encontramos con historias que estudian fenómenos considerados marginales: la historia de la familia, la historia de la inmigración, la historia del amor, la historia de las enfermedades, la historia de la pareja, la historia de la muerte, la historia del infierno, la historia del purgatorio, la historia del castigo, la historia del niño, la historia de la fiesta, la historia de la cultura popular, historia de la salud, historia de la medicina, historia de las instituciones médicas, entre otras. Podríamos sintetizar este enfoque como el esfuerzo por “mirar desde abajo” la historia. Ya lo escrito no es el único documento histórico, el documento pierde su privilegio, al mismo tiempo que la arqueología y las series iconográficas adquieren un nivel protagónico; las lecturas no sólo son directas sino indirectas, en tanto que importa todo lo que rodea al mismo documento. Esta visión obliga al historiador a estudiar no sólo lo político y lo económico, sino que tendría que abordar la investigación histórica en el terreno de lo interdisciplinario. Terrenos otrora vistos con reticencia por las disciplinas científicas son terreno fértil para la historia de las mentalidades; tales como los ritos, los gustos, la alimentación, las costumbres, las tradiciones, la locura, la sexualidad, y todo aquello que convencionalmente podemos agrupar con el término subjetivo. De manera que a la historia le interesa la antropología histórica, y al mismo tiempo la psicología social; la psiquiatría, la sociología, la filosofía, la medicina, la ingeniería, el periodismo, la educación, etc. Es un recorrido que nos llevaría de la física cuántica a la poesía, porque el saber como sabemos está todo interconectado. Las parcelas son cosa del pasado, y los viejos mandarines tendrán que reconocer que en la Nueva Historia se necesita del talento conjugado.” De esa manera se confirma que en el campo metodológico de los estudios históricos se "requiere de muchas manos y talentos conjugados." (Rojas, 1993: 62)

Un balance de su productividad está reflejado en sus líneas de investigación:

1. En la línea de investigación Historia de la Inmigración e Inmigrantes en la región centroccidental, bajo la dirección de la Dra. Dulce Marrufo, destacamos los siguientes trabajos:

**Norma Terán:** Presencia vasca en la Jurisdicción del valle de Yaracuy.

**Gregorio Cuicas:** Los italianos en la sociedad duaqueña a finales del siglo XIX.

**Heldy Raffo:** Presencia italiana en Barquisimeto (1945-1971).

**Luis García:** La comunidad italiana en la colonia de Turén

**Olga Acosta:** Los canarios de Quibor y su participación en la sociedad larense (1945-1995)

**Gilberto Bastidas:** Presencia libanesa en Barquisimeto (1952-1982)

**Regina Tavares:** Portugueses en la sociedad barquisimetana.

2. En la línea de investigación de Pueblos de Doctrina, Villas y Ciudades, bajo la dirección del Msc. Arnaldo Guedez, destacamos los siguientes trabajos:

**Flor Alvarado:** Estudios de los misioneros capuchinos en la villa de Araure, siglos XVII y XVIII.

**Laura Malvacía:** Historia económica y social del Espíritu Santo de Guanaguanare.

**Esther Marisela González:** Historia Económica y social de la Villa de Nuestra Señora del Pilar de Zaragoza de Araure (1692-1810).

**Marisol Rodríguez:** Historia Económica y Social de San Miguel de Acarigua (1620-1810).

**José Alvarado:** Píritu: un pueblo republicano en los llanos occidentales.

**Ana Carecí:** Estudio del origen de la villa de san Fernando de Ospino en el tiempo histórico colonial.

**Lídice Madroñero:** Estudio histórico de San Rafael de Onoto.

3. En línea de investigación Redes sociales, cultura y mentalidad religiosa, coordinada por el Dr. Luis Costes Riera, se desatacan los siguientes trabajos:

**Jasmina Mejía Singer:** Logia Masónica Estrella de Occidente de Barquisimeto, 1861-1970.

**Francisco Camacho:** El Club de Comercio de Barquisimeto, 1936-1958.

**Miriam Mendoza:** Sociedad de la Divina Pastora de Barquisimeto, 1884-1950.

**Oscar Barragán:** Sufragios piadosos y sentido de la muerte en Barquisimeto colonial.

**Fátima León:** El culto mariano en Venezuela: Coronación canónica de Nuestra Señora de Coromoto (1950-1970).

**Vilma Acosta:** Cofradías coloniales en Coro.

**Paucides Cáceres:** El Templo de Nuestra señora del Pilar de Araure, 1730-1950.

**Samuel Vargas:** Protestantes en Carora, 1925-1975.

**Lílian Segovia:** Colegio Nuestra Señora de Coromoto de fe y Alegría. Acarigua, 1961-1980.

**Jesús Rojas:** Fundación Conservatorio Vicente Emilio Sojo de Barquisimeto, 1936-1970.

**Víctor Colina:** Escuela de Artes Plásticas Martín Tovar y Tovar de Barquisimeto, 1936-1980.

**Luis Arguelles:** Departamento de Educación Técnica del Instituto Pedagógico Barquisimeto, 1986-1990.

**Rubimar Parra:** Liceo Rafael Villavicencio de Barquisimeto, 1960-1990.

**Maritza Colmenares:** Escuela de Formación Deportiva de Barquisimeto, 1986-2000.

**Suzuki Gómez:** Liceo Andrés Bello de Caracas, 1912-1950.

**Keila Núñez:** Escuela Técnica Comercial Heliodoro Pineda de Barquisimeto, 1936-1970.

**Natalia Galvis:** Celebración del Cuatricentenario de Barquisimeto y el Nuevo Ideario Nacional, 1948-1958.

**Carlos Jiménez:** Instituto Nacional de cooperación Educativa (INCE) de Barquisimeto, 1960-1990.

**Juan Carlos García:** El palacio radial de Barquisimeto, 1960-1990.

**Julio Cesar Pérez:** El automóvil en Barquisimeto, 1912-1950.

**Carmen Vidal:** El Colegio Evangélico de Puerto Cabello, 1919-1970.

4. En la línea de investigación de la Historia Social, de la Técnica y la Tecnología de la región centrooccidental, coordinada por el Dr. Reinaldo Rojas, destacamos el trabajo de:

**Naudy Trujillo Mascia:** El papel de la producción animal en la formación del Estado-Nación en Venezuela.

**Federico Arteta:** Historia Social de las Instituciones Médicas: Asociación Cardiovascular Centrooccidental de Venezuela (ASCARDIO), 1976-2000.

**Rafael Ceballos:** Historia Social de las Instituciones Médicas en el Estado Lara. Del Hospital de la Caridad al Hospital Central de Barquisimeto, 1880-1954.

Este exitoso programa de Maestría en Historia, se disemina por el territorio nacional. El 6 de mayo de 2005, Mora García, desarrolló la conferencia inaugural, invitado por la Dra. Dulce Marrufo, en la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda para iniciar este Programa de Maestría en Historia en Coro, Estado Falcón. Actualmente se perfila el Programa de Maestría en Historia para desarrollarse en el Estado Táchira, en la cual ha sido Mora García pionero e incansable. Una mirada sobre su esfuerzo nos permite evaluarla; veamos:

“El CONVENIO ESPECÍFICO DE COOPERACIÓN EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DE LA MAESTRÍA EN HISTORIA ENTRE LA UNIVERSIDAD CENTROCCIDENTAL LISANDRO ALVARADO Y LA UNIVERSIDAD DEL TÁCHIRA “DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ” fue firmado el 27 de febrero de 2007, por el Rector (ULA), Ingeniero Léster Rodríguez Herrera, luego de ser aprobado en sesión ordinaria del Consejo Universitario en fecha 08/05/2006. Desde entonces buscamos superar las barreras administrativas para hacerlo efectivo. Pero lo más importante no ha sido el trabajo burocrático sino la construcción de las líneas de investigación y redes académicas que sirvan de sustento al mismo. Ese trabajo se remonta a 1995 cuando iniciamos el Doctorado en Historia llevados de la mano del Dr. Federico Brito Figueroa, y posteriormente concluirlo, siendo tutor el Dr. Reinaldo Rojas. Desde entonces trabajamos en un proyecto que tuviera como fin la conformación en San Cristóbal de una Escuela de Historiadores. El primer trabajo se traduce con la creación Grupo de Investigación HISTORIA DE LAS MENTALIDADES creado en el programa ADG-1997. Luego, el Proyecto de investigación LA MENTALIDAD REGIONAL TACHIRENSE aprobado por el CDCHT-1998. En el año 2000, iniciamos bajo mi coordinación (02) Cursos de Postgrado sobre HISTORIA DE LAS MENTALIDADES en la ULA-TÁCHIRA bajo la modalidad de Cursos no Conducentes a Título como motivaciones a los estudios de IV Nivel en el Campo Histórico, y fueros desarro-

llados por el Dr. Juan Manuel Santana (Universidad de las Palmas de Gran Canaria) y el Dr. Marcos González Pérez (Universidad Francisco José de Caldas-Colombia-Intercultura), entre abril y mayo del año 2000. Luego, de la extinción del Grupo de Mentalidades procedí a fundar el **GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y REPRESENTACIONES (HEDURE)** en diciembre de 2000, reconocido por el Programa ADG-CDCHT-ULA, y conformado por los profesores: Iván Roa Pulido, Frank Castillo y Pascual Mora García (Coord). El Grupo HEDURE desde entonces ha sido reconocido en la evaluaciones del Programa ADG-CDCHT-ULA en los siguientes años: 2002, 2004, 2006 y 2008, por su productividad académica en el tiempo, y ha logrando clasificar investigadores en el Programa PPI-FONACIT. Actualmente se compone por los siguientes investigadores:

Dr. Temístocles Salazar,

Dr. Jaime Torres Sánchez (PPI nivel I),

Dr. Oscar Blanco (Candidato a PPI), y

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

Por cierto que primer Núcleo de Investigación de la Historia de la Educación y la Pedagogía fue fundado en el año 2000, por el Dr. Reinaldo Rojas, en la UPEL-IPB. Gracias a su generosidad fuimos cofundadores, actores de un sueño por crear la Sociedad Venezolana de Historia de la Educación (SVHE); esfuerzo que se consolidó el 20 de noviembre de 2004; institución que me honra en ser su 1er. Vicepresidente. También logramos, desde el año 2006, encontrar el reconocimiento para la SVHE por parte de la Internacional Standing Conference for The History of Education (ISCHE), con sede en Bélgica.

En el año 2007, el 23 de marzo se hizo el Acto inaugural de la Maestría en Historia (UCLA-ULA) en la sede de la Sociedad Bolivariana del Táchira, con el Discurso de Orden del Dr. Raúl Navarro de la Escuela de Estudios Hispanoamericanos de Sevilla. Luego, organizamos las jornadas preparatorias con el curso: **INTRODUCCIÓN AL PROGRAMA DE ACTUALIZACIÓN EN LA CIENCIA DE LA HISTORIA** bajo la anuencia del Dr. Edgar Pernía, Decano de Postgrado-UNET, con la **CONFERENCIA CENTRAL** del Dr. Reinaldo Rojas. En el que participaron también como ponentes la Prof (a) Maruja Alruíz, UNET y la Dra. Josefina Balbo, UNET. Realizada el día: 21 de julio DE 2007. Y la segunda parte: **LA CIENCIA DE LA HISTORIA EN LAS INVESTIGACIONES ACTUALES** con los **CONFERENCISTAS**: Dr. Manuel Casado, Universidad Alcalá de Henares-España; y Dr. Manuel Hernández, Universidad de La Laguna-Tenerife. Realizado los días: 30 y 31 de julio de 2007

En el año 2008, el entre el 26 y 27 de mayo, organizamos las II Jornadas Preparatorias a la MAESTRÍA EN HISTORIA en Homenaje al Centenario de Miguel Acosta Saines, con sendas conferencias realizadas por el Dr. Reinaldo Rojas en la UCAT y la UNEFA-Núcleo Táchira.” (Mora García, 2008)

Finalmente, la atmósfera posmoderna en la que hoy se desenvuelve el conocimiento científico, materia prima de la universidad, y el papel del historiador de la educación en este debate global, son temas que completan esta reflexión que hoy nos presenta el Dr. José Pascual Mora García en estas páginas. Esperamos que la controversia a la que nos convoca el autor sea camino de esclarecimiento de metas y factor de motivación para renovar con el ejercicio de la crítica de la inteligencia y una postura moral, “el espíritu viviente de la Universidad”.

*El Eneal, 20 de diciembre de 2008.*



# Introducción

Vivimos tiempos en donde el celestinaje ideológico (Mariategui) en maridaje con el discurso anglobalizador amenazan con minar la razón de ser de la universidad. La universidad venezolana debe superar la ética neoconservadora que pretende alinear la productividad económica como único desideratum de la universidad; hasta el punto que se adiestra a los docentes para que asuman “el éxito académico casi exclusivamente en términos de crear trabajadores cumplidos, productivos..., el nuevo programa conservador para una nación resurgente evade cualquier compromiso para formar ciudadanos críticos y comprometidos.” (Mc Laren, 1989:198) Necesitamos en su defecto una universidad comprometida, como dijera Salvador Allende (1972); comprometida con el pueblo, con la clase obrera, con los que menos tienen, con aquellos a quienes históricamente se les aplicó una dialéctica de negación. Este sofisma debe ser develado para no convertir la universidad en una razón de ser del mercado. Se busca productividad pero a costa de un ejército que sirva al mercado y que sacrifique el espíritu de solidaridad social.

Esta visión de talante neoconservador se caracteriza por trasladar la lógica del mercado a la universidad. La universidad venezolana debe superar su complicidad ideológizadora de una moral de esclavos sometida a los movimientos de la nueva derecha, los movimientos cercanos a las empresas, adalides del neoliberalismo, neoconservadores y fundamentalistas religiosos.

Por eso necesitamos repensar la Universidad so pena de repetir históricamente un espacio que devino en la UNIVERSIDAD NOSTRA; una universidad que habla el lenguaje la COSA NOSTRA. Proponemos en consecuencia un decálogo alternativo para vencer el oscurantismo que se cierne en nuestras casas de estudios superiores.

El agotamiento del modelo de universidad dieciochesco nos invita a repensar la universidad emergente. Para nadie es un secreto que la universidad venezolana se encuentra en una fase de transformación, sea pública o privada, rica o pobre, con historia o por decreto, todas comparten las inquietudes acerca de la razón de ser y su futuro inmediato.

En los últimos años las casas de estudios superiores más importantes del país han abierto un espacio, aunque tímido, para debatir su razón de ser. En nues-

tro caso, hemos iniciado la discusión desde la conferencia en el Acto de Recibimiento y Apertura de la II cohorte 2000-2003 del Programa Interinstitucional de Doctorado (PIDE) UCLA, UNEXPO, UPEL, (Barquisimeto) coordinado por el Dr. Reinaldo Rojas, el 25 de febrero de 2000. En su momento el texto fue publicado en los Cuadernos del Doctorado, N° 2, con el nombre de Universidad, Currículum y Postmodernidad Crítica (2000).

La Universidad de los Andes, por su parte, inició un espacio de reflexión propuesto por las autoridades rectorales, que trajo como resultado un informe denominado: ULA, Papeles para el cambio (2001), y que en la ULA-Táchira tuvo su expresión en el libro coordinado por López, E. (2001) Una visión de la Transformación Universitaria. Aquí participamos con la conferencia. "El Celestinaje Ideológico en la Universidad", el cual fue publicado en su primera versión con el nombre: La Universidad a Debate.

Luego, invitado por el Dr. Iván Hurtado León del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo (Valencia), presentamos el trabajo: "La Universidad: una mirada desde la filosofía" el cual fue publicado bajo su anuencia en el periódico institucional El Tiempo Universitario, el día 21 de julio de 2003.

Este mismo año 2003, de nuevo, la marcha del tiempo nos llevó a nuestra querida ciudad de los crepúsculos, Barquisimeto, invitado por el Dr. Rojas y las autoridades del Programa PIDE, para la conferencia en el Acto de Recibimiento y Apertura de la III cohorte del Doctorado en Educación (2003-2006), con la presencia del Vicerrector de Investigación de la UPEL, Dr. Maximiliano Bezada, además del representante del Grupo ORUS, UCV, UNESCO, OPSU-MES, Dr Rigoberto Lanz.

En el año 2007, continuamos nuestra reflexión sobre la universidad latinoamericana, en el VII Congreso de Historia de la Educación Latinoamericana Universitaria realizado en la emblemática Universidad de Guadalajara en el Estado de Jalisco-México. Semejante compromiso, junto con un panel de lujo, integrado por la Dra. Diana Soto Arango (Coordinadora académica de RUDECOLOMBIA), Dr. Álvaro Acevedo Tarazona (CADE- Universidad Tecnológica de Pereira), Dra. María Cristina Vera de Flach (Profesora de la Universidad de Córdoba-Argentina, y Presidenta de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA hasta 2007), Dra. Remedios Ferrero (Universidad de Valencia-España), y el Dr. Reinaldo Rojas (MES-Venezuela).

En el presente trabajo se exponen algunas ideas producto de ese proceso que invita a la transformación y reforma que necesita la universidad, y que podríamos sintetizar en los siguientes puntos nodales:

**1.** Repensar la universidad implica superar la visión ahistórica del currículo. Es una realidad conocida por todos, que poco a poco se minó la dimensión filosófica e histórica del currículo por una tendencia más ingenieril.

**2.** Someter a crítica los aprendizajes lineales, con un criterio universalista, logocentrista, occidentalizador, descontextualizado, y que pretendan la uniformidad del modelo educativo. Se debe refundar la universidad lógica binaria que conduce a un maniqueísmo moral. Debe reconciliarse la paradoja con la certeza, la ciencia de las dimensiones no lineales nos demostró que el caos es otra forma de organización. La teleología centrada en la titulación y el abultamiento del curriculum sin densidad histórica y cultural es el mal más grande que padece el mundo académico. La saturación de cátedras sin densidad social ni real, en la que la vida raspa a la escuela, debe ser superada.

**3.** La universidad debe superar la relación saber-poder enquistada en una clase política. La autonomía mal en complicidad con la estructura política universitaria ha convertido la universidad en una universidad de la “COSA NOSTRA”; sí así como lo suena, cual camorra o piovra; hasta el punto que bien pudiéramos decir que dentro de la universidad hay otra universidad que habla el lenguaje propio de la COSA NOSTRA, con sus ganster´s, y por supuesto con su respectivo don Corleone. Esta situación fue creando una contracultura organizacional que en forma soterrada afianzó una clase en el poder, en la que cada elección simplemente consiste en rotarse los cargos. La incorporación de nuevos docentes a la universidad debe pasar por el rito iniciático de juramento ante el clan de la Universidad Nostra. Cada nuevo docente debe jurar defender en forma genuflexa los caprichos de unos pocos que se encargan de manipular el voto, y así se perpetuaban en el poder.

**4.** Esta revisión de la relación saber-poder en lo administrativo también debe tener su correspondencia en el acto pedagógico, pues también se ejerce el estado de dominación en el manejo del conocimiento. Es así como se ha obligado a las nuevas generaciones que desean entrar a la Universidad a repetir discursos trasnochados y desconectados de las comunidades académicas; de hecho los nuevos profesores se ven casi obligados a mantener una servidumbre de inteligencia, casi un estado de sumisión intelectual en la que se deben argumentos, citas y posiciones de quienes serán sus jurados potenciales. Generando un círculo vicioso en manejo del saber, con aprendizajes cíclicos que no generan innovación y menos incentivan la creatividad. ¿Cuándo lograremos entender que la Universidad debe ser, por antonomasia, un espacio para el pensamiento abierto, la divergencia, y la di-

ferencia bien entendida? y ¿cuándo entenderemos que la Universidad es un espacio en donde el Otro debe ser respetado?. Todavía en la universidad venezolana está vía y coleando los vicios denunciados hace 90 años en el Manifiesto de Córdoba: “ por eso es que la ciencia frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto.” (Cuneo, D. (comp) Reforma Universitaria 1918-1939: 3) Quizá por alguna razón Umberto Eco dijo: “si Dios fuera catedrático ni podría entrar a la universidad”.

**5.** El Movimiento Estudiantil debe inspirarse en las máximas del Manifiesto de Córdoba para seguir defendiendo las banderas de la autonomía universitaria, en la búsqueda de una universidad comprometida socialmente. Debemos recordar que la responsabilidad social fue uno de los logros propuestos por la Reforma Universitaria de Córdoba y estaba tipificada en la extensión universitaria. Pero para eso el Movimiento Estudiantil no puede perder su razón de ser como movimiento disidente, debe mantenerse puro por la dignidad de su misión social, desinteresado, y si fuera necesario sacrificar todo en aras de la verdad moral e intelectual. Hemos hecho un daño terrible a nuestras generaciones emergentes al intentar comprar sus conciencias con dadas circunstantiales aprovechándose su estado de indefensión económica; aunque nos duela debemos reconocer con vergüenza que seguimos manipulando al movimiento estudiantil en las universidades, con gobiernos de derecha o de izquierda, autónomas o experimentales; por eso tenemos que jugar de nuevo los dados, y apostar por la utopía necesaria.

**6.** Superar el criterio reduccionista y determinista con que se aborda la ciencia y el método científico. Igualmente, la hiperespecialización, y la compartimentación de estancos que condujo a la fragmentación del saber. Error que Ortega y Gasset avistaba en su trabajo Misión de la Universidad (1930) al denunciar que nos convertiríamos en “bárbaros especializados”.

**7.** Develar los falsos criterios que sostienen la neutralidad valorativa de la ciencia. La ética debe caminar de la mano de la bioética para garantizar la permanencia de la cadena biológica.

**8.** Incorporar los saberes históricamente marginados por la Modernidad cultural, y al mismo tiempo rechazar la dialéctica de la negación aplicada al pensamiento humanístico y social, considerado como pensamiento débil. Hoy por hoy los saberes se discuten en una relación horizontal.

**9.** La universidad debe reconciliarse con la cotidianidad dejando atrás los saberes doctrinarios y organizados en capillas de pensamiento, lo cual dio cabida a la cultura balcanizante.

**10.** Igualmente debe abrirse espacios para la expresión del pensamiento mítico y mágico-religioso, porque la verdad científica se comparte en la pluralidad de saberes. El pensamiento alternativo es tan válido como el pensamiento científico.

Nos proponemos repensar una universidad en la perspectiva del pensamiento complejo, la inter y transdisciplinariedad, y el dominio de la incertidumbre como lo denomina el Documento Rector de la Universidad Bolivariana de Venezuela (2004).



# **I Parte**

**Fundamentos Epistemológicos  
e históricos de la educación  
colonial a la Universidad Bolivariana  
de Venezuela**



## 1. El Curriculum como Historia Social <sup>1</sup>

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

**(Rodríguez, Nacarid. 1988)**

La historia del curriculum ha sido abordada en cuatro visiones generales, a saber: como evolución de los métodos de enseñanza (Kemmis, 1988); como evolución del contenido de la enseñanza (Lundgren, 1992); como evolución de la teoría curricular (Kliebard, 1992); y como cambio político y social (reformas políticas curriculares). En nuestro trabajo abordamos las cuatro tendencias contextualizándolas en la historia del curriculum en Venezuela, unas veces como expresión de nuevos métodos de enseñanza y otras como producto de los cambios políticos. Ese recorrido histórico lo clasificamos en siete etapas, de la colonia al proyecto educativo bolivariano. Tratamos de presentar los pivotes fundamentales acerca de la historia de los métodos de enseñanza, así como las tendencias epistemológicas y las concepciones ideológicas que fundaron cada una de las etapas. No es un trabajo conclusivo, más bien busca presentar una primera lectura acerca del problema de la ahistoricidad que caracteriza nuestros planteamientos curriculares.

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

Hay la tendencia, por lo demás errónea, que sostiene que la historia del curriculum se inició con Bobbit (1918). Con Bobbit se funda la profesionalización

---

1- Versión aumentada del artículo publicado en en Revista TEORÍA Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, N° 9, año 2004. El cual mereció reconocimiento del Vicerrectorado Académico de la Universidad de los Andes por estar ubicado entre los 10 artículos más consultados en el repositorio institucional [www.saber.ula.ve](http://www.saber.ula.ve), con 9214 CONSULTAS durante 2005-2006. Mérida, 17 de julio de 2006, y 33.097 entradas en el año 2007.

del curriculum, pero eso no quiere decir que con él se inicia la historia del curriculum. Esta idea presente en casi todos los textos sobre la teoría curricular ha generalizado un ahistoricismo del curriculum, que puede deberse según Kliebart (1992) a tres razones: "por la ignorancia de lo que se ha hecho; o por la preocupación por estudiar el momento actual, lo cual es importante porque enfocarlo sobre el presente ayuda a iluminarlo, pero también puede oscurecer ciertos aspectos del curriculum por su falta de perspectiva histórica; o porque el curriculum es un campo de actividad práctica formativa que se desarrolla en una atmósfera de crisis y de urgencia, y en estas condiciones el presente se nos impone sobre el pasado, que llega a ser poco más que un fundamento para exhortar a cambios urgentes en el presente." (Kliebart citado por Estebaranz, 1994: 143).

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

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

La última década del siglo XX se caracterizó en España por la decadencia y silencio del curriculum. (Moreno Olmedilla, 1999) Sin embargo, paradójicamente en muchos de nuestros programas de maestría y doctorado se presenta la teoría curricular en forma acritica, descontextualizada y con una mirada ahistoricista. Todos quieren hablar de Modelos y Diseños Curriculares en sus tesis pero sin conocer la evolución de la historia del curriculum nacional e internacionalmente. Todavía funciona en nuestras mentes cierto complejo de vasallaje que se ampara en el sofisma del principio de autoridad (*argumentum ad verecundiam*).

El primer intento por abordar el curriculum como historia social, desde un punto de vista sistemático, ha sido el Programa de Maestría en Enseñanza de la Historia de la UPEL-IPB-Barquisimeto. Específicamente al interno de la línea de investigación de Historia Social de la Educación y la Pedagogía bajo la anuencia académica de Reinaldo Rojas. Aclaremos que el curriculum como historia social es abordado formando parte de la Historia Social de la Educación y la Pedagogía; por tanto no es simplemente una referencia a los métodos de enseñanza como lo hace la historia del curriculum, sino una elaboración con sentido historiográfico. (Cfr. Rojas, 2001) Aunque la línea de investigación en un principio presentaba investigaciones de la región centrooccidental, hoy en día se consolida como una comunidad discursiva con sentido nacional. De hecho cuenta con tesis de maestría y doctorado formadas en esta tradición historiográfica, y relativas a otras regiones de Venezuela. (Cfr. Mora-García, 2004)

Conviene de entrada, desde el punto de vista epistemológico deslindar entre Sistema Educativo y Sistema Escolar. Mientras el Sistema Educativo corresponde a la parte macro, el Sistema Escolar es la parte micro, uno de los componentes de aquél (Bigott, 1975). En cuanto a los componentes del Sistema Escolar, tenemos: los ciclos, los niveles, las modalidades, los planes macro escolares, los programas, las instituciones escolares, y el curriculum.

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

**I ETAPA.** El primer gran intento de organización del sistema escolar se remonta a 1767, con la R.O. de Carlos III sobre la Expulsión de los Jesuitas. A partir de ese momento el estado metropolitano español decidió asumir la responsabilidad política de la educación. Desde entonces se inició la historia de un maestro que era seglar y no clérigo. (Cfr. Andrés-Lasheras, 1997)

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

señanza para la lectura, la escritura y las matemáticas." (Andrés Lasheras, 1994:64.) El 11 de noviembre de 1793, a escasos cinco meses de su matrimonio con María de los Santos Roco, solicita al Cabildo la creación de una Escuela de Niñas, destacándose el interés que tenía por la educación de la mujer. El 19 de mayo de 1794 presentó al Cabildo su conocido proyecto educativo, denominado: **Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento**, en donde confiesa la influencia de las siguientes fuentes: **Reflexiones sobre el verdadero arte de escribir** del abate Servidori; **El arte de escribir por reglas y sin muestras**, de José de Anduaga; **Prevenções dirigidas a los maestros de Primeras Letras**, de Juan Rubio; y **el Discurso sobre la necesidad de la buena educación y medios de mejorar la enseñanza en las escuelas de Primeras Letras**, de José de Anduaga. He aquí algunas de las influencias pedagógicas en el pensamiento de Rodríguez, pero la verdad es que no existe ninguna referencia en nuestros textos de curriculum acerca del impacto de dichos planteamientos. A la propuesta de Rodríguez le siguió el plan de las Escuelas Patrióticas fundado por el obispo de la Diócesis de Mérida de Maracaibo, Santiago Hernández Milanés; el cual fue publicado en el **Semanario de Agricultura y Artes** (1804) y centraba su contenido en el cultivo de la agricultura, las artes, y la industria. Más tarde, Simón Bolívar propuso en el Congreso de Cúcuta de 1821, en su artículo 15, la implantación en Colombia (Venezuela, Nueva Granada y Quito) del método de enseñanza lancasteriano de enseñanza Mutua. Labor que fue ejecutada por Francisco de Paula Santander, como Vicepresidente de la República, en vista de la muerte de Juan Germán Roscio. Pero que tuvo poco impacto en Venezuela.

**II ETAPA.** Esta etapa se inicia a partir de 1830. La refundación de la república luego de la guerra de Independencia y del fallido intento de reorganización político-territorial conocido como la "Gran Colombia" se introduce un nuevo plan curricular; en esta oportunidad con un fin especial, la constitución de una conciencia histórica y geográfica nacional. (Harwich Vallenilla, 1993) Como dato curioso, en los cincuenta años que abarcan de 1830 a 1880, Venezuela no tuvo una institución dedicada exclusivamente a la organización y administración de las políticas educativas del Estado. Durante ese tiempo estuvo adscrita a tres Ministerios o Secretarías de Estado, a saber: a) Ministerio o Secretaría de lo Interior y Justicia (1830-1857); b) Secretaría de Relaciones Exteriores; y c) Ministerio de Fomento (1863-1881).

El 13 de enero de 1830 se encargó el Dr. Miguel Peña de hacer una primera evaluación del estado de la educación, y el resultado expresado en la primera

Memoria del Interior y Justicia no pudo ser más desolador, al señalar que: "el estado en que se encuentran los principales ramos de la administración interior demuestra cuán poco ha adelantado Venezuela en la civilización después de veinte años de revolución y ocho de una administración colocada fuera de su centro; todo está casi en embrión y sus materiales informes sólo servirán a la Convención para ver más de cerca las dificultades que tiene que vencer al dar a la nación una organización sabia y regular." (Citado por Fernández Heres, 1981: II: XXIII)

Las estadísticas hablan por sí mismas, pues sólo se registraban entre 1830-1831 en escuelas públicas municipales aproximadamente 200, con una población escolar de 7.500 alumnos. (Grisanti, 1951:125) González Guinán, por su parte, estima en 96 las escuelas municipales en el territorio venezolano, algunas de las cuales eran pagadas con fondos de los padres y representantes o de algún convento u obra pía. (González Guinán, 1954: II; 26) Y José Gil Fortoul manifiesta que "no llegan a ciento, en 1831, las escuelas municipales." (Gil Fortoul, 1967: II; 140) En 1843 fue aprobado el Código de Instrucción Pública donde quedó establecida por primera vez la enseñanza en tres niveles: primaria, secundaria (colegios nacionales) y científica (universitaria).

**III ETAPA.** Se inicia en 1870. Al respecto nos apunta Rojas (2001): "en Venezuela, desde las perspectivas del propio Estado, expresado en su legislación y organización institucional, es con el Decreto de 27 de junio de 1870 sobre la Instrucción Primaria, Gratuita y Obligatoria firmado por Antonio Guzmán Blanco como Presidente de la república, que el Gobierno venezolano asume la tarea de hacer de la Educación un asunto de Estado (...) En 1870 están las bases ideológicas del Estado docente venezolano." (Rojas, 2001: 61)

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

En Venezuela el positivismo de Spencer impacta directamente en las ideas positivistas de Laureano Vallenilla Lanz, Pedro Manuel Arcaya y José Gil Fortoul;

aunque como se sabe, el positivismo había entrado en las aulas universitarias con Adolfo Ernst (1863) y Rafael Villavicencio (1866). E incluso advertimos una temprana vocación positivista en Fermin Toro, sobre todo por el tratamiento que le dio a textos como: Europa y América. (Cfr. La Doctrina Conservadora. Pensamiento Político del siglo XIX.)

Para el año 1911 se oficializa la presencia positivista en el Diseño Curricular Nacional, pues fue precisamente el 5 de diciembre de 1911 cuando se sancionaron a petición del Ministro José Gil Fortoul los primeros programas para la instrucción primaria venezolana. En la Memoria de 1912, se tomó la decisión a favor de una educación intensiva argumentándose que "tanto en agricultura como en pedagogía, el sistema extensivo suele ser el de los países atrasados y rutinarios; el intensivo, el de los países adelantados y en progreso". (Citado por Fernández Heres, 1983: III: XLIII) Esta situación es la que hizo posible que una élite tuviese la oportunidad de monopolizar el saber, y sacrificar a la gran masa de la población a la ignorancia y el atraso. Obviamente le interesaba al régimen de Gómez.

Sin embargo, debemos resaltar que desde el punto de vista filosófico se hicieron avances importantes. Sobre todo si juzgamos sin la pasión que generó la crítica al sistema gomecista. En tal sentido se resalta el principio de integralidad que en la Educación Básica actual se defiende como una novedad, y resulta que había sido propuesto desde la época de Gil Fortoul, así lo expresaba: "basada en el fin que persigue la enseñanza moderna aspira a ser integral, es decir, a no desarrollar unas facultades útiles, descuidando y esterilizando otras útiles también, sino preparando y favoreciendo armónicamente el desenvolvimiento de todas y dejando, en último término a la vocación y a las circunstancias posteriores de la vida el cuidado de fijarle al individuo la elección de su campo de actividad. Se atiende pues en ella a lo físico, a lo intelectual, a lo moral, que integran la personalidad del elemento social." (Citado por Fernández Heres, 1983: III: XLIII)

También el concepto de educación para el trabajo tiene viejas raíces que se remontan a Miguel José Sanz, el obispo Hernández Milanés y Cecilio Acosta, pero en forma oficial en el curriculum lo plasmó Gil Fortoul al señalar que el "concepto de preparación para la vida que debe dar la escuela primaria (..) concepto de función del trabajo manual de las escuelas. La escuela de Nääs como modelo; acción moralizadora del trabajo manual; contrapeso del trabajo mental". (Citado por Fernández Heres, 1983: III: LIV).

La visión ahistórica con que se aborda la historia del curriculum en Venezuela presenta como novedades planteamientos que habían sido propuestos con

anticipación. Casi nunca hacemos alusión a las contribuciones hechas por nuestros maestros sino que nos contentamos con citar a los pensadores foráneos; p.e. olvidamos que en el siglo XIX se habían desarrollado propuestas antes que Celestine Freinet en materia de periódico escolar, y de educación para el trabajo antes de Kerschensteiner. Recordamos a Jesús Manuel Jauregui Moreno y el Colegio Sagrado Corazón de Jesús en La Grita, donde se desarrolló el periódico escolar conocido como El Misionero entre 1892-1897. (Cfr. Mora-García, 2004). Otro tanto habían hecho Egidio Montesinos en El Tocuyo (Cfr. Morales, 1998) y Ramón Pompilio Oropeza en Carora (Cfr. Cortés, 1998).

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

Por su parte el Ministro Guevara Rojas en 1915, enjuicia el sistema de memorización como estrategia del aprendizaje, la citación de autores y obras, proponiendo el cultivo del juicio y la *sindéresis*, al expresar que "la vieja rutina de la lección de memoria tan consustanciada (...) que las más tímidas tentativas de reforma en la materia son mal acogidas por la generalidad de los preceptores y por los padres de familia. ¿Cómo convencer a éstos de que sus hijas ganan intelectualmente cuando siguen los interesantes juegos froebelianos, si no les oyen el absurdo deletreo en el cual ellos mismos pasaron horas tan amargas como estériles" (Citado por Fernández Heres, 1983: III: XXXVII). Esa misma resistencia al cambio todavía puede encontrarse en nuestros ambientes escolares.

El Ministro Rubén González en 1924, ya expresaba la posibilidad de una educación autodidáctica al argumentar que "nuestra juventud escolar no ha disfrutado todavía en la Escuela Primaria de los beneficios de la moderna Pedagogía que tiende a hacer del alumno un autoeducador". (Citado por Fernández Heres, 1983: III: X) Aquí es importante señalar que si bien la pedagogía positivista incorporó algunos de los elementos de Rousseau y Pestalozzi, tales como la observación y la autoeducación, también es verdad que lo hacen con un sentido totalmente diferente. Mientras Rousseau cuestionaba la sociedad, Spencer la acepta y cree perfeccionarla con el saber. Pasaron unos cuantos años antes de que María Montessori le diera un sentido más acabado al valor de la autoeducación.

Con respecto a la enseñanza religiosa como materia obligatoria el Ministro Rubén González señaló que "la enseñanza religiosa no puede ni debe imponerse como obligatoria en las escuelas, porque para ello habría que empezar por reformar la Constitución Nacional, en la parte relacionada con la garantía de la libertad religiosa" (González, 1946:88), pero a raíz de la polémica entablada entre el Ministro Rubén González y el Arzobispo de Caracas, Mons. Rincón González, se incluyó en la Ley de Instrucción Primaria, Secundaria, y Normalista del 4 de junio de 1924, en el artículo 21, a voluntad de los padres y en el Reglamento de esta Ley, el 19 de agosto de 1924. En el artículo 15, se establece dos horas semanales. Hoy todavía sigue siendo centro de polémicas, la enseñanza religiosa.

A juzgar por los resultados, el desarrollo del Sistema Escolar avanzó muy poco entre 1900 y 1936. Hasta el punto que "existían solamente 2.161 escuelas primarias que, comparadas con las 1.026 que existían para el año 1900, significaban un crecimiento irrisorio en poco más de un tercio de siglo, no obstante el crecimiento de la población." (Fuenmayor, 1979: II; 246) La población para 1936 se estimaba en 3.491.159 habitantes. (Brito Figueroa, 1978: II: 531) Con la transición de López Contreras en 1936, fue necesario hacer una propuesta sistemática que colocara a Venezuela en el siglo XX.

**IV ETAPA.** La cuarta etapa la ubicamos a partir del 21 de febrero de 1936, cuando el Presidente López Contreras pronunció su conocido Programa de febrero, considerado como el I Plan de la Nación. Desde entonces se diseñó un plan de la formación de maestros y profesores, para lo cual solicitó la intervención de las misiones extranjeras. De Costa Rica se trajo al eminente maestro organizador de las Escuelas Normales, don Joaquín García Monge. De México la distinguida pedagoga doña Elena Torres, organizadora de las Escuelas rurales y contratada en Estados Unidos para desempeñar distintas funciones relacionadas con la Educación Campesina. De Chile una misión pedagógica para trabajar en la Educación Primaria: Daniel Navea Acevedo, que fue en Chile jefe de Escuelas Normales y perfeccionamiento del profesorado, y para trabajar en Educación Secundaria los profesores Julio Heise, Armando Lira, Oscar Martín, Humberto Parodi, y Horacio Aravena. Finalmente Salvador Fuentes, quien vino de Uruguay para trabajar en las Escuelas Experimentales.

Estas delegaciones tenían como fuente de inspiración epistemológica la teoría de la Escuela Nueva, por eso su influencia en "los programas de Educación Primaria del 10 de noviembre de 1936, (los cuales) fueron elaborados bajo la dirección de la Sala Técnica con la participación del Consejo de Instrucción, varios

profesores y maestros venezolanos, los miembros de la misión chilena y el profesor boliviano Dr. Carlos Beltrán Morales," (Rodríguez, 1988:50)

Las influencias de la Escuela Nueva y el pragmatismo de John Dewey se observan también cuando se aprobó la VIII Reforma Curricular de Educación (7 de noviembre de 1940); a saber: "en la introducción quedan establecidos los principios de fundamentar la enseñanza en la psicología, responder a los intereses y necesidades de los educandos, la actividad del alumno como base para el logro del aprendizaje, la integración de la escuela a la vida como respuesta a las necesidades individuales y sociales" (Rodríguez, 1988:52-53).

En 1944, se elaboraron nuevos programas, los cuales estuvieron vigentes por 25 años, los cuales "presentan una organización más definida que los del año 40, pero puede decirse que siguen en la mayoría de los aspectos los lineamientos de aquéllos, persistiendo en los intentos de globalización, sin llegar a los centros de interés" (Rodríguez, 1988:54).

La década del cuarenta se caracterizó por el debate entre el Ministro Arturo Uslar Pietri (1941) y la propuesta de Luis Beltrán Prieto Figueroa (1948). La diatriba estaba en puntos como Educación de Elites o Educación de Masas, Educación Privada o Educación Pública, Educación de Castas o Educación de Masas. Discusiones que tuvieron su máxima manifestación en las protestas de calle a propósito del Decreto 321 del Ministro Humberto García Arocha, en el cual la educación privada se presentaba evidentemente como de segunda categoría. Las protestas hicieron posponer la aplicación definitiva del polémico decreto. Más tarde el Ministro de Educación Luis Beltrán Prieto Figueroa propondría una nueva filosofía educativa con el nombre de Humanismo Democrático. En el Proyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional (1948) planteaba en la exposición de motivos los siguientes principios: "La filosofía de la educación nacional que fundamenta este proyecto puede sintetizarse en una expresión de neto contenido: Humanismo democrático. Formar al hombre en la plenitud de sus atributos físicos y morales, ubicado perfectamente en su medio y en su tiempo como factor positivo del trabajo de la comunidad, tiene que ser la meta de un sistema educativo moderno. La educación venezolana ha de ser, por tanto, humanista, desde las escuelas primarias hasta los institutos superiores." (Proyecto de Ley Orgánica de Educación, 1948:4-5)

Durante esta etapa se instaura formalmente el Estado Docente, para significar que la educación es función esencial del Estado, y se busca dignificar la profesión docente; pues "en Venezuela (...) peyorativamente se hablaba del

maestro de escuela como de un individuo frustrado, menor-válido social, proletario de la burocracia y mirado de reojo, con un gesto despectivo, por casi toda la población (..) Era obvio la necesidad de asignársele interés especial a la formación y valoración del magisterio.

Encontramos al llegar al gobierno -agrega Rómulo Betancourt- que de cada 100 maestros en servicio 70 carecían de títulos profesionales. En 1942, con el pretexto de la Guerra Mundial, se les había rebajado los sueldos en 10%. El sueldo-base del maestro graduado era de 340 bolívares y el maestro sin título de 230 bolívares. Se elevaron esos sueldos a 500 y 350 bolívares respectivamente (...) Eso no bastaba era necesario dignificar al magisterio, para elevar la tónica espiritual de la docencia. Incorporando como factor respetable y respetado a las actividades todas del país" (Betancourt, 1978:497-498).

El maestro Luis Beltrán Prieto se convirtió en el director más calificado de la política educacional, tan es así que en la Ley de Educación de 1948 propuso un plan cuatrienal con el fin de que para 1953 el 80% de la población concurriera a las aulas de la Escuela Pública. Sin embargo, las contradicciones en el seno del gobierno, la oposición beligerante de la Iglesia Católica, de COPEI, y sectores conservadores no permitieron la implantación del modelo pedagógico populista (Roa, 1993).

Durante la dictadura de Pérez Jiménez no se modificó la estructura curricular, aunque se promulgó la Ley de Educación de 1955, la cual se mantuvo vigente hasta 1980.

**V ETAPA.** La quinta etapa se inicia con el plan de masificación de la educación a partir de 1958. Desde el punto de vista epistemológico el Sistema Escolar venezolano fue influenciado por las tesis Desarrollistas y la teoría de la Dependencia. Entre los actores fundamentales en América Latina recordamos a Tomás Vasconi, Cardoso y Aníbal Quijano (vincularon la teoría de la Dependencia con la tendencia estructural-funcionalista); Teotonio Dos Santos, Mauro Marini y Aníbal Ponce (asumieron el marxismo como fundamento epistemológico de la lucha ideológica en educación); y Oswaldo Sunkel junto a Celso Furtado (representaban la línea oficialista de la CEPAL).

Como resultado de esta tendencia aparecieron instituciones, entre las que citamos: en 1958, CORDIPLAN; en 1959, de EDUPLAN; en 1961, en la Carta de Punta del Este-Uruguay se reconoce a la Planificación como instrumento fundamental para movilizar los recursos nacionales; en 1962, en Santiago de Chile, tiene lugar la conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico; en 1966, se

convoca en Buenos Aires la conferencia de Ministros de educación y Ministros encargados de Planeamiento Económico de los países de América Latina con la tesis "la educación como inversión económica rentable"; en 1967 se reúnen los Presidentes de América en Punta del Este y acuerdan mejorar los sistemas de administración y planificación de la educación; en 1968, la O.N.U., hace suyos los planteamientos de la C.E.P.A.L., y publica Educación, Recursos Humanos y desarrollo en América Latina; en 1970, el Ministro de Educación de Venezuela junto a sus colegas del Pacto Andino firman el Convenio "Andrés Bello".

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

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

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

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

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

Las tesis desarrollistas y la teoría del Capital Humano sirvieron de fundamento a los Planes para instrumentalizar la educación, para cosificar al alumno

y para mediatizar los procesos de reflexión y cambio. Al respecto agrega Gustavo Villamizar que "todo ese paquete conocido como tecnología Educativa, llegó a nuestras tierras inicialmente con la reforma de Hernández Carabaño durante el primer período presidencial de Rafael Caldera, afinada posteriormente por la "Revolución Educativa" de Luis Manuel Peñalver en el primer gobierno de Carlos Andrés Pérez y más tarde, se incorporan sus postulados generales a la base conceptual de la Ley Orgánica de educación de 1980. A partir de entonces nos hemos visto colmados por "objetivos en términos de conducta observable", "objetivos generales y específicos", "textos didácticos", "evaluación objetiva", "exámenes de marcar", "diseño instruccional", "recursos para el aprendizaje", "facilitadores", "Situaciones de aprendizaje", e incluso nuevas maneras de llamar a los seres humanos que participan en el proceso incluyéndolos en la categoría de "recurso" y algunos nos abusadores hasta llegan a designarlos como "insumos" (Villamizar, 1995:9).

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

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

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

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

**VI ETAPA.** La sexta etapa la ubicamos a partir del 28 de julio de 1980 con la Ley Orgánica de Educación, todavía vigente. Aparecen los proyectos políticos de COPEI (1980) y AD (1985). (Rodríguez, 1991). El Normativo de Educación Básica (1985) es el documento institucional donde en forma taxativa se acusa la influencia del nuevo método de enseñanza, especialmente influenciado por el constructivismo, bajo la denominación genérica de Corriente Cognoscitiva. En las bases del curriculum se señala: "la educación como proceso científico se relaciona con las teorías que explican el aprendizaje (..) Por lo tanto de los aportes que deben tomarse en cuenta para la Educación Básica, cabe señalar: (...) De la corriente cognoscitiva. El estudio sobre el desarrollo humano para una mejor comprensión del individuo. El estudio de procesos que incluyen razonamiento, conceptualización, resolución de problemas, transferencia, maduración y secuencia de habilidades de pensamiento." (Normativo E. B., 1985)

El pronunciamiento por los fundamentos del curriculum se hace bajo un "confuso eclecticismo" con aportes del conductismo, cognitivismo, humanismo y la psicología social. En relación a la influencia cognoscitiva no se hace referencia a ninguna de las orientaciones del paradigma cognitivo (Martiniano y López, 1990), sino que se asume como una visión integrada. Cuando en realidad hay diferencias marcadas entre el constructivismo de Piaget y el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, entre éstos y el aprendizaje significativo de Ausubel-Novak-Reigeluth, la zona de desarrollo potencial de Vygotski, sin olvidarnos del interaccionismo social de Feuerstein, el aprendizaje por imitación de Bandura, el aprendizaje psico-social de McMillan, y buena parte de la teoría del Procesamiento de Información. El proyecto escolar desde el punto de vista ideológico fue transformándose en un proyecto apegado al paradigma neoliberal caracterizado por el "darwinismo social"; aspecto que se tradujo en una contracción de la matrícula. Entre 1888 y 1994, se evidenció un crecimiento negativo de la matrícula a nivel de la educación pública, mientras que la matrícula privada mantuvo niveles históricos de crecimiento. (Cfr. Bravo-Jáuregui, 1996) Los postulados curriculares durante la década del noventa estuvieron reforzados por las propuestas de la COPRE y la Asamblea Nacional de Educación (1998) que en su mayoría apostaban por una educación de calidad pero excluyente de las grandes masas sociales.

**VII ETAPA.** La séptima etapa podría estandarizarse a partir del Proyecto Educativo que emana de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). A partir de la Resolución N° 179, del 15 de septiembre de 1999, se crearon las Escuelas Bolivarianas que representaron el inicio de un nuevo proyecto del sis-

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

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

Es a partir de 1998, cuando se inicia un gran viraje en la escolaridad venezolana. A continuación, para su análisis presentamos una relación de los índices de inclusión de la Educación Bolivariana, expresada incluso por uno de sus más grandes Críticos; para eso nos apoyamos en el interesante trabajo de Luis Bravo Jáuregui en la línea de Gestión y Política Pública de la Educación, en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

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

**Cuadro 1 / Crecimiento de la matrícula escolar**

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

**Fuente: Luís Bravo Jáuregui (2004)**

Recientemente el Ministro Iztúriz (2006) es particularmente explícito en informar que las misiones son el renglón que ha acumulado mejores éxitos en términos de atención educativa oficial, cuando al hacer el balance respectivo destaca: En lo que respecta a las Misiones Educativas, como sistema de inclusión, las mismas cuentan con la siguiente matrícula de compatriotas en sus bases de datos: Misión Robinson, I 1.493.211; Misión Robinson, II 1.452.542; Misión Ribas, 763.177; Misión Sucre, 466.703.

Esta proyección evidencia la integración a la escolaridad de los sectores excluidos de la población. Sin embargo, la equidad pasa también por la calidad, y en ese sentido, sigue siendo al igual que en el pasado el reto más importante.

En cuanto a los logros de la Educación Básica y Escuelas Bolivarianas, apunta Bravo (2006:12): “Las escuelas bolivarianas constituyen la mejor acción pedagógica emprendida por la actual administración, a nuestro modo de ver. Por varias razones, pero la que más pesa a nuestros ojos, es que ha tenido continuidad en el tiempo desde 1999, pese al relativo apagón ocurrido con la llegada de las misiones educativas. Eso ha permitido que el programa se mantenga y continúe siendo un proyecto sustentable en el tiempo.”

El modelo educativo bolivariano desarrolla una política de masificación de la educación, con especial preferencia de los sectores deprimidos de la población, a saber: los sectores rurales e indígenas. La Memoria y Cuenta (2005) nos manifiesta:

“El programa bandera Liceo Bolivariano está dirigido a la atención educativa integral para el desarrollo endógeno y soberano de los niños y jóvenes entre 12 y 18 años de edad, que ingresan a la tercera etapa de Educación Básica o cursan estudios de Educación Media Diversificada y Profesional. Tiene como objetivo

principal garantizar el acceso, permanencia y prosecución de los adolescentes y jóvenes en el Sistema Educativo como un derecho humano y social, dando prioridad a la población rural, indígena y de frontera. Durante el año escolar 2004-2005 brindó atención integral a 27.781 jóvenes y adolescentes en los 26 Liceos Bolivarianos pilotos, los cuales se incrementaron a 320 liceos en el año escolar 2005-2006 para la atención de 282.017 alumnos. En el marco de este programa, se dotaron 26 Liceos Bolivarianos pilotos con Laboratorios para el Desarrollo Endógeno. Además, se dotaron 296 Liceos Bolivarianos de laboratorios integrales de física, química y biología y kits de Desarrollo Endógeno, por un monto de 545 millones de bolívares. Asimismo, se dio inicio a la ejecución del proyecto Unidades Móviles de Educación Bolivariana (UMIEB), que atendió áreas de difícil acceso en los estados Anzoátegui, Aragua y Táchira, por un monto de 546 millones de bolívares.”

## 2. Fundamentos Epistemológicos e índices de inclusión de la Universidad Bolivariana de Venezuela

La Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) fue aprobada el 1 de julio de 2003 por el Consejo Nacional de Universidades, y decretada por el presidente de la República Hugo Chávez Frías, el 18 de julio de 2003. Es bueno recordar que el proyecto fue elaborado, según María Egilda Castellanos de Sjostrandm, por las reconocidas historiadoras de la educación: Magaldy Téllez y Marina Smeja; profesoras de la Universidad Central de Venezuela.

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

1. “La UBV no quiere formar profesionales desencantados, que no saben dónde podrán desarrollar su carrera y que sufren la incertidumbre de no sentirse técnica ni ética ni políticamente preparados para insertarse en la sociedad venezolana.” (Documento Rector, 2004:13)
2. “la UBV no concibe los saberes científicos, humanísticos y tecnológicos separadamente o artificialmente reunidos.” (p. 14)
3. “La UBV se hace cargo del progreso del saber científico, humanístico y tecnológico y lo hace en relación con la detección de las problemáticas y aspectos desasistidos, claves para el desarrollo sustentable de Venezuela.” ( p. 15)
4. “La UBV contribuye a cambiar el Estado venezolano.” (p. 16)

5. “La UBV puede constituirse ella misma, tal como es propuesto, a través de la ligazón de enseñanza, investigación e interacción social, en una experiencia comunitaria, alternativa.” (p. 17)

Con estos postulados teleológicos se ratifica la necesaria responsabilidad social de la UBV, pero al mismo tiempo se recuerda que la responsabilidad social no es una característica per accident sino per se. Igualmente, el Ministro Héctor Navarro enfatiza el principio supremo de la Educación Superior, cual es la pluralidad de pensamiento, al señalar que se debe construir una “comunidad universitaria pluralista y participativa donde los sentidos del compromiso con la institución y con el país sean fuerzas que muevan el trabajo individual y colectivo de sus integrantes.” (p. 18)

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

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

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

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

1. La formación humanística e integral del participante como elemento axial.
2. La integración armónica del conocimiento teórico con el práctico a lo largo de los trayectos de formación. Saber y hacer consustanciado de manera sinérgica y contextualizada.
3. La interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad para promover conocimientos más complejos de la realidad y como vías hacia la transdisciplinariedad.
4. La formación por competencias del profesional universitario para colocar sus saberes científicos, tecnológicos y técnicos al servicio del colectivo y de la localidad y en función de la productividad y del desarrollo endógeno, lo cual implica la atención sostenida de las dimensiones éticas, estéticas, sociales, culturales, ambientales y económicas de su ejercicio.” (MES,2005)

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

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

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

que no han podido estudiar en la universidad y el diseño e implantación del Programa de Iniciación Universitaria (PIU) que favorece el tránsito del alumno a los estudios superiores.

- En correspondencia con la directriz de municipalización, se abren las puertas de la Universidad Bolivariana de Venezuela y de las Aldeas Universitarias en cada uno de los municipios del país.
- Las Aldeas Universitarias cuentan con: aula de informática, sala de usos múltiples, dirección, secretaría, sala de espera, plaza cívica, estacionamientos, módulos de servicios y sanitarios.” (Rojas, 2007)

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

Estos índices nos arrojan excelentes resultados en las políticas de inclusión, pero los logros académicos en términos de la calidad de la educación no son tan alentadores; y ésta es la debilidad mayor del proyecto Misión Sucre. Incluso el exministro del MES, Luis Fuenmayor Toro, disienta de una política educativa que “igualaba por abajo”, argumentando que seguía siendo una política de exclusión; porque la inclusión escolar sin calidad seguía siendo otra forma de exclusión.

La educación bolivariana se proyectó fundamentada en el ideal bolivariano, consono con el desideratum emanado de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela que consagra: “Artículo 1. La República Bolivariana de Venezuela es irrevocablemente libre e independiente y fundamenta su patrimonio moral y sus valores de libertad, igualdad, justicia y paz internacional en la doctrina de Simón Bolívar, el Libertador.” (Constitución, 1999) Sin embargo, a partir del año 2004, el presidente Hugo Chávez incorpora una nueva visión con la construcción del socialismo del siglo XXI, el cual se comporta en la práctica como el nervio ideológico fundamental. Incluso se habla más de educación socialista que de educación bolivariana. Este eclecticismo ideológico ha generado confusión y el mismo Heinz Dieterich (2005) (ideólogo del concepto de socialismo del siglo XXI) ha manifestado: "Se observa en la Revolución Venezolana una especie de indigestión teórica que se debe a la multitud de conceptos y paradigmas (modelos) que la población tuvo que asimilar en apenas seis años, entre ellos: Revolución Bolivariana, antiimperialismo, desarrollo endógeno, escuálidos y Socialismo del Siglo XXI. Considerando, que un estudiante tiene casi seis 6 años para aprender un solo paradigma científico (p.e., economía) queda evidente la magnitud de la tarea de aprendizaje. Por la misma génesis de la Revolución no existe una vanguardia colectiva ni cuadros medios adecuados en el país que pudieran ayudar a la población en el debate de estos conceptos.”

Lo que si es innegable es que por primera vez el Estado Venezolano se acerca a la inversión ideal en educación. Esta inversión evidentemente que se reporta en los logros alcanzados en los últimos ocho años; sobre todo si tomamos en cuenta que es a partir de 1998 cuando se logra revertir el crecimiento negativo de la matrícula en educación, situación que se había reportado desde 1988 (Bravo Jáuregui, 1996) Revertir el crecimiento negativo de la matrícula quiere decir que se supera la contradicción según la cual crece la población pero disminuye el número de estudiantes en la educación formal. El propio Luis Bravo Jáuregui (2004) ha demostrado en sus análisis que es innegable el crecimiento de la matrícula escolar desde 1998 la cual se mantuvo sostenida hasta el 2003, y ampliada con las Misiones, llegando incluso a afirmar: “que las escuelas bolivarianas constituyen la mejor acción pedagógica emprendida por la actual administración (...) siendo un programa sustentable en el tiempo”. (Citado por Mora, P. 2006: 85)

Venezuela ha demostrado que se puede crecer en educación sin estar sometida al imperio del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional. Para los entendidos, la UNESCO dejó de ser desde la década de los ochenta la única instancia que define las políticas en educación. Aún, a su pesar, Venezuela trabaja de forma coordinada con la UNESCO para dar cumplimiento y seguimiento a las Metas del Milenio establecidas en el 2000. Igualmente, existe un informe país, respaldado por las Naciones Unidas, en el que se expresan los progresos de Venezuela en diferentes sectores para mejorar las condiciones de vida de todos sus ciudadanos, en especial de las familias pobres. La misma CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) ha tenido que enmendar sus cifras erróneas relativas a Venezuela. La verdad es que a Venezuela no se le perdona que no haya seguido las políticas del Banco Mundial, quien había pasado a ejercer una hegemonía intelectual y financiera por encima de las políticas educativas de los Estados nacionales, absolutizando el mercado como agente de regulación social.

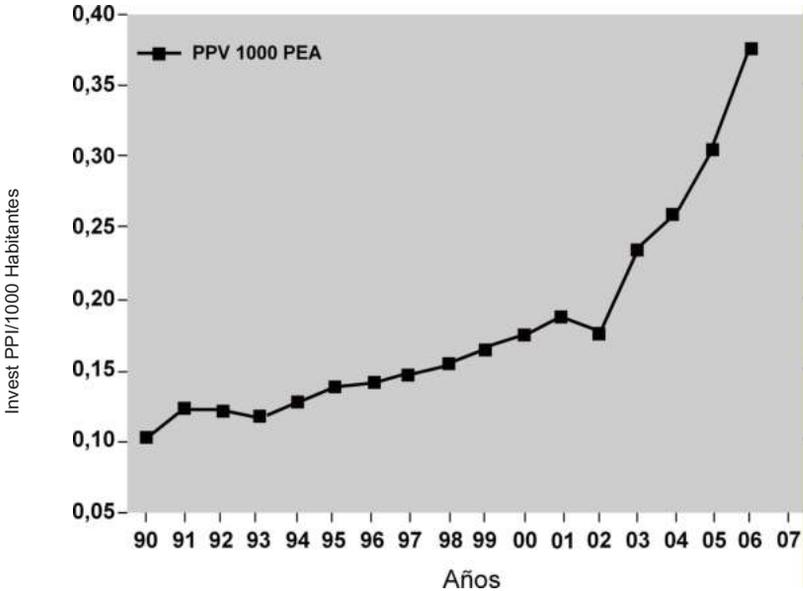
Desde entonces se quiere hacer ver, mediante un sofisma, que el paradigma educativo debe ser analizado análogamente y definido por la tasa de rentabilidad en educación; es decir, que debe presentar un rendimiento anual similar al que se experimentan las cuentas bancarias. He aquí la paradoja de utilizar el paradigma estadístico como único referente a la hora de presentar resultados en educación, a secas. Porque nos olvidamos que no existe neutralidad ideológica a la hora de establecer las cifras. Más aún diríamos, dime para quién trabajas y te diré qué quieres presentar como cierto. Es necesario, en este sentido, superar la visión del investigador que denominaría “investigador pen driver”, es decir, aquel

que se dedica a bajar información de los portales pero sin digerirla. Es irresponsable, e incluso estaríamos cometiendo delito contra la patria al afirmar que en Venezuela estamos por debajo de Bolivia y Haití en educación, cuando justamente somos nosotros quienes les servimos de modelo.

Incluso en términos de investigadores por habitantes hemos crecido también, y nos ubicamos entre los países de América Latina con mejor promedio por cada 10.000 habitantes; la mejor referencia en esta dirección la podemos constatar en los INDICADORES DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA con referencia al Programa de Promoción del Investigador (PPI) según el Observatorio Nacional de Ciencia y Tecnología (ONCTI).

En la versión de la Dra. Daissy Marcano, presidenta de ONCTI, en el VII Congreso Iberoamericano de los Indicadores en Ciencia y Tecnología realizado en Sao Paulo entre el 23 y 25 de mayo de 2007, nos señala: “En el período 90-98 la tasa de crecimiento promedio anual fue de 5,5% y el crecimiento total del mismo periodo fue de 51,3%. En el periodo 99-2005 la tasa de crecimiento promedio fue de 10,6% y el crecimiento total del mismo período fue de 85,4%.”

**Cuadro 2 / Tasa de crecimiento promedio Anual 1990 - 2007**



Fuente: Daissy Marcano, 2007

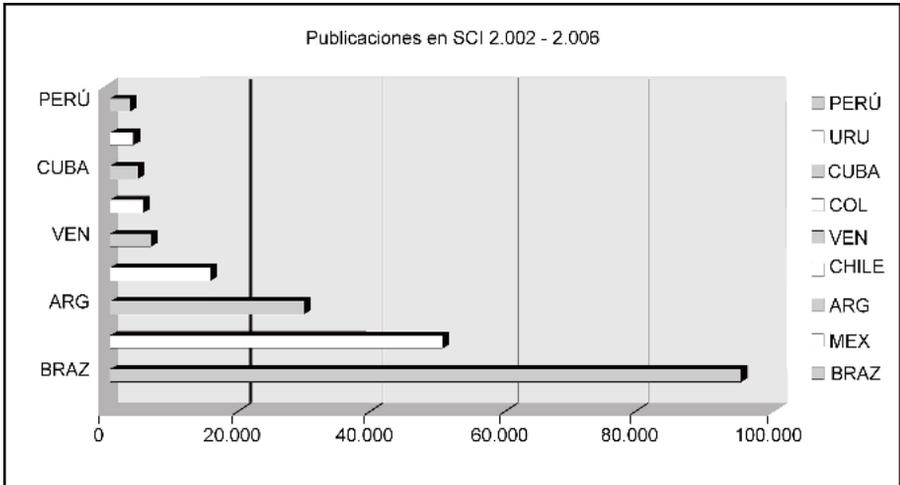
Y si tomamos en cuenta los indicadores bibliométricos podemos constatar, la productividad medida a través de las publicaciones científicas. Como sabemos la bibliometría es una metodología que nos permite conocer el sentido teleológico de los productos: dónde van los artículos, cuáles son, cuál es su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

El Análisis Bibliométrico nos permite conocer diversos elementos que se califican en la evaluación de la investigación pero que no son del dominio público, por eso es importante destacar estos resultados, porque beneficia no sólo a los investigadores noveles sino al conocimiento del avance científico, pertinencia de las investigaciones, y a la evaluación intersubjetiva; entre los elementos que podemos conocer están:

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

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

**Cuadro 3**



Fuente: Daissy Marcano (2007)

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

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

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

**Doctores: 2843 (54 %)**

52 % Hombres

48 % Mujeres

**Maestría: 1944 (37 %)**

56 % Hombres

44 % Mujeres

**Especialistas: 162 (3 %)**

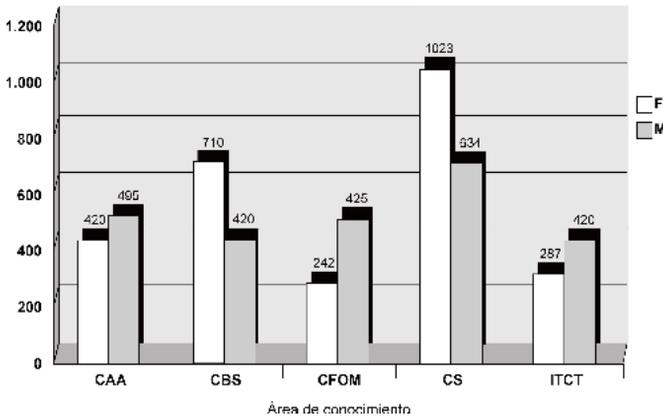
30 % Hombres

70 % Mujeres

**Lic/Equiv: 225 (4 %)**

TSU: 12 (0,2 %)

**Cuadro 4 / Acreditados en el PPI-2007  
Distribuidos por área de conocimiento y genero**



**Area de conocimiento**

CAA	Ciencias del Ambientales y Agropecuarias
CBS	Ciencias Biológicas y de la Salud
CFQM	Ciencias Físicas, Químicas y Matemáticas
CS	Ciencias Sociales
ITCT	Ingeniería, Tecnología y Ciencias de la Tierra

Fuente: Daissy Marcano (2007)

Podemos inferir que el área conocimiento con mayor número de investigadores es Ciencias Sociales, con 1028 investigadores. Y la de menor productividad de investigadores es el área de Ciencias Físicas, Químicas y Matemáticas. Con este perfil de país en materia de investigadores es importante pensar en el prototipo que quisiéramos alcanzar en los próximos 20 años, a fin de que sea más sustentable la producción de ciencia y tecnología con las necesidades endógenas.

### Cuadro 5:

La proporción de los investigadores según las categorías del PPI, resulta así:

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

**Fuente: Daissy Marcano, 2007**

En otros países de América Latina, Europa y Asia la proporción nos permite ver las diferencias. Veamos algunas cifras: México tiene unos 8000 científicos para una población de 100 millones de habitantes, o sea, casi un investigador por cada 10.000 habitantes; en Chile hay 5, en Brasil hay 6, en España hay 7, en Alemania hay 32, y en Japón hay 40.

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

**Cuadro 6**  
**Distribución de los investigadores acreditados en el PPI-2007**  
**por tipo de Institución**

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

**FUENTE:** Daissy marcano, 2007

En Venezuela la incorporación de la ciencia y la tecnología a la cultura del país se inicia con la creación del CONICIT (1967). Organización que tiene su antecedente con el Laboratorio del Instituto Venezolano de Investigaciones Neurológicas (IVNIC) en 1954; allí se desarrollo por primera vez tecnología nuclear en Venezuela, al instalarse el primer reactor nuclear venezolano, siendo el científico Humberto Fernández Moran el mentor y patriarca; quien por cierto fue silenciado por la ortodoxia intelectual y política de nuestro país. La intelectualidad nunca le perdonó a Fernández Morán el haber sido fugazmente Ministro de Educación de Marcos Pérez Jiménez; ejemplo fehaciente de la “cultura balcánica” que ha caracterizado el avance de la ciencia y la tecnología en Venezuela. En 1959, Marcel Roche funda el IVIC, y amplía el campo de las investigaciones neurológicas a cinco áreas: Biología, Medicina, Física, Matemática, y Química. El CONICIT fue creado con la Ley del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas en 1967, y en opinión de Humberto Ruiz, el “beneficio más evidente de la actividad del CONICIT ha sido que, con sus programas, ha propiciado la reflexión sobre la problemática de la ciencia y la tecnología.” (Ruiz, 1997:188).

Sin embargo, la labor del científico ha sido desagradecida y marcha a contra pelo de las políticas de Estado. La políticas gubernamentales, en la IV república, ni siquiera los tomaban en cuenta para consultarles sobre los destinos del país. Solo recordemos el caso del Centro de Investigación del Estado para la producción Agroindustrial (CIEPE) durante el mandato del presidente Rafael Caldera. Al respecto Marcel Roche, entonces presidente del CONICIT señala: “supe por

primera vez del CIEPE en 1969 (...) y lo supe por trascorrales, pues no fui informado oficialmente ni consultado, como ha debido ser (...) al margen de la vinculación del CONICIT, y desvinculado del ambiente nacional (industrial y académico, etc) se llevó a cabo de 1969 a 1973, la instalación del laboratorio (por parte de investigadores israelíes) (...) No hubo contraparte de investigadores venezolanos.” (Roche, 1987:245-246)

Pero esto que sucedía a nivel de los grandes institutos de investigación también sucedía con la escasa participación y apoyo a los investigadores de punta. Al respecto recordemos que al único Premio Nobel venezolano: Baruj Benacerraf, nunca se le hizo un homenaje. Si no fuera porque el Dr. Marcel Roche publicó una nota de prensa hubiese pasado totalmente desapercibido. Baruj Benacerraf fue premio nobel en Medicina y Fisiología 1980, pero si se hubiese quedado en Venezuela para hacer carrera académica “hubiera tenido más dificultades en llevar a cabo sus investigaciones. Hubiera sido afectado por los presupuestos para la ciencia que suben y bajan intempestivamente, nuestra nefasta tendencia a cortar la cochina en partes iguales y a favorecer por igual al destacado y al mediocre, nuestro turbulento ambiente social y el omnipotente virus político.” (Roche, 1987:208) (Refiere Marcel a un artículo publicado en El Nacional, el 8 de noviembre de 1980)

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

Por eso se requiere en los actuales momentos que en nuestras universidades se genere el cultivo de una nueva clase pensante, que involucre los colectivos históricos y que ayude a fraguar los perfiles de la refundación de la patria en nuevos escenarios del siglo XXI. Es necesario incorporar y construir ese nuevo intelectual orgánico (Gramsci), porque en la universidad autónoma venezolana se aburguesó; por eso, es necesaria la emergencia de una nueva *intelligentsia* que participe en la elaboración simbólica, una nueva *intelligentsia* que salga del acomodo político, y aburguesamiento. Una nueva *intelligentsia* que supere la visión interesada del partidismo político, una nueva *intelligentsia* que responda a las exigencias del pueblo vivo.

La vieja izquierda universitaria que se había autodenominado la clase “intelectual orgánica”, desde la década de los sesenta del siglo pasado, se ha pasado a la derecha. Aspecto que apuntala Jacqueline Clarac, de manera magistral: “Ser de izquierda significaba únicamente serlo dentro del recinto universitario, en los

círculos de amigos del mismo partido, quienes formaban la clientela de ese partido y con los cuales se conversaba de política emborrachándose... Y hoy demuestran que así era, por el terror que tienen de la gente del pueblo y el deseo que tienen de diferenciarse de ésta, de identificarse con la “Gente Bien” (es decir: Gente PDVSA, Gente ULA, Gente UCV, etc...) Lo demás “*c’est la crápule*” como me dijo un día un dirigente izquierdista que habla francés, es chusma, son *las hordas chavistas*. ” (Clarac de Briceño, 2006:85)

Las nuevas políticas en ciencia y tecnología han sometido a crítica el paradigma tecnocrático y presentan un camino sustentable caracterizado por la inclusión, así como, la recuperación de las técnicas ancestrales, la proyección de proyectos endógenos, además de vincular las empresas con la universidad a través del compromiso social expresado en la Ley de Ciencia y Tecnología, dando nuevas alternativas para el financiamiento científico-tecnológico. Que sea política de Estado: he aquí la novedad!. Tradicionalmente había sido la universidad la que cuestionaba la política neoliberal, paradójicamente la propuesta actualmente es al revés (Clarac, 2003); de eso se trata, de debatir.

## Indices de inclusión de la Universidad Bolivariana de Venezuela

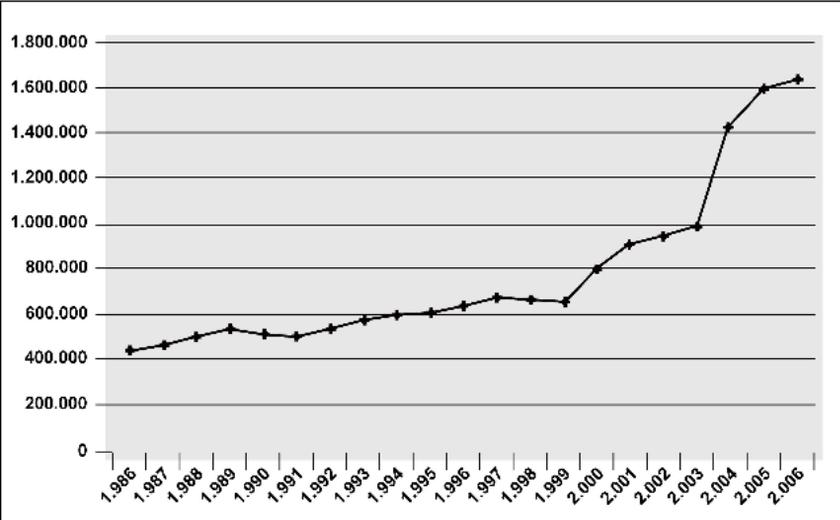
En 1986, teníamos en Venezuela 441.735 estudiantes de Educación Superior; en 1998: 668.830. Con un crecimiento interanual de 4,6%. En 2006 alcanzamos 1.637.166 estudiantes de Educación Superior.

El crecimiento interanual de la matrícula durante la Revolución Bolivariana ha sido de 18, 1%. HOY TENEMOS CASI UN MILLÓN DE ESTUDIANTES MÁS QUE EN 1998.

En las dos últimas décadas del siglo XX el darwinismo social en la educación superior era tal que Alberto Quiróz Corradi, en entrevista al Diario El Universal, el jueves 9 de marzo de 1995, afirmaba: “solo 35 % de los candidatos potenciales ingresaban a este nivel educativo. Las causas probables son: alta deserción en el ciclo de Educación Básica; poca oferta educativa media en los sectores rurales.” En general la educación en la denominada IV República (retomo la denominación aunque sea simplista para caracterizar al periodo histórico venezolano 1958-1998) apostó por una política de calidad pero a costa de la exclusión, por eso se entregaban en los brazos del Banco Mundial, y la Banca Multilateral; en 1995, se afirmaba que la inversión de estas instituciones estaba en el orden de los 430 millones de dólares. (Ascanio, 5 de marzo de 1995) No obstante, el

sacrificio de las grandes masas los resultados en términos de calidad tampoco fueron sustentables, como veremos más adelante.

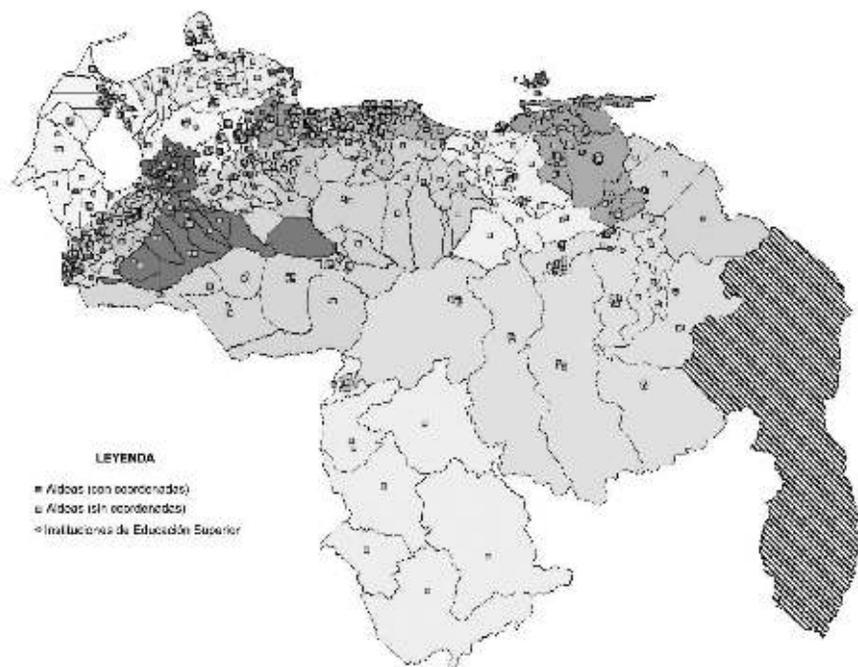
**Cuadro 7 / Matrícula Estudiantil  
En Educación Superior  
Antes y después de la Revolución Bolivariana**



Fuente: MES, 2007

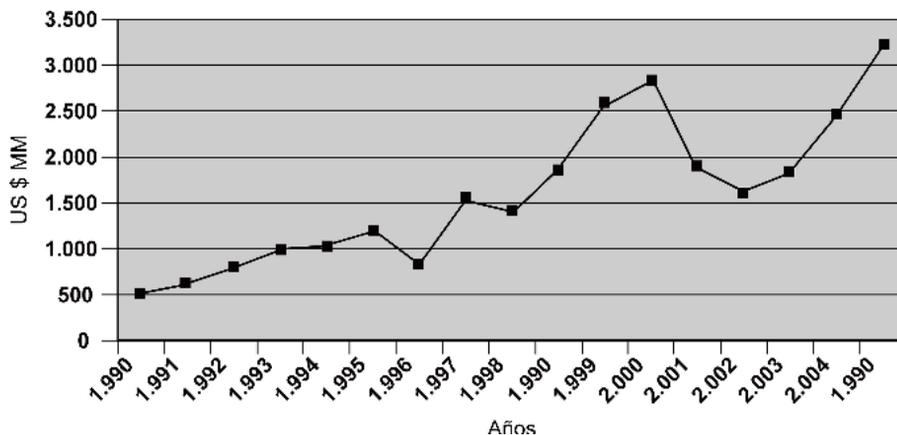
La municipalización de la Educación Superior ha sido otro de los logros. En el año 2000 sólo 88 municipios contaban con oferta de Educación Superior (pública y privada). El proceso de municipalización de la Educación Superior a través de la Misión Sucre ha permitido llevar una formación universitaria estrechamente vinculada a las necesidades y problemas de las comunidades a 330 de los 335 municipios del país. La Misión Sucre cuenta actualmente con 516.670 estudiantes que cursan 24 Programas de Formación en 1411 Ámbitos Locales de Educación Alternativa Socialista.

**Cuadro 8:**  
**Cobertura Geográfica de la Educación Superior**  
**expandida a todo el territorio a través de la Misión Sucre**  
**Año 2007 (Fuente: MES, 2007)**



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

**Cuadro 9:  
Inversión en Educación Superior en US\$. Millones**



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

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

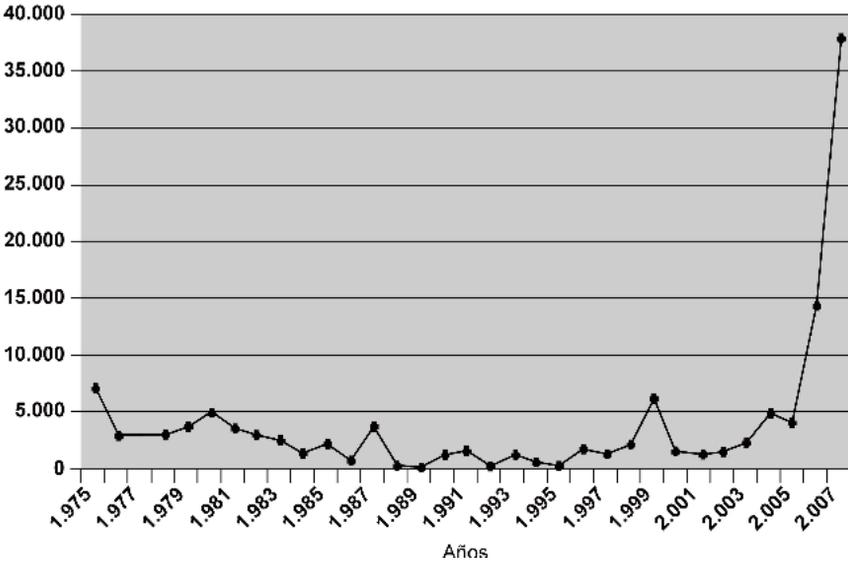
- “Becas OPSU, dirigidas a estudiantes de los estratos socioeconómicos IV y V, para promover su acceso a la Educación Superior. Becarios actuales: 7240.
- Programa de Apoyo Económico Financiero Estudiantil, con 9252 becarios. Entre ellos: 95 estudiantes internacionales y 119 estudiantes con discapacidad.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

(Fuente: MES, 2007)

Igualmente se ha expandido el número de becarios de Fundayacucho, de 2627 beneficiarios en 1998 a 38000 en el año 2007. La Fundación Gran Mariscal de Ayacucho (FGMA) fue fundada en 1974, en homenaje a Antonio José de Sucre, según Gaceta Oficial N° 30.416, año CL, mes VIII, del 5 de junio de 1974. Sin embargo, los programas de becas de la Fundación (FGMA) que nacieron en

la IV República para dar oportunidades a los sectores populares realmente favorecieron sectores medios y altos de la población, quedando la deuda pendiente. Esta ha sido otra de las dimensiones en las que se expresa la inclusión en educación superior.

**Cuadro 10 / Histórico de FUNDAYACUCHO  
por beneficiarios atendidos**



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

Estos logros son fundamentales pero debemos superar el sesgo de colocar lo ideológico-político por encima de los fundamentos filosóficos; en ese sentido, debe hacerse el esfuerzo por adecuar los logros con los objetivos preliminares con los cuales nació la Universidad Bolivariana de Venezuela; la filosofía educativa plasmada en el Documento Rector es excelente y de vanguardia.

El maestro Prieto Figueroa apostó por un proyecto político que siendo socialista y democrático no dejaba de ser plural; hoy cuando se sigue discutiendo sobre los lineamientos del socialismo del siglo XXI en la educación venezolana debemos recordar su legado: “la democracia y el socialismo, que son una sola y

misma cosa –porque el socialismo es democrático o no es- como sistemas políticos y de vida, plantean la cuestión del Humanismo en la teoría educativa de una manera más amplia. Se trata de desarrollar las virtualidades del hombre, colocándolo en su medio y en su tiempo al servicio de los grandes ideales colectivos.” (Prieto, 1984:164)

Este texto es fundamental para comprender que las posiciones sectarias y fundamentalistas no son ni socialistas ni democráticas, por eso como moraleja si queremos construir un país a dos y tres manos debemos revestirnos de pluralidad y reconocimiento de la diferencia. Por otra parte, si bien los logros alcanzados por la Revolución Bolivariana, en materia de inversión en educación e inclusión escolar, son meritorios es necesario reflexionar ahora sobre cómo incorporar la calidad con un modelo sustentable que no sea ni el remedo de las políticas trasnochadas ni las desacreditadas políticas darwinistas del modelo neoliberal.



## **II Parte**

**El curriculum como expresión  
de las formas de representación**



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

*(Eisner, 1987:97)*

El Curriculum para que pueda tener un nivel de predecibilidad y aplicabilidad debe tener en cuenta las Formas de Representación de una comunidad educativa y de una sociedad, pues son “dispositivos usados por los individuos para hacer públicas las concepciones que tienen en privado” (Eisner, 1987:84) Por eso la etapa en donde el Estado nacional, como ente megaactor, diseñaba las políticas educativas en forma unilateral pasó a la historia. Hoy por hoy, el docente debe ser un actor y productor de ideología; por eso no está irremediamente sometido a ser reproductor del currículo impuesto por Estado alguno. Esta tesis está sustentada por la teoría crítica del curriculum, en donde el docente es un emancipador.

Si todo proyecto educativo tiene la intencionalidad de orientar: “de dónde venimos?; ¿dónde estamos?; ¿adónde vamos?; ¿de qué recursos disponemos?” (Ferrández, 1996:12) entonces se requiere del estudio de las formas de representación, pues “es una elección de la manera en que el mundo puede concebirse, así como una elección de la manera en que se representará públicamente”. (Eisner, 1987:89)

Esta categoría evidentemente que tiene toda la herencia desarrollada por la historiografía de la cuarta generación de la Escuela de los Annales, específicamente la Historia de las representaciones con Roger Chartier (1996).

Las representaciones nos anuncian los rasgos que tienen más permanencia en las sociedades, lo que los historiadores denominan el tiempo de larga duración (Braudel, F.). Los cambios substantivos de las sociedades no se declaran ni se imponen vienen determinados por la historia lenta de las sociedades y por el nivel de adaptación a los cambios de los colectivos. Por eso en vano resultaría el trabajo del más capacitado grupo de planificadores del curriculum, si no se preocupan concomitantemente de estudiar los niveles de resistencia al cambio de las comunidades y las características de la memoria colectiva; para lo cual se necesita tener en cuenta el principio de intencionalidad del curriculum pero dependiente en “último extremo de la escala de valores de la comunidad educativa (de toda la comunidad educativa) que por ser tal., se ubica en y fuera de el centro escolar” (Ferrández, 1996, 2).

El fracaso de la planificación curricular en gran parte se debe a que se constituyen comisiones de expertos que en forma impoluta buscan generar transformaciones en total divorcio de la realidad, y sin vinculación con la cotidianidad. Igualmente, otro de los errores de los planificadores del curriculum es el pretender establecer criterios metodológicos unívocos, en una etapa en donde la crisis de paradigmas ha derrumbado los criterios unidimensionales; por eso se apuesta a la multivariación de estrategias metodológicas. Un ejemplo bien ilustrativo, para un lector avisado, es el realizado por Eisner y Ferrández al echar mano de la metodología histórica acuñada al interno de la Historia de las Representaciones para enriquecer las estrategias metodológicas de la investigación curricular. La planificación del curriculum no puede ser asumida como un normativo que se impone a una determinada comunidad educativa, sino que es algo "que se va haciendo, sujeto a crítica y a variaciones en su estructura, recuerdo machadiano de proceso y desarrollo del caminante." (Ferrández, 1996:6)

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

Atravesamos un umbral de la historia, en donde, no podemos contentarnos simplemente con ser estudiosos del pasado, imbuidos en una historia episódica, sino que es obligante mantenernos en una actitud prospectiva en la que se conjuguen los espacios discontinuos (Foucault, 1978); los tiempos múltiples (Braudel, 1976); y una concepción histórico - pedagógica multidimensional sinérgica, porque "la mayor parte de las cosas que aceptamos como axiomas ya no se ajustan a la realidad presente (...). La razón de la confusión actual es que en algún momento entre 1965 y 1973 atravesamos una 'gran divisoria' y entramos en el siglo siguiente, dejando atrás las creencias, los compromisos y las alienaciones que habían dado forma a la política durante uno o dos siglos. En el nivel más profundo, la fe de la Ilustración en el progreso por acción colectiva -'salvación por la sociedad', que había sido la fuerza dominante en la política desde el siglo dieciocho fue totalmente destruida". (Drucker, 1990: 1)

Si ésta es la realidad, entonces quiere decir que el paradigma de la Modernidad vive una de las crisis más significativas que afectan las teorías curriculares.

La prueba es que al interno de la discusión pedagógica se tiene consciencia de tal situación (Echeverry, 1993) e incluso, se han detectado los puntos nodales de la crisis. El primero, fue a fines del siglo XIX, con la aparición de las llamadas Ciencias de la Educación que es cuando la Pedagogía sufrió la dispersión de su objeto, métodos, y campo de aplicación. El segundo, sobrevino con la aparición del Postmodernismo en las últimas décadas del siglo XX.

## 1. Las Tendencias Postmodernas

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

*(Octavio Paz)*

El término postmoderno no se limita a la filosofía, pero tiene su más remota referencia en la concepción del superhombre de Nietzsche (Berciano Villalibre, 1998). En sentido categórico el primero en utilizar el término hombre postmoderno fue Rudolf Pannwitz (1917). En la historiografía inglesa el término postmoderno aparece en un compendio que hace D. C. Somerwell de la obra de A. Toynbee. Pero es a partir de Jean François Lyotard (1979) que el postmodernismo adquiere en filosofía una nueva connotación, específicamente el referido a los cambios del saber en las sociedades postindustriales. Y en este contexto nos la habemos con una pluralidad de teorías postmodernas, en las que encontramos desde concepciones de perspectiva neoconservadora hasta posiciones radicales que lindan con el anarquismo epistemológico.

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

En América Latina la tesis postmoderna no ha sido recibida pasivamente, los grupos académicos (CLACSO, FLACSO, CIPOST-Venezuela, CEDEC-Brasil, CEPAL, CDE-Paraguay, UNAM-México) han visto con celo su entrada. El temor de que sea una moda intelectual y la larga experiencia de frustraciones hace ver con escepticismo, en algunos casos, la entrada del postmodernismo.

Como quiera que sea, es una discusión que se ha instalado entre nosotros. En Venezuela se han conformado grupos académicos para dedicarle espacios importantes a la temática postmoderna por más de una década, v. gr. CIPOST-UCV y TAPECS-ULA-Táchira. Ya no tanto para preguntarse si tiene sentido o no una reflexión de la postmodernidad desde América Latina, sino para hacer una reflexión situada en/desde la postmodernidad. De entrada se asume que la postmodernidad está entre nosotros, podemos emocionarnos o hacernos los distraídos, pero la Era postmoderna penetra nuestros cimientos más profundos.

En ese orden de ideas trataremos de esbozar un posible esquema acerca de las tendencias o variantes de la constelación postmoderna. Aún cuando todo esquematismo es simplista lo hacemos como una propedéutica. Para ello retomaremos inicialmente el aparato conceptual de Jürgen Habermas. Habermas distingue tres corrientes: (1) los hegelianos de izquierda quienes invocan la razón contra la razón (una razón ética y utópica contra la razón instrumental), tradición que iría desde el marxismo y las corrientes que Habermas llama la 'filosofía de la praxis'. (2) Los hegelianos de derecha, quienes aceptan la modernización social (capitalismo y Estado burocrático) pero no la modernidad cultural y las exigencias universales de la ética; y por último (3) Nietzsche quien rechaza por completo la razón.

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

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

### 1.1. De los posthegelianos de izquierda al neomarxismo

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

- a) La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt.
- b) El existencialismo de Jean Paul Sartre y Merleau Ponty.
- c) Las variantes radical demócratas del pragmatismo americano. (G.H. Mead, y Dewey, así como la filosofía analítica de Ch. Taylor.)

La posición de los posthegelianos de izquierda consiste en una vuelta a lo práctico, excitada por la revolución, tratan de liberar el potencial históricamente acumulado de la razón contra las mutilaciones hechas por la racionalización unilateral del mundo burgués.

La crítica de la religión que Feuerbach; D. F. Strauss y B. Bauer habían realizado ahora sirve de modelo para la crítica del Estado burgués.

A la clasificación realizada por Habermas, podríamos agregar más recientemente los considerados neomarxistas (A. Huyssen, F. Jameson, R. Wollin, A. Callinicos.) Todos abren un espacio para analizar la dialéctica del capitalismo y su cultura, buscan comprender el postmodernismo como aporte de la sociedad postindustrial, pero a su vez para hacer un balance.

Huyssen define el postmodernismo como una categoría en la cual “el término postmodernismo circunscribe grosso modo la cultura de las sociedades capitalistas avanzadas después de mediados de los años 50” (Huyssen, 1984, 617). Por su parte Frederic Jameson considera el postmodernismo como el movimiento de la sociedad de consumo rápido, y a su vez “la expresión interna y superestructural de toda una nueva dominación militar y económica americana a través del mundo” (Jameson, 1984, 57). Pero ha sido Alex Callinicos, quien desde una perspectiva neomarxista se ha convertido en el *advocatus diaboli* del postmodernismo, pues hace un revisionismo de los autores más representativos de la postmodernidad, a manera de ejemplo podemos citar sus conceptos en relación a J. Baudrillard, al decir que “es una mala réplica del pensamiento de Nietzsche, quien negó toda realidad más allá de la experiencia inmediata y abogó por el consiguiente repudio de todo modelo profundo de interpretación que reste valor a la superficie de las cosas a favor de una esencia subyacente.” ( Callinicos, 1993, 276) Pero es precisamente a J. F. Lyotard, a quien ataca inclementemente calificándole de irresponsable y de no tener conciencia, al pensar que las necesidades de unos pocos privilegiados sean las necesidades de todos, “es un poco ridículo que Lyo-

tard ignore a la mayor parte de la población, incluso en las sociedades avanzadas, a la cual le es negado el deleite de los perfumes franceses y de los viajes a Oriente. ¿Quién dispone entonces de esta combinación particular de experiencia? En otras palabras, ¿qué sujeto político contribuye a crear la idea de una época postmoderna? Existe una respuesta obvia a esta pregunta. Uno de los más importantes desarrollos sociales de las economías avanzadas durante el presente siglo ha sido el crecimiento de la llamada nueva clase media, conformada por aquellos empleados de cuello blanco que gozan de altos niveles remunerativos” (Callinicos, 1993: 305).

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

### *1.2. De los posthegelianos de derecha a los neoconservadores.*

Los posthegelianos de derecha tienen entre sus sucesores a los que Habermas llama neoconservadores (A. Gehlen y el primer Wittgenstein), quienes separan modernización social y modernización cultural. Creen en el desarrollo de la ciencia moderna, el progreso técnico, el crecimiento capitalista, y se contentan con someterse a las leyes de la economía y el Estado, en fin, ven las conquistas de la modernidad con una actitud positiva.

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

Como representantes de esta tendencia podemos recordar los más destacados pensadores que apostaron a una sociedad postindustrial: desde David Riesman (1964), Daniel Bell (1973), Marshall Mc Luhan (1967), John Kenneth Galbraith

(1968), Alvin Toffler (1973), Charles Reich (1970), Christopher Lash (1981), por nombrar los pioneros. A partir de la década del 80, con el auge de la empresa japonesa, se comenzaron a generar nuevos impactos en la sociedad occidental. El giro fundamental se inició con la publicación de sendos libros que registraron los desafíos planteados por el Japón a la industria norteamericana, entre ellos: **La Mente del Estratega**, el triunfo de los japoneses en el mundo de los negocios (Ohmae Kenichi, 1980), **La teoría Z** (Ouchi, 1981) y **El Arte del Empresario Japonés** (Pascale y Athos, 1981). Más tarde aparecieron **Cultura Corporativa** (Deal y Kennedy, 1982), **En Búsqueda de la Excelencia** (Peter y Waterman, 1982), y alcanzaron la cima de esta tendencia **Del Caos a la Excelencia** (Peters, 1992), **Megatendencias 2000** (Naisbit y Aburdene, 1992), **Reinventando la Excelencia**, (Peters, 1993) **Pasión por la Excelencia** (Peters y Austin, 1994), **La Sociedad Postcapitalista** (Drucker, 1994) y en esta dirección haríamos una lista casi interminable

### *1.3. De los neonietzscheanos al postestructuralismo.*

Los neonietzscheanos o antimodernistas son una tendencia dentro del pensamiento filosófico en la que podríamos alinear a: Heidegger, Derrida, Bataille, y Foucault. Atribuyen la responsabilidad de lo real-social, al maniqueísmo de la razón instrumental, y en consecuencia niegan la posibilidad de que pueda ser invocada.

Es un revisionismo acerca de las ideas de unidad de sentido, unidad de la historia y unidad del sujeto; "se llega a disolver la idea de historia entendida como discurso unitario. No existe una historia única, existen imágenes del pasado propuestas desde diversos puntos de vista, y es ilusorio pensar que exista un punto de vista supremo, comprehensivo, capaz de unificar todos los demás (...). La crisis de la idea de la historia lleva consigo la crisis de la idea del progreso: si no hay un discurso unitario de las vicisitudes humanas, no se podrá ni siquiera sostener que avanzan hacia un fin, que realizan un plan racional de mejora, de educación, de emancipación" (Vattimo, 1994:11). Los individuos modernos estaban muy orgullosos de la "diosa" Razón acuñada en forma decidida a partir del siglo XVIII. Hoy, en cambio, se publican libros como **Cuando todo se derrumba: crítica de la Razón Ilustrada** (Lanz, 1991), **El pensamiento social hoy: crítica de la Razón académica** (Lanz, 1992), **El discurso postmoderno: crítica de la razón escéptica** (Lanz, 1993). Para hacernos despertar del sueño dogmático de la razón seguido de un despertar de la subjetividad y el sentimiento, el pensamiento neonietzscheano no se aferra a nada, no tiene certezas absolutas, nada le sorprende. Hablan de una subjetividad descentrada, liberada de todas las limitacio-

nes del acto cognitivo, se despojan de todos los imperativos del trabajo y de la utilidad; son considerados los anarquistas postmodernos.

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

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

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

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

Algunos piensan -particularmente los críticos de la Universidad de Yale- que la desconstrucción es un método, pero lo cierto es que "la desconstrucción no es un método ni puede ser transformada en método" (Derrida, 1987:390). La desconstrucción no se ajusta a códigos, ni metalenguajes preestablecidos y regulados, tiene un carácter más bien de extrametodicidad. La desconstrucción busca estar más allá de la lógica de las oposiciones: metódico no-metódico; conoci-

miento científico-conocimiento metafísico. En tal sentido la desconstrucción implica la desconstrucción del método, tanto científica como filosóficamente. Entre otras razones, porque el método ha sido una de las herramientas conceptuales que reducen el pensamiento a lo conceptual y categorial, que en definitiva ha organizado la razón occidental desde los griegos.

Jean Baudrillard puede ser considerado un autor típicamente postestructuralista. En sus análisis sobre la sociedad de consumo podemos evidenciarlo. La modernidad era una etapa donde "la negatividad histórica era la expresión de una idea, la proyección de una trascendencia, tenía una finalidad, quería algo. O no lo quería, pero sabía por qué. Ahora no se quiere, pero no se sabe por qué. O se quiere, pero sin saber por qué (..) Opone esta nueva generación de los 'niños mimados de la crisis' a la anterior, la de los 'niños malditos de la historia'. Una generación que vivió el mayo del 68 y los grandes debates ideológicos de los sesenta-setenta, que salía a la calle para decir no" (Ricart, 1991:38).

El postestructuralismo trivializa toda relación que en la Modernidad tenía trascendencia, el amor, la familia, la amistad. Las proposiciones a futuro quedan extinguidas, se vive el aquí y el ahora: "toda una corriente de pensamiento pulsional (Coiran, Baudrillard, Donzelot, Glucksmann) sacan provecho de esta atmósfera de justificado desprestigio de la razón. El desencanto postmoderno termina siendo por ese camino la decadencia de la Razón Ilustrada" (Lanz, 1992:54).

En esta misma dirección se encuentra alineada la tesis acerca de la incredulidad de la historia apuntalada por Jean François Lyotard, al considerar que la desconfianza que han generado los dos últimos siglos en los occidentales es justamente por la declinación de la idea de progreso. En la tesis de Lyotard no hay espacio ni para liberalismo económico, ni político, ni los diversos marxismos; sino para el todo vale. Acusa a los primeros de crimen contra la humanidad, hasta el punto que para definir la historia de occidente reciente utiliza el término "Auschwitz".

Aún cuando lo postmoderno en lo social es muy posterior a la aparición del postmodernismo como estilo artístico y arquitectónico, por la vía de Lyotard se incluye la connotación referida a los estilos de arte. El postestructuralismo deviene también en un populismo estético. La estética postmoderna se trivializa en un populismo estético, "las posiciones posmodernistas en arquitectura son inseparables de una implacable recusación del modernismo y del llamado 'estilo internacional' (Frank Lloyd, Wright, Le Corbusier, Mies) (...) El desvanecimiento en ellos de la

antigua frontera (esencialmente modernista) entre la cultura de élite y la llamada cultura comercial o de masas (..) En efecto, lo que fascina a los posmodernismos es precisamente todo este paisaje 'degradado,' feísta, Kitsch, de series televisivas y de cultura de Reader's Digest, de la publicidad y los moteles, del 'último pase' y de las películas de Hollywood de serie B, de la llamada 'paraliteratura' con sus categorías de lo gótico y lo románico, de la biografía popular, la novela negra, fantástica o de ficción científica: materiales que ya no se limitan a 'citar' simplemente, como habrían hecho Joyce y Mahler, sino que incorporan a su propia esencia" (Jameson, 1991:11.13).

El populismo estético llega a acuñar frases como "cada quien es bello como es". Desde la escultural belleza simbolizada por la venus griega, patrón indiscutible en los concursos de belleza, hasta el "gordo" Purcel; para todos hay un espacio. A nivel de las telenovelas se observa un claro desplazamiento de las obras de grandes literatos, por la reivindicación de lo efímero; así por ejemplo, en vez de Doña Barbara inspirada en la obra clásica de Rómulo Gallegos, aparecen títulos como "Cara Sucia", "por estas calles", "dulce ilusión", "pasiones secretas", "Cristal" o las más recientes "sin tetas no hay paraíso". Hoy pasaría por iluso quien pretenda preguntar por un programa como "Valores Humanos" en donde el Dr. Arturo Uslar Pietro nos ilustraba con la historia novelada; lo correcto sería preguntar por el programa nocturno: Sexópolis en el Canal I.

El posestructuralismo termina haciendo la reivindicación de lo cotidiano frente a los grandes saberes, la experiencia banal frente a la experiencia científica.

Entre las vertientes de la cultura postmoderna postestructuralista destaca la de corte superindividualista, la cual diversifica las posibilidades de elección y liquida las fronteras morales de la Modernidad, minando los sentidos únicos y los valores superiores. Magnífica el elogio del vicio, e incluso la virtud se encuentra en el amoralismo: "del cogito ergo sum al coito ergo sum. La cuerpolatría, se traduce en la expresión cheli ya decadente 'demasié p'a body'. Una especie de narcisismo del músculo define a la vez la obsesiva preocupación nutricionista, y una nueva manía de efebato produce de esta guisa (y en este guiso) sustanciosos beneficios a los gimnasiarcas que explotan tan acusada vocación física" (Díaz, 1985:21-22). Nuestras ciudades lucen graffitis con una invitación sostenida: "a Q, a Q que el mundo se va acabar"; nuestros jóvenes son invitados a pasar su tiempo entre el narcisismo y el 'cool sex': ¿acaso la Escuela y el Maestro no tienen nada que decir ante las bacanales que propone la industria publicitaria?. ¿Acaso perdió su perfil axiológico la educación?, o ¿bien, será que lo que está en

tela de juicio no son las faltas a las normas morales sino las mismas normas?; son interrogantes que afectan a las prácticas pedagógicas y no podemos pasar en silencio, tenemos que repensar alternativas sin entrar en visiones maniqueas. La Escuela nuevamente se enfrenta a una paradoja: la educación no necesariamente hace a los hombres virtuosos. Es la paradoja del intelectualismo moral, según la cual bastaba con la aprehensión conceptual del concepto para que en la práctica se obrara perfectamente. Por ejemplo, sí se enseña en la escuela qué es la ética entonces necesariamente se procederá con criterios morales. Sin embargo, la realidad ha demostrado que esa relación causa-efecto no siempre funciona, ¿cómo solucionar el problema?. Pareciera ser una discusión bizantina, pues desde Sócrates y Platón la filosofía ha dado los mejores argumentos pero sin conclusiones terminantes; la tesis ha resultado ser tan irrefutable como indemostrable.

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

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

- Se disemina progresivamente la distinción entre lo malo y lo bueno, la ambigüedad del discurso ético permite pensar que lo que esta en tela de juicio no son las faltas a las normas de ortografía moral sino las mismas normas.
- Se acrecienta la permisividad a todos los niveles, en principio: todo vale. La inmanencia de cierto anarquismo postmoderno amenaza con desintegrar los sistemas éticos en aras de una moral permisiva.
- Hoy se tienen más derechos que deberes: hasta el punto que se construye una subcultura del camino fácil y la negación del sacrificio como camino hacia la realización.

Desde el punto de vista de la filosofía del cuerpo, el cuerpo ya no es la cárcel del alma, como había dicho Platón. Lo corporal es ahora objeto de cuidados

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

La postmodernidad neorromántica es hinchada de yoísmo. Los postmodernos neorrománticos necesitan aparecer en la portada de los periódicos con su perro o mascota, se exhiben en novelas y romances, cuentan su vida en los programas amarillistas (estilo Cristina o Geraldo), exhiben sus cuerpos con grandes tatuajes, reclaman la atención. Pero acaso no se esconde en sus actitudes un reclamo, ¿acaso no estarán reivindicando la espontaneidad, la confianza, la franqueza, el juego, la pureza de lo natural, el idealismo, la subjetividad profunda, frente a lo que dicen haber observado en los adultos (fariseísmo, dogmatismo, tristeza, duplicidad discursiva, etc).? Con todo lo negativo que podamos decir y ver de los neorrománticos siempre hay algo que podemos recuperar para una educación postmoderna.

La postmodernidad neorromántica revalida valores perdidos como la autenticidad, pero en su defecto profundiza al hombre en un yoísmo narcísico. El romanticismo proclamó la depresión, la melancolía, el desencanto, hoy el neorromanticismo las hipertrofió.

#### *1.4. Los viejos conservadores o neoaristotélicos.*

Otra de las mutaciones de la postmodernidad son los viejos conservadores o neoaristotélicos. Añoran etapas pasadas, intentan regresar a ghettos premodernos, pero son postmodernos. Sus estilos de vida son un verdadero collage, en el que mantienen los siguientes principios:

- a) No se quieren contaminar con nada de la modernidad cultural.
- b) Rechazan el escepticismo y anarquismo postmoderno.
- c) No aceptan los desarrollos instrumentados por la ciencia y la tecnología.
- d) Plantean una ética ecológica.

Seyla Benhabib los clasifica como neoaristotélicos: "1) Un diagnóstico neoconservador de los problemas del capitalismo avanzado: ni la economía del ca-

pitalismo, ni la modernización social ni los cambios tecnológicos son vistos como las causas fundamentales de la crisis actual. Más bien consideran el liberalismo político y el pluralismo moral como las causas principales de ésta situación. (Sobre todo Allan Bloom y en el contexto alemán Spaemann). 2) El neo-aristotelismo de los 'comunitarios' (MacIntyre, Sandel, Taylor, Walzer) quienes rechazan la declinación de las comunidades morales y políticas de la sociedad contemporánea (..) 3) Por último, un neoaristotelismo en el sentido de una ética hermenéutica (Gadamer) centrada alrededor de de la comprensión aristotélica de la *phronésis*". (Benhabid, 1990: 2ss.)

Plantean igualmente una ética cosmológica inmersa en la lucha ecológica, un regreso a lo natural, porque entienden que la lucha central del hombre del futuro es la lucha ecológica so pena de estar condenados a un inmenso basurero.

No tienen interés de encontrar integración de sus planteamientos con la postmodernidad sólo que sus excentricidades los hace de facto postmodernos.

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

### *1.5. Del postsecularismo al pensamiento débil..*

El pensamiento secular propio de la Ilustración postulaba la existencia del sujeto autosuficiente y ateo. La postmodernidad se caracteriza justamente por validar el pensamiento débil y el esoterismo, en esto consiste el postsecularismo (Milbank, J. 1993)

El individuo postmoderno obedece a lógicas múltiples, como tal se prepara él mismo su "cóctel" religioso, haciendo todo tipo de combinación. Así podemos encontrar desde cristianos confesos de comunión diaria participando en ritos hindúes, esoterismo, magia, adivinación, hasta santones practicando ritos santánicos. Se trata del mercado religioso de las sociedades actuales en donde el individuo desempeña el papel de cliente ante una variada oferta religiosa, dentro de las que podrá elegir la que más le guste y además podrá practicar con sincretismo.

En la época del racionalismo la fe se identificaba con una aceptación intelectual de las creencias, nos enseñó que si Dios no pasaba por la alcabala de la razón entonces no tenía entrada en lo humano. La religión tuvo que presentarse

con el ropaje de la ciencia, por eso se habla de Ciencias de la Religión, como una forma camuflada para que el hombre moderno no la desprecie.

El teólogo postmoderno es Harvey Cox. Desde su primera obra **La Ciudad Secular** (1968) hizo estremecer el mundo ortodoxo, al afirmar que "el mundo moderno adquiere cada vez más un rostro secular. Las épocas en que religión y política constituyeron una unidad parecen haber quedado atrás. ¿Quién se atrevería hoy a soñar con el viejo ideal medieval del 'sacro Imperio' o siquiera en la posterior, y mucho más modesta, 'Santa Alianza' entre el Altar y el trono?. Un proceso incesante de secularización, es decir, de emancipación de la actividad social y política del hombre de los tradicionales contenidos religiosos que la determinaron en otras épocas, está en marcha más o menos rápida en todas partes." (Cox, 1965:5)

Luego, publicó **Fiesta de Locos** (1969), donde afirmaba que en el mundo actual hay una brecha entre los que quieren cambiar el mundo y los que se dedican a cantar la alegría de vivir. Si bien es verdad el autor lo dijo en su momento para diferenciar entre los fines de dos generaciones: la del mayo francés y el movimiento hippy; hoy podríamos parafrasearlas para diferenciar entre modernos y postmodernos.

En **La seducción del Espíritu** (1973), acota que "la religión se extiende mucho más allá de las Iglesias". Expresión que sin duda alguna anticipa el cambio postmoderno en materia teológica.

Luego apareció: **La religión en la ciudad secular**, 1982. Cuyo subtítulo \_hacia una teología postmoderna- hace justicia al tema. En la Introducción, el autor nos explica su punto de vista: "entramos en una nueva era que algunos califican de postmoderna. Nadie sabe exactamente a qué se va a parecer. Pero una cosa parece cierta: más que una época de secularización larvada y de declive religioso, será una era de renovación religiosa y de retorno de lo sagrado" (Cox, 1992). Junto a la proposición de Harvey Cox, se encuentran teólogos como Hans Kuhn, futurólogos como John Naisbitt y Patricia Aburdene, Alvin Toffler y Peter Drucker, filósofos e intelectuales de reconocida valía mundial: Iris Murdoch, Gianni Vattimo, Mc Ewan, José Monleón, Juan Goytisolo y Rossana Rossanda. Todos han hablado de Dios y de religión desde la aconfesionalidad. Les preocupa la prospectiva de una sociedad sin religión, p.e. Gianni Vattimo, otro de los filósofos en la cresta de la celebridad, declaró sin ambages: 'Me interesa cada vez más la religión'. Rossana Rossanda llega a decir a su interlocutor: 'Le va a extrañar que yo, no creyente, le diga que hoy prefiero escuchar a ciertos monjes benedictinos, amigos míos, que a muchos de los nuevos políticos.' (Infiesta, 1993)

Al interno de la Iglesia Católica también la postmodernidad, en tanto que atmósfera civilizacional, ha merecido su análisis. En Santo Domingo, República Dominicana, el Episcopado Latinoamericano, expresó: “aunque realidad pluricultural, América Latina está profundamente marcada por la cultura Occidental (...) De aquí que han producido en nuestro modo de ser la cultura moderna y las posibilidades que nos ofrece ahora su período postmoderno. La cultura moderna se caracteriza por la centralidad del hombre; los valores de personalización, de la dimensión social y la conveniencia; absolutización de la razón, cuyas conquistas científicas y tecnológicas e informáticas han satisfecho muchas de las necesidades del hombre, a la vez que han buscado una autonomía frente a la naturaleza, a la que domina; frente a la historia, cuya construcción él asume, y aún frente a Dios, del cual se desinteresa o releva a la conciencia personal, privilegiando el orden temporal exclusivamente. La postmodernidad es el resultado del fracaso de la pretensión reduccionista de la razón moderna, que lleva al hombre a cuestionar tanto algunos logros de la modernidad como la confianza en el progreso indefinido aunque reconozca, como lo hace también la iglesia (...) Tanto la modernidad, con sus valores y contravalores, como la postmodernidad en tanto espacio abierto a la trascendencia presentan serios desafíos a la evangelización.” (VI Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. 1992, No. 252)

Aunque advertimos que el boom religioso no trata tanto por encontrar un sentido último a la vida sino ilusiones y soluciones de tipo mesiánico para los problemas económicos y sociales: desempleo, inflación, alienación laboral, sentimiento de aislamiento e inseguridad ciudadana.

La parapsicología y los fenómenos extrasensoriales son otro de los fenómenos que polarizan la atención de jóvenes y adultos. El tipo de sociedad fría y anónima, donde todo tiene su explicación, y donde los ciudadanos viven estructurados por horarios minuciosos, ha facilitado un cierto retorno a lo misterioso y desconocido. Lo parapsicológico intenta dar respuesta a una serie de tendencias que en el marco de la vida ordinaria no reciben adecuadas respuestas. El pensamiento alternativo hace su entrada en las tendencias postmodernas a través del denominado postsecularismo. La postmodernidad ha demostrado que no hay una única y mejor manera de hacer las cosas; “muerto el sujeto” de la Modernidad, la postmodernidad lo rescata de nuevo, en la metáfora del pensamiento débil. El pensamiento débil otrora desechado por el criterio cartesiano de racionalidad matemática de la Modernidad cultural vive un renacer.

Vattimo es el autor que más ha trabajado el concepto de pensamiento débil, inspirado en Heidegger y Nietzsche, para él, entre las características de este pensamiento estarían: “1. Tomar en serio la idea nietzscheana y tal vez marxiana del nexo entre metafísica y relaciones de dominio dentro y fuera del sujeto. 2. Echar una mirada amiga y sin angustias metafísicas al mundo de las apariencias, de los procedimientos discursivos y de las formas simbólicas, viéndolos como el lugar de una posible experiencia del ser. 3. Esto sin caer en la glorificación de ser y lenguaje, que la hermenéutica toma de Heidegger, no como un modelo de encontrar el ser originario y verdadero de la metafísica, sino como vía para encontrar de nuevo el ser como huella, recuerdo o ser debilitado.” (Vattimo, 1983:9) Con el pensamiento débil la racionalidad debe ceder terreno. El pensamiento débil se caracteriza por encima de todo por la ausencia de fundamento.

Los agentes de la nueva Era incorporan entre sus asesores a los considerados despectivamente metafísicos; por alguna razón hoy "los filósofos y los teólogos - en su subempleo secular- son hoy tan buscados y codiciados como los informáticos" (Naisbit y Aburdene, 1992:339).

Un ejemplo en esta dirección nos lo sumistra la extensa bibliografía sobre la temática gerencial apoyada en el pensamiento alternativo (Grigg, 1990; Dalton, 1994; Metz y Tobin , 1995). Para el gerente de la new age el problema de la gerencia más que afuera está dentro sí mismo. La influencia más notoria viene del pensamiento oriental, de la cultura taoista y el confucionismo, expresamente de los denominados libros sagrados como el **Chuang Tzu** ( 1993) y el Libro de Cambios o I Ching con más de 5000 años. El **I Ching** se ha convertido en un manual práctico para mejorar la calidad de vida, los logros y la auto-realización.

Desde que apareció **The I Ching of Management** como un manual para orientar a los gerentes y administradores en el espíritu taoista, se generó una oleada que busca orientar los negocios partiendo de la conformación del yo interior, porque “la carrera del gerente moderno presenta muchos obstáculos, peligros y escollos en el camino del éxito y la auto-realización. El agotamiento, la familia y los problemas maritales, el abuso de drogas y la reducción de la vida, resultado del estrés, son algunos de los peligros al yo que enfrenta el gerente.(...) El Tao permite al gerente aprovechar sus recursos internos en su camino al éxito verdadero, el logro humano y la satisfacción” (Sadler, 1966:4). Afirmaciones de este tipo fueron rechazadas por la ortodoxia del pensamiento gerencial, sólo hoy son aceptadas y dadas a conocer, clara evidencia del cientificismo construido sobre la base del pensamiento autocrático de la Razón Ilustrada.

Alguien consustanciado con el viejo modelo de hacer gerencia pensaría que es una perogrullada que cada corporación tenga su propio filósofo, pero no es así. La Ford tiene su filósofo, las grandes corporaciones tienen entre sus asesores a filósofos; el ejemplo más descollante es el filósofo Francis Fukuyama quien además de ser director adjunto de planificación política en el Departamento de Estado, es asesor residente de la Corporación Rand, en Washington, D.C. No es por banalidad que hoy se hable de los "gurús del mundo" (Cardenas, 1994), para señalar que son quienes precisamente lo mueven, desde políticos, economistas, catedráticos universitarios, estadistas, hasta poetas, filósofos y santones. Podemos mencionar desde Vaclav Havel (político, mandatario checo) quien fuera llamado el nuevo príncipe-filósofo rememorando aquella máxima de Platón según la cual los filósofos deberían ser quienes gobiernen la Polis; Jeffrey Sachs (Académico del Departamento de Economía de la Universidad de Harvard) sacado del anonimato por el gobierno boliviano; Ayn Rand (heroína de los derechos libertarios en los Estados Unidos); Milton Friedman (padre del monetarismo) creador de la Escuela de Chicago y campeón de la libre empresa; Lee Kuan Yew (Gurú de los autócratas del Este de Asia), plantea que "el desarrollo económico y la libertad política por lo general son incompatibles"; George Soros (especialista en el mercado monetarista) conocido como el hombre que quebró el Banco de Inglaterra; Tom Peters (gurú gerencial más famoso del mundo), hoy cobra hasta 50.000 dólares por conferencia. Con su trabajo **Thriving on Chaos** adapta la teoría del caos, o ciencia de las dimensiones no lineales, a la comprensión de lo social y el mundo de los negocios; Octavio Paz (poeta mexicano) de meritorios aportes al campo de la política y la literatura; Nicolas Negroponte (informático dedicado a la telefonía digital) se le ha comparado con Mc Luhan, el gurú más famoso en el campo de la tecnología de los medios de comunicación; hasta Sathya Sai Baba santón hindú que realiza milagros y es admirado por millones de personas en el mundo gracias a sus dones paranormales.

## 2. ¿Exite un Curriculum Postmoderno?

"El auténtico reto del postmodernismo consiste en que nos obliga a volver a considerar nuestro compromiso con la educación emancipadora, de manera que no desprecien sin más las ideas fundamentales del pensamiento postmodernista."  
*(Carr, W. 1995:161)*

La pregunta por si ¿existe una teoría curricular postmoderna? tiene un sentido heurístico (de búsqueda) y al mismo tiempo de sindéresis, porque la polise-

mia de significados acerca del curriculum dejada por la polvareda de la Modernidad lejos de clarificar y construir un lenguaje común mínimo diseminó en un oscuro eclecticismo las diferentes teorías.

La discusión en torno a la teoría curricular postmoderna no es nada novedosa en tanto ha sido discutida por autores como: Toulmin, 1982; Gough, 1989; Doll, 1989; Slaughter, 1989; y Molnar, 1992. En tal sentido Estebaranz (1994) nos comenta “hemos encontrado dos grupos fundamentales de teóricos que se replantean la teoría del curriculum: Los preocupados por definir el mundo postmoderno y el curriculum que le corresponde (Gough, 1989; Doll, 1989; Slaughter, 1989), y otros autores procedentes del grupo radical (radical caucus, Molnar, 1992) más preocupados por la distancia tan grande entre la teoría y la práctica, y la poca influencia que ha tenido para el cambio la teoría sobre el curriculum” (Estebaranz, 1994: 166). En nuestro caso intentamos reflexionar sobre el curriculum postmoderno pero desde las teorías postmodernas que han hecho impacto en la comunidad discursiva latinoamericana, porque el impacto ha sido más notorio sobre las ciencias sociales y la filosofía que sobre las teorías del curriculum. Incluso para un lector no avisado pudiera parecerle una osadía el plantearse la existencia de un curriculum postmoderno.

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

Estas dos grandes tendencias tienen como implicaciones dos orientaciones epistemológicas fundamentales: la primera, orienta el hilo de sus investigaciones de la mano con la reflexión filosófica; y la segunda, orienta sus investigaciones hacia un elemento más pragmático como es la ingeniería del curriculum. Ambas posiciones resultaron ser equivocadas cuando radicalizaron sus posiciones; con la posición filosófica, se generó un proceso educativo para un sujeto en abstracto; con la ingeniería del curriculum, el acto pedagógico dejó de ser un proceso artístico y creativo para sumirlo en un proceso instrumental y cosificado. Pensamos que es necesario recuperar la visión filosófica no para hipostasiar los criterios únicos de la Ilustración, o el concepto de sujeto kantiano, o los saberes objetivos y

las verdades únicas, sino para analizar los quiebres que presenta el curriculum frente a las visiones postempiristas, el pensamiento complejo, y los enfoques que celebran la diversidad, la domesticación del azar y la tolerancia epistemológica.

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

Apostamos por una concepción amplia del concepto de curriculum, en donde cabe el sentido heurístico (de búsqueda) pero al mismo tiempo por el sentido de sindéresis, porque convivimos con una gran heterogeneidad de criterios. Si las teorías de la Modernidad sobre el curriculum no lograron ponerse de acuerdo, no esperemos que la pluralidad de criterios que genera la postmodernidad nos aclare el panorama definitivamente. El docente emergente deberá ser un experto en el manejo de la complejidad y el caos, porque la sociedad que se nos avecina será cada vez más caótica y compleja, "el éxito será de quienes amen el caos -la variación constante- y no de quienes aprendan a acabar con el." (Peters, 1992:507)

Orientaremos, pues, nuestra reflexión con un sentido heurístico, de búsqueda, porque el problema quizá no consiste tanto en qué concepción es más importante sino cuáles son los centros de gravedad hacia donde se desplazará la teoría curricular en los próximos años, porque "los centros educativos del futuro han de ser un nuevo tipo de instituciones, no sólo por los papeles que se le asignen o por el tipo de relación que se establezca en ellos, también porque su enseñanza se apoyará en nuevas herramientas." (González-Soto, A. P. 1999:2)

La preocupación por reflexionar sobre la emergencia de un nuevo paradigma curricular, no reduccionista y ecopolítico, estriba no sólo en el análisis de las nuevas formas que asume la escolaridad sino en el análisis de la crisis de fundamentación y legitimación que vive la teoría curricular; "el nuevo paradigma no tiene una constitución uniforme. Sus raíces son muy diversas: la preocupación por comprender el universo material de las ciencias físicas, unos casos, y otros se apoyan en la filosofía social o en el movimiento político de los Verdes, que algunos perciben como una manifestación europea del nuevo paradigma." (Estebaranza, 1994: 166).

La pregunta ya no es ¿cuál es el objeto del curriculum? sino ¿cuáles son las múltiples objetivaciones en que se dan las complejas prácticas sociales actuales y sus implicaciones en el curriculum?. La época de los objetos epistemológicos planos, únicos y eternos quedó atrás. Hoy no tiene sentido preguntarse por el curriculum a secas, como objetos únicos, sino en el marco de una transdisciplinariedad. En definitiva se trata de que "la investigación educativa postmoderna ´ seguiría incluyendo formas de indagación educativa crítica orientadas hacia la realización de una tarea moderna característica: exponer las tensiones y contradicciones entre los valores educativos emancipatorios, y las políticas y prácticas educativas prevalecientes, con el fin de indicar que las instituciones educativas contemporáneas pueden reconstruirse para que sean capaces de actuar de manera más emancipatoria" (Carr, W. 1995:164).

Ahora bien, ese cambio de orientación supone una ruptura epistemológica que modifica la mentalidad con la cual se abordó la teoría curricular, en particular con la pretensión nominalista de andar buscando prototipos universales. Hoy hacer teoría curricular pasa por la responsabilidad de dar cuenta de lo local y lo global, no tanto en el sentido de mostrar las originalidades sino en deslindar los quiebres en que se diferencian, vale decir, de la alteridad que se produce en las tramas sociales respecto de las configuraciones históricas precedentes.

La mesa está servida para que el docente elija el menú, pero me asalta una pregunta ¿estamos preparados para saber hacer las combinaciones de un buen gourmet y no tener problemas de indigestión?, ¡Tengo mi dudas!.

Observemos que personalidades tan connotadas en el mundo del curriculum han caído en la trampa. El mismo W. Carr, quien está alineado junto a Kemmis en la teoría práctica del curriculum, se plantea una visión desfilosofizada o postfilosófica del curriculum, muy a tono con la influencia neonietzscheana que plantea la declinación de los metarrelatos. ¿Quién entiende ese "pastiche"? De manera que estamos en presencia de un universo de teorías que se entrecruzan anárquicamente. En este sentido Ud., puede encontrar un neoconservador que se pregunta por los dispositivos educativos postmodernos en la relación poder/saber, de herencia foucaultiana. Aquí cada quien se prepara su propia infusión, en definitiva se trata de intentar dar cuenta de un mundo que se transforma antes de poder pensarlo.

Por otra parte, advertimos desde el punto de vista metodológico, que la teoría curricular postmoderna no debe ser abordada al estilo de como lo hicieron

las Ciencias de la Educación en el pasado, pues condujeron a la fragmentación del saber pedagógico y la consiguiente presentación de un sujeto en abstracto; se trata, en este caso, de integrar sinérgicamente los métodos y metodologías en un proceso que reconcilie lo académico con lo cotidiano, lo filosófico con lo científico, el pensamiento racional con el pensamiento extrarracional, lo divergente con lo convergente, lo global con lo local. El discurso curricular postmoderno debe recuperar la voz de los históricamente marginados, los niños y los alumnos, deben recuperar su voz para que puedan contar sus propias historias. (Popkewitz, 1998)

En el marco de una cultura globalizada, y en presencia de la contracción global-local, la teoría pedagógica (Popkewitz, 1997) experimenta desplazamientos trascendentales que nos permiten pensar en la posibilidad de una nueva concepción de los conceptos de formación, curriculum, educación, evaluación y desarrollo profesional del docente. (Benedito, V.; Ferrer, V.; y Ferreres, V.S. 1995).

La teoría curricular postmoderna se empieza a ver como la integración de todos los demás estímulos educativos: la familia, el trabajo, el ocio, los medios de comunicación y lo cotidiano. La educación se ve difundida en una formación permanente, que no acaba en la universidad sino que se prolonga por toda la vida.

El constante proceso de cambio en el que está inmersa la sociedad ha deslocado el enfoque de la teoría curricular de la Modernidad.

### *A. De las teorías del curriculum de la Modernidad al curriculum postmoderno.*

Las teorías del curriculum de la Modernidad se caracterizaron por el predominio de la razón instrumental, la estandarización, la regulación de clases, razas, diferencias de género a través de formas rígidas de evaluación, clasificación y seguimiento. El curriculum emergente de la nueva cultura postmoderna (Giroux, 1994) se caracteriza por la pluralidad, la diferencia, y sobre todo los discursos múltiples. El problema que avisoramos desde ahora es que no hemos construido ni el “utillage mental” que necesita el docente ni los procesos cognitivos del nuevo discente.

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

nista, liberal, racionalista); y la teoría crítica (dialéctica). En el entendido de que todo esquematismo es simplista pero tiene para nosotros un fin propedéutico.

#### 4.1. *La teoría técnica.*

Los modelos teóricos del curriculum de la Modernidad se preocuparon por racionalizar al máximo los fundamentos del curriculum haciendo descansar las bases científicas de la teoría curricular fuera de la pedagogía, en concreto: la filosofía, la psicología, la economía, y la antropología. El modelo tecnológico de producción por antonomasia diferenció entre bases y fundamentos del curriculum, las bases estaban referidas a las condiciones económicas, sociales, políticas, culturales; y los fundamentos, estaban influenciados por las bases y se limitarían a lo psicológico, sociológico, antropológico y pedagógico.

Las diversas teorías del curriculum fueron asimilando estos planteamientos, en particular la teoría técnica del curriculum, que sostiene que educar es un proceso para la adquisición de destrezas y técnicas. Un poco de lo que se trata es trasladar las técnicas de la empresa a la escuela. El profesor funciona como un operario, al estilo de Taylor “dos manos que trabajan.”

La teoría curricular postmoderna de talante neoconservador recibe influencia de esta tendencia cuando busca trasladar la lógica del mercado a la escuela, son grupos que están construyendo su identidad con “movimientos de la nueva derecha, movimientos cercanos a las empresas, adalides del neoliberalismo, neoconservadores y fundamentalistas religiosos, más profesionales de la enseñanza que dan cobertura técnica a las demandas de control y medición” (Rodríguez-Romero, María del Mar. 1998:164). Como ejemplo de modelos curriculares influenciados por ésta comunidad discursiva \_ para utilizar un término de Macdonell, D. (1986)\_ podemos citar la reforma de 1988 en Gran Bretaña y lo que se denominaba *Primera Ola* de reforma en los EEUU, y que fue generalizada con el nombre de *Regreso a lo Básico*.

El movimiento de las denominadas escuelas eficaces (Báez. 1991) encuentra en la tendencia neoconservadora del curriculum un campo abonado, “pretende encontrar indicadores de la eficacia de las escuelas en términos de rendimiento de los alumnos (..) emplea instrumentos estandarizados, muestras representativas y análisis estadísticos y correlaciones” (Marcelo, 1995:22). Sigue manteniendo una relación instrumental (proceso-producto) en la que el docente es simplemente un operario.

Toda una teoría neoconservadora se esconde bajo los términos de escuelas ejemplares, eficacia de la escuela, escuelas eficaces y mejora de la escuela,

cuando en realidad responden a resultados alterados, manipulados, por los miembros de la institución escolar, con complicidad externa o sin ella, constituyendo la base de acciones innovadoras de optimización en su rendimiento académico. (Rivas, 1986) Cuando lo que está detrás de sus planteamientos son toda la herencia que propició la teoría curricular como proceso tecnológico de producción (Tyler, 1949; Taba, 1974). Tendríamos que agregar aquí también los enfoques de Glaser, Bloom, Carroll o las consideraciones de Callaham, Mayer y Estarellas.

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

En el currículum postmoderno neoconservador encontramos versiones que exigen no acoplar la sociedad a los lineamientos de la escuela, sino a la inversa, acoplar la escuela a los lineamientos de la empresa. Y no porque sea un pecado acoplar la universidad a la empresa, sino porque no debe ser el único fin de la universidad, al respecto Henri Giroux (1997), uno de los pensadores más significativos de la teoría educativa postmoderna, nos comenta: “las escuelas son algo más que reservas empresariales. Tienen la finalidad mucho más radical de educar ciudadanos (...) Todos sabemos que nuestro sistema educativo tiene niveles. Algunas instituciones son de tipo profesional. Otras son lugares de verdadero aprendizaje, aunque principalmente de elite. ¡Harvard nunca se definirá como una institución cuya principal misión sea la promoción del crecimiento industrial! Apela a la vida del espítitu, la vida buena, etcétera. ¡Alta retórica! Podemos distinguir en general, sostengo que la ideología instrumentalista prevalece.” (Giroux, 1997: 22-23)

#### *4.2. La teoría práctica.*

La teoría curricular de la Modernidad en sus esfuerzos por tratar de sobrevivir a las críticas planteadas ha demostrado un excelente proceso de renovación o quizá de alargar su agonía. Ante la declinación de los modelos tecnológicos apareció la concepción práctica del currículum, de J. J. Schwab (1969), como solución de problemas. Al criticar la visión abstracta y alejada de la realidad señala uno de los problemas transcendentales que la crítica postmoderna develó, cual es, el proceso desconectado de la realidad que se vive en la escuela. La teoría práctica del currículum es heredera de la visión humanista, en el sentido de que lo

práctico no quiere decir “la práctica de un administrador mediocre, o del hombre de la calle, para los que algo práctico significa metas familiares fácilmente con-seguibles (...) Me refiero a una Disciplina compleja, poco familiar a los académi-cos, y que es muy diferente de las Disciplinas del técnico. Es la Disciplina comprometida con la elección y la acción” (Schwab, 1969:12).

Schwab distingue entre discurso técnico y práctico, la connotación de prác-tica es heredera de la tradición aristotélica: “el discurso técnico es el lenguaje apropiado al pensamiento sobre cómo actuar en vistas a llevar a término algún fin concreto. Por el contrario, el discurso práctico es el lenguaje apropiado al pensa-miento sobre cómo actuar en vistas a realizar valores y metas éticas. (...) La esen-cia del argumento de Schwab es que la enseñanza es prioritariamente una actividad práctica más que técnica, lo que implica un flujo constante de situa-ciones problemáticas que hacen que los profesores deban emitir juicios sobre cómo transferir mejor sus valores educativos generales (..) a la práctica de clase” (Carr, 1997:9).

Kemmis (1988) afirma que la teoría de Schwab “está regida por los ideales humanistas de la tradición desde la Ilustración y antiguas concepciones de la moral y de la vida virtuosa. Busca la Ilustración de los sujetos individuos mediante la educación y la cultura: pone de manifiesto los logros intelectuales de la cultura como indicadores de los valores y significaciones claves, probados a través del continuo debate de los argumentos intelectuales.” (Kemmis, 1988:129-130) Pero es un humanismo que comete el mismo error que Marx señalaba en la famosa Tesis XI de Marx sobre Feuerbach: “los filósofos se han dedicado a contemplar al mundo cuando de lo que se trata es de transformarlo.” Aunque parezca para-dójico, la teoría práctica del curriculum en el fondo siguió apegada al idealismo, pues no trascendió su concepto de práctica al de praxis transformadora.

Eisner (1987), seguidor junto con Stenhouse (1987) de Schwab, ratifica con su planteamiento la vinculación del curriculum con la práctica pero con una diferencia, vincula la práctica a las formas de representación. El enfoque de Eisner sostiene que el curriculum debe tener un nivel de predecibilidad y aplicabi-lidad y para que eso sea sí debe tener en cuenta las Formas de Representación de una comunidad educativa y de una sociedad, pues son “dispositivos usados por los individuos para hacer públicas las concepciones que tienen en privado” (Eis-ner, E. 1987:89).

Si todo proyecto educativo tiene la intencionalidad de orientar de dónde venimos?; ¿dónde estamos?; ¿adónde vamos?; ¿de qué recursos disponemos?;

entonces requiere del estudio de las formas de representación, pues "es una elección de la manera en que el mundo puede concebirse, así como una elección de la manera en que se representará públicamente." (Eisner, 1987:89)

Las representaciones nos anuncian los rasgos que tienen más permanencia en las sociedades, lo que los historiadores de las mentalidades denominan el tiempo de larga duración. Los cambios substantivos de las sociedades no se declaran ni se imponen vienen determinados por la historia lenta de las sociedades y por el nivel de adaptación a los cambios de los colectivos. Por eso en vano resultaría el trabajo del más capacitado grupo de planificadores del curriculum, si no se preocupan concomitantemente de estudiar los niveles de resistencia al cambio de las comunidades y las características de la memoria colectiva, para lo cual se necesita tener en cuenta el principio de intencionalidad del curriculum, que como sabemos es dependiente en último extremo de la escala de valores de la comunidad educativa.

### *4.3. La teoría crítica del curriculum.*

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

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

Aunque tendríamos que reconocer en Peter McLaren, un autor neomarxista -no confeso-, como el que mejor ha trabajado el pensamiento educativo y pedagógico heredado de la pedagogía crítica de Henry Giroux y Michael Apple. No es para nadie un secreto que la teoría educacional crítica de Henry Giroux tiene sus antecedentes en la Escuela de Frankfurt de la teoría crítica, tanto de sus fundadores: Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin Erich Fromm y Herbert Marcuse. Como de

la segunda generación de teóricos críticos: Jürgen Habermas. Es dentro de esta tradición que se inscribe el trabajo de Peter McLaren. Cabe señalar que la pedagogía crítica no consiste tanto en un conjunto homogéneo de ideas sino en un ponerse de acuerdo con unos objetivos: “habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes.” (McLaren, 1989:196) Al respecto comenta “quisiera hablar brevemente de la dirección que mi trabajo ha tomado en relación con las tendencias posmodernistas en las ciencias sociales.(...) me gustaría comenzar con la advertencia de mis compañeros educadores de que he abandonado el marxismo como orientación central teórica y política de mi trabajo. Aunque caracterizaría mi trabajo como un proyecto socialista democrático no marxista, de ninguna manera he abandonado el marxismo *in toto* (...) Quizá Marx, después de todo y en efecto, se anticipó a Derrida y fue realmente el primer deconstruccionista. (...) Además, mi interés en el posmodernismo no me condujo a embarcarme en lo que Teresa Ebert (1991, p. 115) califica como posmodernismo lúdico. (...) El tipo de teoría social posmoderna que estoy implusando es el que Rhonda Hammer y yo hemos llamado posmodernismo crítico.” (McLaren, 1989:XLII-XLIII)

La interesante propuesta de McLaren que actúa como acicate epistemológico del presente trabajo nos invita a acercarnos a la postmodernidad con un sentido crítico, pero además sin que por ello tengamos que suscribirnos gratuitamente en alguna de sus guaridas: “podemos hablar de una multiplicidad de posiciones dentro de una gran variedad de campos experienciales, sin llamar a alguno de estos hogar.” (McLaren, 1989: XLIV) Esta propuesta es a mi modo de ver una de las más interesantes y responsables dentro de la multiplicidad de vertientes postmodernas.

Sin embargo, aquí no hay recetas definitivas. Eso sí, asumamos el estudio de las tendencias emergentes del currículum en forma responsable, porque en la mayoría de los casos retomamos las teorías del currículum y las repetimos como loros, y en ese sentido, retomamos teorías para aplicarlas al currículum sin saber quién, cuándo, cómo, y en qué contexto han nacido. Simplemente nos conformamos con el principio de autoridad, y así seguimos reproduciendo teorías para que nuestros alumnos quizá pierdan el tiempo. Quiero advertir que no es transdisciplinaria ésta actitud, la opción transdisciplinaria no desdibuja los campos de las teorías, establece un diálogo respetuoso.

## B. ¿Curriculum Postmoderno?

Quien pretenda encontrar recetas o resultados definitivos, sencillamente le recomendamos que puede instalarse en el sofá de la Modernidad y repita cual-

quiera de los modelos o teorías del pasado. Aquí se trata de construir, estar en la jugada, inventar un poco, dar un paso más. De lo que no tenemos dudas es que la atmósfera civilizacional que vivimos ha generado un quiebre del centro de gravedad de las teorías curriculares de la Modernidad, centrando la discusión en la transformación de la conciencia como generadora de cultura.

Como quiera que sea, cada quien prepara su propia infusión, eso sí, asegúrese de hacer bien las mezclas, no sea que se convierta en un “tonto útil” de modelos trasnochados. A riesgo de perder en extensión pero con el firme propósito de ganar en lo concreto, proponemos dos grandes ejes temáticos que tipifican algunas de las características del curriculum emergente, a saber:

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

**Segundo Eje:** La visión compleja del curriculum postmoderno. El paradigma de la complejidad (Morin, 1990) ejerce influencia en la teoría curricular postmoderna. La complejidad se plantea como un edificio de tres pisos: la base, integrada por las teorías de la información, la cibernética y la de sistemas. Un segundo piso, conformado por la concepción de la autoorganización de Von Neumann, Von Foerster, Atlan y Prigogine. Y el tercer piso, los planteamientos de Morin, con el principio dialógico, el principio de recursión y el principio hologramático. El impacto de los tres pisos sobre la teoría curricular postmoderna los vemos reflejados en los siguientes elementos: con el primer piso, observamos el impacto de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación. Con el segundo piso, el impacto que ejerce la teoría del caos. La domesticación del azar ha roto toda la concepción paradigmática de la ciencia. Hoy se integran los principios o nociones antagónicas, que deberían repelerse, pero que son indisolubles para comprender una misma realidad, en ese sentido se integran el pensamiento convergente con el pensamiento divergente, el pensamiento racional con el pensamiento extrarracional, el pensamiento estructurado con el pensamiento abierto. Combina los len-

guajes alfabéticos con los simbólicos-creativos para una comprensión intuitiva de la realidad mediante la expresión libre, desenterradora de represiones inconscientes, liberador de miedos al error, al ridículo o al rechazo. Integra la visión técnico-socio-humanística: teniendo al hombre como centro junto a las estructuras socioculturales que lo alienan y fosilizan. Hay que implementar técnicas del pensamiento creativo para que los condicionamientos ambientales de la cultura dominante no anquilosen las iniciativas innovadoras. Hoy se necesitan seres humanos con una clara formación en el uso intensivo de los conocimientos y no tanto en el uso intensivo de la energía, porque la universidad del futuro tendrá como eje la biotecnología, la cual requiere de un mínimo uso de la energía, un mínimo de mano de obra y un mínimo de materias primas, pero un altísimo uso de conocimientos. Para poder ser representantes de los innovadores necesitamos potenciar un nuevo liderazgo, alineado en el paradigma de la complejidad (Edgar Morin, 1994). Entre las posibles características podríamos delinear las siguientes:

- a)** ser un pensador holista, que integre la divergencia y convergencia, crítico de lo sentidos únicos y lineales;
- b)** con visión prospectiva y retroprogresiva, porque el futuro no necesariamente está hacia adelante, sino que bien pudiera estar atrás, como lo entendían algunos pueblos de la antigüedad;
- c)** debe ser un experto en el manejo de la complejidad y el caos, porque la sociedad que se nos avecina será cada vez más caótica y compleja; “la indeterminación y no el orden debería convertirse en la guía principal de la pedagogía, en la que las visiones múltiples, las posibilidades y las diferencias están abiertas en la intención de leer el futuro de forma contingente ” (Giroux, 1994:110-111).
- d)** anticipativo y proactivo, porque el mejor docente no será aquel que sepa resolver los problemas sino el que los anticipa;
- e)** aquel que rechaza categóricamente del modelo flautista (Pied-pipers), o buscadores de posiciones de poder sin proyectos propios, los oportunistas serán desplazados por la dinámica social que exige más capacidad;
- f)** innovador y flexible, ya que, la nueva subjetividad no será la relación particular de un sujeto con un discurso sino la relación de un sujeto con una pluralidad de discursos, vale decir, desde la física cuántica hasta el taoísmo;
- g)** maestro en el manejo del cambio y cultura organizacional, para poder transformar la resistencia al cambio;

h) deberá potenciar la efectividad de los colaboradores en el trabajo, ya que, la crisis que vive la teoría de los Círculos de Calidad, revela tres posiciones: la desaparición, la búsqueda de un nuevo aliento, o la integración. De allí que se impone involucrar todo el sistema educativo en los cambios y no a un grupo de privilegiados, aunque algunos trasnochados pretendan sugerir como novedad la aplicación la teoría de la Calidad Total como alternativa única para mejorar la calidad en educación;

i) deberá ser una persona con gran capacidad de logro, con alta autoestima y un Locus Control Interno alto; y,

j) una persona auténtica en la que prive la conciencia fundante y no simplemente la convencional, vale decir, que no simplemente sabe hacer las cosas sino que también sabe dar cuenta de cómo se hacen. Es la misma diferencia que Aristóteles establecía entre el hombre de *téchne* y el hombre de *episteme*, necesitamos de nuevo potenciar en el curriculum al hombre de *episteme*.

Pero no nos emocionemos. ¡Nada está garantizado! Nos hemos acostumbrado a ver el maestro, la escuela, la universidad y el profesor universitario como necesarios, pero pudieran dejar de serlo. Una oleada de desencanto sobre el curriculum y la teoría curricular nos alertan, especialmente a aquellos que piensan en los saberes definitivos. Al respecto nos comenta Juan Manuel Moreno Olmedilla (1999) “ Bien es cierto, no obstante, que también hay circunstancias externas a nuestro país que reflejan -y contribuyen a explicar- esta indudable decadencia de los estudios curriculares y el consiguiente silencio que los rodea. Las reformas educativas centradas en introducir cambios a gran o pequeña escala sobre el curriculum escolar no han salido bien paradas en ninguna parte (Fullan, 1993). Hablar de curriculum de repente, parece no estar ya de moda; hablar de reformas del curriculum lo está aún mucho menos, pues los continuos fracasos han restado credibilidad a ese tipo de discurso en educación” (Moreno Olmedilla, 1999: 24).

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

arrastra a dirigentes y dirigidos, fascinados por semejante canto de sirenas.” (Flores, 1998:15)

Si no repensamos esos conceptos en una sociedad cambiante no nos sorprendamos si dentro de unos años seamos para la cultura occidental lo que Homero para nosotros. Podemos decir que el saber académico que tradicionalmente era ostentado como monopolio de la universidad e históricamente subordinado y ordenado por el concepto de formación (Bildung), se ha convertido en una fuerza de producción. El saber pedagógico ya no conduce a las nuevas generaciones de la mano, el saber se ha transformado en un interés del mercado, hasta el punto que saber es poder, y saber es productividad. Hoy no se sabe simplemente para formarse, hoy se sabe para dominar y para producir, vale decir, para venderse: ¿cuánto vale ud.?, ¿ ¿todo tiene un precio, cuál es el suyo? Diría un exitoso mercader del conocimiento. Antes se nos decía que había que formarse para servir al Estado, hoy se nos forma para servir al mercado. Esta conflictiva tesis enfila la universidad hacia una teoría de la calidad total, hacia las escuelas eficaces, pero nos preguntamos ¿acaso, la universidad tendrá que entregarse en manos de una lógica del mercado?. Hay quienes piensan que la única versión del curriculum postmoderno es la tendencia neoconservadora de talante empresarial, pero creo haber demostrado que no es la única posible.

El fenómeno de la globalización está interesado en el dominio de la información, y no tanto en el dominio de los territorios o en la captación de mano de obra barata. El saber y la información serán las amenazas de los Estados nacionales, de manera que no son sólo las multinacionales sino los satélites de la comunicación o los datos de los Bancos. En Venezuela recientemente la llamada operación “casa blanca” demostró de manera fehaciente la infiltración de la soberanía nacional por la vía de los datos de los Bancos.

La naturaleza del saber vinculado al valor formativo, parece ser un recuerdo romántico del pasado. De hecho el saber pedagógico es cada vez menos prioridad de las políticas Estatales, el saber pedagógico está en función de las políticas del mercado y no del Estado: el conocimiento cada vez más es conocimiento del pago y conocimiento de inversión.

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

dad de los saberes, porque el desideratum de todo profesional se ha transformado. Antes se podía hacer toda la carrera universitaria y jubilarse simplemente con ser especialista de un saber. Hoy ¡no!, hasta los más afamados profesionales confiesan: “yo antes era psicólogo, o médico, o bien, profesor, y ahora me he convertido en un gerente de la información.” Pero cómo repensarnos en la cultura “glocal” (Virilio, 1995); en una visión que integre lo global con lo local, sin entregarnos a una carrera loca que profundice nuestras dependencias. Hasta qué punto estamos preparados cultural y socialmente para asimilar los problemas de los países de punta. Por primera vez se ha roto la lógica de la dominación según la cual sólo en forma tardía, casi como efecto de caja de resonancia, llegaban las influencias de las sociedades más avanzadas. Hoy los problemas individuales son problemas de todos; sus problemas son nuestros problemas y no precisamente por solidaridad. Antes podíamos detenernos en nuestras reflexiones locales sumidos en la historia lenta de nuestras sociedades, hoy ¡no!, quiérase o no, Ud., se alegra o se entristece por lo que le pasa a otros seres que jamás conoció; p.e. la muerte de la princesa de Gales seguramente fue más impactante que la muerte de un familiar. El caso Lewinsky tuvo en su momento más estelaridad que la enfermedad de su hijo; es el problema de la hiperrealidad que abraza galopantemente nuestras vidas y nuestra cultura. Con la gravedad que la hiperrealidad está eliminando al otro: elimina a la pareja, porque ahora puede ser la *top-model* jamás soñada; elimina al hijo y al anciano, porque no hay tiempo ni espacio para ellos en una sociedad que arrastra a los primeros a una temprana adolescencia y a los segundos los obliga a mantenerse eternamente jóvenes; ¿estamos en presencia de una sociedad de mutantes.? Las nuevas tecnologías nos anuncian grandes posibilidades, pero al mismo tiempo grandes riesgos. ¿Cómo afectan al saber académico éstas implicaciones?. Debemos estar atentos no solamente de las alternativas que plantea a la universidad y la sociedad actual sino también de los desafíos.

Conviene que la universidad recobre su *status quo*, en donde lo científico y lo filosófico se integren, y así poder participar en el diálogo entre lo científico y lo tecnológico, lo moral-práctico y lo político; porque la supuesta neutralidad valorativa de la técnica, amparada en la máxima de que “todo lo que es técnicamente posible es éticamente necesario” ha traído como consecuencia la eco-depredación. La labor del científico también debe incorporar la arqueología del imaginario social, pues allí se encuentra la genealogía de la cotidianidad; todo científico es, al mismo tiempo, un metafísico y un filósofo, quiera o no admitirlo; si no filosofa explícitamente, lo hará implícitamente. Pero no puede eludir

la sustentación de los supuestos epistemológicos sobre los cuales funda su saber. La crisis que vive el discurso científico radica en gran parte en el olvido de esta característica, ya que en su trabajo acepta o rechaza presupuestos filosóficos en forma más o menos acrítica. He aquí un nuevo reto para los gestores del currículum: ¿cómo está resolviendo la universidad las exigencias del mundo de hoy.? O acaso, seguiremos defendiendo en las viejas trincheras los preceptos doctrinales del pasado. Si no repensamos la Universidad del Día de Después la labor del profesor universitario se reducirá a ejercer un “sacerdocio del simulacro” en los lugares sacrosantos en donde alguna vez se veneró la verdad. Si la educación tiene la responsabilidad de ser prospectiva cómo estamos oteando ese escenario.

## **III Parte**

### **La Universidad venezolana a debate<sup>2</sup>**



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

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

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

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

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

---

2 - Versión de la Conferencia inaugural dictada en V Cohorte del Doctorado en Educación, del Programa PIDE (UCLA-UNEXPO-UPEL) Barquisimeto, 3 de junio de 2005. Igualmente en el panel del Foro: La Universidad en América y Europa, balance crítico. En VII CONGRESO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA UNIVERSITARIA. Realizada en UNIVERSIDAD DE GUADALAJA-Jalisco México, entre los días 29 al 31 de octubre de 2007.

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

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

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

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

En esa misma dirección destacamos el trabajo compilado por el Dr. Rigo-berto Lanz (2003) **La Universidad se Reforma**, donde se presenta la problemática universitaria en América Latina, y en particular una mirada desde Venezuela. Aunque hay que señalar que el tema de la reforma universitaria ha sido una constante en las últimas décadas del siglo XX, en la que han desfilado críticos connotados desde Germán Rama (1970) hasta Juan Carlos Tedesco (1995). Recordamos en especial el trabajo de Tedesco (1995) **Hacer Reforma, El Nuevo**

**Pacto Educativo** (Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna) donde sintetiza su propuesta madurada en más de quince años en la UNESCO.

Debemos agregar además, que la línea de investigación acerca de la Universidad en América Latina es una de las más robustas gracias a los esfuerzos realizados por los Congresos de Historia de la Educación y a la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA), y en el que es meritorio recordar el esfuerzo realizada por el Grupo de Investigación HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA (HISULA), bajo la tutela académica de la Dra. Diana Soto Arango.

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

Antecedentes de la Reforma Universitaria también son los trabajos de grandes universitarios, como: José Ingenieros, Alejandro Korn, Eugenio D´Ors, Gabriel Del Mazo, Germán Arciniegas, Anibal Ponce, Luis Beltrán Prieto Figueroa, y Ernesto Mayz Vallenilla, entre otros. Hoy como ayer, la universidad tiene que recomenzar una senda perdida, porque los males de ayer todavía están entre nosotros. Pero el mal más grave que padecemos es el que Eugenio D´Ors denominaba: LA SERVIDUMBRE DE LA INTELIGENCIA, al respecto comentaba Deodoro Roca: “nada más doloroso y trágico, en la historia de la servidumbre, que la servidumbre de la inteligencia, la servidumbre de la cultura, de la profesionalidad de la cultura.” (Roca, D.) La servidumbre intelectual a la que se alude, tradicionalmente estuvo representada por quienes eran adeptos al régimen, hoy día tenemos que reconocer que en la universidad la servidumbre intelectual se ha democratizado. De allí que la capacidad de *sindéresis* deba especializarse con mayor heurística a fin de deslindar la verdad de pseudo verdades. No podemos se-

guir en el silencio cómplice, como académicos estamos obligados a no engrosar las filas de la servidumbre de la inteligencia. Imploramos a las reservas morales que tiene la universidad para que regrese el debate ideológico con sentido.

La universidad históricamente ha sido la autoconciencia *Hegel mediante* del país. En momentos de regímenes de facto y en democracias; en presencia de injusticias y en sistemas blandos, la universidad ha sido la primera en levantar el brazo crítico y denunciar los atropellos. Hoy extrañamente pareciera ser que la universidad sólo le interesa el destino trazado por la globalización y las tendencias neoliberales que reducen al ser humano a una cosa, la llamada cosificación de la Modernidad; aquella que los franceses llaman: *Dejá vu, la modernité c'est la merdonite*.

La universidad nació para ser alfarero de la verdad, por eso de su seno emergió como Orfeo de los infiernos una nueva profesión, el profesor universitario. Pero acaso, ¿podemos defender con fuerza esa responsabilidad en el docente universitario actual?. Las estadísticas conspiran en su contra. A manera de ejemplo, en un análisis del volumen de investigación en la Universidad de los Andes (2001) se señala: “la investigación en la ULA es uno de los activos importantes de la institución. Pese a ello, sólo una parte minoritaria del personal docente está vinculado a ella, lo que no excede de 20%. Evidentemente esto tiene que superarse con una política agresiva de mantenimiento de quienes ya son investigadores activos y aquellos que pueden llegar a serlo, racionalizando sus ocupaciones tanto en el pregrado como en la administración académica” (Comisión para el cambio universitario, 2001:41).

Se requiere entonces, que el docente asuma responsablemente su *ethos*: la condición de intelectual. Hoy por hoy, en la Sociedad del Conocimiento es una verdad indiscutible.

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

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

La tendencia dominante en nuestras universidades públicas y privadas apuesta por los códigos del mundo empresarial, como si fuera ese el único desideratum del ser universitario, sin pensar en la sustentabilidad del modelo económico. Esta propuesta presenta en forma manifiesta que la finalidad fundamental de la Universidad sea la productividad económica, hasta el punto que se adiestra a los docentes para que asuman “el éxito académico casi exclusivamente en términos de crear trabajadores cumplidos, productivos y patrióticos, el nuevo programa conservador para una nación resurgente evade cualquier compromiso para formar ciudadanos críticos y comprometidos.” (Mc Laren, 1989:198)

Esta es la trampa en la que no debemos caer. Se busca productividad pero a costa de un ejército que sirva al mercado y sacrifique el espíritu crítico. Esta visión de talante neoconservador se caracteriza por trasladar la lógica del mercado a la Universidad. Como dice Rodríguez-Romero, son grupos que están construyendo su identidad con “movimientos de la nueva derecha, movimientos cercanos a las empresas, adalides del neoliberalismo, neoconservadores y fundamentalistas religiosos, más profesionales de la enseñanza que dan cobertura técnica a las demandas de control y medición” (Rodríguez-Romero, 1998:164).

La Universidad que pretenda la excelencia académica crítica debe ser algo más que un reservorio empresarial. ¡La Universidad no debería definirse solamente como una institución cuya principal misión sea la promoción del crecimiento industrial.! Apostamos, pues, por una excelencia académica crítica que respete y potencie el pensamiento divergente y abierto, una excelencia académica crítica que respete y potencie la diversidad, y una excelencia académica crítica que respete y potencie la diferencia.

La UNIVERSITAS nació para ser garante del pensamiento universal, para ser el espacio por antonomasia de la diversidad, y el encuentro con el Otro, que aún siendo diferente tiene razón de ser. La unanimidad de opinión en la Universidad no es precisamente la que define su razón de ser. Esta puede ser razonable para una logia, para una secta o para algún grupo atormentado por un tiranuelo, pero no para la Universidad. Por eso necesitamos repensar la Universidad so pena de repetir históricamente un espacio que devino en la UNIVERSIDAD NOSTRA;

una universidad que habla el lenguaje la COSA NOSTRA. Proponemos en consecuencia un decálogo alternativo para vencer el oscurantismo que se cierne en nuestras casas de estudios superiores.

**PRIMERO.** La universidad debe ser un espacio para el debate de la nueva ética universitaria. Transitamos una sociedad en donde el centro de gravedad fundado en la ética logocentrista y falogocentrista (Derrida) se desplaza hacia un anarquismo postmoderno; cada quien pareciera que prepara su propia infusión ética. Algunos se invisten de santones orientales Light, otros se hacen pasar por maestros esotéricos para preparar sus propios brebajes con hierbas y sahumeros indígenas, y los más simulan ser católicos de comunión y confusión diaria. La vieja ética profesional del docente se quedó en los anaqueles, porque funcionó más como una aprehensión conceptual que como una ética aplicada. Por eso podemos decir que la ética en la universidad estuvo más caracterizada por intelectualización de los valores que por una práctica de los mismos.

Se requiere que repensemos una ética para la universidad desde América Latina (Dussell), pues ni la ética finalística de origen aristotélico centrada en el principio de la *eudaimonía* (la felicidad), ni la ética kantiana centrada en el principio deontológico (deber ser), han demostrado ser eficaces. Se requiere el tránsito de una ética cartesiana centrada en la intelectualización de la moral, del "yo pienso, luego existo", a una ética sentiente (L. Boff) en donde se potencie el "yo siento, luego existo." Todos los sistemas éticos de la antigüedad hasta hoy han mantenido una variable: no se puede ser virtuoso de una virtud, el hombre virtuoso debe ser virtuoso de todas las virtudes. Si tuviera que dar una respuesta rápida a la pregunta ¿qué significa ser virtuoso en la universidad actual? sin reservas diría que un profesor universitario debería ser virtuoso de todas las virtudes. Quizá eso nos ha faltado para que la universidad alcance el sentido de utilidad práctica para la cual nació. El docente universitario nació para dar origen a una nueva clase social: la que trabaja con el intelecto. Hoy por hoy, en la Sociedad del Conocimiento es una verdad indiscutible. Porque recordemos que desde la antigüedad el trabajo era esencialmente el trabajo manual. Fue necesario reivindicar el *status* quo del profesor universitario, hasta el punto que Rutebeuf - un joven poeta de la Edad Media- se defiende con orgullo expresando: "yo no soy obrero de las manos."

**SEGUNDO.** El subsistema más importante de la universidad debe ser el subsistema de valores. La universidad no puede seguir siendo administrada con los criterios de los últimos doscientos años, con criterios jerarquizados donde im-

peró el autoritarismo, el control, la uniformización, la especialización, la sincronización, la concentración, la maximización, y la centralización, teniendo por respaldo político una democracia liberal autoritaria aliada de los poderes de la civilización agrícola (caciques, jeques, caudillos, patriarcas, ayatollahs); éste estilo de hacer universidad está en franco desplazamiento.

Todo esto está cambiando y afectará notablemente el mundo educativo. En lugar de manejar las universidades como cajas negras para responder a los mercados, debemos mejorar el subsistema comportamental. Las nuevas tendencias se centran en el lado comportamental y la organización interna, sosteniendo que la diferencia entre universidades exitosas y no exitosas estriba en los valores y principios que sirven de fundamento a su organización interna. Desde este momento el sub-sistema más importante de la universidad debería ser el sub-sistema de valores y creencias, centro del sistema social de la organización. Pero para lograr ese cambio es necesario romper la vajilla de porcelana de la universidad tradicional para después recomponer de otra manera los pedazos. El problema no es sólo descubrir y eliminar el desperdicio, sino determinar los saberes que han quedado desplazados.

El control fue propio de la Modernidad. Hoy ino!. Si convertimos el subsistema de valores en el más importante de la universidad, todos sentiremos la organización como nuestra. De esa manera podremos ser tratados en el recinto universitario como seres dignos de condición humana, y no como asaltantes, traficantes o ladrones. Quizá a partir de ese momento podamos demostrar que no necesitamos empresas de vigilancia para revisar nuestros vehículos. ¿Qué pensará un vigilante en su interior cuando recibe órdenes superiores para hurgar y espiar nuestro acontecer cotidiano.? Hemos llegado a tener que solicitar a las fuerzas represivas para que revisen la universidad, porque no hemos sido capaces de generar un sistema de valores. La indolencia es el mal más grande que padecemos.

**TERCERO.** La universidad tiene que hacer una reingeniería de procesos, a fin de lograr una ventaja competitiva sostenible. El problema no es sólo producir lo que la sociedad desea sino lo que la sociedad valorará en el futuro. Por no ser conscientes de este proceso llenamos de conocimientos obsoletos las mentes de nuestros egresados. La universidad tiene que preguntarse moralmente, si realmente las carreras existentes responden a las necesidades de la sociedad que vendrá o si simplemente representa la defensa de un feudo para garantizar un espacio laboral.

Sospechamos de quienes hablan de cambio o renovación en la universidad simplemente pensando en la estructura curricular y administrativa, cada cierto

tiempo se emprenden iniciativas para realizar reformas curriculares. Sin embargo, estas no pasan de ser un desgaste de energías y tiempo, ya que el nuevo cambio es peor que el anterior. Debemos pensar en la reingeniería del docente, e incluso de pensarnos si realmente somos útiles a la institución o a la sociedad. Es muy acomodaticio hacer campañas para renovar o cambiar pero distraídos en entelequias o sofismas. Por eso el proceso de revisión de los conceptos de la universidad deberán ser más drásticos para los próximos años.

**CUARTO.** La universidad emergente deberá centrar su importancia en el recurso humano; es axiomático que las personas son el mayor activo de una universidad.

**QUINTO.** La universidad deberá superar su organización burocrática. Los desarrollos tecnológicos hacen que la universidad actual pueda superar las contradicciones de otras épocas. La racionalidad burocrática que privilegió la razón organizativa del Estado planificador hizo de la universidad un ente menos eficiente, y más vulnerable a las presiones endógenas.

La universidad de la Modernidad tenía una estructura fundamentalmente jerárquica, en donde los Consejos Universitarios, de Facultad, o de Núcleo planificaban desde sus oficinas pero en forma desconectada de lo que acontecía en las aulas.

**SEXTO.** La universidad debe superar la relación saber-poder enquistada en una clase política. La universidad debe superar el sentido de administración del poder cual COSA NOSTRA, sí así como lo decimos, cual *camorra o piovera*; hasta el punto que bien pudiéramos decir que dentro de la universidad hay otra universidad que habla el lenguaje propio de la COSA NOSTRA, con sus ganster's, y por supuesto con su respectivo Don Corleone. Esta situación fue creando una contracultura organizacional que en forma soterrada afianzó una clase en el poder, en la que cada elección simplemente consiste en rotarse los cargos. La incorporación de nuevos docentes en el poder de decisión pasa por el juramento ante el clan de la *Universidad Nostra*; cada nuevo investido tiene que defender en forma genuflexa los caprichos de unos pocos que se encargan de manipular el voto, y así se perpetúan en el poder.

**SÉPTIMO.** La universidad debe recuperar el sentido crítico potenciando los valores humanísticos. En forma sistemática los especialistas del currículo con un sentido más ingenieril que humanístico cercenaron los valores humanísticos. Fue así como desaparecieron de los pensa de estudio las materias con contenido humano y social, entre ellas: Introducción a la Filosofía, Sentido y Comprensión del Hom-

bre, Sociología de la Educación, antropología Filosófica, Lógica Silogística, etc. La universidad en lo sucesivo deberá reconocer los valores humanísticos, ya que se requieren en las organizaciones del futuro. La nueva universidad deberá potenciar el uso intensivo de los conocimientos. La sociedad del futuro tendrá como eje la biotecnología; eso implica que la universidad biotecnológica requerirá de un mínimo uso de energía, un mínimo de mano de obra, y un mínimo de materias primas, pero un altísimo uso de conocimientos. Los gremios y sindicatos tendrán que cambiar sus fines, porque ya no podrán manipular a las universidades con chantajes o subterfugios; ya no podrán cuadrar concursos de oposición en complicidad con los administradores de la UNIVERSIDAD NOSTRA.

Si queremos el cambio, no podemos seguir apelando a una cultura de las ideas comúnmente aceptadas, el cambio se define más por la disputa que por el consenso cómplice. El cambio se define más por la divergencia que por la complacencia; por eso es necesario superar la apatía y romper el silencio que deambula en nuestra casa de estudios.

No podemos seguir siendo cómplices de un sistema universitario que convierte al Ser universitario en una cosa, lo desmerita, y lo reduce a lo largo de su carrera a un autómatas; justamente porque se ha mancillado lo más sagrado del Ser que es su dignidad.

Ser innovador y transformador no es de modé, es una historia de vida; así como no se puede improvisar el Ser intelectual tampoco se puede simular el Ser transformador. El primer problema que sufre la Universidad es el problema ético. Pareciera que nos acompaña una disonancia cognitiva, que nos hace olvidar de qué lado hemos recorrido ese río, y con qué agua nos hemos bañado.

La Universidad también tiene una historia oscura. Por eso al mirar el pasado debemos hacerlo con sindéresis, sobre todo, cuando ese pasado está caracterizado también por la doblez, la hipocresía, la falsedad, y el tráfico de favores.

Esa Universidad de favores ¡No la queremos!.

Esa Universidad donde el Ser académico está subordinado al Ser administrativo ¡No la queremos!.

Esa Universidad de la cultura balcanizante, de los grupos sectarios, de las competencias amañadas, y de seres adoctrinados en una filosofía de la culpabilidad propia de una moral de esclavos ¡No la queremos!.

Esa Universidad liderada por sanedrines que no respetan la diferencia y la

existencia del Otro, y que hayan convertido al Otro en uno de sus corifeos ¡No la queremos.!

Esa Universidad en donde impera la subcultura del voto bozaleado ¡No la queremos.!

Esa Universidad de la cultura del silencio y del ablandamiento de conciencias, en donde, para decir lo que se piensa hay que esconderse en el anonimato y la penumbra de la noche, ¡No la queremos.!

Pareciera ser que la Universidad se ha transformado no en "la casa que vence las sombras" sino en la casa en donde se compran conciencias, se subyuga el pensamiento y se adormece la razón.

Esta situación ha generado un proceso sin relevo generacional y de generaciones perdidas; entre otras causas, porque se buscó que la razón de uno fuera la razón de todos. Simplemente se violentó el principio sagrado del ser universitario: la libertad de pensamiento y la tolerancia epistemológica tan necesaria para el desarrollo del pensamiento abierto.

Es así como se ha obligado a las nuevas generaciones que desean entrar a la Universidad a repetir discursos trasnochados y desconectados de las comunidades académicas; de hecho "cada nuevo opositor se ve enfrentado a la tarea de ser aceptado y afronta este reto bajo el signo de la sumisión intelectual (que se conecta en la repetición de argumentos, citas y posiciones) a quienes le van a juzgar o de quienes depende institucionalmente. De esta manera, sólo estamos produciendo discursos circulares y redundantes que se repiten a sí mismos de forma reiterada. Es como si existiera un cliché del titular o del catedrático y quiénes quisieran acceder a ese puesto tuvieran que evaluarse en función de su mayor o menor parecido a dicho cliché.

Todos han de hablar de paradigmas. Han de repetir modelos habermasianos. Han de llenar capítulos enteros de citas (especialmente de extranjeros) y disfrazar en lo posible sus propias opiniones. Si pertenecen a un grupo han de evitar celosamente citar a nadie del otro grupo (salvo, claro, que forme parte de la Comisión juzgadora) y al final han de presentar un programa enorme y bien saturado nuevamente de citas." (Zabalza, 1999:68)

¿Cuándo lograremos entender que la Universidad debe ser un espacio para el pensamiento abierto, la divergencia, y la diferencia bien entendida? y ¿cuándo entenderemos que la Universidad es un espacio en donde el Otro debe ser respetado?, "en lugar de entender cada una de esas posiciones como alternativas plau-

sibles dentro de un espectro de opciones válidas y viables se ha tendido a la división y la negación del otro ( del que piensa de otra manera, que por supuesto siempre se considera no sólo como distinta sino como menos legítima que la propia) (...) Ha resultado evidente el esfuerzo de los diversos grupos por controlar y administrar la aparición de nuevas plazas de profesorado (especialmente cátedras). Esa ha sido nuestra mala herencia y el motivo de tantas y tan profundas rupturas.” (Zabalza, 1999:69) Este fenómeno que sucede en la Universidad española, parece no ser muy distinto del proceso de deterioro moral paulatino que sufre nuestra Universidad venezolana.

**OCTAVO.** La Universidad requiere que involucre a los colectivos históricos en el proceso de transformación a fin de que supere la cultura balcánica (Hargreaves y Macmillan 1992), y el criterio confesional de los grupos que profesan en el monopolio de la verdad. La Universidad se nutre de la diferencia, por eso sería un gran error buscar la unanimidad de opinión, ya que “la unanimidad de opinión puede ser apropiada para una iglesia, para las víctimas atemorizadas de algún mito (antiguo o moderno), o para débiles y dispuestos seguidores de algún tirano; la variedad de opiniones es una característica del espíritu objetivo; y un método que estimula la diversidad es el único compatible con una perspectiva humanista.” (Feyerabend, 1975: 64)

Jacques Derrida, por su parte, nos indica en su obra **Universidad sin condición** (2002) que el derecho primordial de la universidad consiste en decirlo todo públicamente, aunque sea como ficción y experimentación del saber; “esto distingue a la institución universitaria de otras instituciones fundadas en el derecho o el deber de decirlo todo. Por ejemplo, la confesión religiosa o la “libre asociación” en la situación psicoanalítica”. (Derrida, 2002:14 –15.)

La decostrucción derridiana tiene en la universidad el espacio por antonomasia, “la desconstrucción tiene su lugar privilegiado dentro de la universidad y de las humanidades como lugar de resistencia irredenta e incluso, analógicamente, como una especie de principio de *desobediencia civil*, incluso de disidencia en nombre de una ley superior y de una justicia de pensamiento.” (Derrida, 2002: 19)

Derrida se pregunta acerca del significado de la palabra profesar, asociada desde luego a la de profesor; luego de algunas precisiones etimológicas sostiene que “profesar es dar una prueba que compromete nuestra responsabilidad, *declarar abiertamente, declarar públicamente...* Se trata, en el sentido fuerte de la palabra, de un *compromiso*.” (Derrida, 2002: 33)

Para Derrida, es útil distinguir entre profesor y docente; pues “la idea de profesión implica que, más allá del saber, del saber-hacer y de la competencia, un compromiso testimonial, una libertad, una responsabilidad juramentada, una fe jurada que obliga al sujeto a rendir cuentas ante una instancia que está por definir.” (Derrida, 2002: 48)

El concepto de *docente* se reduce a un acto más administrativo, es un sujeto competente y funcionario dentro de una institución que dispersa una doctrina; es un *Dozent*, alguien que enseña a unos discípulos y cuya cualificación está legitimada por el Estado docente. Tiene un visión reproductiva del curriculum. Así es quien enseña con un proceder dogmático; el profesor despliega un comportamiento crítico y apoyado en la libertad de pensamiento.

En el marco de esta discusión quisiéramos apostar por una Universidad que admita la complejidad de nuestros tiempos, que admita la tolerancia epistemológica, y que tenga la liviandad de la pluma pero a su vez la capacidad de dirección del pájaro. Sólo así podremos ayudar a nuestras generaciones de relevo para que vuelen tan alto como las estrellas y superen la paradoja de Icaro, que consiste en lanzar nuestros alumnos al vuelo de la vida pero con las alas cargadas de cera. ¡Compañeros universitarios! Sólo cuando se ama las estrellas no se le tiene miedo a la noche.

Si la Universidad no examina sus formas de hacer política quizá seamos invitados de piedra en una fiesta en donde ya han sonado las mejores comparsas. La sociedad que nos espera afuera es una sociedad de la multidireccionalidad, en donde el orden y el caos forman parte de un mismo universo.

El día que la Universidad sea un lugar para una cofradía, para una secta, o para un “equipo de gobierno,” ese día debe pensar seriamente en cerrar sus puertas.

A pesar de transitar la sociedad del conocimiento, la universidad debe superar la emancipación de la servidumbre del pensamiento y el celestinaje ideológico que campea en nuestras casas de altos estudios superiores.

**NOVENO.** La universidad deberá recuperar el nivel de EPISTEME. En el tiempo la universidad ha dejado de ser la constructora del saber epistémico, y se ha conformado con el nivel de DOXA. Quizá por eso afuera en la calle muchos piensan que la universidad es un lugar para los “*doxagrafos*” de oficio. Fenómeno que ha hecho de la universidad una agencia de titulación y simulación de investigaciones escasamente aprovechables.

**DECIMO.** La universidad debe recuperar su *status quo* donde lo científico y lo filosófico se integren. De esa manera podemos participar en el diálogo entre

lo científico y lo tecnológico, lo moral-práctico y lo político; porque la supuesta neutralidad valorativa de la técnica, amparada en la máxima de que “todo lo que es técnicamente posible es éticamente necesario” ha traído como consecuencia la eco-depredación. La labor del científico también debe incorporar la arqueología del imaginario social, pues allí se encuentra la genealogía de la cotidianidad; todo científico es, al mismo tiempo, un metafísico y un filósofo, quiera o no admitirlo; si no filosofa explícitamente, lo hará implícitamente. Pero no puede eludir la sustentación de los supuestos epistemológicos sobre los cuales funda su saber. La crisis que vive el discurso científico radica en gran parte en el olvido de esta característica, ya que en su trabajo acepta o rechaza presupuestos filosóficos en forma más o menos crítica.

En este umbral del siglo XXI la universidad todavía no ha podido demostrar que puede realizar el camino con pie firme. Siguen siendo muchas las trabas que padece. Fundamentalmente por no ser consecuentes, y vigilantes. Nos hemos dejado dormir en un pensamiento esclerosado que ha dado origen a una cultura balcanizante que corroe los cimientos fundacionales de la universidad.

La autonomía mal entendida ha dado origen de nuevo al Censor Regio; en las penumbras y en los aposentos universitarios se negocian los puestos y los cargos en complicidad con los sectores más prominentes de la academia. El cuerpo estudiantil, el alma de institución universitaria está siendo manipulada para ponerla en función de los intereses familiares y particulares. La universidad no puede estar al servicio de un feudo que pretende perpetuarse en el poder. Lo que antes era determinado por el dedo del príncipe en lo alto para imponer su voluntad, hoy la misma función la cumplen las "leyes acomodaticias" utilizadas para sancionar normas personalistas y favorecer el poder de turno.

La Universidad Republicana que había nacido para independizarse de las ataduras de la Iglesia y los caprichos del gobernante de turno, hoy se encuentra de rodillas ante las cofradías que hegemónicamente determinan sus designios. La autonomía mal entendida ha generado otra universidad dentro de la Universidad: la "UNIVERSIDAD de la *cosa nostra*."



## IV Parte

# Génesis histórica de la Universidad de los Andes

*Del Colegio San Francisco de Mérida (1628)  
a las constituciones del Colegio fundado  
por Fray Ramos de Lora (1785.)<sup>3</sup>*



El origen de la universidad en la América colonial española presenta varias visiones o tendencias, la más reconocida sostiene que en la América colonial española se fundaron 32 universidades que otorgaban grados académicos, eclesiásticos y civiles. Si nos atenemos a la clasificación realizada por Diana Soto Arango (1998), de la Red de investigadores sobre la Historia de la universidad colombiana 1774-1992, la discriminación por siglos de las universidades creadas en la colonia sería así: “6 en el siglo XVI, 12 en el siglo XVII, 11 en el siglo XVIII y 3 en el siglo XIX.”<sup>4</sup> Sin embargo, este interesante trabajo coordinado por Diana Soto no contempla el Colegio de fray Ramos de Lora y posterior Colegio-Seminario Real y Pontificio de San Buenaventura de los Caballeros de Mérida como antecedente de la Universidad de Mérida, como una de las últimas universidades españolas creadas en la América<sup>5</sup>.

Por su parte, Pedro Alonso Marañón y Manuel Casado (2007)<sup>6</sup>, de la Universidad de Alcalá de Henares, sostienen el origen alcalaíno de la Universidad de los Andes, el “caso de Mérida en Venezuela, hoy Universidad de los Andes, también tiene un marcado origen alcalaíno. El Seminario de San Buenaventura de Mérida de Venezuela, fundado por el primer obispo de la diócesis fray Juan Ramos de Lora, franciscano, en la segunda mitad del siglo XVIII, fue la base de la universidad, hoy llamada Universidad de los Andes.”<sup>7</sup> La investigadora de la Universidad de La Laguna, Tenerife, Agueda Rodríguez, apoya en el mismo tenor la tesis de la dependencia alcalaína, cisneriana y sobre todo salmantina de la Universidad de los Andes<sup>8</sup>; “también en el siglo XVIII fundaciones universitarias de carácter inferior, más bien seminarios, colegios, que obtuvieron licencia para graduar, convirtiéndose en universidades. Pero al fin y al cabo hijas y continuadoras de las grandes universidades hispanoamericanas, herederas de Salamanca (...entre ellas) a la de Mérida de Venezuela, que nació episcopal, en el Seminario tridentino, con facultad real para otorgar grados (1806).”<sup>9</sup>

---

3 - Ponencia presentada en el 52 Congreso Internacional de Americanistas, Sevilla-España, julio 2006.

4 - Soto Arango, D. (1998) Historia de la Universidad colombiana, tomo I. Historiografía y fuentes. Tunja: UPTC., p. 20

5 - Aclaremos que en conversaciones con Diana Soto Arango, el vacío histórico se debió a un error documental, pues no estaban las fuentes a la mano

6 - Alonso Marañón, P. y Casado, M. (enero 2007) “La vinculación de la Universidad de Alcalá con las universidades hispanoamericanas: Perspectiva histórica y proyección.” En Rev. Procesos Históricos, N° 11

7 - Idem. También puede consultarse en los siguientes textos: Alonso Marañón, Pedro Manuel; Casado Arbonies, Manuel; y Ruíz Rodríguez, Ignacio: *Las Universidades de Alcalá y Sigüenza y su proyección institucional americana: Legalidad, modelo y estudiantes universitarios en el Nuevo Mundo*. Alcalá de Henares, 1997. 302 p.

8 - Rodríguez Cruz, Águeda M. (1996) “Proyección de la universidad complutense en las universidades ameri-canas”. En Jiménez Moreno, L. (Editor): *La Universidad Complutense Cisneriana. Impulso filosófico, científico y literario. Siglos XVI y XVII*. Madrid, 1996, p. 85-105.

9 - Rodríguez Cruz, Águeda M. (2007) La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica, en Casado, Manuel, y Alonso Marañón, Pedro (Coord) *Temas de Historia de la educación en América*. Asociación española de americanistas: Alcalá de Henares.

Reinado Rojas de la Sociedad Venezolana de Historia de la Educación, sostiene que la Universidad de los Andes forma parte de las dos universidades coloniales venezolanas, por tanto apuesta a la tesis que se apoya en el antiguo Colegio-Seminario de Ramos y Lora como su lugar de entronque; veamos: “entre 1726 y 1827 se desarrolla el periodo colonial, propiamente dicho, de nuestra universidad hasta la reforma estatutaria de 1827, (...) en este periodo se crea nuestra segunda universidad, la Universidad de Mérida, en 1808, cuyo antecedente lo encontramos en el Seminario Mayor de San Buenaventura de los caballeros, fundado en 1785.”<sup>10</sup>

La tradición histórica de los cronistas de la Universidad de los Andes sostiene también la tesis del antiguo Colegio de 1785 como el origen de la casa de estudios andina<sup>11</sup>. En abono a la potencialidad que ha tenido la crónica en la historia de la Universidad de los Andes diremos que su principal aporte es el haber permitido presentar el umbral que cada generación tiene sobre la institución. Independientemente de sus debilidades, que hoy podemos avistar, son herencias que traducen su estado epocal.

En Venezuela el trabajo más significativo, escrito con rigor científico e historiográfico en relación a la Historia del Colegio San Francisco Javier y Universidad de los Andes es el desarrollado por el equipo integrado por Edda Samudio, José del Rey Fajardo y Briceño Jáuregui, M. (2003) *El Colegio San Francisco Ja-*

---

10 - Rojas, Reinaldo (2006) Historia de la universidad en Venezuela., en Rev. Heurística, N° 5, p. 3 (Una primera versión del trabajo se encuentra en Revista de Historia de la Educación Latinoamericana, N° 7, 2005)

11 - Al respecto pueden verse los siguientes: Jesús Manuel Jáuregui Moreno (1887): Apuntes estadísticos del Estado Mérida, como el primer trabajo que recoge una aproximación a la historia de la Universidad de los Andes. (Cfr. Jáuregui, 1887, 75ss.); Antonio Ramón Silva: “El Seminario y la Universidad de San Buenaventura, 1905”; Gonzalo Picón Febres: “El Centenario de la Universidad de Los Andes, 1910” e “Inquinas contra la Universidad de los Andes, 1917”; Julio César Salas: “La Universidad de Los Andes”, 1915; Tulio Febres Cordero: “El Archivo Universitario de Mérida”, 1915 y “Reparación de premios y grados de doctor en la Universidad”, 1936; Roberto Picón Lares: “Seminario de San Buenaventura de Mérida”, y “Universidad de Los Andes”, 1934-1937; Antonio Spinetti Dini: “Apuntes para la historia de la Universidad de Los Andes”, 1935; José Humberto Quintero: “Bocetos Universitarios”, 1944 y la “Universidad y su morada”, 1956; Miguel Ángel Burelli Rivas: “La Universidad de Los Andes en el tiempo”, 1954; Tulio Chiossone: “El Seminario de San Buenaventura, antorcha de la Venezuela Occidental”, 1954; Mariano Picón Salas: “En la Universidad de Los Andes”, 1955; Pedro Nicolás Tablante Garrido: “El viejo Taller Universitario” y “Apuntaciones históricas de la Biblioteca”, 1954; T. Tariffi: “Los libros antiguos de nuestra universidad”, 1954-1956; Héctor García Chuecos: “La Universidad de San Buenaventura. Relación de sus orígenes y elogio de sus hombres representativos” y “Los estudios de medicina en Mérida”, 1957; Néstor Briceño Paredes: “Trujillanos en San Buenaventura”, 1957; además de esta lista inicial, debemos agregar dos trabajos de mayor enjundia académica e investigativa pero que también están repintados con el género de la crónica, como son: Roberto Alborno Berti (1957): La Universidad de los Andes en la cultura nacional (Síntesis Histórica 1790-1957), y el más conocido: Eloi Chalbaud Cardona: Historia de la Universidad de Los Andes (10 Vols. 1966-1985). Agregamos otras fuentes que son de singular importancia para el estudio de este género, en el tema que nos ocupa, como son: el periódico “El Lápiz”, 1886; La Gaceta Universitaria, creada por el Rector Juan Nepomuceno Pagés Monsant en 1904; la revista Biblioteca (1954-1956) y Universitas Emeritensis (1956-1960); y Universidad, el primer periódico de la ULA editado entre 1956-1958.

vier en la Mérida colonial, germen histórico de la Universidad de Los Andes. Sin duda que es un esfuerzo monumental en IV tomos y más de VII volúmenes; el tomo I, Vol. I: El Colegio San Francisco Javier de Mérida en el contexto de la Mérida Colonial; el tomo I, Vol. II: Biografía del Colegio San Francisco Javier de Mérida (1628-1767); el tomo I, Vol. III: La prelección como elemento metodológico en la enseñanza de las Humanidades en el Colegio San Francisco Javier; el tomo II, Vol. I: Documentos; el tomo II, Vol. II: Anexos; el tomo II, Vol. III: Apéndice; el tomo III, Vol. II: Documentos; y el tomo IV, Vol. II: Agudeza y arte del ingenio. A lo largo del extenso trabajo se busca demostrar que la premisa según la cual “el Colegio San Francisco Javier se erige en la primera institución educativa venezolana preuniversitaria durante la colonia, también es lógico señalar que las aguas de su influjo alimentaron la génesis de la Universidad de Los Andes.”<sup>12</sup>

En nuestro caso nos detendremos en mostrar la importancia de los conventos en la conformación de un “utillaje mental” para que el Colegio de 1785 se convirtiera en Real y Pontificio Seminario de San Buenaventura de los Caballeros y a la postre en la Universidad de los Andes. Advertimos que no es totalmente novedosa esta premisa, pues no es la primera vez que se busca mostrar la herencia de los conventos en la conformación del Colegio de Mérida (1629) y su importancia en la ulterior conformación del Colegio fundado por Fray Ramos de Lora; en tal sentido, remitimos dos trabajos fundamentales: Edda Samudio (2003) *De la Ermita de Nuestra Señora del Pilar de Zaragoza al convento de San Francisco de Mérida*; y Oneiver Araque (2004) *Conventos coloniales en Mérida 1591-1886*. La novedad estriba en resaltar que en el desarrollo del tiempo lento, o como prefiere llamarlo Fernand Braudel<sup>13</sup> “tiempo de larga duración”, se maceró una mentalidad educativa en la ciudad de las cinco águilas blancas como cuna de colegios y de la más importante universidad del occidente venezolano. De manera que si buscáramos novedad en nuestro trabajo, sería en lo concerniente al tratamiento metodológico, es decir, al uso de la historia de las mentalidades como método<sup>14</sup>.

No siempre se usa el término mentalidad con propiedad, incluso algunos trabajos hablan de psicología para referirse a mentalidad, y no es del todo acer-

---

12 - Samudio, E., Del Rey Fajardo, J., y Briceño Jáuregui, M. (2003) *El Colegio San Francisco Javier en la Mérida colonial, germen histórico de la Universidad de Los Andes*. Tomo, Vol. I., p. XII.

13 - Braudel, F. (1991) *Escritos sobre Historia*. España: Alianza

14 - Puede consultarse al respecto: López Torrijo, M. (1995) *Lecturas de metodología histórico educativa, hacia una historia de las mentalidades*. España: Universidad de Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la educación.

tado. En nuestro trabajo (2004)<sup>15</sup> incorporamos el concepto de geomental para diferenciarlo del sentido más general del término a la hora de hablar de mentalidad. Por eso nos detendremos brevemente para sintetizar esta premisa metodológica. El término GEOMENTAL que aquí acuñamos tiene como correlato historiográfico la Escuela de Annales (1929), y específicamente la evolución histórica del concepto mentalidad colectiva, memoria colectiva o utillaje mental. Es el mismo Fernand Braudel (1978) quien nos advierte el sentido polisémico del concepto, al plantearse la pregunta acerca de la pertinencia: “¿Psiquismo colectivo, tomas de conciencia, mentalidad o utillaje mental?. Un historiador, gran especialista en estos temas, Alphonse Dupront, prefería utilizar la palabra psiquismo. Toma de conciencia sólo alude a un modelo dado a estas evoluciones (generalmente, el final de las mismas). Mentalidad resulta evidentemente más cómoda. Pero Lucien Febvre, en su admirable libro, *Rabelais*, opta por emplear la expresión de utillaje mental.”<sup>16</sup> Sin embargo, la complejidad del debate nos lleva a plantearnos una historia del concepto, desde los mismos predecesores, al respecto recordamos a Lucien Levy Bruhl (1922); Maurice Halbwachs (1925); Jean Piaget (1928); Charles Blondel (1928); y la Escuela de los Annales (1929), con Marc Bloch y Lucien Febvre. En 1922, Lucien Levy Bruhl (1857-1939) había popularizado el término mentalidad, en la publicación de su obra: *La Mentalidad Primitiva*. Maurice Halbwachs, heredero de Durkheim, desarrolla la noción de memoria colectiva en 1925, en su obra *Les Cadres Sociaux de la Mémoire*<sup>17</sup>. Luego, vendría Jean Piaget (1928) con su trabajo sobre *Psychopédagogie et mentalité enfantine*. Ese mismo año, Charles Blondel publicó *Introduction á la psychologie collective*, convirtiéndose en un verdadero pionero de la psicología colectiva, planteando los estados mentales como una manifestación de la propia condición humana. Al respecto puede verse: Blondel, M. (1928) *Introduction á la Psychologie Collective* en Febvre, L. (1992) *Combats Pour L'Histoire*. Lucien Febvre, por su parte, aborda el sentido de mentalidad influenciado por Blondel; la memoria colectiva depende de los símbolos que devienen en tradición, de un relato repetido de manera interindividual, y que se encuentra por la vía del rumor popular. Un verdadero ejemplo de arqueología de la memoria colectiva vinculada a lo popular y lo cotidiano, lo encontramos en François Rabelais, quien a pesar de ser un burgués culto, se preocupó por conocer los estados mentales de los sectores po-

---

15 - Mora-García, P. (2004) *La dama, el cura y el maestro en el siglo XIX*. Mérida: Consejo de Publicaciones.

16 - Braudel, F. (1978) *Las Civilizaciones Actuales*, p. 32

17 - Halbwachs, M. (1994) *Les Cadres Sociaux de la Mémoire*, pp. VII y VIII. (Traducción del autor)

pulares en la Francia del siglo XVI<sup>18</sup>. Estas características expresadas por Febvre acerca del concepto de memoria colectiva enriquecieron notablemente el debate histórico, planteando diferencias fundamentales entre los estudiosos de la Historia de las Ideas respecto de los investigadores de la Historia de las Mentalidades. Atando cabos descubrimos puntos de inflexión entre la historia de lo cotidiano y su impacto en la educación oficial de la época; de cómo la razón patriarcal se reproduce en la razón escolar. Es una historia que busca ver el mundo desde abajo, por eso, más que preocuparse de los metarrelatos, ahonda en la historia de los individuos; así pues, al abordar el estudio de la mentalidad religiosa rastrea no la historia de los obispos sino la historia de los fieles. Sin embargo, alertamos que intentamos salvar una debilidad propia de la historia de las mentalidades, cual es, la presentación de los discursos microhistóricos en forma segmentada.

Abordamos principalmente los temas con una visión holística y así evitamos hacer una historia en Migajas<sup>19</sup>.

Proponemos detenernos, en una primera instancia en el estudio de la historia del Colegio de Mérida (1629) y la historia de los conventos, aún cuando, estamos concientes de que sería muy ambicioso presentar en este trabajo una visión acabada del mismo, sólo nos conformamos con aproximarnos al tema con el propósito de entroncar la historia de las mentalidades con la historia de la universidad en la Mérida colonial.

Por otra parte, poco o nada, se ha escrito sobre la influencia de las constituciones de las universidades españolas en la conformación de las Constituciones del Colegio de 1785<sup>20</sup>, y en particular la herencia de las Constituciones de la Universidad de Alcalá de Henares en la Universidad de los Andes de Mérida, Venezuela<sup>21</sup>. El estudio de la historia de la universidad venezolana debe hacerse teniendo en cuenta las fuentes de las universidades europeas, y al mismo tiempo, las universidades americanas para comprender los cambios y transformaciones en su recorrido en el tiempo histórico colonial. De manera que será otro de nuestros objetivos en el presente trabajo.

---

18 - Cfr. Febvre, L (1993) El problema de la incredulidad en el siglo XVI

19 - Cfr. Dosse, F. (1987) La Historia en Migajas.

20 - Al respecto puede verse el trabajo presentado en el III Congreso Sudamericano de Historia, Mérida, julio de 2007. Mora-García, P. (2007) "Análisis comparativo entre las Constituciones Cisnerianas y las Constituciones de fray Ramos de Lora-1785." (En proceso de edición)

21 - El trabajo más representativo en este sentido es el elaborado por Alonso Maraño, P. y Casado, M. (enero 2007) "La vinculación de la Universidad de Alcalá con las universidades hispanoamericanas: Perspectiva histórica y proyección." En Rev. Procesos Históricos, N° 11.

El análisis historiográfico de las fuentes acerca de la Universidad, Colegios Mayores y Seminarios en la América colonial española debe hacerse teniendo en cuenta no sólo el documento-monumento sino las diferentes implicaciones políticas, religiosas, económicas y mentales que dieron origen a las instituciones educativas. Por eso se requieren lecturas laterales e interdisciplinarias en una mirada que incorpore la historia de las mentalidades a la historia de las instituciones. Quizá la ausencia de esta vertiente ha traído como resultado una crítica ahistórica, periodizante y con una concepción del tiempo lineal, que pretende empantanar sus orígenes. Es el precio que hay que pagar por la lectura plana de la historia de la universidad, que resulta extemporánea sobre todo cuando la historia hace tiempo que minó los cercados, y que como dijera Marc Bloch (1978) “antes de ser historiadores de tal o cual rama, somos simplemente historiadores (...) en esto nos alineamos de buena gana con (...) los destructores de cercados (...) No existe en el mundo obra completa alguna. Lo esencial es abrir caminos. Los Annales mientras vivan (...) continuarán luchando contra la nefasta compartimentación de las ciencias.”<sup>22</sup> La historia ha dejado de ser un terreno blindado y con fronteras definidas, sin que por ello se diluya la disciplina, aspecto que Marc Bloch aclaraba de la siguiente manera: “el oficio de historiador (...) tiene como todo oficio sus métodos. Se aprenden, sin duda, mediante la enseñanza (...) pero también a través de las lecturas ampliamente dirigidas y no solamente hacia las obras de puros historiadores (...) Para entender bien la casa y captar hasta las originalidades, lo mejor es verse resignado a salir al exterior.”<sup>23</sup>

Es necesario superar las visiones reduccionistas que buscan anular el aporte histórico de las órdenes religiosas y de la Iglesia en la consolidación de los espacios universitarios en la Mérida Colonial. Las instituciones universitarias más afamadas del mundo (Salamanca, París, Oxford, Alcalá de Henares, entre otras) se glorían de su cuna eclesiástica. Contrariamente parece suceder en el contexto emeritense, en donde según sea la ideología dominante y el poder de turno se busca presentar la historia de la universidad. Igualmente se hacen lecturas sesgadas para presentar la historia de la universidad bajo el influjo de la Iglesia como un oscurantismo total, lo cual es a todas luces exagerada.

---

22 - Bloch, M. (1978) *La Historia Rural Francesa: caracteres originales*, p. 38

23 - *Idem*, p. 42

# I. La mentalidad educativa en la colonial ciudad de Mérida

## 1 El Colegio de San Francisco Javier en Mérida (1629)

La fundación de las escuelas de primeras letras fue tardía en Venezuela<sup>24</sup>, si lo comparamos con la fecha en que nacía en la colonial ciudad de Mérida el primer Colegio de Venezuela; incluso podemos sostener también que “el colegio San Francisco Javier fue el primer colegio de humanidades y el primero de la Compañía de Jesús en el territorio de la actual Venezuela.”<sup>25</sup> Sin embargo, debemos aclarar, que el Colegio de San Francisco Javier de Mérida como institución educativa presenta un sentido difuso, pues nunca quedó claro si se trataba de una experiencia pedagógica de los Colegios Jesuitas mayores y menores. Lo mismo sucedió en Europa, Quito<sup>26</sup> y la Nueva Granada. La bibliografía especializada al respecto en Venezuela<sup>27</sup>, hizo esfuerzos importantes por saldar esta disyunción, pero esa ambigüedad es una

---

**24** - En Venezuela el origen de la escuela y el maestro se remontan a las Constituciones Sinodales promulgadas por el obispo Diego de Baños y Sotomayor (1687), las cuales fueron aprobadas por el Monarca el 30 de diciembre de 1697. El título IV reglamenta el oficio de maestro de primeras letras. Mas tarde, durante la visita del obispo Mariano Martí al Episcopado de Venezuela (1771-1784) la fundación de centros de enseñanza recibió un gran empuje; destacan los siguientes: Santa Clara del Valle de Choroní (1772); La Guaira (1772); San José de Puerto Cabello (1773); San Sebastián del Valle de Ocumare (1773); Santa Ana de Coro (1773); Santa Ana de Paraguaná (1773); Escuque (1777); Guanare (1778); San Fernando de Ospino (1778); Villa de Araure (1778), Barquisimeto (1779); Villa de San Luis de Cura (1780); Villa de Calabozo (1780); y Villa de San Juan Bautista del Pao (1781); Maracaibo (1774); y Carora (1776). En nuestra investigación en la región andina (2004), en particular en La Grita, pudimos constatar también el desarrollo de las escuelas de primeras letras, y que agregamos al arqueo de Ildefonso Leal. A comienzos del siglo XVIII la organización escolar comienza a ser una preocupación del Cabildo gritense, pero las costas debían ser pagadas por los padres. El trabajo realizado por las Órdenes religiosas en los conventos se desplaza lentamente a la sociedad, planteándose la necesidad de una educación laica.

**25** - Samudio, E. (1991) "La fundación de los Colegios de la Compañía de Jesús en la Provincia de Venezuela. Dotación de patrimonio.", en Fajardo, J. del Rey. (1991) *La Pedagogía Jesuítica en Venezuela*, p. x

**26** - "La provincia jesuítica de Quito comprendía los territorios de Quito, Panamá y Popayán. (...) Los jesuitas se habían instalado en el Ecuador a mediados del siglo XVI. Para el siglo XVIII eran la orden más poderosa, más organizada y más competente tanto en el ramo de la educación como en el ramo de las misiones. (...) En las universidades y colegios de la Compañía se formaron las elites del clero y de la sociedad americana durante la Edad Moderna. Los jesuitas por especial concesión pontificia, podían ofertar diversas ramas de la enseñanza filosófica y teológica en sus colegios." Vásquez Varela, A. (2007) "José de Eslava, labor educativa de un jesuita en Quito". En Casado, M. y Alonso Maraño, P. (Coords) (2007) *Temas de historia de la educación en América*, p. 154-155

**27** - El más connotado investigador de la historia de la Compañía de Jesús en Venezuela, el padre José del Rey Fajardo, S. J., nos aportó los siguientes libros relativos al tema de los Colegios: Del Rey Fajardo, José (1988) *Fuentes para el estudio de las misiones jesuíticas en Venezuela (1625-1764)*; -----(1979) *La pedagogía jesuítica en Venezuela*. BANH, N° 138; también es esta dirección deben recordarse los siguientes trabajos: Aguirre Elorriaga, M. (1941) *La Compañía de Jesús en Venezuela*; Olavarriaga, P. J. (1965) *Instrucción general y particular del estado presente de la Provincia de Venezuela en los años 1720 y 1721*. BANH; Pacheco, Juan Manuel. S. J. (1969) "Los Colegios coloniales de la Compañía de Jesús en Venezuela", en *Boletín de la ANH*, N° 206; Samudio, E. (1985) *Las haciendas del Colegio San Francisco Javier de la Compañía de Jesús en Mérida (1628-1767)* ULA.

tradición que se desprende desde el mismo instante en que nacieron los Colegios en Europa.

En efecto, en Europa, tampoco fue clara la diferenciación entre Colegio Mayor, Colegio Menor y Universidad. Sabemos que el Colegio, como institución, nació a fines del siglo XII a la sombra de los estudios generales parisinos, y su origen hay que buscarlo en la transformación de los alojamientos de estudios de pobres (*hospitium*). Estas casas evolucionaron con un régimen de comunidad con estatutos y constituciones propias, constituyéndose en el germen de los colegios universitarios. Un precedente es el Colegio de los Dieciocho (1231) que paso de asilo hospitalario de clérigos pobres a instituto de becarios. Pero el más significativo es el Colegio de Sorbón, fundado en 1257 para maestros de arte que estudiaban teología <sup>28</sup>.

Los colegios universitarios proliferaron y se desarrollaron paralelamente a las universidades<sup>29</sup>. Pero los colegios universitarios no fueron la única modalidad colegial de la Edad Media, y en el siglo XIV, sobre todo en Francia aparecieron nuevas variantes. Desde allí aparecen los llamados Colegio Mayores y Menores, distinción que generó discusiones bizantinas que incluso llegan hasta hoy día; de hecho apunta Casado (2002) que el problema “se trasladará a tierras americanas y que también planteará allí graves disputas entre las órdenes religiosas, sobre todo dominicos y jesuitas, a lo largo de la época colonial.”<sup>30</sup>

Indudablemente que los jesuitas cuando pensaron en fundar el Colegio de Mérida, pudieron tener la idea de un Colegio menor, pues ya tenían la experiencia del desarrollado en Bogotá <sup>31</sup>; los documentos e instituciones existentes nos permiten afirmarlo. Por ejemplo, la excelente biblioteca, para la época; los estudios en latín avanzados, y el estudio de las humanidades. Además, el Colegio de Mérida “como el resto de sus establecimientos estaban bajo la autoridad del Rector, que presidía la Consulta y a quien debían obediencia los miembros de la comunidad jesuítica.”<sup>32</sup>

---

**28** - Cfr. Casado, M. (2002) Historia y proyección en la Nueva España de una institución educativa. El Colegio-Convento de Carmelitas descalzos de la Universidad de Alcalá de Henares, 1570-1835

**29** - En general, la relación Colegio-universidad o convento-universidad estuvo sujeta a los avatares de los carismas de las diversas Órdenes religiosas. Incluso muchas veces la universidad nació de un colegio, como es el caso del Colegio-universidad de Sigüenza, y el Colegio Mayor de San Ildefonso y Universidad de Alcalá, cuyo modelo será determinante en el desarrollo de las universidades en América. Cfr. Alonso Maraño, P. y Casado, M. (2007) “La estructura organizativa de la primera universidad en América”. En Casado, M. y Alonso Maraño, P. (Coords) (2007) Temas de historia de la educación en América.

**30** - Casado, M. (2002) Historia y proyección en la Nueva España de una institución educativa. El Colegio-Convento de Carmelitas descalzos de la Universidad de Alcalá de Henares, 1570-1835, p. 44

**31** - El primer jesuita llegó a la Nueva Granada en 1594 y en 1602 ya estaba autorizada la Compañía de Jesús; ésta será el eje generador de los Colegios de Honda, Mompox, Mérida, Pamplona, y Popayán.

**32** - Samudio, E., Del Rey Fajardo, J., y Briceño Jáuregui, M. (2003) El Colegio San Francisco Javier en la Mérida colonial. Tomo I., p. 180

En efecto, los jesuitas fundaron el Colegio de San Francisco Javier en Mérida en 1629,<sup>33</sup> sin embargo, “el proyecto del plantel jesuítico emeritense surgió antes de que se radicaran los jesuitas en la ciudad, cuando la Congregación Provincial de la provincia del Nuevo Reino, realizada en Bogotá en 1626, le pedía al pager general de la Orden la conversión del permiso de fundación otorgado a Trujillo en beneficio de Mérida, apoyándose en la promisión de bienes que había hecho el Licenciado Buenaventura de la Peña. (...) *Un año después se hizo la solicitud formal de fundar el colegio de Mérida por la representación de la Compañía de Jesús de la Provincia del Nuevo reino en octubre de 1627.*”<sup>34</sup>

También Jaime Torres coincide en que esta fundación puede entenderse como “el resultado, en la Provincia de Caracas, del proceso de expansión religiosa y económica de la Compañía de Jesús iniciado en 1589 en Santa Fe de Bogotá. Tres religiosos desembarcaron ese año en Cartagena; en 1590 estaban ya instalados en Bogotá y en 1604 iniciaron la enseñanza con el propósito de fundar un Colegio en Santa Fe, desarrollando una amplia labor misional. En el primer cuarto del siglo XVII, esta instalación inicial se consolidó. Con no más de 100 sujetos en 1616, en 1622 la Compañía recibía confirmación oficial a través de una Real Cédula para conceder el título de Doctor y en 1625 se fundaba el Colegio de Pamplona en el piedemonte andino, a orillas del Lago de Maracaibo. En 1628, se entregaba al clero secular la exitosa administración de cuatro doctrinas de indios, recibidas tres años antes, ubicadas en el piedemonte orientado hacia los vastos territorios de los Llanos de Casanare.”<sup>35</sup>

Los jesuitas seguramente amparados en la real cédula de Felipe II, expedida en El Escorial el 20 de mayo de 1578, proyectaron en estas tierras su carisma de la evangelización y enseñanza de la *Ratio Studiorum*, pues el mandato real exigía que “se juntasen en pueblos y en ellos hiciesen iglesias y donde hubiese sacerdotes y religiosos que los enseñen, porque con esto se podrían entender en sudocetrina y vivirían en concierto y política.”<sup>36</sup>

---

33 - Cfr. Samudio, E. (1991) "La fundación de los Colegios de la Compañía de Jesús en la Provincia de Venezuela. Dotación de patrimonio.", en Fajardo, J. del Rey. (1991) *La Pedagogía Jesuítica en Venezuela.*, p. 530  
34 - Idem., p. 17

35 - Torres Sánchez, J. (2001) *Haciendas y Posesiones de la Compañía de Jesús en Venezuela. El Colegio de Caracas en el siglo XVIII* Sevilla: Universidad de Sevilla-Escuela de Estudios Hispanoamericanos-Diputación de Sevilla. Tesis Doctoral en Historia defendida en la Universidad de Sevilla., p. 1

36 - Cfr. Encinas, D. (1791) *Recopilación de las Leyes de los Reinos de las Indias.* IV, pp.273- 274. Citado por Carrocera, B. (1972, noviembre 13 al 18) "La Cristianización de Venezuela durante el período hispánico." Iguales órdenes fueron enunciadas por Felipe III y Felipe IV, pero sobre todo fueron dadas a conocer en el Nuevo Mundo a través del Concilio Provincial Dominicano que decía: "enseña la experiencia y es sentencia común de los teólogos y confesores, que los neófitos se encuentran en evidente peligro de salvación cuando viven solos

El principal carisma de los jesuitas no fue precisamente la predicación de la fe, pero no pasó mucho tiempo sin que se unieran la enseñanza y el evangelio, pues la lectura del catecismo no podía realizarse sin el conocimiento elemental del abecedario. El contenido de esa catequesis e instrucción, según De Carrocera (1972): “venía en cierto modo ya determinado por los Concilios de Lima (..) que mandaba a los sacerdotes que no eran justamente misioneros, encargados de instruir a los indios (...) Y en el II Concilio también de Lima se prescribía asimismo a los curas encargados de los indios que todos los domingos y días de fiesta solemnes enseñasen en la Iglesia a los mismos en su lengua vulgar.”<sup>37</sup>

De manera que posiblemente uno de los textos de enseñanza en el Colegio de Mérida fue el Catecismo Limense. Desde el siglo XVI el proceso de la enseñanza fue abordado a través de cartillas o catecismos, en el primer Sínodo Santaferense (1556) el Ilustrísimo Señor Juan de Barrios ordena que se enseñe la doctrina por la denominada Cartilla Castellana; los que se preparaban para el bautismo eran adoctrinados con tratados como: *De Catechizandis Rudibus* de San Agustín, el *Paedagogus* de Clemente de Alejandría y las Catequesis de San Cirilo.

También pudieron ser los catecismos utilizados en el Nuevo Reino de Granada, entre ellos podemos contar: 1. El Catecismo de fray Dionisio de Sanctis (1574-1578) Obispo de Cartagena de Indias. 2. Catecismo del Ilustrísimo Señor Fr. Luis Zapata de Cárdenas. (1576). 3. El Catecismo del bachiller Miguel de Espejo (1539-1591). 4. El Catecismo del Ilustrísimo Señor Agustín de la Coruña, Obispo de Popayán (1562-1592). 5. El Catecismo del Ilustrísimo Señor Bartolomé Lobo Guerrero, quien en 1606 ordena que se adoctrine según el Catecismo de Lima. El Arzobispo Lobo confió al padre Dadey (1574-1660) la traducción del catecismo limense a la lengua Chibcha. A este siguieron las versiones del Padre Vicente Mallol; el Catecismo del Ilustrísimo Señor Fernando Aris de Ugarte (1625); y el Catecismo del Padre Francisco de la Cruz (1657).

En relación al diseño curricular en el Colegio de Mérida podemos decir que se inspiró en la tradición medieval de la Schola interior, en donde se des-

---

en los campos y fuera de la comunión de los cristianos, porque allí ni pueden aprender lo necesario para su alma ni pueden ser ayudados con el remedio de los Sacramentos." Cfr. Armellada, C. (1970) *Actas del Concilio Provincial Dominicano (1622-1623)*, p. 108. Citado por Carrocera, B. (1972, noviembre 13 al 18) "La Cristianización de Venezuela durante el período hispánico."

37 - Carrocera, B. (1972) *Ob. Cit.*, p. 231. También Cfr. *Determinaciones del I Concilio de Lima (1551-1552)*, Constitución 1º, en Vargas Ugarte, R. (1951) *Concilios Limenses (1551-1772)*.

arrollaba una instrucción apegada a la disciplina rígida, el látigo, el ayuno, el calabozo y el suplicio. El programa de los estudios estaba dirigido fundamentalmente al estudio del latín y las siete artes liberales, de las cuales eran preferidas las cátedras que componían el trivium (gramática, dialéctica, retórica); “pensamos que en Mérida también se vivió ese proceso y la presencia de Nebrija, puente entre el latín y el castellano, así como la de Baltasar Gracián con su *Agudeza y Arte de ingenio* nos acercan al alma del aprendizaje de la lengua de castilla.”<sup>38</sup> Las cátedras del cuadrivium: la aritmética, la geometría, la astronomía y la música, tuvieron una significación moderada, aún cuando para los jesuitas la racionalidad matemática fue determinante, hasta el punto de ser punto de divergencia entre los jesuitas latinos y los centroeuropeos.<sup>39</sup>

Pero hay que reconocer que el principal aporte de este sistema formativo fue valorar el trabajo manual de la educación, lo cual implicaba el cultivo de la tierra que era ejercido fundamentalmente por la mano esclava, aspecto que puede constatarse con la productividad de las haciendas y posesiones. Introdujeron igualmente las técnicas y procedimientos para la talla y la pintura.<sup>40</sup>

## 2. La historia de los conventos de Mérida

La reconstrucción de una historia de los conventos como antecedente en la historia de las universidades es fundamental. Actualmente la línea de investigación que reconstruye la Historia de la Universidad de los Andes tomando como antecedente remoto los antiguos conventos coloniales es llevada a cabo por Oneiver Arturo Araque<sup>41</sup>, especialmente en la elaboración del catálogo del Fondo Conventos del Archivo Histórico de la Universidad de los Andes (AHULA), bajo la orientación de la profesora Ana Hilda Duque en su condición de Directora del AHULA; al respecto afirma: “en la vida colonial merideña estuvieron presentes los religiosos Dominicos, Agustinos, Franciscanos, Clarisas, Hermanos de San Juan de Dios y Jesuitas. Todos, con excepción de estos últimos, pertenecen a una categoría conocida como órdenes mendicantes”<sup>42</sup>.

---

38 - Samudio et Al. (2003) Op. Cit., p. x

39 - Ibidem.

40 - Testimonio del magistral dominio del escoplo y el pincel es la extraordinaria muestra pictórica que se conserva en el Museo Arquidiocesano de Mérida.

41 - Araque, O. (2004) Conventos Coloniales de Mérida 1591-1886. (Catálogo) ULA-Mérida. (Edición en homenaje al 219 aniversario de la Casa de Estudios de Fray Ramos de Lora, matriz fecunda de nuestra Alma Mater.)

42 - Duque, A. (2004) Presentación en: Araque, O (2004) Conventos coloniales de Mérida. p. XII.

## 2.1. *Los Dominicos, el Convento de San Vicente Ferrer (1567).*

Los dominicos fueron los primeros en llegar a la ciudad de los Caballeros de Mérida, provenientes de la Nueva Granada<sup>43</sup>, específicamente del centro misionero de Pamplona; “uno de los dominicos que participó en esta expedición conquistadora fue Fray Alonso de Adrada, con el cargo de capellán, a quien se le otorgó el título de Prior del primer convento fundado en la ciudad de Mérida en 1557, llamado Convento de San Vicente Ferrer. El Padre Adrada formó la primera comunidad de religiosos Dominicos junto a Fray Alonso de Ortega, Fray Juan de Rioja, Fray Luis Maldonado y Fray Pedro de Castro.”<sup>44</sup> Junto a la labor evangelizadora estaba la educativa, “pues extendieron por estas comarcas andinas las primeras enseñanzas científicas y de la predicación religiosa cooperando así al Ministerio parroquial del clero secular.”<sup>45</sup> Este detalle es singular por la siembra de los primeros andamios mentales en materia educativa formal. Esta labor se extendió a lo largo de 279 años, pues “estuvieron ininterrumpidamente desde 1558 hasta 1837 cuando sus rentas y bienes pasaron a la Universidad de los Andes.”<sup>46</sup> Esta es una demostración de la deuda de la Universidad con la Orden Dominicana, pues las instituciones no se construyen solo por decretos sino con el trabajo en la historia lenta.

## 2.2. *La Orden de San Agustín y el Convento de San Juan Evangelista (1591).*

La Orden agustiniana en Venezuela, y en particular, en la ciudad de Mérida tiene su origen en el Nuevo Reino de Granada, pues como sabemos el Obispado de Santafé de Bogotá tenía jurisdicción sobre la parte de los andes venezolanos, gracias al Corregimiento de Tunja; “para finales del siglo XVI, la Arquidiócesis de Santa Fe de Bogotá, tenía unas 36 doctrinas y 60 pueblos (...) de los cuales 16 estaban en lo que hoy es Venezuela formando ocho doctrinas: seis dependientes del Convento de Mérida y dos de San Cristóbal.”<sup>47</sup> La Orden agustiniana se instala definitivamente

---

43 - Cfr. Rengel, F. (1967) Los Dominicos en Mérida de Venezuela.

44- Araque, O. (2004) Op. Cit. XXXIV. Como dato curioso Fray Alonso de Adrada estuvo en la fundación de la ciudad de Mérida en 1558. No hay que confundir a Fray Alonso de Adrada con Fray Rodrigo de Adrada, quien había acompañado a Fray Bartolomé de las Casas y que también estuvo en la ciudad de Mérida. El misionero Rodrigo de Adrada fue Prior del Convento San Vicente Ferrer. (Cfr. Bueno Espinar, A. “Convento de San Vicente Ferrer”, en Los Dominicos en Venezuela. (On Line). <http://www.iglesia.org.ve>

45 - AAM. Sección 45B. Libros Varios. Catedral. Historia-ciudad 1559-1842. Citado por Araque, (2004) Op. Cit. P. XXVI

46 - Araque, O. Op Cit. P. XXXVIII.

47 - Campo del Pozo, F. (1979) Los agustinos en la evangelización de Venezuela. p. 65

en Mérida en el Convento de San Juan Evangelista, gracias a la provisión concedida por el Gobernador y Capitán General del Nuevo Reino de Granada, Antonio González al Visitador Fray Juan de Velasco el 28 de noviembre de 1591, siendo el primero de Venezuela.<sup>46</sup> También la Orden agustiniana fue albacea de la Universidad de los Andes, pues: “el convento quedó definitivamente extinguido en tiempo de la Gran Colombia por falta de religiosos. Sus rentas bienes pasaron al Gobierno de Mérida y en 1843 a la Universidad de Mérida, tal como se registra en libros de inventarios y rentas que resguarda el Archivo Histórico de la Universidad de los Andes.”<sup>49</sup>

### *2.3. El Colegio-Seminario de San Buenaventura de los Caballeros de Mérida (1785)*

El 29 de marzo de 1785, el Obispo de Mérida de Maracaibo Fray Juan Ramos de Lora, elaboró las Constituciones; el 9 de mayo de 1786, comunicó al Rey que había resuelto destinar el Convento de Franciscanos para un Colegio; el 14 de septiembre el Monarca aprobó el Seminario Conciliar. El Obispo oficio entonces al Virrey de Santa Fe, que era el Arzobispo Don Antonio Caballero y Góngora, y al Capitán General de Venezuela, Don Juan Guillelmi, para ponerlos al tanto. El 20 de marzo de 1789, el Rey aprobó la Real Cédula en la que acredita la institución con el nombre de Real Seminario de San Buenaventura, afiliado a la Universidad de Caracas en lo relativo a grados.

Pero, dos tesis se disputan su origen histórico; una, la que sostiene que Las Constituciones de 1785, de fray Ramos de Lora, representan la génesis de la Universidad de los Andes; y otra, la que ubica en 1810 la fecha genitora. A nuestro parecer, el problema de fondo se debe a una disputa más de tinte ideológico que histórico. Para decirlo con palabras de Batjín, son dispositivos en disputa que ubican su centro de gravedad en la siguiente tesis: si acreditáramos la fecha de 1785 estaríamos en presencia de una Universidad de corte colonial en maridaje con las ideas conservadoras del paradigma aristotélico-tomista; y si tomamos como referencia el 21 de septiembre de 1810, estaríamos en presencia de una Universidad de corte republicano, alineada en una visión más progresista, patriótica, e

---

**48** - Puede complementarse esta parte con el trabajo realizado por Samudio, E. (1985) *La Cofradía de Criollas de Mérida*. Siglo XVI. Boletín Antropológico, No 8, Museo Arqueológico. Universidad de Los Andes, Mérida. También el trabajo de Campo del Pozo (1968) *Historia documentada de los Agustinos en Venezuela durante la época colonial*. ANH: Caracas

**49** - Araque, O. (2004) *Op.Cit.*, p. L. También puede consultarse Archivo Histórico de la Universidad de los Andes (AHULA) Volumen CXXXIV. Inventarios del Edificio. Aposentos, enseres, archivo. (1936-1907). Folio 109 y vto. Volumen LXXXIII. Rentas sobre bienes y cuentas 1836-1869. s/f. Tulio Febres Cordero. (1991) *Obras Completas* (Segunda edición). Tomo IV, p. 63.

influenciada por el paradigma emergente inductivo-experimental. Incluso llevaría la impronta de ser la primera Universidad Republicana de América Latina. Pero la historia no se escribe en subjuntivo. Pasaron muchos años entre ésta declaración y Universidad Republicana formulada por Bolívar en 1827. Por tanto, debemos remitirnos al documento-monumento. Tampoco es cierto que el antiguo Colegio-Seminario fuera del todo retrógrado ni que la emergente declaración de 1810 convirtiera de un solo golpe en progresista a la Universidad.

La presencia de un nuevo paradigma educativo no significa el desplazamiento radical del anterior; de hecho, podemos hablar de coexistencia de paradigmas: uno emergente y otro decadente. La Ilustración representa el paradigma emergente, en sus principios y acción está el germen de una nueva racionalidad que tiene por cimiento las leyes y las luces. Las luces representan el saber, el conocimiento y por ende la educación como centro de la vida social. En España y sus colonias, comenta Juan Manuel Santana, "en el momento en que Carlos III sube al trono, la educación en los dominios de la Corona no se consideraba como un servicio público. En la organización y distribución de las escuelas y colegios predomina la mayor anarquía. El Monarca y sus ministros, acorde con su política educativa se proponen intervenir y lo hacen. Pero no se pretendía ni interesaba, apartar totalmente a la Iglesia, podemos comprobar cómo a pesar de los intentos secularizadores efectuados por las corporaciones locales, siguen los religiosos presidiendo los centros benéficos y educativos. Durante la ilustración, en el período borbónico, empieza a acelerarse el proceso secularizador de prácticamente todas las áreas del Estado, afectando indudablemente a la Enseñanza como pilar fundamental en la reproducción ideológica"<sup>50</sup>.

El Estado español reordena las políticas acerca de la economía y la administración, pues el objeto era convertir los reinos de ultramar en verdaderas colonias que produjeran el máximo de ingresos para la metrópoli convirtiendo a los reinos de Indias en un verdadero imperio económico. Eso implicaba no sólo modificar los impuestos sino aumentar la producción económica mediante la introducción de cambios técnicos en la producción, y eso significaba modificar los criterios acerca de la educación.

Por otra parte, si tomamos en cuenta el criterio que se sigue en otros espacios académicos en relación a la línea de investigación: Historia de la Universidad Latinoamericana <sup>51</sup> diremos que el origen de la universidad colonial se emparenta

---

50 - Santana, J. M., Monzón, M. (1994) "La Iglesia en la Instrucción Pública Canaria del siglo XVIII ", p. 523

51 - Cfr. Soto Arango, D. (1998) (Edit) Historia de la Universidad Colombiana, tomo I.

con la herencia medieval de las antiguas universidades de Salamanca, Sigüenza, Alcalá de Henares, e incluso se remontan a las tesis de Alfonso X El Sabio (1221-1284). La presencia de la Universidad de Alcalá en el Nuevo Reino de Granada nos permite ratificar esa tesis, a partir del trabajo de Manuel Casado Arboniés (2000)<sup>52</sup>

## *II. Herencia alcalaína de las constituciones del Colegio Seminario de San Buenaventura de Los Caballeros de Mérida*

España, y el caso de Alcalá es en ese sentido paradigmático, llevó a América también la organización universitaria, la experiencia secular de Universidades como Salamanca, Valladolid y otras, trasplantando un modelo de gestión académica que se aplicó y evolucionó de formas distintas, pero cuya base fue en muchos casos netamente alcalaína, por lo que el saber y las luces de estudiantes y profesores de Alcalá contribuyeron a la formación de la sociedad americana.

Por tanto, podemos afirmar que la fundación de Universidades y Colegios en América fue un hecho histórico y un fenómeno cultural de primera magnitud desde el primer tercio del siglo XVI y hasta el primer cuarto del siglo XIX cuando se aboca al proceso de Independencia de la Corona española.

Desde 1538, fecha de la implantación de la primera institución de enseñanza superior en la ciudad de Santo Domingo en la Isla Española, -a partir de un primer estudio allí establecido por la Orden de Predicadores-, hasta 1812, año en que las Cortes de Cádiz erigieron la última universidad en León de Nicaragua, -sobre la base de un Seminario tridentino-, más de treinta universidades americanas expidieron los títulos de bachiller, licenciado, maestro y doctor, en Artes, Teología o Derecho.

Destaquemos ahora desde la perspectiva histórica a aquellas en las que la presencia de Alcalá se manifestó de alguna forma, -modelo, estudiantes y profesores-, ocho en total (Universidad Autónoma de Santo Domingo, Universidad de La Habana, Universidad de Oriente, Universidad Central de Venezuela, Universidad de los Andes, Universidad Nacional de Córdoba, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario de Santafé de Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana), junto a las dos grandes universidades regias (Universidad Nacional Autónoma de México y Pontificia Universidad Católica del Perú), sin olvidar las buenas rela-

---

52 - Cfr. Casado Arboniés, Manuel (2000) "La presencia de la Universidad de Alcalá en el Nuevo Reino de Granada: Santa Fe de Bogotá en la carrera administrativa de algunos universitarios alcalaínos (época colonial)" en Soto Arango (Editora) (2000) Estudios sobre historia de la educación latinoamericana.

ciones que hoy en día se mantienen desde la Universidad de Alcalá con sus herederas, desde la primera a la última de las fundadas en América, la Universidad Autónoma de Santo Domingo y la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua respectivamente <sup>53</sup> .

Así, Santo Domingo, sede de la primera Audiencia y la primera catedral americanas, fue también la receptora de la primera universidad. La Universidad de Santo Domingo, fundada por los dominicos, fue erigida por Bula expedida por Paulo III el 28 de octubre de 1538, previa súplica de la Orden de Predicadores a partir del estudio general que los dominicos ya tenían establecido en Santo Domingo, y con ella se iniciaba el traslado del modelo universitario hispano a tierras americanas.

El ambiente de estudio fue obra de los primeros dominicos que pasaron a América, a partir de 1510, procedentes del Convento de San Esteban de Salamanca, incorporado a la Universidad de Salamanca desde sus orígenes, por lo que simultanearán su labor evangelizadora con su preocupación por la enseñanza, y por la escasez de profesorado colaboraron en la docencia los religiosos dominicos que pasaban rumbo a Tierra Firme. Comenzó a funcionar modestamente, pero la falta de recursos no impidió que se convirtiera en el centro de atracción estudiantil de la Isla, de las demás Antillas y de Tierra Firme.

La Universidad de Santo Domingo quedó constituida no al estilo de las universidades mayores y oficiales, especialmente Alcalá y Salamanca, -y como luego lo fueron Lima y México, las más regias y fieles a la Corona-, y sí con un carácter más propio de universidad menor. Sin embargo, la fundación y desarrollo de la Universidad de Santo Domingo se realiza sin olvidar el modelo alcalaíno y el patrón salmantino<sup>54</sup> . Los dominicos en su petición al Papa invocan como primer modelo a Alcalá, y no olvidan a Salamanca, nombrada en segundo término, y conforme a ellas quieren otorgar los grados y piden todos sus privilegios, que paulatinamente le serían concedidos a otras universidades americanas.

---

53 - CASADO ARBONIÉS, Manuel: "Alcalá y las universidades históricas hispanoamericanas". La Fundación. Revista de la Fundación General de la Universidad de Alcalá, 4 (Diciembre, 2001), 19.

54 - Cfr. ALONSO MARAÑÓN, Pedro Manuel: "Los Estudios Superiores en Santo Domingo durante el período colonial. Bibliografía crítica, metodología y estado de la cuestión", *Estudios de Historia Social y Económica de América*, 11 (1994), p. 65-108. ALONSO MARAÑÓN, Pedro Manuel: "La Universidad de Santo Domingo, decana de América, y su filiación constitucional hispánica", *Estudios de Historia Social y Económica de América*, 13 (1996), p. 593-614. ALONSO MARAÑÓN, Pedro Manuel: "El modelo organizativo de la primera universidad de América. Salamanca, Sigüenza y Alcalá en Santo Domingo". En RODRÍGUEZ-SAN PEDRO BEZARES, Luis Enrique (Editor): *Las universidades hispánicas de la monarquía de los Austrias al centralismo liberal*. I. Siglos XVI-XVII. Salamanca, 2000, p. 39-59.

La Pontificia Universidad de Santo Domingo, también Real, como Universidad de Santo Tomás de Aquino se reorganizó y elaboró nuevos estatutos sobre sus tradicionales costumbres, cimentadas en la herencia alcalaína y salmantina según reza su bula de fundación. Los estatutos en los que aparece por primera vez con la denominación de Universidad de Santo Tomás de Aquino se aprobaron por Real Cédula del 26 de Enero de 1754; son los más antiguos conocidos, habiendo regido hasta entonces muy probablemente la *ratio studiorum* de la Orden de Predicadores, junto a las prácticas de otras universidades, especialmente las de Alcalá y Salamanca, cuyo modelo y privilegios le habían sido otorgados por la bula fundacional.

Por su parte, la Universidad de Caracas también nació real (1721) y pontificia (1722), fundada conforme a la Universidad de Santo Domingo y con sus privilegios, pero su legislación no se inspiró en ella ni en la de La Habana. Recibe influjos de Alcalá y Salamanca, pero también de Lima, y de hecho su legislación influyó en las dos universidades antillanas, mientras que la figura del Cancelario de Caracas sigue en todo las prácticas de Salamanca.

Para la elaboración de sus Constituciones y Estatutos, los dominicos de la Universidad de La Habana no pudieron contar, -tampoco pudo ser en el caso de la Universidad de Caracas-, con el ejemplar de la Universidad de Santo Domingo, por lo que procedieron a elaborarlos conforme a lo dispuesto en los documentos fundacionales, es decir, a partir de las Constituciones de la Universidad de Alcalá y a las prácticas propias de la Universidad de Santo Domingo, pero teniendo en cuenta las condiciones y necesidades particulares de La Habana.

Así, la Universidad de Caracas <sup>55</sup>, aunque imitó las prácticas de Santo Domingo, a la hora de redactar sus Constituciones obtuvo un resultado distinto al de Santo Domingo y al de La Habana. Al frente de una comisión de juristas, Escalona ayudó a la composición del cuerpo constitucional de la Universidad de Caracas, utilizando posiblemente como fuentes de inspiración las constituciones y estatutos de la Universidad de Salamanca y las de Alcalá, y también los estatutos de México y de Lima. El elaborado texto constitucional, que consta de 29 títulos,

---

55 - LEAL, Ildefonso: *Historia de la Universidad Central de Venezuela (UCV)*. Caracas, 1981, p. 21-118. FE-RRERO MICÓ, Remedios: "La universidad en Venezuela durante el período colonial. Bibliografía crítica, metodología y estado de la cuestión". *Estudios de Historia social y Económica de América*, 11 (1994), p. 109-122. PANERA RICO, Carmen María: "Ideología política y conflictos universitarios en la Venezuela preilustrada (1737-1743)". En MENA GARCÍA, M<sup>a</sup> Carmen (Editora); EUGENIO MARTÍNEZ, M<sup>a</sup> Ángeles (Editora); y SARABIA VIEJO, M<sup>a</sup> Justina (Editora): *Venezuela en el Siglo de las Luces*. Sevilla-Bogotá, 1995, p. 231-253.

con párrafos sin numerar, fue aprobado por Real Cédula del 8 de mayo de 1727 y se imprimió en Madrid ese mismo año.

En el siglo XIX se fundan en América las últimas universidades de la mano de la Corona española: la Universidad de Mérida en Venezuela, que nació episcopal, en el seminario tridentino, con facultad real para otorgar grados (1806), pero sin autorización para llamarse propiamente universidad. Y la de León de Nicaragua nació también oficial y pública (1812), con base en el seminario conciliar y con adopción de las constituciones de la Universidad de Guatemala, siendo la última que se erigió antes de la Independencia<sup>56</sup>.

La Universidad de los Andes se remonta a las Constituciones (1785) y se puede constatar que Ramos de Lora siguió las Tesis de Alfonso, el Sabio, en particular las disposiciones que sobre los estudios superiores o Universidades contienen las Siete Partidas. La Siete Partidas del sabio rey Alfonso el Nono, glosan en la primera Ley la primigenia definición de Universidad, y diferencia entre el Estudio General que tenía la particularidad de ser establecidos por el mandato del Papa y Rey; y los Estudios Particulares, que podían ser establecidos por maestros en alguna villa. De manera que no cabe ninguna duda acerca del origen universitario del antiguo Colegio-Seminario de San Buenaventura de los Caballeros de Mérida. De hecho, la Escuela de Primeras Letras fue decretada el 22 de julio de 1810, como un espacio adjunto a la Universidad. No cometemos anacronismos históricos al sostener el 29 de marzo de 1785 como fecha primigenia de la Universidad de los Andes, pues cuando el primer Obispo de la Diócesis de Mérida de Maracaibo Fray Juan Ramos de Lora elaboró las Constituciones concibió esta condición.

El incipiente seminario también se guiaba por las constituciones de la Universidad de Caracas, principalmente en lo relativo a matrículas, pruebas de cursos y actos literarios, cuya filiación y agregación a la misma, por disposición real, reconocían. El deán licenciado Francisco Javier de Irastorza dio el primer paso para la transformación del seminario en universidad, por eso se le considera como precursor de la fundación universitaria. Como gobernador del obispado y vicario

---

56 - GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Jaime: "La universidad centroamericana durante el período colonial". Estudios de Historia social y Económica de América, 11 (1994), p. 51-63. CASADO ARBONIÉS, Manuel: "Documentos para el estudio del episcopado cubano conservados en el Archivo Nacional de Cuba (Siglos XVI-XIX)". Estudios de Historia Social y Económica de América, 13 (1996), p. 345. Archivo Nacional de Cuba. La Habana. Fondo Reales Órdenes y Cédulas. Legajo 45. Nº 61. Real Cédula de 18 de enero de 1812, disponiendo la erección de Universidad en el Seminario Conciliar de León de Nicaragua.

capitular, ordena en auto de 9 de enero de 1800 que se envíe representación al Rey para que otorgue la real cédula fundacional, se solicite la confirmación pontificia y se elaboren las constituciones, rigiéndose mientras tanto por las constituciones de la Universidad de Caracas. En este auto en que promueven la erección universitaria comienza Irastorza refiriéndose al carácter de filiación del seminario con respecto a la caraqueña.

Poco después, en su carta al rey de 1 de mayo de 1800 insiste para que conceda la real cédula de erección de universidad, con todos los privilegios de las demás universidades del Reino, en definitiva los de Alcalá y Salamanca, que fueron siempre los ambicionados y otorgados. El Rey autorizó la concesión de grados, y en el gran empeño por la erección del seminario en universidad se logró al fin que Carlos IV expidiera la real cédula del 18 de junio de 1806, por la que se le concede facultad para otorgar grados en filosofía, teología y derecho canónico, a la vez que lo afiliaba a la Real y Pontificia Universidad de Santafé de Bogotá en cuanto a los demás grados en otras facultades, como ya lo estaba a la Universidad de Caracas. La Corona se expresa en estos términos:

Con el fin de remover los inconvenientes de que los colegiales, y cursantes de este seminario tengan que pasar a recibir los grados mayores y menores en Filosofía, Teología y Cánones, y no en Derecho Civil, teniendo su valor como si fueran recibidos en las referidas Universidades, precediendo a los cursos correspondientes, y el examen de los Catedráticos del mismo Colegio bajo vuestra autoridad, y la del Presidente Gobernador y Capitán General de Caracas, con asistencia de los sujetos que nombran para dichos actos, conforme al método que se observa respecto de ellos en Caracas <sup>57</sup> .

El Rey hace el recuento de la lucha y trámites en pro de la fundación, pero no hace mención expresa de la palabra universidad, objeto de la rivalidad con Maracaibo. Sin embargo, estaba inicialmente concedida la erección universitaria, y ésta era la intención regia, al otorgar al Colegio-Seminario la facultad para conferir grados, y con la misma categoría que a los de las universidades de Caracas y Santafé de Bogotá, a las que está afiliado.

Haciendo una secuencia de los datos históricos nos damos cuenta de que sí existía en la mente del prelado el transformar el Colegio en Seminario Triden-

---

57 - GARCÍA CHUECOS, Héctor: *El Real Colegio Seminario de San Buenaventura de Mérida (1785-1810). Contribución al estudio de la cultura intelectual de Venezuela durante el régimen español*. Caracas, 1963, p. 102. CHALBAUD CARDONA, Eloi: *Historia de la Universidad de los Andes*. Tomo I. Mérida (Venezuela), 1966, p. 391-392.

tino, y de éste a la Universidad solo fue un problema de trámites burocráticos. Veamos: El 9 de mayo de 1786 comunicó al Rey que había resuelto destinar el Convento de Franciscanos para un Colegio, y el 14 de septiembre el Monarca aprobó el Seminario Conciliar en el Convento suprimido que fue de los Franciscanos. Luego, el Obispo ofició al Virrey de Santafé, el Arzobispo Don Antonio Caballero y Góngora, y al Capitán General de Venezuela, Don Juan Guillelmi, para ponerlos al tanto. El 20 de marzo de 1789, el Rey aprobó la Real Cédula que acreditaba la institución con el nombre de Real Seminario de San Buenaventura, afiliado a la Universidad de Caracas en lo relativo a grados; esta gracia además de la acreditación permitió generar un sentimiento colectivo de soberanía; pues para hacer estudios superiores los andinos tenían que trasladarse a Santafé de Bogotá fundamentalmente.

El 18 de junio de 1806, se expide en Aranjuez la Real Cédula que concede al Seminario de San Buenaventura la facultad para estudios generales y grados. La solicitud se remonta al 1 de mayo de 1800, cuando el Dean, Don Francisco Xavier de Irastrosa (sic) hizo la solicitud para que se concediera el establecimiento de una Universidad en dicho Colegio-Seminario con facultad de conferir los grados mayores y menores. De manera que *Las Constituciones* (1785) representan el camino inicial en la consolidación del "Seminario de San Buenaventura y de la Universidad de los Andes, glorias bicentenarias de la ciudad y de la región".<sup>58</sup>

Pero todas ellas siguen siendo universidades que no han sufrido un cambio substancial en su organización interna, ya que prácticamente continúan con el sistema tradicional, -salvo algunas modificaciones exigidas por los nuevos tiempos y el nuevo gobierno universitario-, conservando la figura del Rector como cabeza única de la institución, cargo que recobra todo su relieve e importancia, con el paradigma del "todopoderoso" Rector de Alcalá, manteniendo sin embargo algo perdido para siempre en Alcalá, el interés y el respeto por el estudio de la teología.

Podemos decir con toda propiedad y certeza, a la luz del recorrido histórico que hemos hecho, que hay un influjo y proyección alcaláinos, directo e indirecto, en algunas de las más importantes universidades americanas, quedando configuradas las líneas de proyección de Alcalá de la siguiente forma: Alcalá-Santo Domingo, Alcalá-La Habana, Santo Domingo-La Habana y tam-

---

58 - Porras Cardozo, B. (1992) El Ciclo vital de Fray Juan Ramos de Lora., pp. 104-105.

bién La Habana-Santo Domingo, y Santo Domingo-Caracas; y Caracas-Mérida. Estos influjos se refieren especialmente a sus estudiantes y profesores, a la legislación y al goce de privilegios.

La proyección de la Universidad de Alcalá en América, especialmente en las universidades de Santo Domingo <sup>59</sup>, Caracas y Mérida, La Habana y Santiago de Cuba, y Córdoba de Tucumán, está documentada en una realidad histórica objetiva, por lo que también podemos afirmar con toda justicia y verdad que la Universidad de Alcalá actuó como educadora y forjadora del acervo cultural americano, ya que se proyectaron su imagen, su modelo y sus estudiantes y profesores para transmitir no sólo una pedagogía colegial, sino un verdadero mensaje docente.

### *III. La institucionalización de la línea de investigación de la Historia de la Universidad de Los Andes*

El paso más importante en la sistematización de la línea de investigación: Historia de la Universidad de los Andes lo encontramos el 29 de marzo de 1963, cuando el Rector Pedro Rincón Gutiérrez decreta la edición de la Historia de la Universidad de los Andes, y designa al investigador Eloi Chalbaud Cardona como responsable. El resultado fue una colección intitulada: Historia de la Universidad de los Andes, en XII tomos.

El segundo paso, lo constituye el decreto de creación del Archivo Histórico de la Universidad de los Andes de fecha 24 de febrero de 1999, siendo Rector Felipe Pachano Rivera y Secretario Léster Rodríguez Herrera.

El tercer elemento que enriquece las fuentes de la línea de investigación: Historia de la Universidad de los Andes, lo encontramos en el Archivo Arquidiocesano de Mérida. El AAM fue organizado en la década del sesenta del siglo pasado (s. XX) por el Pbro. Luis E. Cardoma Meyer, actualmente es coordinado por la Lic (a) Ana Hilda Duque.

Y finalmente, el cuarto paso lo constituye la creación de la Cátedra Libre de Historia de la Universidad de los Andes. En especial a la realización de las

---

<sup>59</sup> - Se ha constatado la presencia y el papel de los canarios en la Universidad de Alcalá y en la de Caracas. Ver HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Manuel Vicente; CASADO ARBONIÉS, Manuel: "Estudiantes canarios en las universidades de Alcalá y Sigüenza durante el Antiguo Régimen y su proyección en América". *Revista de Historia Canaria*, 186 (2004), p. 119-153. HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Manuel: "Reforma ilustrada y emancipación nacional: el papel de los canarios en la Universidad de Caracas". *Estudios de Historia Social y Económica de América*, 9 (1992), p. 447-461.

Lecciones de Historia Universitaria, realizadas en el siguiente orden: las 1ras Lecciones el 9 de julio de 2004 con el Título: Origen y desarrollo de las universidades en Europa y América. Las 2das Lecciones realizadas el 3 diciembre de 2004 con el Título: Las primeras universidades de Venezuela. En esta oportunidad participaron como ponentes: Ildelfonso Leal (UCV), Alí López (ULA), Imelda Rincón (LUZ), e Iván Hurtado León (UC). Nuevamente en julio de 2006, la Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes, abrió un espacio de discusión con las III Lecciones de Historia Universitaria, las cuales congregaron a un numeroso grupo de estudiantes, docentes e investigadores, para reflexionar sobre los antecedentes de la educación superior en Mérida. Con la ponencia sobre la fundación del Colegio San Francisco Javier, el profesor Pascual Mora, del núcleo “Pedro Rincón Gutiérrez” del Táchira, abrió esta actividad.

## **IV Parte**

**Ildelfonso Leal  
y la historia de la Universidad  
en Venezuela<sup>60</sup>**



La historia de universidad en Venezuela en los últimos 50 años está indudablemente ligada a la historia académica del Dr. Ildefonso Leal<sup>61</sup>. Tendríamos que decir que después de la obra pionera del Dr. Caracciolo Parra León sobre el Archivo y la Universidad Central de Venezuela sus trabajos son pioneros en los estudios sistemáticos sobre la historia de la universidad, con sentido historiográfico y con método histórico. Obra que como él mismo reconoce fue iniciada precisamente gracias al consejo oportuno del entonces Decano de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV, en 1958, el Dr. Mariano Picón Salas, quien lo envió a estudiar el doctorado en historia en la Universidad de Sevilla, y para que elaborara la tesis sobre la Historia de la Universidad Central de Venezuela. Allí en Sevilla se encuentra con grandes maestros, entre los que destaca al Dr. Antonio Muro; Dr. Jiménez Fernández y Dr. Guillermo Céspedes Castillo, quienes fueron fundamentales en su formación como historiador.

Pero por encima de todo, en su dimensión humana Ildefonso Leal es un ejemplo para las generaciones de investigadores de Venezuela; en este sentido Orlando Alborno, condiscípulo, señala que es: “un ejemplo del *Scolar* inglés, trabajador, sencillo, humilde, y sumido en el trabajo intelectual: símbolo de la democracia venezolana.”

La Historia de la Educación en/desde América Latina presenta dos grandes concepciones que se diferencian por el área específica de estudio y métodos aplicados a la investigación. El primer enfoque tiene una visión restringida de la Historia de la Educación vinculada al estudio de la Historia de lo escolar.

---

**60** - Presentación del IV Congreso Internacional sobre Historia y Prospectiva de las Universidades de Europa y América y IV Seminario Nacional de Historia de la Educación y la Pedagogía en la ciudad de Barquisimeto, el 24 de octubre de 2006.

**61** - Ildefonso Leal es nativo de Launillas, Estado Zulia, nació en 1932. Es Doctor en historia graduado con la máxima calificación en la Universidad Central de Venezuela, en 1962, de la misma promoción del Dr. Orlando Alborno. Catedrático Titular Jubilado de esa Casa de Estudios, Premio Nacional de Historia (CONAC, 1979), Individuo de Número de la Academia Nacional de la Historia (1969), Miembro Correspondiente de la Real Academia de la Historia (España), Académico Emérito de la Academia Portuguesa de la Historia y Socio correspondiente de varias corporaciones académicas hispanoamericanas, Cronista de la Universidad Central de Venezuela (1986), Miembro Fundador de la Casa Bello (1973), Miembro del Círculo de Escritores de Venezuela, Director del Departamento de Investigaciones Históricas de la Academia Nacional de la Historia y Comisionado, en 1979, por el Gobernador doctor José Rafael Unda Briceño para fundar el Ateneo de Los eques y la Biblioteca de Autores y Temas Mirandinos. En Lagunillas (Edo. Zulia) cursó todos los estudios de primera enseñanza en la Escuela "Antonia Esteller" y en esa misma población se desempeñó como Obrero Petrolero de la Compañía VOC (Venezuela Oil Company) en los años 1946-1948. Desde este último año, gracias a la ayuda brindada desde tierras zulianas por su progenitora María Gregoriana Leal, se residió en Los Teques y en esta ciudad aprobó los cursos de segunda enseñanza en el Liceo "Francisco de Miranda" y en el Liceo "Fermín Toro" de Caracas.

Fue Becario del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la UCV para realizar estudios de postgrado en Historia de América, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Sevilla (1958) e investigaciones históricas en el Archivo General de Indias, en Sevilla, España (1958-1961 y 1972-1976).

Esta visión coloca el centro de gravedad de la disciplina Historia de la Educación en el estudio de las prácticas pedagógicas, lo cual no sólo ha reducido su estudio a un pedagogicismo sino que conduce a visión hiperespecializada de la disciplina.

La segunda visión ubica la Historia de la Educación en la categoría de Historia Social, con un sentido de historia síntesis. En ese sentido la Historia de la Educación debe incorporar en sus análisis otras historias, puesto que al concebir la escuela como una de las instituciones encargadas de la preservación de la conciencia social y cultural, se le considera inserta en la matriz social de los pueblos y sociedades. Por eso, agregar el término "social" a la categoría Historia de la Educación no es redundante, puesto que se quiere hacer notar no el carácter social de la historia, que es de suyo, sino la necesidad de estudiar la Historia Social de la Educación, como dice Reinaldo Rojas (1995) con un sentido de: "Historia síntesis, historia global, concepción teórica y metodológica que asume el análisis histórico desde una perspectiva de totalidad. Como lo define Pierre Vilar, se trata de la reconstrucción, a través del tiempo, de las interacciones entre la producción material y todos los niveles de la actividad humana."<sup>62</sup>

De esa manera, la Historia Social de la Educación debe preocuparse por las fuerzas sociales que entran en juego en la dinámica educativa y pedagógica, pero al mismo tiempo debe preocuparse por las motivaciones, los hábitos, las costumbres, los imaginarios, y las intervenciones económicas, políticas y culturales; por esa razón debe ampliar la esfera de las dimensiones que estudia y, por tanto, de las disciplinas en que se apoya.

Esta vertiente de la Historia Social de la Educación ha encontrado campo fértil en la obra del Dr. Ildefonso Leal, al preocuparse por las fuerzas sociales que entran en juego en la dinámica educativa y pedagógica, pero al mismo tiempo al preocuparse por hacer una mirada de la historia "desde abajo" como dirían los estudiosos de la Escuela de Annales. Sus trabajos hoy son tan celebrados como cuando salieron a la luz hace más de 40 años. Por ejemplo su trabajo: (1962) "La Universidad de Caracas y los pardos" en el N° 15 de la Revista de Historia (UCV) ha sido retomado en las investigaciones realizadas en París por Carmen Bernard: "*Les noirs dans les mondes iberoamericaines.*" También Frederique Langue ha hecho lo propio en *L'Ecole des Hautes Etudes Sciences Sociales* - París, espe-

---

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

cialmente en su trabajo: "Desterrar el vicio y serenar las conciencias. Mendicidad y pobreza en la Caracas del S. XVIII." Son trabajos que destacan su aporte sobre lo que llamaríamos su acercamiento a la historia de las mentalidades. El Dr. Leal amplió las dimensiones que estudia la historia de la educación, y, por tanto de las disciplinas en que se apoya.

También su obra es pionera al incorporar las herramientas venidas de la Escuela Annalista francesa, como la mentalidad educativa, y que ya formaba parte de los estudios históricos de la educación, y se discute tras la huella de Montaigne, Rabelais y Rousseau. Al interno de la Escuela de Annales ha sido precisamente Philippe Ariès (1960)<sup>63</sup> quien ha realizado estudios acerca de la mentalidad educativa en la Francia Moderna. Ariès ha reconstruido la vida familiar de la época, no conforme a los ensueños de los administradores y panegiristas de la Francia antigua, sino a través de sus realidades cotidianas.<sup>64</sup> Esta fue una premisa fundamental a la hora de abordar mi tesis doctoral: Historia social de las mentalidades y de la educación en la vicaría foránea de La Grita, en el tiempo histórico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo.<sup>65</sup> Se trata de potenciar una Historia Social de la Educación que tenga ciertas particularidades, como afirma Remo Fornaca (1978): "La historia de la pedagogía y de la educación no está limitada al área de las disciplinas especulativas y científicas, sino inserta en lo histórico-civil, histórico-económico, histórico-social, histórico-antropológico, conveniente para las fuertes ligazones existentes entre los fenómenos por ellos estudiados y reconstruidos y aquellos educativos (...) La historia de la pedagogía no puede reducirse a la reconstrucción de las ideas y de las praxis educativas de los grupos hegemónicos (...) sin tener en cuenta la estratificación y la intersección social e ideológica."<sup>66</sup>

Su obra supera los enfoques unilaterales para reforzar con éxito la cientificidad del discurso histórico. De esta manera, la nueva relación metodológica con la historia, ubica la historia de la educación no sólo como estudio las prácticas pedagógicas sino como el estudio de todas las prácticas, sean éstas: económico-sociales o mentales; pues todas determinan más a la educación que la escolaridad misma. Sin que por esto se diluya la disciplina, recordemos que la interdiscipli-

---

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

64 - Mandrou, R. (1973) Francia en los siglos XVII y XVIII.

65 - Cfr. Mora García, J. Pascual (2004) La dama, el cura y el Maestro. Consejo de Publicaciones de la ULA-Mérida.

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

nariedad no destruye los fundamentos sino los cercados. Una visión de la historia de la educación centrada en la práctica escolar sería simplista, pues la educación trasciende lo escolar y se entremezcla con lo social, lo mental y lo cultural.

El caso de Don Ildefonso Leal es especialísimo en Venezuela. Pues forma parte de la generación pionera que inició la investigación sistemática en la Ciencia de la Historia, especialmente la Historia de la Educación, y dentro de está la línea de investigación sobre Historia de las Universidades, caso UCV; siendo pionero en crear la línea de investigación sobre Historia de las universidades en los Congreso Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana. La vida académica y de investigador del Dr. Ildefonso Leal es paralela al desarrollo de la disciplina historia de la educación en Venezuela. Podemos decir, sin menoscabo, que la Historia de la Educación maduró como disciplina tras su sombra académica.

Nos enseñó que tras el estudio de las bibliotecas y los libros se puede también hacer una lectura de la historia de la educación de un país. Antes que el programa Manes, de la UNED, don Ildefonso Leal había iniciado el estudio de los manuales escolares, las cartillas y los periódicos para indagar sobre cómo la historia de la educación sirvió de base en la conformación de la independencia y el Estado-nación venezolano. Entre sus libros merece mencionarse: La Universidad de Caracas y la guerra de Independencia (1963); Historia de la Universidad de Caracas, 1721-1827 (1963); El Colegio de los Jesuitas de Mérida, 1628-1767 (1966, 1983); La Universidad de Caracas. 237 años de historia, (1967); Documentos para la Historia de la Educación en Venezuela, Época Colonia (Caracas, 1968); El Claustro de la Universidad y su historia, 1771-1756 (1970-79, 2 v); La Cultura venezolana en el siglo XVIII (1971); 250 años de la fundación de la Real y Pontificia Universidad de Caracas, 1721-1971, (1971); Libros y Bibliotecas en Venezuela Colonial, 1663-1767 (dos tomos 1978); El grado de bachiller en Artes de Andrés Bello (1978); Historia de la Universidad Central de Venezuela, 1721-1981, (1981); La Universidad de Caracas en los años de Bolívar. Actas del Claustro Universitario., 1783-1830, (1983); El Siglo XVIII venezolano (Caracas, 1985); El Correo de la Trinidad Española, el primer periódico publicado por Venezuela, 1789 (1985); Nuevas Crónicas de Historia de Venezuela (dos tomos, 1985); El siglo XVIII (1987); La Casona de la Hacienda Ibarra (1993, 1996); El Libro Parroquial más antiguo de Los Teques, 1777-1802, (1994); Nacimiento del Régimen Municipal de Los Teques. Actas del Cantón Guaicaipuro, 1853 (1998); A 100 años de Antonio Michelena (1999); y El Primer Periódico de Venezuela y el Panorama de la Cultura en el Siglo XVIII (Caracas, Academia Nacional de la Historia, 2002).

### *Obra Compilatoria:*

Documentos del Real Cedulario de Caracas (1964); Cedulario de la Universidad de Caracas, 1721-1820 (1965); Documentos para la Historia de la Educación en Venezuela, época colonial (1968); Ha muerto el Libertador (1980); Los Teques, testimonios para su historia (1997).

En esta dirección podríamos citar la obra de José Marcial Ramos Guédez, *Bibliografía de Ildefonso Leal: Contribución, compilación bibliográfica, índices y selección de textos del autor*. Caracas, UCV, (2000).

Pero tendríamos que decir además que el Dr. Ildefonso Leal es pionero de las comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina, pues fue a la luz de los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana que fueron apareciendo las redes y grupos de trabajo, a nivel nacional e internacional. De hecho las respectivas Sociedades Nacionales de Historia de la Educación son posteriores; a saber: Sociedad Chilena de Historiadores de la Educación (1992); Sociedad Argentina de Historia de la Educación (1995); Asociación Colombiana de Historia de la Educación (1996); Sociedad Brasileira de Historia de la Educación (1999); y Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (2001), y Sociedad Venezolana de Historia de la Educación (2004).

Una lectura reposada del desarrollo de disciplina Historia de la Educación en Venezuela, con un estándar académico internacional, debe pasar por reconocer los esfuerzos pioneros realizados por Ildefonso Leal.

En el primer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHEL) que se realizó en Bogotá, entre el 2 y 6 de septiembre de 1992 lo encontramos encabezando la delegación Venezolana. Desde el primer momento Venezuela se sumo con presentación de ponencias, en esa oportunidad con el tema: “El primer Colegio de niñas educadas de Venezuela. El siglo XVIII.” Para desarrollar la línea de investigación de género, que para esa época era una novedad en los estudios de Historia de la Educación. Bien sabemos que los estudios de género se remontan a la década del sesenta, al interno de la tercera generación de la Escuela Analista francesa, con M. Perrot y G. Duby, pero era una novedad en los estudios sistemáticos de la historia de la educación en América Latina. Años más tarde se convertiría en una mesa permanente en los congresos. En Bogotá participó junto a la Generación fundadora de las cátedras de de Historia de la Educación en la UCV, entre ellos destacamos:

- Ildelfonso Leal
- Gustavo Adolfo Ruíz
- Jesús Andrés Lasheras
- Magaldy Téllez
- Cesar Guzmán
- Leonardo Carvajal
- Carmen Elena Chacón

Aprovechando la presencia de la Colonia Colombiana y los miembros de Rudecolombia en este IV Congreso Internacional me voy a permitir un inciso para recordar que la obra investigación de Ildelfonso Leal es paralela a los trabajos en Colombia de:

1. José Manuel Vergara y Vergara (1974) Historia de la literatura en la Nueva Granada, desde la conquista hasta la independencia (1538-1820).
2. Agustín Bohórquez Casallas (1956) La evolución educativa en Colombia.
3. José Manuel Vergara y Vergara (1974) Historia de la literatura en la Nueva Granada, desde la conquista hasta la independencia (1538-1820).
4. Jaime Jaramillo Uribe (1982) El proceso de la educación del Virreinato a la época contemporánea.
5. Javier Ocampo López.

En esta misma dirección recordamos, que también es paralela a la generación intermedia, encabezada por: Alberto Martínez Boom, Humberto Quinceno, Martha Herrera, Alejandro Álvarez, Olga Lucía Zuluaga, Jesús Alberto Echeverry, Javier Ocampo López, Elio Fabio Gutiérrez, Jorge Eliecer Quintero, Jorge Castro Villarraga, entre otros.

Esta generación intermedia en Colombia se podría ubicar a partir de 1975, cuando se inició el Programa de Investigación Interuniversitario: Hacia una Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, representado institucionalmente por las siguientes universidades: Universidades de Antioquia, Pedagógica Nacional, Nacional de Colombia y del Valle. El equipo estaba integrado por: Olga Lucía Zuluaga (Coord), Alberto Echeverry, Alberto Martínez Boom, Stella Restrepo y Humberto Quinceno. Para esta comunidad discursiva la Historia de la Educación debe ser analizada a partir de la Historia del Saber Pedagógico y la Historia de las Prácticas Educativas; "se trataba de reconstruir la historia de la práctica pe-

dagógica recuperando no solo los dos elementos ya mencionados sino a un sujeto ignorado hasta entonces por la mayoría de los historiadores, el sujeto que hace posible la enseñanza: el maestro."<sup>67</sup> Luego en 1996, encontramos otro esfuerzo también coordinado por Diana Soto, en el Doctorado en Ciencias de la Educación,<sup>68</sup> adscrito al grupo interuniversitario de Educación Pública: Cauca, Cartagena, Caldas, Distrital Francisco José de Caldas, Nariño, Tolima, Tecnológica de Pereira, y Pedagógica y Tecnológica de Colombia. También es una comunidad discursiva que aparece con libros,<sup>69</sup> con revistas, con líneas de investigación, con proyectos de investigación,<sup>70</sup> y con una Red Colombiana de Historia de la Educación Latinoamericana.

Desde el año 2001, gracias a los esfuerzos realizados por el Dr. Reinaldo Rojas, se adelanta una cooperación interinstitucional entre la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), representada por el Rector Olmedo Vargas Hernández, y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) representada por el Rector Ángel Hernández Abreu. De esta manera se buscan estrechar los vínculos entre pares académicos de estas dos repúblicas hermanas.

Continuemos con el desarrollo de los Congreso Iberoamericanos. En 1996, el III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana fue organizado precisamente en Caracas (Venezuela); con un total de 15 simposios. En esta oportunidad el Dr. Ildefonso Leal formó parte del Comité Científico Nacional junto a: Rafael Fernández Heres, Jesús Andrés Lasheras, Imedlda Maldonado, Víctor Guedez, Pedro Felipe Ledesma; Orlando Albornoz, Aristides Medina Rubio, Rafael Straus, Nydia Ruiz, Luis Cipriano Rodríguez, José Miguel Cortazar, Nacarid, Rodríguez, Matina Smeja, Mario Molins, Erick Núñez, Leonardo Carvajal, y Magaldy Tellez, que fue la Coordinadora general.

Por Venezuela destacamos los siguientes ponentes: Guillermo Luque, Humberto Ruíz Calderón, Luis Bravo Jáuregui, Nacarid Rodríguez, José Miguel Cortázar, María Egilda Castellano de Sjostrand, María Gomero León, Temístocles Salazar, Josefina Geanfelicce de Medina, Magalis Pérez, Reinaldo Rojas, Luis E. Cortés Riera, Carmen Morales de Pérez, María Rodríguez Crespo, Jesús

---

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

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

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

70 - Boletín de la Red Colombiana de Historia de la Educación Colombiana. N.º. 2. Tunja, abril de 1998.

Andrés Lasheras, Marina Smeja, Aureliano Canchita, José Pascual Mora-García, Juan José Martín Frechilla, Sara Gheller, y Simón Escalona

En 1998, nos encontramos en el IV Congreso (CIHEL) en la ciudad de Santiago de Chile; la Sociedad Chilena de Historiadores de la Educación data de 1992, y el Volumen N° 1 de la Revista de Historia de la Educación es de 1995. Citamos los ponentes de Venezuela en este evento:

- Reinaldo Rojas
- José Pascual Mora-García
- José Sánchez Carreño
- José Miguel Cortázar
- María Egilda Castellano Sjostrand
- Marina Smeja Bertoncini
- Magaldy Téllez
- Salvador Palau del Río
- María Egilda Castellano
- Eduardo Medina Rubio
- Beatríz Lepage Soto
- Juan José Martín Frechilla

Este mismo año viajamos al III Congreso de Historia de la Educación Colombiana (1998), realizado en Popayán-Colombia; donde por cierto la conferencia inaugural fue realizada por el representante de Venezuela: Jesús Andrés Lasheras. De esta manera se constata la constante vinculación de investigadores de Colombia y Venezuela. El mismo fue muy fructífero para establecer contactos académicos. Asistimos, además del conferencista inaugural, los siguientes ponentes: Reinaldo Rojas, José Raúl Dávila y José Pascual Mora-García. En ese preciso momento se realizó el primer diálogo institucional con Diana Soto Arango, coordinadora del Doctorado en Ciencias de la Educación, adscrito al grupo interuniversitario de Educación Pública: Cauca, Cartagena, Caldas, Distrital Francisco José de Caldas, Nariño, Tolima, Tecnológica de Pereira, y Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Independientemente de las dificultades propias de los convenios interinstitucionales, es un verdadero ejemplo de comunidad discursiva que aparece con libros, con revistas, con líneas de investigación, con proyectos de investigación, que dieron origen a la Red Colombiana de Historia de la Educación Latinoamericana. En Popayán, también hicimos contactos académicos con Elio Fabio Gutiérrez, de la

Universidad del Cauca, quien por cierto nos visitó en Venezuela para desarrollar un ciclo de conferencias en la Universidad de los Andes-Táchira y UPEL-IPB-Barquisimeto, al interno del Programa de Doctorado en Educación coordinado por Reinaldo Rojas.

Para el año 2001, la convocatoria del V Congreso (CIHEL) fue en la ciudad de San José (Costa Rica). La representación de Venezuela fue la siguiente:

- Luis Cortés Riera
- Reinaldo Rojas
- José Pascual Mora-García
- Oscar Abreu
- Iván Hurtado León
- Yolanda Aris

En esta oportunidad Venezuela hizo presencia en el presidium del Congreso, gracias a que en febrero de 2000 se había conformado el Núcleo de Investigadores de Historia de la Educación, en Barquisimeto, coordinado por Reinaldo Rojas.

Valga la ocasión para rememorar cómo hemos llegado hoy al IV Seminario Nacional de Historia de la Educación. Entre el 5 y 7 de octubre del año 2000, se realizó en Barquisimeto, el I Seminario Nacional en Historia de la Educación y la Pedagogía, en la que asistió como Conferencista Inaugural Pedro Alonso Maraño de la Universidad Alcalá de Henares (España), y miembro de la Sociedad Española de Historia de la Educación. Se efectuaron seis simposios, y cinco conferencias magistrales, para un total de 16 ponencias.

En el año 2002, se celebró el II Seminario Nacional de Historia de la Educación y la Pedagogía, en Barquisimeto del 24 al 26 de octubre. En este evento la conferencia inaugural estuvo a cargo de José Pascual Mora-García de la Universidad de los Andes-Táchira, y miembro del Núcleo de Investigadores de Historia de la Educación. El resultado se traduce en dos mesas y dos simposios, con participantes de diversas universidades y centros de investigación a nivel nacional para un total de 38 ponencias.

El año 2004 se realizó el III Seminario Nacional de Historia de la Educación y la Pedagogía, en Barquisimeto-Venezuela. La conferencia inaugural estuvo a Cargo de Temístocles Salazar de la Universidad de los Andes-Táchira, y la conferencia de cierre, a cargo de José Pascual Mora-García. Hasta el momento ha sido el Seminario Nacional de Historia de la Educación más nutrido, con cinco mesas y un simposio; con una sumatoria de cuarenta y cinco ponencias. De

Colombia asistió el investigador de Historia de la Educación Jorge Duarte Acero, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). La primera vez que participó Jorge Duarte Acero fue en el II Seminario Nacional de Historia de la Educación y la Pedagogía (2002) con la ponencia: Enseñanza de las instituciones de Educación Secundaria-Cátedra: Historia de Colombia. Época de la República- siglo XX. Gobierno del Presidente Rafael Reyes Prieto. Destacamos aquí que desde 30 de marzo de 2001, se había firmado una Carta de Intención entre el Rector Olmedo Vargas Hernández (UPTC) y Ángel Hernández Abreu (UPEL-Venezuela) para cooperación interinstitucional. A través del mismo se ha iniciado un programa de intercambio interinstitucional, que ha podido tener entre nosotros al hoy Dr. Jorge Duarte Acero. El Dr. Reinaldo Rojas fue jurado de su Tesis Doctoral.

Como puede evidenciarse la maduración de la disciplina en el contexto nacional se inició con el Dr. Ildefonso Leal y se ha mantenido a lo largo de los últimos 40 años, y en América Latina los esfuerzos se remontan a 1992.

Ese camino nos llevó al IV Seminario nacional de Historia de la Educación en Venezuela. En el 2008, se programa el V Seminario Nacional de Historia de la Educación y la Pedagogía, junto con el SIMPOSIO INTERNACIONAL sobre MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES Y REFORMA UNIVERSITARIA en homenaje al 90 Aniversario de la Reforma de Córdova y 80 Aniversario del Movimiento Estudiantil de 1928. Está previsto para entre el 12 y el 14 de noviembre de 2008, según el siguiente temario:

1. Historia institucional de la Educación.
2. Historia de las Ideas Pedagógicas
3. Historia del Currículo y de las disciplinas escolares.
4. Historia de las Enseñanzas de Ciencias y Profesiones.
5. Historia de la reforma escolar y de la legislación educativa.
6. Historia de prácticas educativas y saberes pedagógicos.
7. Violencia y convivencia escolar en su perspectiva histórica.

## **VI Parte**

**Para una historia de la historia  
de la educación en Venezuela**



## A. Etapa Colonial.

En Venezuela la historia del saber pedagógico se remonta a las Constituciones Sinodales promulgadas por el obispo Diego de Baños y Sotomayor (1687), las cuales fueron aprobadas por el Monarca el 30 de diciembre de 1697. El título IV reglamenta el oficio de maestro de primeras letras; "ahí se establece que los maestros sean personas de *buena vida y ejemplo y que no ejerciten la enseñanza sin que primero sean examinados y aprobados en la doctrina cristiana. No debían permitir a los niños leer libros, ni decir cantares, ni palabras deshonestas, torpes o indecentes, ni hacer ni decir cosa alguna, que desdiga de las obligaciones de cristiano.*"<sup>71</sup> No obstante las escuelas de primeras letras tienen antecedentes; en Trujillo (1568), el obispo de Coro Fray Pedro de Agreda estableció estudios de primaria y secundaria, y en 1600 el maestro Juan Ortiz Gobantes tenía una escuela de primeras letras. En esta misma fecha se refiere otra escuela en Barquisimeto; en Valencia (1635), bajo la anuencia y protección del Vicario Diego Guerrero de Torres, aparece un maestro de primeras letras de origen lusitano, Gaspar Margullon Dematos. En La Guaira (1674) el obispo Antonio González de Acuña patrocinó una escuela de gramática; en Maracaibo (1682) el Licenciado Juan Díaz de Benavides erigió la escuela de primeras letras y cátedra de latinidad. En Caracas (1589) se registran expedientes en los que se hace constar cómo Luis de Cárdenas y Saavedra ofrecía a los cabildantes sus servicios como maestro "para enseñar a los niños de esta ciudad, siempre que se le diera algún partido y casas en que vivir, con la promesa de dar lecciones gratis a los huérfanos."<sup>72</sup>

En la segunda mitad del siglo XVIII las escuelas comenzaron a proliferar en las provincias. En Arenales (1776) cerca de Carora (Barquisimeto), el Pbro. José Félix de Monteros fundó una escuela de primeras letras y una cátedra de latinidad; en Cumaná (1778) doña María Alcalá de Rendón dotó una escuela con 3500 pesos, siendo los primeros maestros: Pedro Rodríguez Argumedo, José Patricio Quintero y Agustín Canales. En Trujillo (1786) el obispo de la Diócesis de Mérida de Maracaibo fundó una escuela protegida por el Ayuntamiento y regentada por Juan Antonio Portillo y Valera. En La Guaira (1788) los cabildantes dotaron una escuela con 500 pesos anuales, en 1808, anexaron una cátedra de latinidad regentada por José María Butrón y Miguel de Landa. En Mérida (1790)

---

71 - Leal, I. (1968) Documentos para la Historia de la Educación en Venezuela. (Epoca colonial), p. XIV. Junto a este trabajo podría consultarse también: García Chueco, H (1963) El Real Colegio Seminario de San Buenaventura de Mérida; Parra León, C. (1930) La Instrucción en Caracas.

72 - Idem., p. XVI

el Vicario Capitular Licenciado Hipólito Elías González fundó una escuela de primeras letras anexa al Seminario de San Buenaventura; siendo los primeros maestros: José Lorenzo Santander, Pablo Ignacio Quintero y Juan de Torres. En la villa de San Luis de Cura (1791) el cabildo dotó una escuela con 100 pesos anuales. En San Felipe por la misma época el doctor Diego Núñez erigió una escuela de gramática. En la Grita (1790) el abogado Antonio Bernabé Noguera fundó una escuela de primeras letras, trayendo los primeros maestros de España. Como veremos más adelante la escuela como institución en La Grita se remonta al siglo XVII. En El Tocuyo (1789) se fundó una escuela y cátedra de latinidad; en La Victoria (1798) se fundó la escuela y cátedra de latinidad, regentadas por don Fernando Polo. En Turmero (1800) se dotó de cien pesos anuales al franciscano Fray Francisco García para que atendiera una escuela de primeras letras. En Guanare (1803) se erigió una escuela privada de gramática regentada por el doctor José Vicente Unda. En Barinas (1786) se fundó una escuela de primeras letras siendo el primer maestro el Pbro. Ignacio Álvarez; y en 1792, la ciudad de Barinas se vio enriquecida con la creación del Colegio Real de San Carlos. En Ejido (1788) funcionó la Escuela patriótica del Pbro. Uzcátegui. A esta lista habría que agregar las escuelas fundadas por el obispo Mariano Martí.

Durante la visita del obispo Mariano Martí al Episcopado de Venezuela (1771-1784) la fundación de centros de enseñanza recibió un gran empuje; destacan los siguientes: Santa Clara del Valle de Choroní (1772); La Guaira (1772); San José de Puerto Cabello (1773); San Sebastián del Valle de Ocumare (1773); Santa Ana de Coro (1773); Santa Ana de Paraguaná (1773); Escuque (1777); Guanare (1778); San Fernando de Ospino (1778); Villa de Araure (1778), Barquisimeto (1779); Villa de San Luis de Cura (1780); Villa de Calabozo (1780); y Villa de San Juan Bautista del Pao (1781); Maracaibo (1774); y Carora (1776).

Los Jesuitas, por su parte, fundaron el Colegio de San Francisco Javier en Mérida (1629) <sup>73</sup> y el Colegio de Caracas por Real Cédula de 20 de diciembre de 1752. Sin embargo hay que resaltar que no cumplieron la función educativa apegada a la filosofía de la Ratio Studiorum, pues se dedicaron a la acumulación de capital y bienes: "de acuerdo a la organización institucional de la Compañía de Jesús los colegios eran dirigidos por un rector quien dependía del padre Provincial. El Colegio de Caracas no alcanzó a tener plenamente desarrollada tal

---

73 - Cfr. Samudio, E. (1991) "La fundación de los Colegios de la Compañía de Jesús en la Provincia de Venezuela. Dotación de patrimonio.", en Fajardo, J. del Rey. (1991) *La Pedagogía Jesuítica en Venezuela.*, p. 530

estructura pues fue sólo *un colegio incoado*, cuya autoridad era un Superior.<sup>74</sup> El extraordinario trabajo de Jaime Torres deja en evidencia que la prioridad de los jesuitas en el Colegio de Caracas no fue precisamente la educativa, al respecto comenta: "no cabe duda de que al cabo de veintitrés años de gestión de la Compañía, el patrimonio que tenía en 1744, con dos haciendas de cacao y 16.000 árboles, se había incrementado sustancialmente a seis haciendas y 161 esclavos. De las siete propiedades, al menos de tres, se sabe con seguridad que fueron compradas por la Compañía de Jesús: San Ignacio del Tuy, San Francisco de Borja de Cau-cagua y San Francisco Javier de Tacarigua (...) desde que en 1750 se evaluara la riqueza de la fundación del Colegio de Caracas en 98.066 pesos, ésta había aumentado hasta 1767 a 132.369."<sup>75</sup> Aunque no alcanzó la misma productividad que el Colegio de Mérida, a juzgar por los estudios comparativos constatados, se destaca que los resultados no fueron educativos sino económicos. Curiosamente, luego la expulsión en 1767, las rentas de los jesuitas sirvieron para dar impulso a la naciente escuela pública.

Los estudios de matemáticas fueron fundados en Caracas (1760), por el coronel de Ingenieros don Nicolás de Castro, en la denominada Academia Militar de Matemáticas y Geometría. Luego, en La Guaira (1761) se instaló la Academia de Matemáticas dirigida por el capitán de Artillería don Manuel Centurión.<sup>76</sup> De esta manera el estudio de las ciencias centradas en la mecánica clásica fueron reemplazando el caduco sistema educativo centrado en el modelo aristotélico-tomista.

En 1777, Carlos III le dio la primacía al Gobernador y Capitán General de la Provincia de Venezuela, aglutinando otras provincias, como: la Provincia de Nueva Andalucía y Cumaná, Provincia de Guayana, la Provincia de Maracaibo, y la misma, Provincia de Venezuela o Caracas, con el nombre de Gran Capitanía General de Venezuela. La Grita estaba bajo la jurisdicción de la Provincia de Mérida de Maracaibo.

Para la época Caracas contaba con todas las instituciones políticas, militares, económicas, eclesiásticas y culturales para tener el rango de Capitanía General, p.e: Real Audiencia, Intendencia, Real Consulado, Obispado, Seminario Conciliar y Universidad. Casi a partir de la misma expulsión de los Jesuitas comienza

---

74 - Torres Sánchez, J. (2001) Haciendas y Posesiones de la Compañía de Jesús en Venezuela. El Colegio de Caracas en el siglo XVIII., p. 18

75- Idem., p. 16

76 - En cuanto al estudio de la historia de la enseñanza de las matemáticas, el Dr. Ildefonso Leal, ha sido uno de los pioneros. En este sentido Yajaira Freites (2000), en el IVIC, le ha reconocido también su trabajo en sus publicaciones.

un proceso secularizador de la educación en Venezuela, a partir de ese momento se generaliza la idea de que el maestro fuese una persona laica.

## B. Etapa Ilustrada.

La Ilustración española llegó a Venezuela por la vía de las reformas educativas.<sup>77</sup> Y sobre a partir de la Real Orden de Expulsión de los Jesuitas en 1767. A partir de ese momento el estado metropolitano español asumió la responsabilidad de la educación. La Ilustración representa el paradigma emergente, en sus principios y acción está el germen de una nueva racionalidad que tiene por cimiento las leyes y las luces. Las luces representan el saber, el conocimiento y por ende la educación como centro de la vida social. En España y sus colonias, apunta Juan Manuel Santana, que "en el momento en que Carlos III sube al trono, la educación en los dominios de la Corona no se consideraba como un servicio público. En la organización y distribución de las escuelas y colegios predomina la mayor anarquía. El Monarca y sus ministros, acorde con su política educativa se proponen intervenir y lo hacen. Pero no se pretendía ni interesaba, apartar totalmente a la Iglesia, podemos comprobar cómo a pesar de los intentos secularizadores efectuados por las corporaciones locales, siguen los religiosos presidiendo los centros benéficos y educativos. Durante la ilustración, en el período borbónico, empieza a acelerarse el proceso secularizador de prácticamente todas las áreas del Estado, afectando indudablemente a la Enseñanza como pilar fundamental en la reproducción ideológica."<sup>78</sup> El Estado español reordena las políticas acerca de la economía y la administración, pues el objeto "era convertir los reinos de ultramar en verdaderas colonias que produjeran el máximo de ingresos para la metrópoli convirtiendo a los reinos de Indias en un verdadero imperio económico."<sup>79</sup> Eso implicaba no sólo modificar los impuestos sino aumentar la producción económica mediante la introducción de cambios técnicos en la producción, y eso significaba modificar los criterios acerca de la educación.

En Caracas, el primer Maestro de Primeras Letras nombrado por el Gobernador fue don Manuel Domínguez Saravia, en fecha 30 de septiembre de 1767,

---

77 - Meritoria es la investigación realizada por el Dr. Ildefonso Leal al respecto, retomamos: Panorama de la educación venezolana en el siglo XVIII; El siglo XVIII venezolano (notas para alivio de estudiantes); Juan Agustín de la Torre, un caroreño de la Ilustración; Andrés Bello y la Universidad de Caracas; La aristocracia criolla venezolana y el Código Negro de 1789. Estos trabajos en su mayoría fueron publicados en revistas en las décadas de los 60 y 70 del siglo XX, y reeditados por la Academia de Historia, libro menor: Leal, I. (2002) El primer periódico de Venezuela y el panorama de la cultura en el siglo XVIII.

78 - Santana, J. M., Monzón, M. (1994) "La Iglesia en la Instrucción Pública Canaria del siglo XVIII", p. 523.

79 - Leddy Phelan, J. (1980) El pueblo y el Rey., p. 33

el cual fue subvencionado por la Junta de Temporalidades de los jesuitas expulsos, y a partir de 1788 el Rey ordena que se cubran los gastos de los Caudales Públicos.

Le sucedió en el cargo don Guillermo Pelgrom, el 16 de enero de 1778, y posteriormente aparece Simón Rodríguez, el 23 de mayo de 1791, como Maestro de Primeras Letras a proposición del Maestro Pelgrom.

Rodríguez inicia su actividad profesional apoyado en el "modelo de las Escuelas de Madrid (...) El modelo constaba de nuevos objetivos para la escuela y de nuevas técnicas de enseñanza para la lectura, la escritura y las matemáticas."<sup>80</sup> El 11 de noviembre de 1793, a escasos cinco meses de su matrimonio con María de los Santos Roco, solicita al Cabildo la creación de una Escuela de Niñas,<sup>81</sup> destacándose así el interés que tenía por la educación de la mujer. El 19 de mayo de 1794, Simón Rodríguez presenta al Cabildo su conocido proyecto educativo, denominado: **Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento**, en donde confiesa la influencia de las siguientes fuentes: *Reflexiones sobre el verdadero arte de escribir del abate Servidori*; **El arte de escribir por reglas y sin muestras**, de José de Anduaga; **Prevencciones dirigidas a los maestros de Primeras Letras**, de Juan Rubio; y el **Discurso sobre la necesidad de la buena educación y medios de mejorar la enseñanza en las escuelas de Primeras Letras**, de José de Anduaga.<sup>82</sup> Un año después, el 5 de junio de 1795, el Proyecto fue aprobado por el Cabildo, sin embargo, cuando el Síndico Procurador lo presentó a la Real Audiencia, ésta emitió un informe negativo alegando tres razones: "la primera porque se desconoce el presupuesto de ingresos y gastos del Ayuntamiento, a pesar de que lo han solicitado repetidas veces; la segunda, porque no se necesitan tantas escuelas para niños blancos ya que, además de la Pública existen las de la Universidad y el Convento de San Francisco; y la tercera, porque es inaceptable que no se abran escuelas para pardos que deberían tener preferencia 'como que son los brazos de la República'. Además de este razonamiento, y para mayor abundamiento, el Fiscal hace una interpretación abusiva de la proposición de cerrar las

---

79 - Leddy Phelan, J. (1980) *El pueblo y el Rey*, p. 33

80 - Andrés Lasheras, J. (1994) Simón Rodríguez, maestro y político Ilustrado. p. 64.

81 - En este sentido el Dr. Ildefonso Leal ha realizado un interesante análisis sobre la educación de la mujer en la época colonial, y que se convierte en un excelente aporte para los estudios de la educación de género. Cfr. Leal, I. (2002) *El primer periódico de Venezuela y el panorama de la cultura en el siglo XVIII*. Pp. 111ss. Este trabajo tiene su antecedente como habíamos dicho en la ponencia realizada en 1992 en Bogotá en el I Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana.

82 - Cfr. Rodríguez, S. "Estado actual de la escuela y nuevo establecimiento de ella", en B.A.N.H., pp.229-247

escuelas privadas."<sup>83</sup> Lamentablemente el Proyecto presentado por Simón Rodríguez se quedó en propuesta, razón por la cual renunció a la escuela el 19 de octubre del mismo año, defraudado por el enfrentamiento entre la Real Audiencia y el Ayuntamiento.

La Ilustración en la América española contribuyó decisivamente a diseminar un nuevo concepto de ciencia y un nuevo enfoque de la educación; en cuanto al novísimo concepto de ciencia inspirado en el método inductivo experimental recordamos algunos de los trabajos y sus principales representantes, en ciencias: "astronómicas y geográficas, como Joaquín Velásquez de Cárdenas, en Méjico; observaciones físicas, como las de Caldas; clasificaciones de plantas y animales, como el mejicano José Mariano Mociño o el gran botánico gaditano Mutis, que establecido en Santa Fe de Bogotá y pensionado por la Corona con un subsidio anual de 10.000 pesos había reunido un grupo de pintores y ganaderos, que trabajaban directamente a sus órdenes, y tenía en el momento de la visita de Alejandro Humboldt unos 3000 dibujos, en folio, de plantas."<sup>84</sup>

En la Provincia de Venezuela no podemos dejar de recordar en esta dirección a los extraordinarios trabajos del jesuita José Gumilla (1686-1750), **Orinoco Ilustrado y Defendido**; Fray Antonio Caulin (1718- ?), **Historia Natural y Evangélica de la Nueva Andalucía**; José Oviedo y Baños (1671-1738), **Historia de la Conquista y Población de la Provincia de Venezuela**.

En la Diócesis de Mérida de Maracaibo a fines del siglo XVIII, se fundó el Real Seminario de San Buenaventura, centro del saber que incorporó rupturas epistemológicas en la concepción de la ciencia en Venezuela. En esta oportunidad fue la misma Iglesia la que se encargó de meter el diablo en la casa, pues el Obispo Manuel Cándido Torrijos<sup>85</sup> había traído más de treinta mil volúmenes, según Eloi Chalbaud Cardona (1966): "el Gabinete de Física que (...) contaba con aparatos que, como la máquina eléctrica y la máquina neumática, eran las primeras introducidas a Venezuela (...) con la introducción de tan valioso Gabinete de Física, destinado a la enseñanza pública, fue también el Ilustrísimo Señor Torrijos, el iniciador en Venezuela de los estudios experi-

---

83 - Fernández Heres, R. (1981) Memoria de Cien Años. I, p. 75

84 - Vincens Vives, J. (1977) Historia de España y América. IV., pp. 401-402.

85 - Fray Manuel Cándido Torrijos (1725-1794), fue nombrado Obispo para suceder al fallecido fundador de la Diócesis de Mérida, Fray Juan Ramón de Lora, y fue preconizado el 19 de diciembre de 1791.

mentales desde las aulas del Colegio Seminario de Mérida."<sup>86</sup> Pero, esta vez fue la muerte la que frenó al Iluminado Obispo, pues falleció a los 97 días de su llegada a Mérida.

La lucha ideológica entre los rancios criterios inspirados en el Paradigma Aristotélico-Tomista y el emergente Paradigma Educativo de la Ilustración no sólo fue de palabra, sino que tuvo implicaciones *de jure*, como el juicio a algunos adelantados en los modernos métodos científicos y educativos; el padre A. Valverde, en 1770, señalaba que "1) La filosofía de Aristóteles, ni para el conocimiento de la naturaleza, ni para tratar la sagrada teología es útil, sino perniciosa; y 2) que Santo Tomás floreció en los siglos de la ignorancia".<sup>87</sup> Pero quizá el caso que tuvo mayor estelaridad fue el de Baltasar de los Reyes Marrero, profesor de la cátedra de Filosofía en la Real y Pontificia Universidad de Caracas, justamente porque "no enseñaba la filosofía de Aristóteles sino la moderna doctrina de Newton, Paracelso."<sup>88</sup> La resistencia al cambio aquí no venía de la oficialidad sino de uno de los padres o representantes, específicamente del Dr. Cayetano Montenegro. El rector Juan Agustín de la Torre, del bienio 1789-1791, se pronuncia en el juicio a favor de Baltasar de los Reyes Marrero alegando que: "ninguna nación ha hecho progresos de consecuencia por las armas, por las artes, agricultura y comercio, hasta que se ha entregado al indispensable cultivo de las ciencias".<sup>89</sup> Respuesta que estaba en consonancia con su criterio acerca de los cambios que debía experimentar la educación en Caracas, y toda Venezuela.

De Juan Agustín de la Torre destacamos su discurso económico y de Miguel José Sanz su discurso jurídico, ambos marcaron pauta en las políticas educativas en la Caracas de fines del siglo XVIII. El primero, fue el encendido Discurso Económico, Amor a las Letras con relación a la Agricultura y Comercio, dirigido al Real Consulado en Abril de 1790, en el que señala que: "los ingenios no son regularmente comunes y generales para todas las ciencias, las inclinaciones de los hombres son particulares y adiptas a determinadas pretensiones, nacen con cierta disposición proporcionada para ser útiles en la vida civil en este o aquel destino: y desde que les raya la luz de la razón, comienzan a descubrir con sus naturales impulsos el objeto a que deben ser dedicados. Por esto una población como la de Caracas, capital de otras muchas pro-

---

86 - Chalbaud Cardona, E. (1966) Historia de la Universidad de los Andes., I, p. 289

87 - Fernández Heres, R. (1981) Ob. Cit., I, p. 47.

88 - Ob. Cit., I, p. 54.

89 - Ob. Cit., p. 100. (Extracto del Discurso Económico del Dr. Juan Agustín de la Torre.)

vincias, debe tener copia de ministros de todas facultades para que halle su dilatada y estudiosa juventud los medios oportunos en que ejercitar su talento, porque si se le mezquina la instrucción privándolos de aquellos conocimientos adecuados a sus propensiones será precisarlos a que abracen los que les son repugnantes o enteramente contrarios a su genial condición. Lejos entonces de ser útiles a la sociedad, resultan gravosos a los pueblos, se entregarán a la vida holgazana, la autoridad de los magistrados no podrá reducirlos al trabajo y honestas ocupaciones, estarán en la república como los forzados en galeras; y por último, no sólo mirarán con grande odio cualquier ejercicio útil sino que también criarán tedio hasta de sus mismas personas." <sup>90</sup>

Y, el segundo, el Discurso en el Acto de Instalación de la Real Academia de Derecho Público y Español, en el que se apuntalaba: "así como la educación y ejemplo deciden el carácter del hombre, que aunque tenga en sí las raíces de la virtud moral, llega sin el apoyo de la razón ilustrada, a degradarse de su dignidad, abandonándose a sus torpes pasiones y apetitos. Si estudiara la ley de la naturaleza con sus relaciones civiles y políticas, hacia sí, hacia sus prójimos y hacia los soberanos o representantes del Estado, cumpliría sus funciones y destino, suavizaría sus costumbres, sacudiría preocupaciones vulgares, pensamientos altivos y otros vicios de presunción y soberbia que les envilecen tanto cuanto concibe de sí lo que no es, o lo que no conviene, haciendo consistir la verdadera gloria en vanidades y aun en la misma ignorancia, de que provienen la turbación del orden público, las revoluciones y la ruina de los Estados." <sup>91</sup>

En ambos casos, se observa la influencia del siglo de las Luces, al pretender imponer el imperio de las Leyes y la Razón Ilustrada como principio fundamental de la sociedad; principios de fueron desarrollados en Francia por Montesquieu, Rousseau, Diderot, D'Alembert, y Condorcet. Pero también en los Ilustrados españoles: Cabañero, Campomanes, Jovellanos,<sup>92</sup> y Floridablanca.

De esta etapa destacamos que la polémica más importante es la que se disputa el origen de la escuela y el maestro; podrían ser reagrupadas en dos tendencias: Una, la propuesta que sostiene que el surgimiento de la escuela se dio desde el inicio de la colonia,<sup>93</sup> y que se entiende en un mismo sentido enseñanza doctrinal y educación

---

<sup>90</sup> - De la Torre, Juan Agustín. Discurso Económico. Amor a las letras con relación a la agricultura y comercio. Citado por Andrés Lasheras, J. (1997) Ob. Cit., p. 46

<sup>91</sup> - Sanz, M. J. Discurso en el Acto de Instalación de la Real Academia de Derecho Público y Español. En Fernández Heres, R. (1985) Vertientes Ideológicas de la Educación en Venezuela., p. 44

<sup>92</sup> - Jovellanos, G. Memorial sobre Instrucción pública. Citado por Andrés Lasheras, J. (1997) Ob. Cit., p. 45

<sup>93</sup> - Para ampliar este punto, véase el No 33-34 y 61 de Cuadernos de Educación, coordinados por Leonardo Carvajal; así como, el No.

de primeras letras: "a la Universidad Real y Pontificia se entraba niño, analfabeto, para aprender las primeras letras y se salía doctor."<sup>94</sup> En tal sentido la educación y la escuela (en sentido amplio) tienen raíces que se remontan hasta las sociedades indígenas prehispánicas.<sup>95</sup> En Colombia apoyan la tesis anterior Bohórquez Casallas,<sup>96</sup> Danilo Nieto,<sup>97</sup> y Miguel Urrutia quienes asumen en un mismo sentido enseñanza religiosa y proceso de conformación de un espacio llamado escuela.

Y, otra, la propuesta que sostiene que la escuela es un fenómeno tardío,<sup>98</sup> que en nada se corresponde con la evolución progresiva de las modalidades anteriores, sino a la confluencia de mentalidades de la época con las propuestas políticas estatales. Sobre todo, centran la aparición de la escuela con tres elementos constitutivos que se mantienen hasta hoy: la escuela, el maestro y el saber pedagógico. En Venezuela, esta tesis es especialmente sostenida por Andrés Lasheras quien afirma que la escuela como institución donde se imparte el saber pedagógico se remonta a finales del siglo XVIII, pues "el retraso en el desarrollo económico, social, científico e ideológico de España y sus colonias había traído como consecuencia el retraso en la alfabetización (...) En forma muy semejante se manifestó el pensamiento pedagógico en el último tercio del siglo XVIII en las Colonias americanas."<sup>99</sup> Incluso los momentos del discurso pedagógico en Venezuela los restringe Andrés Lasheras (1994) a tres "de acuerdo con el objetivo central manifestado en los discursos, como de la **Escuela pública**, de la **Escuela republicana** y de la Escuela nacional (...) El primer momento tiene lugar desde la época de Carlos III hasta la Independencia. El segundo desde la Independencia hasta comienzos del siglo XX. El tercero (...) desde finales del gomecismo hasta la actualidad."<sup>100</sup>

En Colombia, el principal representante de esta tendencia es Alberto Martínez Boom (1986), quien señala que "los siglos transcurridos entre la Fundación de la Real Audiencia de Santa Fe en 1550 y la expulsión de la Compañía de Jesús en 1767, no habían sido propicios para el nacimiento de la escuela y el maestro en nuestra sociedad, ni habían presentado condiciones sociales e históricas que pro-

---

94 - Cuenca, H. (1967) Universidad Colonial., p. 29

95 - Cfr. Salazar, T. (1979) Encomienda y educación en Venezuela.

96 - Cfr. Bohórquez Casallas, L. (1955) La Evolución Educativa en Colombia.

97 - Cfr. Nieto, D. (1955) La Educación en el Nuevo Reino de Granada.

98 - Cfr. Leal, I. (1968) Documentos para la Historia de la Educación en Venezuela. Aquí se analizan 18 documentos cuyas fuentes reposan en el Archivo General de Indias, el Archivo del Consejo Municipal de Caracas, y Archivo Eclesiástico de Mérida, acerca de las escuelas y colegios existentes en Venezuela durante los siglos XVIII y XIX.

99 - Andrés Lasheras, J. (1994) Simón Rodríguez, maestro y político Ilustrado, p. 39.

100 - Andrés Lasheras, J. (1997) "Educación y Estado en Venezuela: Historia de las bases ideológicas." p. 30

piciarían tal acontecimiento de orden cultural y social."<sup>101</sup> En nuestro criterio, pensamos que el problema de la existencia de escuela y el maestro hay que abordarlo en el tiempo de larga duración; sin la experiencia pedagógica en los conventos y la labor educativa de los frailes coloniales quizá no hubiese sido aparecido un modelo de escuela seglar.

## C. Etapa de la Gran Colombia.

En el Congreso de Villa del Rosario de San José de Cúcuta, reunido entre el 06 de mayo y el 14 de octubre de 1821, se decretó la implantación del sistema escolar conocida a postre como la Educación Santanderina. En homenaje a Francisco de Paula Santander Omaña, por haber sido el responsable de los decretos en su condición de Vice-presidente de la Gran Colombia.

Específicamente en el artículo 15, imponía al Gobierno el fundar y financiar Escuelas Normales en las principales ciudades, donde los estudiantes serían preparados para usar el Sistema Lancasteriano de enseñanza Mutua. El Libertador Simón Bolívar en su condición de Presidente delegó la función en el Vice-presidente Francisco de Paula Santander para que se encargara de elaborar la legislación. Aspecto que cumplió diligentemente. Sin pérdida de tiempo el 26 de enero de 1822, Francisco de Paula Santander, decretó:

"Habiéndose prevenido por el artículo 15 de la Ley de dos de agosto último, establecimiento de escuelas normales del método Lancasteriano o de enseñanza mutua en las primeras ciudades de Colombia he venido en decretar lo siguiente:

1. Se establecerán escuelas normales en las ciudades de Bogotá, Caracas, y en Quito, luego que se halle libre. Los sueldos de los maestros, la casa y los útiles necesarios para su completo arreglo, se satisficieran de los fondos públicos.
2. Establecidas las escuelas en las ciudades mencionadas se expedirán ordenes a los Intendentes de Cundinamarca, Boyacá, Magdalena, Cauca e istmo de Panamá para que de cada una de las provincias de su mando haga venir a Bogotá un joven u otra persona de talento que bajo las ordenes del Intendente de la Capital, y enseñanza del maestro se instruya en el método Lancasteriano. Las mismas se comunicarán a los Intendentes de Venezuela, Orinoco, y Zulia, que harán igual remitido a la ciudad de Caracas.
3. Luego que las personas remitidas por los gobernadores de las provincias, previos

---

101- Martínez Boom, A. (1986) Ob. Cit., p. 11

los informes necesarios, hayan aprendido el método Lancasteriano, del que han de sufrir el competente examen, regresarán a las provincias de su domicilio a servir la escuela del lugar en que resida el gobierno, este hará venir los maestros de las parroquias para que se instruyan en el expresado método, verificando primero con los de inmediata y populosa, de tal suerte que después de algún tiempo se establezca en todas ellas la enseñanza mutua.

4. Los gastos que se hagan en la remisión a Bogotá, Caracas y Quito de los jóvenes o personas designadas por los Gobernadores de las provincias conforme al artículo 2, se pagarán de los fondos de propios y arbitrios de los Cabildos. En donde absolutamente no los haya, los Intendentes después de tomar los informes necesarios los suplirán de los fondos públicos dando cuenta para su aprobación.

5. Los maestros que de las parroquias vayan a aprender a la escuela normal de las provincias, disfrutarán por el tiempo de su permanencia en ella, el sueldo que les esté asignado, y si alcanzara para sostenerse, los Gobernadores cuidarán de que por los padres de familia de la parroquia, interesados en la educación de sus hijos se les añada alguna pequeña gratificación que baste para sus alimentos. Entretanto otras personas servirán interinamente las escuelas.

6. El poder ejecutivo encarga muy particularmente a los Intendentes, Gobernadores, Jueces políticos, Cabildos y Venerables Párrocos, que cada uno en la parte que le corresponda cuide del mes pronto y exacto cumplimiento de este decreto que tanto debe mejorar la primera educación de los niños.

Dado en el palacio del gobierno de Colombia a veintiséis de enero de mil ochocientos veintidós. Francisco de Paula Santander." (Gaceta de Colombia. 21 de abril de 1822, N° 27)

De esta manera quedaron establecidas las Escuelas Lancasterianas o Colegios Santanderinos por el Método Lancasteriano en Bogotá, Caracas, y Quito; para que los nuevos Departamentos enviaran a los jóvenes más adelantados a la capital, y al regreso iniciaran el efecto cascada.

En cuanto al origen de las escuelas lancasterianas en territorio americano, el historiador colombiano Luis Bohórquez Casallas nos señala que fue en territorio tachirense donde se fundó la primera escuela lancasteriana, al respecto afirma: "en 1821, en Capacho, pueblo cercano a Cúcuta, el padre Mora fundó la primera escuela lancasteriana de la América Meridional, convirtiendo el libre examen del inglés hacia la moral cristiana. El general Santander conoció a fray Mora y lo trajo para convertirlo en mentor de la niñez en la Gran Colombia (...) En vista de los excelentes resultados y cualidades docentes del franciscano,

el Gobierno lo envía por el Cauca y el Ecuador a propagar el nuevo sistema." (Bohorques Casallas, 1955: 265)

De manera que el pilar fundamental de enseñanza de la Escuela Lancasteriana en la Gran Colombia fue el fraile franciscano Sebastián Mora y Berbeo. La primera Escuela Lancasteriana fundada en Capacho, también es refrendada por el historiador inglés Vauhgan, al señalar que Santander lo conoció: "en septiembre de 1821, sacándolo de su pueblo andino, para encargarlo del adiestramiento de los preceptores lancasterianos, con el objeto de que, una vez preparados en número suficiente, fueran a otras ciudades con el propósito de adiestrar a otros. Un viajero británico, que paso por Capacho a fines de marzo de 1823, halló que la partida de Mora había significado el cierre de su escuela." (Vaughan, 1987: 78)

El fraile Mora fundó escuelas Lancasterianas en Bogotá, y sur de la Nueva Granada, y avanzó hasta Guayaquil. El 25 de julio de 1824, se señala que "el religioso franciscano Fray Sebastián Mora a quien el gobierno destinó a difundir la enseñanza mutua en los departamentos del sur, en su tránsito por Cali ha dejado planteada en aquella ciudad la escuela de primeras letras conforme a este método y con toda la regularidad y orden posible, en un salón que caben más de ciento ochenta niños. Es muy loable la franqueza con que todo el vecindario de Cali se ha prestado a facilitar los auxilios necesarios para este establecimiento que su patriotismo reclamaba; pero muy particularmente se ha hecho digno de aprecio el celo con que el Dr. Vicente Lucio Cabal y el R. Padre Fray Ignacio Ortiz ha propendido a su fundación." (Gaceta de Colombia. 18 de julio de 1824. N° 145.)

En Ecuador también tenemos noticias del Fraile Mora: "el 13 de noviembre se abrió la escuela Lancasteriana de la ciudad de Guayaquil bajo la dirección del religioso Fray Sebastián Mora y Berbeo, a quien el poder ejecutivo comisionó y costeó para establecer este método en los departamentos del sur de la República." (Gaceta de Colombia. 15 de enero de 1826. N° 222.) Como podemos observar es notable el trabajo realizado por este trotamundos de la escuela Lancasteriana en la Gran Colombia, específicamente en la Nueva Granada y Ecuador. Curiosamente en el Táchira donde había iniciado su labor educativa ni siquiera se continuó con la escuela que había fundado.

## **D. Etapa Republicana.**

Pero es a partir de 1830 cuando en forma más sistemática, en el denominado paradigma liberal, se inicia una historia de la educación en Venezuela. Es la etapa en donde se evalúa el estado de la educación luego del proceso de independencia y

maridaje con la Gran Colombia. En esta etapa la historia de la educación está a cargo de los ministros, como es el caso de Miguel Peña (1830), el primero en hacer una evaluación del estado de la educación que se encuentra en su Memoria del Ministerio Interior y Justicia. En los cincuenta años que abarcan de 1830 a 1880, Venezuela no tuvo una institución dedicada exclusivamente a la organización y administración de las políticas educativas del Estado, sino que estuvo subordinada a otros Ministerios o Secretarías de Estado, a saber: a) Ministerio o Secretaría de lo Interior y Justicia (1830-1857), b) Secretaría de Relaciones Exteriores y c) Ministerio de Fomento (1863-1881).

En esta etapa la historia de la educación está subyugada a otras historias, en particular de las historia de la patria, de las constituciones, de la legislación, de la geografía., e incluso de la literatura. Destacamos es este sentido los trabajos de Feliciano Montenegro y Colom, Rafael M. Baralt, Agustín Codazzi, Fermín Toro, Cecilio Acosta, Arístides Rojas, Antonio Ramón Silva, Rufino Blanco Fombona, José Gil Fortoul, Ángel Grisanti, Caracciolo Parra León, y González Guinán. Quisiéramos destacar que una de las líneas de investigación que presenta mayor productividad es la Historia de la Universidad Colonial, en ese sentido destacamos las siguientes obras: Méndez y Mendoza, J. (1909) Historia de la Universidad Central de Venezuela. (Dos tomos). Parra-León, C. (1930) Documentos del Archivo Universitario de Caracas, 1725-1810. Rodríguez-Rivero, P. D. (1931) Historia Médica de Venezuela. Domínguez, R. (1932) Galería Universitaria-Juristas, Parra-León, C. (1933) Filosofía Universitaria Venezolana, 1788-1821. Y junto a estos trabajos también los relativos al Seminario de Caracas: Navarro, Mons. Nicolás. Introducción al primer Libro de Anales del Seminario Metropolitano de Caracas; Suriá, J. A propósito del Seminario; Aguirre Elorriaga, M. El Seminario Interdiocesano de Caracas.

Desde el punto de vista de las tendencias historiográficas se inicia la dependencia del positivismo, en particular el positivismo de Spencer y Alexander Bain. El positivismo había entrado a la universidad venezolana con Adolfo Ernst (1863), sin embargo la presencia del paradigma en educación fue tardía. Específicamente se nota en la gestión de Rafael Villavicencio, Samuel Darío Maldonado, y en forma terminante en la Memoria de 1912 de Gil Fortoul. En el campo historiográfico el modelo positivista es desarrollado en forma paradigmática por Laureano Vallenilla Lanz, hasta el punto de convertirse en la referencia de las Ciencias Sociales. Sin embargo, la dependencia positivista no experimentó una evolución lineal, sufrió altibajos, e incluso retroceso.

El mejor ejemplo de la diseminación del discurso educativo y pedagógico lo constituye el Primer Congreso Pedagógico Venezolano (1895); muchos de los participantes no eran maestros sino intelectuales, incluso los organizadores: Alberto González Briceño y Napoleón Lander son intelectuales. Quizá esta característica se convirtió en el principal obstáculo epistemológico para el avance de la historia de la educación como disciplina, pues como afirmara Ángel Grisanti (1932): "en nuestro país la bibliografía estrictamente venezolana sobre instrucción pública puede decirse que no existe. El estudio de Baralt, admirable por el caudal de doctrina, el contenido filosófico y la maravilla del estilo, no es sino un capítulo, joya diminuta, de un resumen de la Historia de Venezuela. Sólo el patriarcal don Arístides Rojas aporta datos esenciales para el estudio de esta importantísima materia. Rufino Blanco Fombona, Gil Fortoul y otros historiadores venezolanos de valía, a él se atienen. El francés Humbert lo copia al pie de la letra. El estudio crítico sobre la historia de la Instrucción Pública está por hacerse." (Grisanti, 1950:10)

Si bien el sentido colegiado surgió en la década del treinta del siglo XX con la creación de la Sociedad Venezolana de Maestros (1932) y la Federación Venezolana de Maestros (1936), éstas nacieron con un fin gremial más que académico. La importancia radica en ser el primer esfuerzo en organizar un gremio magisterial para darle identidad profesional al docente, son de meritoria recordación: Luis Beltrán Prieto Figueroa, Luis Padrino, Hipólito Cisneros, José R. Mena, Gustavo Adolfo Ruíz, Mercedes Fermín, Celia Núñez Sucre, y Alirio Arreaza. El liderazgo fue ejercido sin duda por Luis Beltrán Prieto Figueroa, el ideólogo, pero sobre todo por ser el maestro que trasciende el nivel gremialista al intelectual; su larga trayectoria bibliográfica lo corrobora. La Escuela Nuevo o Escuela Activa fue la fuente pedagógica que inspiró al nuevo movimiento magisterial, y fue incorporada en el Primer Plan de la Nación (1936). A Venezuela vinieron varias delegaciones para difundir esas ideas; en especial recordamos al Uruguayo Sabas Olaysola, alumno de Decroly, fundador de la Escuela Experimental Venezuela y la Escuela Artigas; de Costa Rica, Joaquín Monje; de México, Elena Torres; de Chile, la conocida Misión Chilena, con Daniel Navea Acevedo, Julio Heise, Arando Lira, Oscar Martín, Humberto Parodi, y Horacio Aravena. La herencia de la Escuela Nueva tuvo su máximo esplendor con la maduración del concepto de Estado Docente (1945) y el Humanismo Democrático que pasó a ser la filosofía educativa a partir en el proyecto de Ley de Educación de 1948, con Luis Beltrán Prieto Figueroa. Por cierto, un proyecto fallido porque fue derrocado el presidente Rómulo Gallegos. A grandes rasgos esta sería una etapa ini-

ciada en 1830 y se prolonga hasta 1948. Aunque como dijera Thomas Kuhn (1962) la emergencia de nuevos paradigmas no implica la superación definitiva del anterior.

## E. Etapa Democrática.

Esta generación intermedia estaría integrada por aquellos investigadores que aportaron a la historia del saber pedagógico en Venezuela un gran acopio de fuentes, y aunque algunas de sus obras se ubican en la década de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez en la década del cincuenta, podríamos remitirlas perfectamente al período democrático iniciado en 1958. En realidad se destacan por su pensamiento demócrata, e incluso algunos produjeron sus obras desde el exilio. En este sentido destacamos los trabajos de Luis Spinetti (1950), N. P. Monsant (1951), Luis Beltrán Prieto Figueroa (1951), Fidel J. Orozco Duque (1954), Héctor Cuenca (1956), Eduardo Arcila Farías (1961), Angelina Lemmo (1961), Alexis Márquez Rodríguez (1962), Mariano Uzcátegui Urdaneta (1963), Héctor García Chuecos (1963), Eloi Chaulbaud Cardona (1966), Juan David García Bacca (1954), Ildelfonso Leal (1968), Olavarriaga, P. J. (1965), J. M. Pacheco (1969), Efraín Subero (1968), Miguel Ángel Mudarra (1975), Manuel Fermín (1975), Leonardo Carvajal (1976), Temístocles Salazar, H. González Oropeza, José Del Rey Fajardo (1979), y llegaría hasta Rafael Fernández Heres (1980).

Además del acopio de fuentes intenta vincular el análisis de la historia de la educación con otras dimensiones de lo social. Esta corriente entendió la historia de la educación como parte de una red mayor de orden social y cultural, al mismo tiempo que la periodización utilizada seguía subyugada al campo de la historia política y la legislación escolar. Buena parte de estos trabajos se apoyaron en las herramientas conceptuales del marxismo para interpretar las relaciones entre educación y sociedad. Pero también incorporaron otras tendencias de orientación más filosófica que historiográfica, como son: el neotomismo, estructuralismo y positivismo lógico.

De nuevo la línea de investigación Historia de la Universidad Colonial se desarrolla intensamente, el Dr. Ildelfonso Leal nos confesaba en las 2das. Lecciones de Historia Universitaria acerca de las Primeras Universidades de Venezuela (2004), que gracias al olfato académico de Don Mariano Picón-Salas fue enviado a Sevilla (1958) para que estudiara en el Archivo General de Indias todo lo concerniente a la Historia de la Universidad Central de Venezuela. Destacamos algunas de sus obras: Leal, I. (1963) Historia de la Universidad de Caracas, 1721-1827; (1965) Cedulaario de la Universidad de Caracas; (1968) Documentos para la Historia de a Educación

en Venezuela. Época colonial; (1970) El claustro de la Universidad y su historia; (1979) Historia de la UCV, 1721-1981; (1979) Libros y bibliotecas en Venezuela, época colonia, 1633-1767; (2002) El primer periódico de Venezuela y el panorama de la cultura en el siglo XVIII.

A mediados de la década del ochenta la Historia de la Educación se fue nutriendo con las diversas tendencias historiográficas, y se fueron constituyendo las principales líneas de investigación que alimentan programas de pregrado, maestría y postgrado. Específicamente se observa una marcada influencia de la visión historiográfica de la Escuela de Annales, específicamente de la tercera generación, con Michel Foucault.

Entre las líneas de investigación predominantes destacamos: la aproximación a la historia institucional de la educación, la historia de las universidades, y la historia de los maestros, entre otras. Puntualizamos además, que se inició la discusión acerca de los fundamentos epistemológicos de la historia de la educación, lo cual permitió iniciar una discusión más densa respecto a los obstáculos epistemológicos y hermenéuticos de la disciplina. Citaremos a nivel nacional los grupos más representativos:

En Caracas. Son suficientemente conocidos los trabajos de Ildelfonso Leal, Gustavo Adolfo Ruíz, Jesús Andrés Lasheras, Luis Antonio Bigott, Aureliano Canchica, Leonardo Carvajal, Luis Bravo Jáuregui, José Miguel Cortazar, Guillermo Luque, María Egilda Castellanos, Nacarid Rodríguez, Magaldy Téllez, Marina Smeja, Aureo Yépez Castillo, Juan Manuel Martín Frechilla, entre otros. Magaldy Téllez se destaca en la investigación epistemológica de la Historia de la Educación, además fue coordinadora del III Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana realizado en Caracas-Venezuela (1996). Coordinó igualmente el libro (1997): Educación, Cultura y Política, ensayos para la comprensión de la Historia de la Educación en América Latina.

En Mérida. Citamos a Edda Samudio y Carmen Carrasquel Jerez, quienes han dedicado gran esfuerzo a publicaciones de historia institucional de los colegios de jesuitas. Pedro Rosales Medrano, por sus biografías sobre grandes maestros venezolanos. De la asignatura Historia de la Educación recordamos a Leonidas Prieto. En el Grupo de Investigación sobre Historiografía y la Cátedra de Historia de la Universidad de los Andes se destacan Alí López Bohórquez (Coordinador), Robinzon Mesa, y Yuleida Artigas Dugarte. También debemos recordar los trabajos de los investigadores del Archivo Histórico de la Universidad de los Andes, entre ellos: Yanixa Rivero Hidalgo, Taíz Zerpa Semprum, Lourdes Luque, y Pedro María Molina Márquez; así como Ziraima Guédez del Archivo General del Estado Mérida. Hernán López Añez

(1998) por su trabajo: *La Universidad en el quinquenio, reflexiones para el cambio. El caso de la Universidad de los Andes*. El cual es un trabajo sobre historia cuantitativa de la Universidad. Finalmente agregamos el trabajo de Baltasar Porras Cardozo, por su trabajos sobre la el antiguo Seminario de San Buenaventura de los Caballeros, Ana Hilda Duque y su equipo de trabajo en al Archivo Arquidiocesano de Mérida. Humberto Ruíz Calderón merece especial mención por sus trabajos sobre la historia de los estudiantes en el exterior, y la formación de investigadores.

La línea de investigación: Historia de la Universidad de los Andes ha sido especialmente significativa, e incluso se remonta al siglo XIX: Jáuregui Moreno, J. M. (1887). *Apuntes estadísticos del Estado Mérida*; Tulio Febres Cordero (1886) *Periódico El lápiz*; Juan Nepomuceno Pagés Monsant (1891) *Resumen histórico de la Universidad de los Andes*; Silva, Mons. Antonio Ramón (1908) *Documentos para la Historia de la Diócesis de Mérida*; García Chuecos, H. (1938) *Estudio de historia colonial venezolana*; (1963) *El Real Colegio Seminario de San Buenaventura de Mérida*; Chalbaud Cardona, E. (1966) *Historia de la Universidad de los Andes*; Tablante Garrido, P. y Roberto Picón Lares (1968) *Universidad de los Andes en Mérida*; Castillo Lara, L. (1985) *Mérida: la aventura de San Buenaventura y la columna*; Pernía, H. A. (1990) *Resumen histórico de la Universidad de los Andes*; Porras C. Baltazar (1992) *El ciclo vital de fray Juan Ramos de Lora*. En fechas recientes, se ha retomado con la creación del Archivo Histórico de la Universidad de los Andes, el 24 de febrero de 1999, siendo Rector Felipe Pachano Rivera y Secretario Léster Rodríguez Herrera. La Cátedra Libre de Historia de la Universidad de los Andes es la responsable de continuar en el tiempo con esa experiencia.

En Maracaibo. Se destacan los trabajos sobre la historia de la Universidad del Zulia de Nevi Ortín de Medina (1989, 1991 y 2004), María Gamero León (1986), e Imelda Rincón Finol (1996). También los aportes de Germán Cardozo Galué, Ángel Lombardi (1992), Francisco Ávila Fuenmayor, Fernando Bermúdez Arias y Heberto Santana Márquez (1996), Rafael Medina Meza, Beatriz Arrieta (2000), y Belín Vásquez.

En Carabobo. Destacamos los esfuerzos pioneros sobre la historia de la Universidad de Carabobo de Oswaldo González Rivero (1969 y 1974) e Iván Hurtado León (1988 y 1997); *Crónicas y datos de la Universidad de Carabobo* de Fritz Küper D´Alessandro (2001). Igual son meritorias las investigaciones de Iván Hurtado León y Abraham Toro desde la cátedra de Historia de la Educación en la Universidad de Carabobo, con quienes he tendido el gusto de trabajar en proyectos conjuntos. Cesar A. Guzmán quien fue ponente en el I Congreso Iberoamericano de His-

toría de la Educación Latinoamericana (Bogotá, 1992). Además de los trabajos de Luigi Frassato (1988) sobre Alejo Zuloaga; y las reflexiones sobre la enseñanza de la Historia de la Educación de Cándido J. Castellanos (1996), entre otros.

En el Táchira. La historia de la educación también está imbricada con las otras historias. De hecho, en los dos centenares de obras publicadas por la Biblioteca de Autores y Temas Tachirenses (BATT) ninguna versa sobre la Historia de la Educación en stricto sensu. Pero evidentemente que es posible entresacarla a partir de ellas. Los trabajos pioneros que contienen aportes a la Historia de la Educación en el Táchira son: Villet, M. y otros. (1960) El Táchira en 1876; Figueroa, M. (1961) Por los Archivos del Táchira; Villamizar Molina, J. J. (1972) Páginas de Historia del Táchira; Romero Lobo, F. (1993) Historia de la Medicina en el Estado Táchira; Arellano Moreno, A. (1979) Poetas y Versificadores Tachirenses; Santander Ramírez, G. (1986) Historia Eclesiástica del Táchira; Rosales, R. M. (1990) Imagen del Táchira; Castillo Lara, L. (1989a) Elementos Históricas del San Cristóbal Colonial; Castillo Lara, L. (1989b) San Cristóbal siglo XVII, tiempo de aleudar; Castillo-Lara, L. (1998) La Grita, la ciudad que grita su silencio; entre otros. El primer trabajo más sistemático fue el de Iván Roa Pulido (1990) El Proceso Educativo en el Táchira, Trabajo de Ascenso en la Universidad de los Andes-Táchira. Luego le sigue el trabajo de Temístocles Salazar (2002) La Universidad es el hombre, en el cual reseña la historia del Núcleo ULA-Táchira; y la tesis doctoral en Historia de José Pascual Mora-García (2001) Historia Social de las Mentalidades y de la Educación en la Vicaría Foránea de La Grita y región andina venezolana, publicada por el Consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes, con el título: (2004) La Dama, el Cura y el Maestro en el siglo XIX.

A nivel de Grupos de Investigación, hay que señalar que fue en Diciembre (2000) cuando se fundó el primer Grupo de Investigación de Historia de la Educación y Representaciones (HEDURE) en la Universidad de los Andes-Táchira coordinado por José Pascual Mora-García. De esta manera se conformó una Unidad de Investigación adscrita al Departamento de Pedagogía de la ULA-Táchira. HEDURE nació en la convocatoria del Programa ADG-CDCHT-2000, integrado por los profesores Iván Roa Pulido, Francisco Castillo y José Pascual Mora-García (Coordinador). En la convocatoria del ADG-2002, se incorporaron como miembros activos Yariesa Lugo Marmignon y Temístocles Salazar. Y en el 2004, nuevamente fuimos acreditados por el programa ADG-CDCHT de la ULA, integramos el GRUPO en esta oportunidad los siguientes investigadores: Jaime Torres, Temístocles Salazar, Oscar Blanco, y José Pascual Mora-García.

Sin embargo, es bueno recordar que los antecedentes del Grupo de Investigación se remontan a la fundación de la asignatura Historia de la Educación en la Carrera de Educación del Núcleo-Táchira de la Universidad de los Andes. Este esfuerzo se lo reconocemos al incansable investigador Temístocles Salazar (1973), quien ha sido fiel a su lema: “el hombre, no puede prescindir de la historia (...) Pedagogía sin historia es cosa vacía.” Durante ese tiempo se gestaron proyectos importantes que configuran la historia de la cátedra, entre los que podemos citar: el Centro de Investigación Histórico Pedagógica "Regina de Velásquez" (1989) reconocido por el Consejo Universitario de la ULA; y el Museo Pedagógico "Temístocles Salazar" que actualmente cuenta con su Revista URI-CANIA. Hoy el sueño iniciado por Temístocles Salazar cumple treinta años (2003), y con la generación de relevo continua la labor.

En la red el GRUPO HEDURE está representado por la HEURÍSTICA (Revista digital de Historia de la Educación), que estuvo alojada (2002) en la [www.heuristica.unlugar.com](http://www.heuristica.unlugar.com); y actualmente en: [www.saber.ula.ve](http://www.saber.ula.ve). La temática de HEURÍSTICA n° 1 está dedicada al V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación; en HEURÍSTICA n° 2, el tema fue el Simposio de la Comunidad Discursiva de Historia Social de la Educación en la región Centroccidental, en el VII Congreso de Historia Regional y Local, realizado en San Cristóbal-Táchira. A nivel de investigaciones José Pascual Mora-García adelanta la tesis doctoral: Análisis Bibliométrico de las Comunidades Discursivas de Historia de la Educación en América Latina, estudio de caso: Venezuela, adscrita al Doctorado en Pedagogía, mención Innovación e Investigación Educativa de la Universidad Rovira i Virgili Tarragona-España.

Otro de los Grupos académicos que ha experimentado gran crecimiento es el Núcleo de Investigación EDUCA, adscrito institucionalmente a la UPEL-IPR "Gervasio Rubio", coordinado por Cecilia Mendoza. Si bien la investigación en torno a la Historia de la Educación no es su línea de investigación fundamental, algunos de los trabajos hacen referencias importantes, v. gr: las tesis doctorales (en proceso) de Yolly Grau y Carlos Villamizar; e incluso se dedicaron dos de las tres conferencias magistrales del II Seminario Internacional EDUCA- 2005, al tema de la Historia del saber pedagógico en América Latina; en las que participaron Alberto Martínez Boom y José Pascual Mora-García.

En Barquisimeto. El ejemplo de comunidad discursiva de Historia de la Educación y de la Pedagogía que se perfila con mayor consistencia interna es el coordinado por Reinaldo Rojas (UPEL-Barquisimeto). Es importante resaltar que este

esfuerzo tiene más de diez años, pues se inicia con la apertura en 1991 del primer programa de Maestría en educación, mención Enseñanza de la Historia, en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto. En febrero (2000) se conformó el Núcleo de Investigadores de Historia de la Educación y la Pedagogía, en el ánimo de agrupar una comunidad discursiva nacional para poder realizar trabajos de investigación de más largo aliento, que trasciendan en el tiempo, y superen el nivel de lo epiléptico. Al mismo tiempo representó el primer antecedente de la Sociedad Venezolana de Historia de la Educación, al estilo de las existentes en otros países latinoamericanos. Este esfuerzo no tiene la pretensión de ser excluyente de otros programas o proyectos a nivel nacional, por el contrario, reivindica y reconoce esos esfuerzos. Pero entendemos que es necesario superar los personalismos para que aparezca el sentido de grupo, y la comunidad de investigadores a nivel nacional.

EL NÚCLEO DE INVESTIGACIÓN EN HISTORIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA EN LA REGIÓN CENTROCCIDENTAL DE VENEZUELA tiene sus inicios al interno del Subprograma de Enseñanza de la Historia (UPEL-Barquisimeto) y, muy especialmente, el desarrollo de la Línea de Investigación denominada Historia Social e Institucional de la Educación en la región centroccidental de Venezuela. Reinaldo Rojas es su coordinador y fundador de la línea de investigación.

El Núcleo de Investigadores para el momento de su fundación estaba conformado de la siguiente manera: Dr. Reinaldo Rojas (Coord.), MSc. Lucila Mujica de Asuaje, MSc. Ebellio Espínola, M.E. Jaquelina Reyes, M.E. Blanca Chirinos, Prof. Neffer Álvarez, Prof. María Regina Távares, Prof. Jorge Pérez, M.E. Salvador Camacho (UCLA), Dr. José Pascual Mora-García (ULA-Táchira), M.E. Magalis Pérez (M.E.), M.E. Yolanda Aris (M.E.), M.Sc. Luis Cortés Riera (M.E.), M.E. María Rodríguez Crespo (M.E.). Como podemos observar el Núcleo se nutre con investigadores de varias universidades nacionales.

Sin embargo, la solidez como comunidad de investigadores se remonta a los proyectos de tesis de maestría presentados entre 1994-1995, gran parte de los cuales han sido defendidos con éxito. La cantera de investigadores continua su proceso de formación, con nuevos ingresos a la maestría, y otros se encuentran en la elaboración de la tesis doctoral; pero lo más importante es que el esfuerzo sigue in crescendo: v. Gr: el actual programa de Maestría en Historia (UCLA, UPEL, Fundación Buría), coordinado por Dulce Marrufo.

Con estos resultados podemos decir, sin menoscabo de modestia, que se perfila como ejemplo de comunidad discursiva del área de Historia de la Educación

en Venezuela, porque tiene programas de Maestría y Doctorado; cuenta con libros y revistas, tiene líneas de investigación definidas, investigadores noveles y expertos, (algunos de los cuales han sido reconocidos oficialmente por el programa PPI del FONACIT), además de Seminarios y Jornadas de Investigación a nivel nacional en donde han participado panelistas de gran acreditación.

Poco a poco se empieza a consolidar una tendencia historiográfica de la Historia de la Educación alineada en principio en el enfoque mareblochiano de la Historia Económico-Social, pero indagando también en la Historia de las Mentalidades y Representaciones. Sin duda, la anuencia académica del Dr. Reinaldo Rojas y la herencia fundadora del Dr. Federico Brito Figueroa han sido fundamentales para iniciar un camino de gran interés historiográfico.



# Bibliografía

- ADELL, J (1997): "Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información". EDUTEC. Nov. Nº 7.
- ALCOVER, N. (1992)  
Los medios de comunicación social., España:Paulinas.
- ANDRÉS Lasheras, J. (1994) Simón Rodríguez, maestro y político ilustrado. UR: Caracas.  
----- (1997) Educación y Estado en Venezuela: Historia de las bases ideológicas. Caracas:UCV.
- BAEZ, de la Fe. (1991) El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. Revista de Educación, No. 294. España.
- BAUDRILLARD, Jean. (1996) El crimen perfecto. Barcelona:Anagrama.
- BELL, Daniel. (1973) La société post-industrielle. Paris:Laffont.  
----- (1979) Les constraictions culturelles du capitalime. Paris: Puf.
- BENHABIB, Seyla. (1990) " In the Shadow of Aristotle and Hegel: Communicative Ethics and Current Controversies in Practical Philosophy" ., en PHILOSOPHICAL FORUM, Vol. 21, nº 1-2.
- BERCIANO Villalibre, Modesto. (1998) Debate en torno a la posmodernidad. Madrid: Síntesis.
- BERTEN, A. (1991) " *Modernité et postmodernité: un enjeu politique?*" en Rev. Philosophique de Louvain. Nº 81, Belgique, fevrier.
- BLOCH, Marc. (1986) Apología de la Historia o el oficio del historiador (1949). Barquisimeto:Lola de Fuenmayor y Fundación Buría.
- BRICEÑO-Guerrero, J.M. (oo2) Mi casa de los dioses. Mérida:Vicerrectorado Académico de la ULA.
- BENEDITO, V; FERRER, V Y FERRERES, V.S. (1995). La formación universitaria a debate. Barcelona: EUB.
- BOLÍVAR, A. (1997) Diseño y desarrollo del curriculum. Universidad de Barcelona: ICE  
----- (1995) El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular. Universidad de Granada:Force
- CHARTIER, Roger. (1996) El mundo como representación. Barcelona:Gedisa.
- CASTELL, M. y Al. (1994). Nuevas Perspectivas Críticas en Educación. Barcelona:Paidós.
- CARR, E. (1997) Calidad de la enseñanza e Investigación-Sevilla:Acción. Díada.
- COLOM, A. y Joan Carles Mèlich. (1994) Después de la Modernidad, nuevas filosofías de la educación., Barcelona:Paidós.
- COLL, C. (1988) Psicología y Curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar. Barcelona: Laia.
- COX, Harvey. (1968) La Ciudad Secular. Barcelona:Península.  
----- (1972) Fiesta de locos. Madr: Taurus.
- CHEVALIER, F.. (1992) Los Círculos de Calidad: ¿desaparición o integración?" ., en Rev. Investigación y Gerencia., Nº 2, marzo-abril. Caracas. Venezuela.
- CURIEL, María J. (1999) Contribución al estudio de algunos elementos de la Bibliometría: una aplicación. Caracas:UCV.
- DERRIDA, J. (1987) Psyché. Invention de l'autre., Paris:Galilée.
- DERRIDA, J. (1995) "Cátedra vacante: censura, maestría y magistralidad" en El lenguaje y las instituciones filosóficas, traducción del Grupo Deontra, Ediciones Paidós Ibérica, S. A., Barcelona.

- DERRIDA, J. (2002) *Universidad sin condición*, traducción de Cristina de Peretti y Paco Vidarte, Editorial Trotta, S.A., Madrid.
- DIAZ, Carlos. (1985) *Escucha posmoderno*. Madrid: Paulinas.
- DRUCKER, P. (1993) *Gerencia para el cambio*. Colombia:Norma
- ESCRIBUELA, M. A.; BENAVENT, J.A. (1988) la orientación educativa en la Revista de Ciencias de la Educación, antigua "Revista Calasancia" (1955-1985). Un estudio bibliométrico, Revista de Ciencias de la Educación, 135, pp. 399-416.
- EISNER, Elliot. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum*. Barcelona:Martínez Roca.
- ESTEBARANZ, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Serv. Public. Univ. Sevilla.
- FERNÁNDEZ Heres, R. (1981) *Memoria de Cien. Tomo II*. Caracas:Presidencia de la República.
- FERRANDEZ, Adalberto. (1990) *Bases y fundamentos del curriculum*. En Medina Rivilla y María Luisa Sevillano G. (Coord.) *El Curriculum: Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Evaluación*. Madrid:UNED.
- FERRANDEZ, Adalberto (1996) *Iniciación al contenido del curriculum*. Mimeo.
- FERRERES, V. (1998) "Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI." ACTAS V C.I.O.E. *La autonomía de los centros ¿un recurso infrautilizado?*. Madrid.
- FEYERABEND, P. K. (1975) *Cómo ser un buen empirista: petición de tolerancia en asuntos epistemológicos*, Nidditch, P. H. (Coord) *Filosofía de la ciencia*. México:Breviarios. F.C.E.
- FINKIELKRAUT, A. (1988) *La derrota del pensamiento*. Barcelona:Anagrama
- FLORES ORTEGA, Bernardo E. (1998) *Dos discursos para la universidad*. San Cristóbal:Apula-Táchira.
- GIROUX, Henry. (1994) *Jóvenes, diferencia y educación postmoderna*. En Castells, M. et Al. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona:Paidós.
- (1997) *Cruzando límites, trabajadores culturales y políticas educativas*. México:Paidós.
- GONZALEZ-SOTO, A. P. (1997). *La evaluación del profesorado*, en Domínguez, G. y Amador, L. (Coord) *El proyecto Curricular de centro. Una cultura de calidad educativa*. Sevilla: Científico-Técnica.
- (1999) "Más allá del Curriculum: La educación ante el reto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación." URV. Tarragona-España.
- GONZÁLEZ Guinán, F. (1954) *Historia Contemporánea de Venezuela*. Caracas:
- GRISANTI, A. (1950) *Resumen Histórico de la Instrucción Pública en Venezuela*. Bogotá: Iqueima
- GIL Fortoul, J. (1967) *Historia Constitucional de Venezuela. II*. Caracas:Librería Piñango.
- HABERMAS, Jürgen (1990). *El discurso filosófico de la modernidad*. Argentina:Taurus.
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid:Morata.
- HOPENHAYN, M. (1994). *Ni analíticos ni integrados*. Chile:FCE.
- INFIESTA, Jesús. (1993) " Interés por la religión y la vuelta a la espiritualidad". en Rev. Ecclesia. Nº 2631, mayo.
- KEMMIS, S. (1988) *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid:Morata
- JAMESON, Frederic. (1991) *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona:Paidós.
- JIMENEZ, B. (Edit) (1999) *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid. Síntesis.
- KEMMIS, S. (1988) *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid
- LANZ, Rigoberto (1989) *Repensar el Método*. Rev. Anthropos, Vol. 149, Caracas. Venezuela.

- (1992) El pensamiento social hoy, crítica de la Razón Académica. Tropykos, Caracas. Venezuela.
- (1993) El discurso posmoderno: crítica de la Razón escéptica. Caracas: U.C.V.
- (1994) El Malestar de la Política. Mérida: ULA.
- (1996). Lo que el fin de la política quiere decir. Rev. Relea, No. 1, julio. Caracas. Venezuela.
- (1996) ¿ Fin del Sujeto?. ULA. Mérida. Venezuela.
- (2003) (Comp) La universidad se reforma. Caracas: ORUS, UNESCO, UCV.
- LEBEAU, Paul. (1993) "¿Hacia una teología postmoderna?", en Rev. Selecciones de Teología, N° 128, Barcelona.
- LYOTARD, Jean F. (1987) La condición postmoderna. Madrid: Cátedra.
- MARCELO García, Carlos. (1995) la Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: EUB.
- MCLAREN, Peter. (1989) La vida en las escuelas. México: Siglo XXI.
- MILBANK, John. (1993) "El final de la Ilustración: ¿Posmoderno o Postsecular?." en Rev. Concilium, N° 244, Madrid. España.
- MINC, A. (1993) La nueva Edad Media. Madrid: Gallimard.
- MIRES, F. (1996). La revolución que nadie soñó, o la otra posmodernidad: la revolución microelectrónica, la revolución feminista, la revolución ecológica, la revolución política y la revolución paradigmática. Caracas: Nueva Sociedad.
- MORA-García, J. Pascual. (1997) La Escuela del Día de Después. ULA. Grupo de Investigación de Historia de las Mentalidades. San Cristóbal, Venezuela.
- (1997, julio) La crisis del saber académico y la investigación en la atmósfera postmoderna. En Rev. Investigación. No. 3. (Revista del Consejo de Desarrollo Científico-Humanístico y Tecnológico-CDCHT). Mérida, Venezuela.
- (2000) En búsqueda de la excelencia académica crítica. Rev. UNIVERSITAS TARRACONENSIS, Rev. Ciencias de L'Educació. Año XXIV, III época. Tarragona-España
- (2000) ¿Existe un currículum postmoderno?. (de las teorías curriculares de la Modernidad al currículum postmoderno). Rev. UNIVERSITAS TARRACONENSIS, Rev. Ciencias de L'Educació. Año XXIV, III época. Tarragona-España.
- (2001, mayo - agosto) La metaevaluación de la investigación. En Rev. Investigación. No. 4. (Revista del Consejo de Desarrollo Científico-Humanístico y Tecnológico-CDCHT). Mérida, Venezuela.
- (2001) Comunidades Discursivas de Historia de la Educación en América Latina. V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación. San José- Costa Rica. Mayo 2001. En Revista HEURISTICA. N° 1. Grupo HEDURE. ULA-Táchira.
- (2001) La Universidad a Debate. En López, E. (coord.) (2001) Una visión de la Transformación Universitaria. ULA-Táchira.
- (2002) Comunidades Discursivas de Historia de la Educación de la Región Centroccidental Venezolana (1990-2001) En Libro de Resúmenes del VII Congreso Nacional de Historia Regional y Local. San Cristóbal, 25 al 27 de sept. 2002.
- (2002) Antiensayo para entrar y salir de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación. (Oportunidades y desafíos a la educación.) Revista DIKAIOSYNE. Junio 2002, Año V, N° 8. Mérida.
- (2004) La Dama el Cura y el Maestro en el siglo XIX. (Historia Social de la Educación y

de las Mentalidades en la región Andina, en el tiempo histórico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo) Consejo de Publicaciones de la ULA: Mérida.

MORIN, E. (1994) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona:Gedisa.

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

NAISBIT, J. (1992). Megatendencias 2000. Bogotá: Norma.

NIETO MARTIN, S.; PEREZ SERRANO, G. (1994) Estudios e investigaciones sobre rendimiento académico (1970-1990). Análisis estadístico y bibliométrico, Revista Española de Pedagogía, 1999, pp. 501-528.

NEGROPONTE, N. (1991). Productos y servicios para redes informáticas. Rev. Investigación y Ciencia, No. 182, Barcelona. España.

OHMAE, Kenichi (1990). El poder de la Tríada. México:Mc Graw Hill.

OSSENBACH, G. (2000) Research into the History of Education in Latin America: Balance of the Current Situation. Paedagogica Historica, Vol. 36, N° 3. Belgique.

OUCHI, W. (1981) Theory Z. Reading, MA: Addison- Wesley, USA.

PETERS, Tom. (1994) Del caos a la excelencia. Barcelona:Folio.

PORTA, J. y Manuel Lladonosa (Coords) La Universidad en el cambio de siglo. Madrid:Alianza Editorial.

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

RAMA, A. (1985) La crítica de la cultura en América Latina. España: Biblioteca de Ayacucho.

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

RODRÍGUEZ, N. (1988) Criterios para el análisis del Diseño Curricular. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.

------(1991) La Educación Básica en Venezuela. Caracas: Dolvia.

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

ROJAS, R (2001) Temas de Historia Social de la Educación y la Pedagogía. Valencia: Universidad de Carabobo.

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

SANTOS, Guerra. (1999). Metaevaluación: rigor, mejora, ética y aprendizaje. En Jiménez, B. (Edit) Evaluación de programas, centros y profesores. Madrid: Síntesis.

SARLO, B. (1994) Escenas de la vida posmoderna. Argentina:Ariel.

STENHOUSE, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid:Morata.

STEWART, J. (1991) Gerencia para el cambio. (Planeación, entrenamiento y desarrollo). Bogotá:Legis.

TEDESCO, J. C. (1995) El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Anaya.

TOFFLER, Alvin (1973). El "Shock" del futuro. Barcelona:Plaza & Janes

------(1980) La tercera ola. Barcelona:Plaza & Janes

- (1991) El cambio de poder. Conocimiento, bienestar y violencia en el umbral del siglo XXI. Barcelona:Plaza & Janes.
- TOURAINÉ, Alain. (1992) Critique de la Modernité. Paris:Fayard.
- UGAS F. Gabriel. (1998) Paradojas de la Ignorancia Educada. TAPECS. Táchira. Venezuela.
- VATTIMO, G. y Otros. (1990) La sociedad transparente. Madrid:Paidós.
- VILLAMIZAR Durán, G. (1995) "Maestros y alumnos: dos rescates necesarios." Memorias del Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos. PEDAGOGÍA 95, Cuba.
- VIRILIO, Paul (1995) "*Alert dans le cyberspace!* " en *Le Monde Diplomatique*, août.
- ZABALZA, M. A. (1998) "De la Genealogía a la Biografía: ¿Qué ha pasado con la didáctica en los últimos 25 años." Rev. Profesorado. (Revista de Curriculum y Formación del Profesorado). Vol. 2, No. 2, junio. Universidad de Granada. España.

## Bibliografía Complementaria

- Araque, O. (2004) Conventos coloniales en Mérida 1591-1886. Mérida: Ediciones del Rectorado-Secretaría de la Universidad de Los Andes.
- Carrasquel Jeréz, C. (1998) El Colegio San José: Los Jesuitas en Mérida. Caracas:UCAB.
- Carvajal, L. (1996) La Realidad en el Sistema Escolar Republicano. En Andrés Lasheras, J., Bigott, L., Carvajal, L., Guillermo Luque., Rodríguez, N. (1996) Historia de la Educación Venezolana. Caracas: UCV.
- Casado, M (2002) "La presencia de la Universidad de Alcalá en el Nuevo Reino de Granada: Santa Fe de Bogotá en la carrera administrativa de algunos universitarios alcaíinos (Época Colonial)."
- Fernández Heres R. (1981) Memoria de Cien Años. Caracas: Presidencia de la República.
- Fernández Heres R. (1985) Vertientes Ideológicas de la Educación en Venezuela. Caracas: ANH.
- Grisanti, A. (1950) Resumen Histórico de la Instrucción Pública en Venezuela. Bogotá: Iqueima. (1ra edición 1932).
- Leal, I. (1968) Documentos para la Historia de la Educación en Venezuela. Caracas: ANH.
- López B. A. (2001) "El resumen histórico de la Universidad de los Andes de Juan N. P. Monsant". Cambio. Mérida, 3 de marzo de 2001.
- (2001) "Crónicas de Historia Universitaria." Cambio. Mérida, 13 de octubre de 2001.
- (2005) "¿Cuál aniversario de la Universidad de los andes? A propósito de celebrar la ULA 220 años de su existencia el 29 de marzo". Mérida, 2005.
- Luque, G. (1996) (Coord) La Educación Venezolana: Historia, Pedagogía y Política. (Conmemoración del Centenario del Primer Congreso Pedagógico Venezolano). Caracas: UCV.

Luque, G. (1999) Educación, Estado y Nación. Una historia política de la educación oficial venezolana (1928-1958). Caracas: UCV-CDCHT

Meza, R., y Artigas, Y. (1998) Los estudios históricos en la Universidad de los Andes (1832-1955) Mérida: ULA.

Mudarra, M. (s.f) Historia de la Legislación Escolar Contemporánea de Venezuela. Caracas: Mudbell.

Pronko, M. (1997) "El problema del abordaje comparativo en la Historia de la Educación." En Tellez M. (1997) (Coord.). Educación, cultura y política. (Ensayos para la comprensión de la Historia de la Educación en América Latina.) Caracas: UCV.

Rodríguez, N. (1996) Historia de la Educación Venezolana. Caracas: UCV.

Rojas, R. (2001) Temas de Historia Social de la Educación y la Pedagogía. Valencia: Universidad de Carabobo.

Samudio, Edda; José Del Rey Fajardo s.j.; Manuel Briceño Jáuregui. (2005) El Colegio San Francisco Javier en la Mérida Colonial: Gérmén histórico de la Universidad de los Andes. Mérida: ULA.

Soto Arango, D. (1992) Polémicas de los Catedráticos Universitarios en Santafé de Bogotá- siglo XVIII. Bogotá: UPN.

Soto Arango, D. (1998) (Editora) Historia de la Universidad Colombiana. Historiografía y fuentes. Tomo I. Tunja: Universidades colombianas.

# **Resumen curricular**

*[http://www.saber.ula.ve/cgi-win/be\\_alex.exe](http://www.saber.ula.ve/cgi-win/be_alex.exe)*





***José Pascual Mora-García*** (1963). Tachirense. Licenciado en Filosofía (Universidad Central de Venezuela-1986). Magíster en Educación, mención Gerencia Educativa (UNET-1994), egresando con el mayor índice académico de promoción 1994 y mención de Honor y Publicación de la tesis de maestría. Doctor en Historia Económica y Social de Venezuela (USM-2002), mención MAGNA CUM LAUDEM. Tesis publicada en el año 2004, por el Consejo de Publicaciones de la ilustre Universidad de los Andes bajo el Título: La Dama, el Cura y El Maestro en el siglo XIX. Su segundo Doctorado es en Pedagogía, con Tesina defendida y Diploma de Estudios Avanzados (DEA-2002) en Historia de la Educación, por la Universidad Rovira i Virgili, Tarragona-España. En proceso de defensa de la tesis. También es cursante del Doctorado en Filosofía, en la Universidad de los Andes, Mérida. A NIVEL ACADÉMICO ES PROFESOR ORDINARIO, CATEGORIA ASOCIADO, DEDICACIÓN EXCLUSIVA DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, TÁCHIRA, DESDE 1994. Co-

ordinador del Programa de Maestría en Historia. Coordinador del Grupo de Investigación Historia de la Educación (HEDURE). Miembro del Comité de Árbitros de la Sub-Comisión Humanística del CONSEJO DE DESARROLLO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO Y TECNOLÓGICO DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES-Mérida, y Evaluador del CNU. Investigador acreditado desde 1997 (CONICIT) y reconocido por el FONACIT en la categoría PPI- nivel II (2006-2008). Vicepresidente de la Sociedad Venezolana de Historia de la Educación (2004-2006) y (2006-2008). Individuo de Número de la Academia de Historia del Táchira (2001), designado presidente en el año 2004-2006 y reelecto en condición de Presidente (2006-2008). Presidente de la Sociedad Bolivariana del Táchira (2004-2006) y reelecto (2006-2010) Consejero Nacional de la Sociedad Bolivariana de Venezuela (2006-2010) por elección nacional. En Colombia es investigador reconocido por COLCIENCIAS, y acreditado por el Grupo de Investigación HISULA de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, con sede en Tunja. Miembro de la Academia de Historia del Nortesantander (2006), Miembro Honorario del Centro de Historia de Chinácota, Miembro Correspondiente de la Academia Boyacense de Historia (2008) y Miembro Correspondiente de La Academia de Historia del Zulia (2008). En España es profesor adscrito a la Red Internacional MANES de la Universidad de Educación a Distancia, Madrid. Miembro reconocido por la red Internacional de Investigadores de Historia a Debate de la Universidad Santiago de Compostela-Galicia. En América Latina es el Vicepresidente de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (2007-2011) elegido en Guadalajara, Estado de Jalisco- México en octubre de 2007. A NIVEL INTERNACIONAL HA SIDO PONENTE Y PROFESOR INVITADO EN LAS SIGUIENTES UNIVERSIDADES:

1. Chile, Santiago de Chile, 1998. IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Santiago de Chile, del 24 al 29 de mayo de 1998; 2. Popayán-Colombia. III Congreso de Historia de la Educación Colombiana. Universidad del Cauca-Colombia. Popayán, 30 de agosto de 1998;

2. La Habana, Cuba, 1999. II Congreso Internacional de Historiadores Latinoamericanistas. Del 08 al 12 de noviembre de 1999, La Habana-Cuba;
3. Bogota, Colombia, 2000. IX CONGRESO COLOMBIANO DE HISTORIA. 23 de Agosto 2000. Santafé de Bogotá;
4. San José, Costa Rica, 2001. V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Realizado en San José, Costa-Rica. Del 21 al 24 de mayo.
5. Moscú-Rusia. 2001. Academia de Ciencias de Moscú, Instituto para América Latina. X Congreso de la Federación Internacional de Estudios sobre América Latina y el Caribe. Moscú, del 25 al 30 de junio.
6. Santiago de Compostela-España, 2004. III Congreso Internacional Historia a Debate. Universidad Santiago de Compostela, España, del 11 al 23 de junio de 2004;
7. Madrid, España. Profesor invitado por la red Internacional MANES, a través del programa de Intercambio Científico en la Universidad de Educación a Distancia (UNED), en octubre de 2005.
8. Alcalá de Henares-España, noviembre de 2005. Congreso de Escrituras Silenciadas en el tiempo del Quijote. Alcalá de Henares del 25 al 30 noviembre de 2005.
9. Gran Canarias-Islas Canarias. Profesor invitado de la Universidad de las Palmas de Gran Canarias, 18 de noviembre de 2005.
10. Fuerteventura-Islas Canarias. Profesor Invitado por la Fundación Manuel Velázquez Cabrera al ciclo de conferencias sobre Nacionalismo y Globalización, 22 de noviembre de 20005.

11. Sevilla-España 52 Congreso Internacional de Investigadores Americanistas. 17-30 de julio de 2006;
12. Paipa-Colombia. Congreso Internacional, 10 años de RUDECOLOMBIA. Paipa, Colombia, del 17 al 20 de octubre de 2006.
13. Tamaulipas-México Ponente y Miembro del Comité Científico Internacional del V Congreso Internacional sobre Historia y Prospectiva de las Universidades de Europa y América. 24 al 26 de octubre de 2007.
14. Guadalajara-México. Panelista y Coordinador de mesa en el VII Congreso de la Historia de la Educación Latinoamericana Universitaria. Entre el 29 y el 31 de octubre de 2007.
15. Tunja- Boyacá- Colombia. Profesor Invitado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, para participar como Catedrático e n el Doctorado de Ciencias de la Educación. Programa de RUDE COLOMBIA adscrito a Colciencias, y 10 universidades naciona les de Colombia.
16. Leiden- Holanda. Ponete en el XV Congreso Internacional de AHILA. Asociación de Historiadores Latinoamericanos Europeos. Entre el 25 y 29 de agosto 2008.

Tiene 15 libros y capítulos de Libros, publicados en Venezuela, Colombia, España y México, con más de 85 artículos categoría A y B según baremo del FONACIT.





## La universidad venezolana a debate

José Pascual Mora García

Necesitamos en su defecto una universidad comprometida, como dijera Salvador Allende (1972); comprometida con el pueblo, con la clase obrera, con los que menos tienen, con aquellos a quienes históricamente se les aplicó una dialéctica de negación. Este sofisma debe ser develado para no convertir la universidad en una razón de ser del mercado. Se busca productividad pero a costa de un ejército que sirva al mercado y que sacrifique el espíritu de solidaridad social. Esta visión de talante neoconservador se caracteriza por trasladar la lógica del mercado a la universidad. La universidad venezolana debe superar su complicidad ideológizadora de una moral de esclavos sometida a los movimientos del Capital, los movimientos cercanos a las empresas, adalides del neoliberalismo, neoconservadores y fundamentalistas religiosos.

Por eso necesitamos repensar la Universidad, un espacio que permita un decálogo alternativo para vencer el oscurantismo que se cierne en nuestras casas de estudios superiores.

El agotamiento del modelo de universidad dieciochesco nos invita a repensar la universidad emergente. Para nadie es un secreto que la universidad venezolana se encuentra en una fase de transformación, sea pública o privada, rica o pobre, con historia o por decreto, todas comparten las inquietudes acerca de la razón de ser y su futuro inmediato.

*El Fondo Editorial IPASME invita a la lectura y discusión de esta obra, a fin de que la misma sirva de base para el debate y transformación de la Educación Venezolana.*

