



Magdelis Vera Monzant

PROYECTO EDUCATIVO REPUBLICANO
E INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN MARACAIBO (1830-1850)



República Bolivariana de Venezuela
Universidad Nacional Experimental

"Rafael María Baralt"

UNERMB

Vol. 4

Magdelis Vera Monzant

***PROYECTO EDUCATIVO REPUBLICANO
E INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN MARACAIBO
(1830-1850)***



República Bolivariana de Venezuela
Universidad Nacional Experimental

“Rafael María Baralt”

UNERMB

Colección Rafael María Baralt Volumen 4
Fondo Editorial de la UNERMB

**PROYECTO EDUCATIVO REPUBLICANO
E INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN MARACAIBO
(1830-1850)**

Magdelis Vera Monzant

**Colección Rafael María Baralt. Volumen 4
Fondo Editorial de la UNERMB**

© 2013, Universidad Nacional Experimental
Rafael María Baralt (UNERMB)

ISBN: 978-980-12-6371-5

Depósito legal: LF 0612013370436

Editor. Jorge Vidovic López

Portada: Lcda. Amanda Landino

Diseño y diagramación: Lcda. Amanda Landino

Impreso en: Imprenta Internacional C.A.
Maracaibo, Estado Zulia, Venezuela

COLECCIÓN

Rafael María Baralt

La colección Rafael María Baralt tiene como propósito conmemorar la vida, obra y pensamiento de este insigne venezolano, mediante la publicación de investigaciones en el área de la cultura venezolana. La colección nace como un proyecto destinado a rescatar, editar y difundir los trabajos de investigación en el área de las Ciencias Sociales.

Esta publicación surge de la investigación denominada “Proyecto Educativo Republicano e Instrucción Pública en Maracaibo (1830-1850)” de la profesora Magdelis Vera Monzant, quien reconstruye la memoria histórica relativa al nacimiento del proceso educativo republicano en la Provincia de Maracaibo del siglo XIX. En este sentido, su trabajo representa un aporte significativo en el rescate de la historia regional y local, necesaria para complementar la historia nacional venezolana.

Jorge Vidovic López
Coordinador del CESH

Dr. William Vanegas Espinoza
Rector

Dr. Edison Perozo
Vicerrector Académico

Dra. María del Rosario Romero
Vicerrectora Administrativa

Ing. Engert Sandra
Secretario

Programa Educación

Victoria Martínez
Directora del Programa de Educación

José Lárez
Coordinador del Proyecto de Ciencias Sociales

Jorge Vidovic
Coordinador del CESH

Ivonne Vargas
Jefe del Departamento de Ciencias Sociales

Centro de Estudios Socio Históricos y Culturales
Proyecto Licenciatura en Ciencias Sociales
Departamento de Ciencias Sociales

La UNERMB está consciente de la importancia que el libro tiene como herramienta para fortalecer tareas esenciales en la docencia, la investigación y la extensión universitaria. En tal sentido, la Colección Rafael María Baralt busca difundir de forma tangible el conocimiento que tanto docentes como investigadores producen en sus múltiples actividades de pre y post grado, haciendo realidad la relación académica entre profesores y estudiantes, como el pilar fundamental del quehacer universitario.

En mi condición de Rector de la UNERMB siempre he procurado colaborar con cualquier iniciativa que pretenda impulsar y promover el conocimiento y la academia; hoy lo hacemos con este libro denominado “Proyecto Educativo Republicano e Instrucción Pública en Maracaibo (1830-1850)” de la profesora Magdelis Vera Monzant, esperando que contribuya con el rescate de la historia venezolana y fortalezca la formación académica de nuestros estudiantes con relación al conocimiento sobre los orígenes de las políticas educativas, específicamente las impulsadas desde la Provincia de Maracaibo, en el proceso de consolidación de la nación venezolana.

Finalmente, agradecemos la iniciativa del Centro de Estudios Socio Históricos y Culturales y al Proyecto de Ciencias Sociales de nuestra universidad por promover esta publicación.

Dr. William Vanegas Espinoza
Rector de la UNERMB

ÍNDICE

Dedicatoria

Introducción

Capítulo I. Moral y luces en el proyecto republicano de la instrucción pública.....	21
--	----

Capítulo II. Instrucción pública para el disciplinamiento ciudadano durante la fundación republicana de Venezuela.....	31
2.1. Estructura y funciones de la instrucción pública en el proyecto republicano.....	34
2.2. Materias de enseñanza y método de estudio.....	38
2.3. Dispositivos disciplinarios.....	45

Capítulo III. Instrucción pública en el Cantón Maracaibo 1830 – 1850.....	55
3.1. Decreto de escuelas primarias.....	55
3.2. Iniciativas para el progreso económico y educativo de Maracaibo.....	60
3.2.1. Escuelas de primeras letras en el Cantón Maracaibo.....	63
3.3. El control social y los preceptos de moral cristiana.....	67

Conclusión	71
-------------------------	----

Referencias	75
--------------------------	----

DEDICATORIA

A Dios fiel protector de los caminos en la vida.

A mis padres, seres
espirituales. En especial a mi madre, signo
perdurable de fortaleza y perseverancia.

A mis hermanos y sobrinos por su compañía
y comprensión.

A Reyber, por su apoyo incondicional.

A la bendición más grande de
mi vida, María Andrea.

A mis amigos, compañeros de camino, en especial a
Arianna por su fiel amistad.

INTRODUCCIÓN

En la primera mitad del siglo XIX, una vez consumada la ruptura política con el régimen colonial, se dio inicio en los Estados soberanos latinoamericanos a la formación de los sistemas republicanos. Este proceso de transición de la colonia a la república se presentó en medio de las particularidades históricas propias de cada región y localidad del referido subcontinente.

La experiencia venezolana estuvo de algún modo marcada por los intereses de las elites que controlaban el extenso territorio de la antigua Capitanía General de Venezuela, en el cual se presentaron espacios sociales no articulados. Esta situación contribuyó a la agudización de contradicciones para la definición del nuevo orden republicano.

Este nuevo orden se inició en medio de una crisis estructural que según Carrera Damas (1980) fue el resultado del agotamiento de los factores dinámicos del régimen colonial para articularse al sistema capitalista mundial, situación que se profundizaría con la gesta independentista. La necesidad de construir el orden republicano, aún con la débil estructura socioeconómica del momento, fue asumida por la clase dominante criolla, que se planteó un conjunto de tareas relacionadas con el reordenamiento social.

“En lo económico, restablecer la base agropecuaria y dar a la actividad económica un sentido acorde con el nuevo marco de relaciones internacionales determinado por la articulación plena con el sistema capitalista mundial (...). En lo social, había que enfrentar las consecuencias de un orden colonial resquebrajado (...). En lo político, la tarea consistía en alcanzar un grado de cohesión nacional que garantizara la integridad del territorio y perfeccionase la tendencia integradora afectada por la guerra (...). En lo ideológico, (...) la necesidad de robustecer la conciencia nacional (...)” (Carrera Damas, 1980: 76).

Estas líneas de acción que caracterizaron el proyecto nacional republicano evidencian una doble dimensión en los intereses de la clase dominante: uno de orden externo, orientado a la búsqueda del reconocimiento internacional a objeto de consolidar relaciones comerciales, de crédito e inversión que les permitiera articularse con el sistema económico mundial; otro interno, que les permitiera el control territorial e ideológico para la dominación de los sectores populares.

Para Carrera Damas (1980:69) este proyecto nacional es concebido por la clase dominante "...como instrumento de control de la sociedad y como instrumento de consolidación de esa misma clase en la estructura social". Se trató de un proyecto republicano de control social que centró sus bases ideológicas en el plano educativo, con el cual se persiguió instruir ciudadanos en las virtudes públicas y edificar la moral republicana en torno a la adquisición de conocimientos para el fomento de la utilidad pública y la industria productiva.

En este sentido, los sistemas educativos han tenido a lo largo del tiempo la particularidad de ejercer una significativa carga ideológica proveniente de los sectores dominantes, la cual se expresa en los contenidos y valores impartidos en el proceso de aprendizaje. Siguiendo los planteamientos de Hall (citado por Van Dijk, 1998: 22), la ideología se refiere a "(...) las estructuras mentales – los lenguajes, los conceptos, las categorías, imágenes del pensamiento y los sistemas de representación – que diferentes clases y grupos sociales despliegan por encontrarle sentido a la forma en que la sociedad funciona (...)".

Van Dijk (1998: 236) considera necesario entender a las ideologías como reguladoras de las prácticas sociales. En sus planteamientos identifica la relación que existe entre el control ideológico y las instituciones, pues son éstas "(...) la contrapartida práctica social de las ideologías. Del mismo modo en que las ideologías organizan la cognición de un grupo, las instituciones organizan las prácticas y a los actores sociales". A su vez, visualiza a la escuela y a toda organización de enseñanza "como las instituciones ideológicas más complejas (...) Principalmente orientadas hacia la reproducción del conocimiento y a la adquisición de las habilidades (...) y como medio más importante para la reproducción de las ideas más dominantes en la sociedad".

A partir del interés de avanzar en la comprensión de los mecanismos ideológicos que impulsaron el surgimiento del sistema republicano moderno en Venezuela, se estudia el papel desempeñado por la instrucción pública como forjadora del nuevo ideal de sociedad que emerge con el pensamiento ilustrado del siglo XVIII.

De este modo la instrucción en el contexto histórico de comienzos del siglo XIX estuvo relacionada con la transmisión de conocimientos para la formación de cualidades mentales y morales que propiciaran los comportamientos requeridos para la consolidación del nuevo orden que nacía sobre los escombros del mundo premoderno (Tenti, 1999).

Como consecuencia del nacimiento de un nuevo orden, surgió la necesidad de impulsar un tipo de conocimiento cónsono con el desarrollo de éste. Así, el conocimiento técnico o productivo comenzó a ser divulgado en la América hispana mediante los mecanismos educativos que estaban en manos de las elites criollas, pues dicho conocimiento fue visto como la oportunidad que tenían estos pueblos para transformarse y adaptarse a la nueva realidad política, sociocultural y económica vigente en Europa y Norteamérica (Saldaña, 1995).

Durante el siglo XIX la educación en Venezuela logra concentrar muchos de los principios de la ilustración, esto como consecuencia del contacto cultural y económico-comercial con Europa, introduciéndose las ideas, actitudes y conocimientos propias de los ilustrados, quienes abogaban por la sustitución de la enseñanza centrada en motivos religiosos, por una educación laica, donde se institucionalizara la ciencia y la tecnología como elementos de un programa de reforma social.

En este sentido, interesa en la presente investigación determinar la influencia de la instrucción pública en la construcción del disciplinamiento social republicano en Maracaibo, para el período 1830-1850. En consecuencia, este trabajo pretende dar respuesta a tres interrogantes básicas: 1) ¿Qué fundamentos doctrinarios orientaron la propuesta de instrucción pública regida por el naciente Estado republicano? 2) ¿En qué consistió el sistema de enseñanza de las primeras letras en las escuelas? 3) ¿Cómo se materializó en el Cantón Maracaibo la reglamentación del Estado republicano sobre la instrucción pública primaria?

En lo específico aspiramos dar respuesta a la presencia de los principios liberales ilustrados, en la instrucción pública, como forjadores de los ciudadanos requeridos para la república de la naciente nación venezolana; oficializada como tal a partir de los preceptos constitucionales de 1830.

Así mismo constituye un propósito fundamental de este estudio analizar la instrucción pública en Maracaibo a partir del examen del “Decreto para el establecimiento de escuelas primarias y su reglamento de funcionamiento” emitido por la Diputación Provincial en 1834; acción reglamentada desde los tiempos de la república colombiana.

Para abordar este estudio de la instrucción pública, en el caso particular de Maracaibo, la investigación se ocupará de la escuela primaria o de primeras letras. Este nivel fue objetivo político de primer orden para formar el carácter moral y cívico de los ciudadanos, mediante una formación para el trabajo productivo y la educación moral.

“Nunca serán demasiadas las medidas que se tomen para propagar cada vez mas y mas la instrucción primaria. Ella no es solo interesante como base de la instrucción científica, sino por que difundida en la masa de los pueblos contribuye poderosamente á mejorar su estado moral é industrial. La ignorancia de las primeras letras mantiene á los pueblos en tal degradación y embrutecimiento, que incapaces de pensar por sí mismos, y de discernir lo bueno de lo malo, lo justo de lo injusto, y la verdadera dignidad de su ser, sirven como de máquinas ó ciegos instrumentos á la ambición y á los partidos. Y como estos son mas frecuentes y peligrosos en las repúblicas, es en ellas precisamente donde los cuidados del Gobierno deben con mas empeño aplicarse á generalisar [sic] los primeros elementos del saber.”(Editorial. Instrucción primaria, 1838. En **El Constitucional de Maracaibo**. Trim. 8, N° 27).

En cuanto a la delimitación temporal, la investigación se inscribe en el periodo 1830-1850, pues durante el referido período se sentaron las bases del ordenamiento jurídico – institucional de la República de Venezuela, desde una concepción liberal. En razón de ello la programación institucional a cargo del control del Estado tuvo en la instrucción pública un cuerpo normativo idóneo para la vigilancia y el control del ideal ciudadano previsto para el nuevo orden republicano. Al respecto, los principios de la Constitución de 1830, texto jurídico forjador del proyecto político republicano, contem-

plaba el reconocimiento ciudadano desde un progreso económico – social que incluía “ser dueño de una propiedad raíz (...), ó tener una profesión, oficio, ó industria útil (...), sin dependencia de otro en clase de sirviente doméstico, o gozar de un sueldo anual de ciento cincuenta pesos.”(Art. 14).

A su vez, este nuevo cuerpo jurídico dejó anulado la figura departamental asumida por la Constitución de 1821, pues dispuso la división política territorial “...en provincias, cantones y parroquias...”(Art. 5). En este sentido, el departamento del Zulia que estuvo conformado por las jurisdicciones de Maracaibo, Coro, Mérida y Trujillo quedó dividido en provincias, resultando Trujillo anexada a la de Maracaibo hasta 1831 al lograr su separación. La jurisdicción de Maracaibo fue dividida en cinco cantones: Maracaibo, Zulia, Perijá, Gibraltar y Altagracia, siendo el primero su capital.

En lo que respecta a su fundamentación teórica, la investigación partió de los planteamientos de Foucault (1998) sobre la relación cuerpo – poder y los mecanismos disciplinarios aplicados en instituciones como la escuela, donde se busca modelar las conductas mediante la interrelación castigo-recompensa- sumisión. Para Foucault los sujetos se encuentran inmersos en una serie de dispositivos de control que marcan los comportamientos de éstos. Desde el hogar, la escuela y el trabajo se desarrolla una cotidianidad de dominación y evaluación donde el cuerpo queda sometido como objeto o instrumento productivo y de control.

De esta manera surge lo que Foucault denomina la “sociedad disciplinaria”, cuyo propósito es el dominio de sus miembros mediante el disciplinamiento, entendido como “(...) métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les impone una relación de docilidad – utilidad” (Foucault, 1998: 141).

La escuela, en consecuencia, se presenta como un mecanismo disciplinario basado en la observación y la vigilancia, donde desde temprana edad se modela al niño a través de la estrategia castigo – recompensa, para de esta manera perseguir la formación de un hombre útil y dócil a la estructura económica y política de la sociedad.

Diversos estudios realizados en materia educativa han centrado su interés, en muchos casos, en la cronología del sistema escolar y sus alcances

sociales, sin profundizar en las implicaciones de la educación en la transformación de la dinámica cultural y la conformación de un nuevo orden social. Al respecto, Negrín (1995) sostiene que es muy amplio el desconocimiento sobre las escuelas de primeras letras ilustradas. No siempre se distingue entre la enseñanza tradicional y la ilustrada y, en la mayoría de los casos, no se aprecia entre los autores la diferencia en los indicadores ideológicos y educativos de la instrucción elemental tradicional y la renovadora.

Sin embargo, el interés por analizar la influencia de los principios liberales en el establecimiento del sistema educativo republicano viene tomando cierto auge en los países latinoamericanos. Prueba de ello son los estudios sobre instrucción pública y modelos pedagógicos durante el proceso de consolidación de las repúblicas americanas, desarrollados por autores como: Ángela Aisenstein y Silvia Gvirtz (S.F.), Oscar Saldarriaga (2002) y Soasti Guadalupe (2001). En el caso particular de la orientación temática de la presente investigación, el antecedente historiográfico más directo y significativo lo constituye el trabajo de Ileana Parra (2002), donde se analiza la instrucción pública a inicios de la Maracaibo republicana, a partir de las condiciones infraestructurales, presupuestarias y legales del sistema escolar en la referida ciudad.

En relación con las fuentes empleadas en el desarrollo de la investigación, éstas se encuentran conformadas por testimonios documentales localizados en el **Acervo Histórico del Zulia** (AHZ), específicamente reglamentos de instrucción pública, comunicaciones, decretos, memorias, cuentas de gobierno, publicaciones hemerográficas como **El Constitucional de Maracaibo**. También fueron consultados los cuerpos constitucionales de 1811, 1819, 1821, 1830, así como otras fuentes de origen bibliográfico y electrónico.

Los lineamientos metodológicos seguidos en el proceso de investigación provienen de las operaciones analíticas que conforman la crítica histórica, lo que permitió el estudio de los hechos y la interrelación de éstos, así como la procedencia de las fuentes y la veracidad de éstas por medio de su cotejo. A su vez, desde el punto de vista de su naturaleza, la presente investigación es de tipo cualitativa y en ella se aplicó la técnica de observación documental en las fuentes consultadas.

El trabajo se encuentra estructurado en tres capítulos: el primero se orientó a la identificación de los principios liberales que guiaron el proyecto

educativo republicano y la visión de algunos actores fundamentales en la concreción de éste, como fue el caso de Simón Bolívar, Simón Rodríguez y Andrés Bello, en los cuales se identificaron algunos testimonios sobre la importancia de la moral cívica para la construcción de la nueva sociedad republicana. También se analiza la conformación del Estado docente como responsable del manejo y expansión del sistema educativo, con el que se persiguió asegurar la consolidación de los lineamientos básicos para el desarrollo capitalista.

El segundo capítulo trata sobre el modelo educativo adoptado por la naciente república venezolana y su función en la consolidación de ésta; se especifican la organización escolar y las asignaturas contempladas para la instrucción de los niños de las escuelas primarias, el método de enseñanza fundamentado en el sistema de Bell y Lancaster y el control disciplinario ideado para garantizar el éxito del aprendizaje.

En el tercer capítulo se analiza la realidad específica del cantón Maracaibo en materia de instrucción primaria. Para ello se tomó en cuenta la primera reglamentación que emite la Diputación Provincial al intentar organizar la enseñanza de las primeras letras; de igual forma se dibuja el escenario educativo que prevalece en el cantón para 1830 – 1850, donde sobresale el interés del momento por la consolidación de los principios morales requeridos para modelar la colectividad marabina.

Cabe destacar que esta publicación surge en el marco del programa de investigación: “Identidades, poder y prácticas sociales”, adscrito a la línea “Representaciones, actores sociales y espacios de poder (Siglos XVIII – XX)”, cuya investigadora responsable es la Dra. Belín Vázquez.

CAPÍTULO I

Moral y luces en el proyecto republicano de la instrucción pública

El siglo XVIII transcurrió en el mundo occidental en medio de transformaciones socioculturales que partieron de las sociedades europeas, así como la norteamericana, mediante el impulso de los sectores dominantes de éstas. Con las referidas transformaciones se persiguió dejar atrás la ignorancia, la barbarie y la sujeción que caracterizaron a los gobiernos monárquicos, para avanzar hacia la construcción de un ideal propio del racionalismo de la época: el progreso social y económico.

El racionalismo colocó la razón y la experiencia humana como puntos de partida para la estructuración de un nuevo modelo socioeconómico y cultural distinto al del antiguo régimen, en el cual se lograra el control pleno de la naturaleza y se desarrollara la capacidad del hombre para intervenir su entorno social y natural. Este anhelo de dominación sería uno de los factores que impulsarían la conformación de la modernidad y con ésta la aparición del capitalismo.

La búsqueda del control de la naturaleza y cuanto en ella existe, incluyendo al hombre mismo, facilitó el desarrollo industrial, el cual desde el siglo XVIII ha ido incrementándose a un ritmo similar al experimentado por los saberes científico –técnico. De esta manera el mundo moderno propició la conformación de un tipo de racionalidad, donde se asume como importante y necesario aquel conocimiento que favorece la permanencia del sistema capitalista. Así, la llamada racionalidad instrumental ha servido de soporte del modelo socioeconómico ideado por la burguesía; ésta se erige como pilar del orden capitalista, donde a nivel socio-cultural prevalecen los valores de sujeción y prosperidad.

En opinión de Saldaña (1995: 19) este contexto socio-económico y cultural sería el propulsor de las transformaciones que la América española

experimentó durante la etapa final del siglo XVIII y principios del XIX. En este período se observaron cambios profundos en lo que respecta a la “(...) secularización educativa, cultural y científica, la emergencia de la conciencia nacionalista criolla y de los movimientos de independencia”. De igual manera se hicieron presentes problemas de gran intensidad, como el de las autonomías regionales resultantes de la herencia colonial, las cuales propiciaron estructuras políticas con cierto grado de independencia gubernamental que se negaban a ceder el poder a una unidad central. Pero a nivel económico las regiones de Hispanoamérica funcionaron a partir de un sistema global que reposaba sobre las demandas e intereses de la metrópoli española. Esta dinámica económica constituye un importante antecedente del modelo capitalista, en el cual se daría impulso a la ciencia y la técnica, indispensable para desarrollar los sistemas de producción.

La necesidad de la producción en el contexto del desarrollo y expansión del capitalismo incentivaría en la América hispana la formación del recurso humano en torno a los conocimientos aplicados a las artes y oficios, responsabilidad que en parte estuvo a cargo de instituciones como las escuelas de náutica, dibujo aplicado, agricultura, arte, matemáticas, entre otras, las cuales intentaron introducir la ciencia moderna en las nacientes repúblicas.

La institucionalización del conocimiento científico – técnico en Hispanoamérica estuvo estrechamente ligada a las funciones ejercidas por sectores progresistas u organizaciones que promovían el desarrollo de las llamadas “virtudes sociales”, como fue el caso de las denominadas “Sociedades Económicas de Amigos del País”, las cuales intervinieron en la dinámica económica y cultural de las noveles repúblicas, impulsando en éstas el comercio, la agricultura, las artes, los oficios y la instrucción pública, con el propósito de construir la sociabilidad y la cultura propias del capitalismo.

Estas organizaciones también persiguieron el desarrollo de una moral cónsona con el modelo capitalista, por lo que favorecieron la aparición de un tipo de ciudadano con valores específicos, a saber: patriotismo, libertad, exaltación de la moral y las luces, así como toda vivencia que se desprendiera de los aportes de la ilustración francesa, pues de esta manera se podía avanzar hacia el orden y la prosperidad de la república.

De esta manera, tal y como lo refiere Vázquez (2006: 3), en la ciudadanía moderna “(...) la calidad de ciudadano se politiza sobre los principios

universalistas de las libertades instituidas por los derechos individuales, proclamados originariamente mediante los ideales democráticos del derecho a la participación política (...). Los ciudadanos o asociados, siguiendo a Rousseau (1996) conforman el pueblo cuando ejercen la “autoridad soberana”, y son súbditos cuando se someten a las leyes del Estado.

Una sociedad instruida representaba la garantía para el buen manejo de las costumbres, donde era importante el conocimiento de los deberes ciudadanos. Por ello, los ciudadanos de las nacientes repúblicas vieron a

“(...) la ilustración como el principio de la felicidad social, y el medio único de alejar de este suelo la discordia; la consideramos como la base que sostiene las libertades públicas; la juzgamos como el dique que contiene las erupciones de la ambición; y vemos en ella el escudo que repele los dardos del despotismo. Sin ella no pueden existir virtudes cívicas ni individuales, por que, ¿cómo podrá obtenerlas aquel desconociendo sus deberes no sabe las obligaciones que lo ligan hacia su patria? ¿como podrá desempeñar su deber aquel que decioso [sic] é ignorante no conoce mas placeres que los puramente brutales?... Juzgamos que la dicha y prosperidad de nuestra patria depende de la generalidad que adquiere la ilustración; si conseguimos que el astro influyente del saber aparesca [sic] en nuestro suelo difundiendo sus rayos benignos, podemos lisonjearnos que no tendremos mas zozobras, ni partidos, mas oscilaciones políticas, ni infracciones de leyes (...) (Colejio [sic] en Maracaibo, 1836. En **El Constitucional de Maracaibo**. Trim. 1, N° 7).

La ilustración, y con ella la propuesta del liberalismo, introdujo en el sistema de instrucción algunos principios que apuntaban a la renovación educativa y al establecimiento de un cambio profundo en el patrón de formación heredado de la Iglesia medieval. Al respecto, Zuretti (1988) presenta cinco principios fundamentales en política educativa heredados de la ilustración:

El primero lo constituye el *estatismo y la escuela única*, donde se buscó colocar el control educativo en manos del Estado, para lo cual la escuela se transformó en una institución de carácter público y unificador, a fin de dirigir y monopolizar un solo principio integrador constituido por el dominio de los saberes técnicos y la formación de una conciencia moral capitalista.

El segundo estuvo dado por el *derecho de acceso a la instrucción*, en el cual se contemplaba la obligatoriedad de la educación pública y la gratuidad de ésta. El Estado comenzó a ser el responsable y garante del derecho de los ciudadanos a alcanzar un grado de instrucción.

El tercer principio se refiere a la *orientación concreta, práctica y a la vez técnica y cívica*, fundado en la necesidad de instruir para la vida útil, de manera que el joven fuese preparado para asumir cualquier profesión que resulte productiva para el Estado; de allí la importancia de una educación científica y práctica. A su vez, la formación cívica y moral se asumía como parte importante de la instrucción del ciudadano, incluso a la par con la enseñanza religiosa.

En cuarto lugar el proceso educativo se vinculó con la enseñanza eminentemente nacional y humana, donde ésta quedaba supeditada a la dimensión política, mediante la orientación que le asignara el poder legislativo o asambleas que representasen la base popular.

Y el quinto principio estuvo constituido por el *laicismo*, donde el Estado asume el control total de la educación dejando a la Iglesia al margen de la actividad educativa, pero sin abandonar los fundamentos religiosos dentro de los programas de enseñanza moral; con este postulado se inicia una nueva etapa en la historia de la educación: la conocida secularización de la enseñanza.

Estos principios, dirigidos a cultivar el espíritu libertario mediante el desarrollo de las facultades morales y físicas del individuo, fueron compatibles con el proyecto educativo que Condorcet definió en *Cinco memorias sobre la instrucción pública*, cuando la Francia revolucionaria transitaba por su primera etapa constitucionalista. Así “(...) los principios de obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, laicismo, universalización de la educación (...) tuvieron su reconocimiento en el pensamiento político” de este ilustrado (González, 2005: 21).

El proyecto educativo presente en las referidas memorias, contemplaba una instrucción basada en el bien público a través del reforzamiento de las competencias políticas y cívicas de todos los ciudadanos; donde los primeros años del proceso formativo consistía en despertar en los niños reflexio-

nes sobre la moral: “(...) se tendría cuidado de desechar toda máxima y toda reflexión, porque no se trata todavía de darles principios de conducta o de enseñarles verdades, sino de disponerlos a reflexionar sobre sus sentimientos, y de prepararlos para las ideas morales (...)” (Condorcet, 2001: 120).

Esta orientación pedagógica propuesta por Condorcet respondía a una fundamentación política y filosófica cuyo punto de partida era el iusnaturalismo, “la doctrina de acuerdo con la cual el hombre, todos los hombres indistintamente, tienen por naturaleza (...) algunos derechos fundamentales, como el derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad, a la felicidad” (Bobbio, 2004: 11) que deben ser respetados y garantizados por el Estado. De esta manera, el derecho natural sirvió para que los ilustrados idealizaran al ciudadano en contraposición al despotismo absolutista.

Según González (2005: 116), Condorcet logró agrupar con su proyecto educativo los intereses de los tres grupos sociales relevantes de la revolución francesa: “(...) las elites y su deseo de reformar las masas; la burguesía y su deseo de formar buenos ciudadanos; y el de los revolucionarios de crear un hombre nuevo para la nueva república”.

En el caso venezolano, Vázquez (2006: 8) señala que los ordenamientos jurídico - políticos liderados por la intelectualidad liberal - ilustrada para ordenar el proyecto republicano y educativo, “transitaban entre el discurso de las luces de la razón, la moral cristiana y la moral republicana”. Este discurso estuvo cargado de principios con los que se buscó conducir a la ciudadanía al servicio del bien común.

Para la autora, con estos principios se pretendió contrarrestar la carencia de virtudes cívicas en la naciente república. De esta manera se persiguió la conformación de la moral republicana de los ciudadanos, donde se debía dar cabida a la igualdad democrática y al derecho de poseer bienes, siempre y cuando éstos no se asumieran como exclusivos de una familia.

En opinión de Straka (2005) esta aspiración de virtudes cívicas se acentuaría con el proceso de emancipación, pues ante la falta de una efectiva administración se aminoraba la posibilidad de vivir en un orden republicano, presentándose aceleradamente problemas de corrupción administrativa, ignorancia, tiranía y vicios que dificultaban el funcionamiento efectivo de la república.

Esta situación activó la acción interventora de la dirigencia política, la cual persiguió controlar las pasiones y desviaciones individuales. De esta manera, Simón Bolívar ante el Congreso de Angostura, en 1819, señaló que la observancia de lo noble por parte de un ciudadano exigía que la república, además de ser libre y fuerte, fuese virtuosa con el progreso de la ilustración y las facultadas morales emanadas “(...) del espíritu público, las buenas costumbres y la moral republicana”. De allí que planteara la necesidad de una instrucción popular nacional, fundada sobre dos pilares y regida por el Estado: “La educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y luces son los polos de una república, moral y luces son nuestras primeras necesidades” (Bolívar, 1819). De hecho, la propuesta del Poder Moral, es un reflejo de la profunda convicción de Bolívar sobre la necesidad de consolidar la libertad con hombres concientes de su propio destino, por lo que la educación representaba un instrumento eficaz para la formación de esta conciencia de libertad en los pueblos (Ramos, S.F.).

Para el saneamiento de los males de la república e introducir en ésta valores cívicos y republicanos, Bolívar recomendó a los legisladores asumir el modelo de las instituciones antiguas de Atenas, Roma y Esparta, pues éstas condicionaban la moral que debía regir la conducta de los ciudadanos en dichas sociedades.

De hecho, la educación en el mundo occidental ha mantenido a lo largo del tiempo la impronta de la cultura griega antigua, de donde recibió la práctica moderna de perseguir integrar al ciudadano a la vida pública. Fue en el contexto helénico que se dieron los primeros razonamientos en torno a “la educación moral, la psicología, y en especial, la integración del ciudadano y su concienciación en el respeto a la ley y las normas que rigen a la comunidad” (González, 2005: 43).

Según Salmerón (2000), Aristóteles identificó una estrecha relación entre las costumbres y la moral en el proceso de formación del ciudadano. El filósofo atribuyó a las costumbres un papel fundamental en la conformación del carácter moral del hombre. En el campo educativo, en consecuencia, se hace necesaria la formación de hábitos que difícilmente después de contraídos pueden ser olvidados. También es importante la aplicación de la ley, pues con ésta se facilita la recta dirección de las prácticas que regulan la

educación y los oficios de los jóvenes. La norma constituye la fuerza coercitiva que modela la construcción de las formas de pensamiento y acción moral.

Estos planteamientos de Aristóteles fueron retomados por la intelectualidad liberal, con el propósito de aplicarlos en el sistema republicano y perseguir así la construcción de una nación “(...) sabia, virtuosa, guerrera si los principios de su educación son sabios, virtuosos y militares (...)” (Bolívar, 1825). A la par con la virtud y la moral republicana era necesario dotar al ciudadano de conocimientos para el trabajo productivo.

En este sentido, el proyecto educativo de Simón Rodríguez conjugaba la formación de valores para la convivencia republicana y la capacitación para el ejercicio de oficios que abrieran paso a la prosperidad económica. A juicio de Jorge (2000) este binomio respondía a las exigencias del desarrollo industrial que se venía asomando en el mundo, el cual requería de un modelo educativo cónsono con esta nueva realidad. Lo útil y productivo se asumen como prioritarios; por lo tanto, sólo el diestro o capacitado podrá llamarse “ciudadano”. Así, el proyecto republicano requería un fundamento económico, pues “una revolución política pide una revolución económica” (Simón Rodríguez, citado por Uslar, 1995: 76).

Al respecto, el proyecto de educación rodrigueciano o robinsoniano consistió en un sistema triádico, conformado por: a) educación popular; b) capacitación para oficios útiles; c) derecho a la propiedad de lo trabajado. En estos tres componentes o principios debía desarrollarse la instrucción, la cual posee, según Rodríguez (1840) cuatro niveles: instrucción social, corporal, técnica y científica. Estos cuatro niveles estuvieron dispuestos para el impulso de la conciencia republicana y la capacitación productiva, es decir, la construcción de una república y la formación del hombre republicano.

Educación para el maestro Rodríguez es un acto que tiene el mismo fin indicado por los griegos de la antigüedad: preparar a los hombres para el goce de la ciudadanía. Este proceso de formación debe tener un alcance popular, pues se trata de educar al pueblo, a la masa, donde se concentra la fuerza material y donde debe procurarse que ésta desarrolle la fuerza moral (Rodríguez, 1840).

A juicio de Rodríguez, en la escuela debe nacer la nación nueva, la república. Esta idea era de Rousseau, así como el planteamiento de que la escuela tiene como función primordial enseñar a vivir (Uslar, 1995). Aunque sus ideas partieron de la filosofía política francesa de finales del siglo XVIII las circunstancias históricas le hicieron comprender que este modelo no podía calcarse en la América hispana. Por eso tomará muy en cuenta las particularidades de la realidad criolla y descubrirá que en ésta instruir no es sinónimo de educar, porque la educación va más allá de la adquisición de conocimientos y su meta es la formación de la conducta social:

“Instruir no es educar, ni la instrucción puede ser un equivalente de la educación aunque instruyendo se eduque. En prueba de que con acumular conocimientos, extraños al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta social. Véanse los muchísimos sabios mal criados, que pueblan el país de las ciencias” (Rodríguez, 1840).

La dirigencia gubernamental tiene la responsabilidad, según Rodríguez, de impulsar la educación popular. En el pueblo hay que “formar nuevas costumbres y gobernarse por ellas”. “Nada importa tanto como el tener Pueblo: formarlo debe ser la única ocupación de los que se apersonan por la causa social”. Es el pueblo quien debe “saber sus obligaciones sociales” y al mismo tiempo “vivir de una industria” (Simón Rodríguez, citado por Uslar, 1995: 77).

Un contemporáneo de Rodríguez, Andrés Bello, también entendió que el orden republicano moderno no podía calar en Hispanoamérica sin la promoción de las virtudes ciudadanas necesarias para el funcionamiento de las instituciones republicanas (Jaksic, 2006). El gran inconveniente para la puesta en práctica de este modelo republicano de convivencia era el estado de ignorancia que hacía imposible la concreción de la ciudadanía.

En consecuencia, Bello visualizaría la alfabetización como un paso importante para avanzar en la expansión de un lenguaje uniforme y común a todos los individuos, que a su vez contribuiría a la estabilidad del nuevo orden político. Al respecto, Bello temía que como consecuencia de la “disolución de la lengua matriz y su fragmentación en dialectos incomprensibles entre sí” a lo largo de Hispanoamérica, se produjera la desintegración de las naciones (Jaksic, 2006: 23).

Así, para Bello la formación del ciudadano debía partir esencialmente de una educación fundamentada en el dominio de la gramática castellana como principio de unidad, pues “la difusión de las luces (o sea la educación) y la ejecución de las leyes que se pretenden como punteros para ese proyecto de orden bajo el imperio de la libertad, sólo serán posibles si el lenguaje escrito triunfa y mete a todos en su redil” (Straka, 2006: 53).

La función de la gramática en el pensamiento de Bello se circunscribe al ámbito moral, es decir, ésta representa la base del proyecto moral republicano. Dicho proyecto tenía otro pilar: el derecho, instrumento de domesticación que Bello analiza hasta presentar una propuesta que se concreta con el Código Civil de Chile (Straka, 2006), el cual fue un esfuerzo por impulsar las costumbres que se requerían para la construcción de la moral republicana.

Puede decirse, retomando lo expuesto por Pedro Grases (1997: 403) que la meta perseguida por Bello fue la de

“(...) asentar las bases de civilización y cultura, requeridas por las sociedades hispanoamericanas, al advenir a la situación de pueblos emancipados. O sea, que todo lo que hace presenta un profundo contenido político, educativo (...) Fija, entonces, las líneas fundamentales de la educación que por su propio esfuerzo, mediante ‘el proceder analítico’, debían conquistar y asimilar las distintas porciones del vasto continente americano (...) pues todo converge a un mismo fin: civilizar a una América liberada, que requería estudiar y hacer propio el saber universal para adaptarlo a las peculiaridades de cada pueblo”.

De esta manera, la configuración del nuevo orden republicano en Hispanoamérica, a juicio de Bello, debía alcanzarse mediante el imperio de la ley, la educación y la conservación del idioma. Esta aspiración encontraba grandes dificultades en la realidad socio-cultural de los pueblos antes colonias españolas, pues éstos intentaron construir un nuevo orden social en medio de referentes propios del antiguo orden.

De ahí que las primeras décadas posteriores a la ruptura del nexo colonial van a conformar una etapa donde los pueblos hispanoamericanos buscaron echar las bases del sistema republicano, para lo cual debieron en-

sayar las opciones propuestas por sus intelectuales y dirigentes políticos, quienes eran los principales promotores y conductores del nuevo orden.

De esta manera, los Estados que comienzan a constituirse con los procesos independentistas serán los principales impulsores de la educación formadora del ciudadano para las nuevas repúblicas. En el caso venezolano, el Estado docente tiene su origen en la coyuntura histórica que se inicia en 1811, cuando la experiencia republicana abre paso a principios como la soberanía, la propiedad privada, la división de los poderes públicos y “el establecimiento de un pacto de poder político que le otorgaba a la representación popular la facultad de constituirse en gobierno de todo el territorio nacional” (Ramos, S/F).

Así, el sistema de gobierno representativo va a otorgarle a la elite gubernamental el derecho de controlar todo lo concerniente al ámbito público, incluyendo la educación. En consecuencia, el Estado-docente venezolano vendría a relegar a la Iglesia de su protagonismo en el control de la educación, buscando de manera celosa hacerse del monopolio de ésta durante todo el siglo XIX. El Estado, entonces, sería el principal promotor de la secularización de la educación.

Una de las razones que motivó la exclusión de la Iglesia del ámbito educativo y que produjo la aparición del Estado-docente, se encuentra en la incorporación del concepto público-político de la enseñanza que hace la Revolución Francesa (González, 2005: 91), con el cual se pretendía democratizar la enseñanza y dar paso a “la identidad entre la nación, Estado y educación”.

Ha sido demostrado en diversas investigaciones que esta aspiración de los ilustrados franceses de popularizar la educación, no tuvo una respuesta eficaz por parte de la dirigencia gubernamental venezolana durante todo el siglo XIX. De hecho, los gobiernos de turno mantenían un discurso donde su primer deber era educar, pero “en la práctica el compromiso político circunstancial influye negativamente en el rumbo que se le da a la gestión educacionista y los resultados que se obtienen son muy lamentables” (Fernández, 1998: 4).

CAPÍTULO II

Instrucción pública para el disciplinamiento ciudadano durante la fundación republicana de Venezuela

Tenti (1999) plantea que para entender el desarrollo de la sociedad moderna en América Latina, es preciso partir en el análisis del papel desempeñado por el Estado en dicho desarrollo, pues éste constituyó un factor primordial en la conformación de características puntuales, las cuales difieren con las que presentó este modelo sociocultural en los países industrializados. En estos últimos, el Estado surgió como consecuencia del desarrollo de la sociedad civil, mientras que en el caso latinoamericano, el Estado fue el modelador de las transformaciones sociales.

En este sentido, es de interés en la presente investigación identificar los lineamientos, que en el caso particular de Maracaibo, asumió el incipiente Estado venezolano para perseguir el control de la sociedad en general. Al respecto, en el marco jurídico de organización del Estado, la Constitución es factor clave para comprender cómo éste persiguió el referido control.

La Constitución de 1830 experimentó la dualidad entre lo antiguo y lo nuevo, pues el pensamiento antiguo, representado por el orden colonial, seguiría presente en la mentalidad de los ideólogos de la nueva república, en los cuales pervivían los códigos simbólicos del sistema monárquico, entre ellos, lealtad, honor y prestigio. Lo nuevo estuvo dado por valores modernos como el reconocimiento de los “derechos del ciudadano”, que se entrecruzarían con lo antiguo y que se expresarían de la siguiente manera:

“Art. 15: Los derechos de ciudadano se pierden:

1. Por naturalizarse en país extranjero
2. Por admitir empleo de otro gobierno **sin permiso** del Congreso teniendo alguno de **honor** o de **confianza** en la República
3. Por comprometerse a **servir contra** Venezuela.
4. Por condenación a **pena corporal ó infamatoria**, mientras no se obtenga rehabilitación

Art. 16: Los derechos del ciudadano se suspenden:

1. Por **enajenación** mental
2. Por la **condición de sirviente** doméstico
3. Por ser **deudor** fallido
4. Por ser **deudor** de plazo cumplido á fondos públicos
5. En los **vagos** declarados tales
6. En los **ebrios por costumbre**
7. En los que tengan causa **criminal**”¹.

Estos artículos evidencian que la “libertad del ciudadano” no escapaba de un control impuesto mediante códigos culturales, el cual era dirigido por un sector que defendía el modelo estamental. Este control se observa en un discurso que esgrime el apego a las leyes como un deber del ciudadano, declarándose que todo venezolano debe “vivir sometido a la Constitución y a las leyes, respetar a las instituciones que son sus órganos” (Constitución de Venezuela, 1830: Art. 12).

Pero no sólo se trató del establecimiento de controles sociales para garantizar el “orden liberal”, también se observa en este cuerpo jurídico los requisitos para obtener la condición de ciudadano, el cual debe:

“Art. 14 (...)1º Ser venezolano.

2º. Ser casado, ó mayor de 21 años.

3º. Saber leer y escribir; pero esta condición no será obligatoria hasta el tiempo que designe la Ley.

4º. Ser dueño de una propiedad raíz cuya renta anual sea cincuenta pesos, ó tener una profesión, oficio, ó industria útil que produzca cien pesos anuales, sin dependencia de otro en clase de sirviente doméstico, o gozar de un sueldo anual de ciento cincuenta pesos”.

En consecuencia, aún persistía en 1830 la dependencia de la libertad en relación con los privilegios y las riquezas, tal y como ocurrió en la sociedad estamental.

Guerra (1998) en su análisis sobre la transición de las sociabilidades tradicionales a las modernas, señala que en las bases de las Constitucio-

1. Las negrillas son nuestras

nes políticas en América Latina persiste en todo el siglo XIX el antiguo vocabulario estamental y los valores de la sociedad del antiguo régimen. Estas nuevas repúblicas estarían obligadas a reorientar cuidadosamente la distribución e implementación de los mecanismos de poder tradicionales para constituir una sociedad disciplinada, que atendiera a un orden de comportamiento y urbanidad social, por lo cual las instituciones pilares de estos dispositivos serían el Estado, la escuela y la familia.

Elías Pino Iturrieta (1993) señala que entre las propuestas para la consolidación de la república sobresale el modelo americano, el cual dependía de tres elementos esenciales: libertad, ley y poder. El primero, como garantía de independencia; el segundo, como regulador del individualismo y, el último, como asegurador de los principios de la armonía colectiva. Estos elementos funcionarían mediante cuatro recursos ideológicos esenciales: la educación, la imprenta, las asociaciones y la Iglesia. Estas instituciones eran poseedoras de relevancia social, al funcionar como mecanismos esenciales para reproducir su carga ideológica, en aquellas sociedades que experimentaban significativos cambios socioculturales.

Palacios (1991) señala que Althusser le asignaba al Estado la disposición de dos clases de aparatos: uno represivo y otro ideológico. El primero, lo constituiría el propio gobierno, la administración, la policía, los tribunales, las cárceles. Y el segundo, estaría dado por la religión, la escuela, la familia, los sindicatos, los medios culturales e informativos. Se trata, en esencia, del planteamiento formulado por Foucault donde el poder se ejerce en todas las formas y prácticas sociales.

El interés de este estudio se centra en la educación como aparato ideológico, puesto que a través de ésta:

“(…) se inculcan durante años, precisamente durante los años en que el niño es extremadamente vulnerable (...) diversas habilidades inmersas en la ideología dominante (lengua, cálculo, historia natural, ciencia, literatura), o bien simplemente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía)” (Palacios, 1991: 104).

2.1.- Estructura y funciones de la instrucción pública en el proyecto republicano.

En la formación del proyecto republicano consagrado en los tres primeros cuerpos constitucionales de Venezuela, se observan algunos decretos que han regido nuestro sistema escolar. En la Constitución de 1811, primera que se le otorga a la república, no se deja a un lado el tema educativo. En su Capítulo 9, se encargaba a los gobiernos provinciales la creación de escuelas, academias y colegios, así como también la adopción de medidas que permitieran atender en los planteles la población apta para el estudio y la educación.

Estos postulados, en beneficio de la instrucción pública, continuarán nutriendo las posteriores reformas constitucionales, en las cuales se le adjudicará al Congreso la función de promover la educación, el progreso de las ciencias y el arte. Así quedó contemplado en la Constitución de 1819, en la colombiana de 1821 y en la de 1830, donde se reconoce en materia de instrucción pública las atribuciones que el Estado le confiere al Congreso: “Son atribuciones del Congreso: Promover por leyes la educación pública en universidades y colegios; el progreso de las ciencias y artes, y los establecimientos de utilidad general; conceder por tiempo limitado privilegios exclusivos para su estímulo y fomento” (Constitución de Venezuela, 1830: Art. 87).

Sin embargo, la responsabilidad del proyecto educativo no sería exclusiva del Congreso, pues el proyecto político centro-federal que acompañaba al nuevo cuerpo legislativo, establecía, en su título veintitrés, la participación de las diputaciones provinciales, atribuyéndoles entre sus funciones:

“Promover y establecer por todos los medios que estén a su alcance escuelas primarias y casas de educación en todos los lugares de la provincia, y al efecto podrán disponer y arreglar, del modo que sea más conveniente, la recaudación, y administración de los fondos afectos a este objeto, cualquiera que sea su origen” (Constitución de Venezuela, 1830: Art. 23).

En consecuencia, la responsabilidad en materia educativa la asumirían el gobierno central y los gobiernos provinciales; correspondiéndole a aquél velar por el crecimiento y consolidación de los institutos superiores (colegios y universidades) y a éstos los institutos de educación primaria (escuelas y casas de educación) (Parra, 2002).

Para Alexis Márquez (1964) la reforma que reviste la cuestión educativa en 1830 viene dada mediante una sanción que impulsó el Congreso Constituyente de 1821 dos meses antes de que fuese declarada la Constitución y la ley que organizaba la instrucción pública para ese período, a objeto de que se ordenara, por lo menos una escuela de primeras letras en todas las ciudades, villas, parroquias y pueblos, señalando como medios de mantenimiento la contribución de los vecinos. Igualmente, con esta disposición legal se perseguía: la creación de escuelas para niñas, (aún cuando no se impartiera el mismo principio de enseñanza en relación con los varones), la obligatoriedad como deber de los padres de vigilar la asistencia de su hijos a la escuela, multas a éstos cuando incumplieran este deber y el reconocimiento del principio de libertad de la enseñanza cuando se posean los medios óptimos para dar paso a la iniciativa privada.

Asimismo, Márquez (1964: 37) también resalta que en la Constitución de 1830 se establece la clasificación de los niveles de educación, lo cual estuvo precedido por una sanción realizada en 1826 a la Ley de Instrucción Pública, donde se contempla que las “escuelas de enseñanza primaria elemental funcionarían en las parroquias y cabeceras de cantón; y en las capitales departamentales y la de la república, colegios nacionales y universidades”; también se dispuso la creación de la Dirección de Instrucción Pública como organismo adscrito al Ministerio del Interior y Justicia, el cual actuaría como responsable de la instrucción.

Esta dependencia, al igual que la posterior creación de algunas sociedades, como la “*Sociedad de Amigos del País*”, facilitarían el desarrollo y la orientación del proceso educativo, de modo tal que contribuyeron al crecimiento de esta rama y a la tarea de moldear comportamientos desde la primera etapa del proceso de enseñanza educativa.

Al respecto, Rafael Fernández (1997) señala que la propuesta de creación de la Dirección de Instrucción Pública presentaría serias dificultades para su funcionamiento, pues desde el Ministerio del Interior y Justicia no existía la convicción de que ésta ayudaría a promover el crecimiento del ramo educativo, alegando que tal organismo era una herencia de la administración colombiana y que, al separarse Venezuela del proyecto integracionista, había perdido la función de control que venía ejerciendo.

No es hasta 1836 cuando se plantea la necesidad de preparar una Ley de Instrucción Pública que derogara la legislación educacional colombiana,

propuesta promovida por el presidente José María Vargas, logrando que en 1838 se creara la Dirección General de Instrucción, la cual impulsó un programa de control y ordenamiento del ramo educativo, hasta que en 1854 se centralizó nuevamente el sistema de enseñanza en el Ministerio del Interior y Justicia, creándose un servicio respectivo para este ramo.

Esta dirección concibió la creación para 1837 de Juntas Curadoras de Instrucción Primaria para todas las provincias y cantones; su conducción recaería en todos los padres de familias con hijos residentes en la parroquia, guiados por el jefe político o en su defecto por los alcaldes o jueces de paz; a objeto de lograr alcanzar un mayor control y funcionamiento del sistema primario. Eran atribuciones de estas juntas:

- “1º Excitar eficazmente a los padres de familia a que hagan concurrir a sus hijos a las escuela.
- 2º Visitar por si, o por alguno de sus miembros y al menos una vez cada mes, las escuelas que están a su cuidado.
- 3º Alentar y estimular tanto a los preceptores, como a los discípulos.
- 4º Presenciar en las parroquias y en las cabeceras de cantón, en unión de las municipalidades, los exámenes públicos de los niños.
- 5º Proponer a la municipalidad, y en unión de ella al gobernador de la provincia, la remoción de los maestros que por cualquier grave motivo se hayan hecho indigno del precioso cargo de educar a la juventud.
- 6º Procurar debidamente la provisión del material, utensilios y libros de las escuelas y cuidar que los fondos de cualquier especie, u origen que sean destinados a la enseñanza primaria, no se distraigan a otros objetos, dando cuenta al gobernador en estos casos de cualquier novedad que ocurra, y velar la debida observancia del método de enseñanza.
- 7º Promover por cuantos medios estén a su alcance el aumento de fondos y rentas de las escuelas ya excitando a suscripciones anuales, o a otras donaciones, ya haciendo mas frecuente los exámenes públicos de los niños al fin de los que de estos se hayan distinguido mas, se despedirán de la concurrencia colocándose a los costados de la arquilla o cepo que deberá fijarse a la entrada de cada escuela primaria y que tendrá la inscripción de educación de pobres.
- 8º Cuidar con mayor escrupulosidad de la debida distribución de premios en la escuela, y de su reducción en libros, o utensilios que exciten el mayor aprovechamiento de los niños.

- 9º Conceder el título de patronos de la educación, a los que, contribuyan para el sostén de las escuelas de ambos sexos con diez pesos anuales: cuidar que a la entrada de la escuela se conserve fija una lista, tanto de estos patronos, como de todos los distinguidos favorecidos de la escuela pública.
- 10º Informar a la Sociedad de Amigos del País, después de cada examen público, de los preceptores que mas se hayan distinguido en el cumplimiento de sus deberes, y de los alumnos mas sobresalientes, para que aquella los inserte en el anuario que debe publicar y también en los periódicos de la provincia o en la Gaceta de Gobierno.
- 11º Reunirse a lo menos una vez al mes mensualmente para dar cumplimiento a las atribuciones y deberes de su instituto”. (Decreto para el establecimiento de escuelas primarias y casas de educación, 1838: Art. 9).

En 1843 se logra promulgar el primer Código de Instrucción Pública en Venezuela que sería para el Estado el marco fundamental para alcanzar la organización educativa nacional. Este Código distribuyó los niveles de educación en las modalidades: primaria, que abarcaba las escuelas de primeras letras; secundaria, referida a los colegios nacionales; superior, conformada por instituciones universitarias; especial, asumida por institutos de enseñanza aplicada a algún ramo extra – escolar, como era el caso de academias y sociedades económicas. Sin embargo, según Márquez (1964:45) este primer intento de organización educativa presentó importantes fallas como lo fueron dejar al margen la organización y orientación de las dos primeras modalidades del sistema de instrucción pública, a saber: primario y secundario; ratificando la responsabilidad de organización y conducción del nivel primario por parte de las diputaciones provinciales.

Esta clasificación también constituye uno de los aportes educativos de Condorcet, quien en un informe sobre la organización general de instrucción pública presentado ante la Asamblea Nacional francesa en 1792, propuso “un sistema que abarque “desde las escuelas primarias, secundarias, institutos, liceos –que hoy identificamos como universidades-, hasta llegar a la institución que representa el progreso científico: la Sociedad Nacional de las Ciencias y de las Artes” (González, 2005: 136).

Para 1834 un decreto de la diputación provincial de Maracaibo muestra las pautas de funcionamiento y establecimiento de las escuelas primarias.

Con dicho decreto se buscó asegurar la presencia de escuelas de primeras letras en la capital, en las cabeceras de otros cantones y en las parroquias donde lo exigieran sus habitantes (Decreto para el establecimiento de escuelas primarias y su reglamento de funcionamiento. En **Archivo Histórico del Zulia**². 1834: T.4, L.11).

La escuela, entonces, estaba llamada a ejercer dos funciones primordiales para el Estado: una, la transmisión de valores, concepciones, formas de interpretar la realidad social; y otra, la preparación de nuevas generaciones, mediante la calificación en ciertas destrezas y conocimientos para el trabajo productivo. Así “la escuela tenía una misión activa, era la punta de lanza de un proyecto de transformación social” (Tenti, 1999:155).

2.2. - Materias de enseñanza y método de estudio.

Partiendo de que el Estado encuentra en la instrucción uno de los mecanismos más idóneos para reproducir el orden social, resulta importante identificar las áreas de enseñanza en las escuelas de primeras letras, pues en éstas se hacía presente el ideal de ciudadano que se pretendía formar.

Así, para 1834, año en el cual se emite el primer decreto en materia educativa (Decreto para el establecimiento de escuelas primarias y su reglamento de funcionamiento. En: **AHZ**. 1834: T.4, L.11) y una vez consumada la ruptura de la unión colombiana, se especifican como asignaturas de estudios: lectura y escritura, reglas elementales de aritmética, compendio de la gramática y ortografía de la lengua castellana, doctrina cristiana, fundamentos de la religión, las máximas de la moral, principios de urbanidad y cortesía práctica.

Para 1838 las asignaturas se mantienen con las siguientes variantes: se agrega a la preparación de los niños el estudio de la constitución del Estado, de las primeras reglas de aritmética con respecto a números enteros, denominador y regla de tres; se establecía una diferencia entre estas asignaturas y las que tomarían el grupo de niñas que sólo abarcaría: lectura, escritura, operaciones básicas de matemáticas, gramática y ortografía cas-

2. En adelante AHZ

tellana, labores propias de su sexo, educación religiosa y moral. En el caso de las casas de enseñanza o cantonales se reglamentaba: compendios más extensos de gramática, ortografía castellana y geografía, urbanidad y moral, elementos de aritmética integral, decimal, comercial, la cubicación, la geometría práctica, el catecismo industrial, economía, catecismo de agricultura e historia moderna (Decreto para el establecimiento de escuelas primarias y casas de educación. En: **AHZ**. 1838: T.2, L.4).

El Reglamento de instrucción primaria de 1847, en su artículo dos, indicaba las materias de enseñanza para las escuelas principales, entre las cuales destacan: lectura y escritura, aritmética, dogmas de la religión y moral cristiana, urbanidad, economía social y doméstica, principios de gramática castellana. Mientras que para las escuelas femeninas se dispuso la enseñanza de: lectura y escritura, aritmética, religión y moral cristiana, urbanidad, prácticas de labores propias del sexo, dibujo natural, elementos de gramática castellana y elementos de geografía universal que comprendía la cosmografía, la geografía física y la política; y para las escuelas auxiliares se anexan, además de las contempladas en las principales, todas aquellas que promuevan el desarrollo industrial mediante el conocimiento práctico, como el dibujo lineal aplicado a la carpintería, albañilería y arquitectura.

En los referidos planes de enseñanza puede observarse la discriminación que se hizo presente entre los géneros: el sexo masculino era educado para legislar y asumir el gobierno, así como la conducción económica de la sociedad; mientras que el femenino recibía una formación centrada en los valores del hogar y la familia, recayendo en la mujer la responsabilidad de servir de base moral de la sociedad.

“En materias morales, el respeto a la opinión debe ser siempre mayor en la mujer que en el hombre. Este podrá muchas veces verse obligado a quedarse a solas con su conciencia y a aplazar el juicio del público, sin arrojar por esto sobre su reputación una mancha indeleble; aquélla rara vez hará dudosa su conciencia, sin haber hecho también dudosa su justificación. Tal es la diferencia entre la condición social de uno y otro sexo, fundada en el diferente influjo que el honor de uno y otro ejercen en el honor y la felicidad de las familias” (Carreño, 1965: 434).

Sonsoles (1998) al analizar el papel de la mujer en el ámbito educativo durante los procesos de las reformas liberales que marcaron al Estado mo-

derno, afirma que los ilustrados no arrojaron con el manto de las proclamas de igualdad y libertad a toda la población; por el contrario, utilizaron su poder para excluir a la mujer del derecho a la cultura y a la instrucción. Afirma también que la exclusión femenina era necesaria para construir un modelo político que legitimara los intereses de la naciente burguesía. Así, la educación de la mujer quedaría circunscrita al ámbito doméstico bajo la doble función de madre y esposa.

En este sentido, Sonsoles (1998) sostiene que tanto Kant como Rousseau, abogaron por el estado de dependencia de la mujer en relación con el hombre, pues ésta se encontraría marcada por una imposibilidad natural que la excluiría del derecho de recibir una educación de utilidad para el desarrollo económico y su destino estaría reservado a la maternidad, el hogar y el matrimonio.

De igual manera, para Kant la mujer estaría sujeta al sentir y no a la comprensión, por lo que su acción se limitaba al terreno de lo práctico. Esta filosofía encuentra su razón de ser en los talentos de ésta para los detalles, la coquetería, los adornos, lo que delinearía su incapacidad al ejercicio de lo teórico y justifica su dependencia conyugal donde, “(...) la economía del varón consiste en ganar [y] la de la mujer, en ahorrar” (Kant, citado por Sonsoles, 1998: 26).

“La mujer no debe estudiar historia, ni geografía, ni geometría, ni el principio de la razón suficiente o de las mónadas; su instrucción no ha de ser fría, ni especulativa; tampoco debe preocuparse por ampliar su memoria, tan solo su sentimiento moral. Resulta igualmente innecesario que conozcan las principales divisiones de los países, su potencia y sus gobernantes. Para nada les sirve estudiar la estructura del universo. Una mujer que tenga la cabeza llena de griego (...) o que mantenga discusiones profundas sobre mecánica (...) únicamente puede en todo caso además tener barba” (Kant, citado en: Sonsoles; 1998: 27).

Existió la necesidad de educar para el orden, para lo cual se implementaron las asignaturas de urbanidad, moral y doctrinas cristianas, cuyo norte fue contribuir por este medio a la expansión del modelo de sociabilidad deseado.

En opinión de Beatriz González (1995), el proyecto de nación y ciudadanía que se produce con la ruptura de Colombia estuvo dirigido a modelar

los grupos sociales por medio de normas que fueron recogidas en textos como las Constituciones, las gramáticas y los manuales de conducta, pues cada uno de ellos representaba una modalidad particular del disciplinamiento del aparato de vigilancia que concretaría el control social anhelado por la clase dirigente.

Un ejemplo concreto del disciplinamiento se encuentra en los manuales de urbanidad y moral que guiaban la enseñanza de las relaciones sociales, los cuales perseguían la paz y el orden que debían distinguir al hombre “civilizado”.

El *Manual de Carreño* es un ejemplo del interés que existía por la asignatura de urbanidad, y representó una guía-modelo diseñada para ajustar la compostura ciudadana en un proceso de construcción de las nuevas identidades colectivas.

“Nuestros deberes para con el público están todos refundidos en el respeto a las sociedad y a la opinión. Respetando a la sociedad nos apartamos de todo acto que pueda profanar sus fueros, turbar la paz de las familias, o llamar la atención general de un modo escandaloso, respetando la opinión, nos adaptamos a los usos y prácticas sociales del país en que vivimos, armonizamos con las modas reinantes, ajustamos nuestra conducta moral al espíritu de verdad y de justicia que existe siempre con el criterio público el cual nos sirve como de faro en medio de los escollos de que está sembrado el mar de las pasiones, y nos aprovechamos, en suma, de todas las ventajas que ofrece el hábito de contemporizar con las convenciones sociales, de que la opinión es el hábito supremo” (Carreño; 1995: 433).

De esta manera, se encauzaba a los más jóvenes a respetar las principales reglas de civilidad y etiqueta, que debían observarse en las diversas situaciones sociales de la vida, tanto en espacios privados como públicos, logrando modelar las conductas a través de una normativa de estricta e intachable conducción moral.

El sistema de instrucción de la época fue ideado por los sectores de poder, los cuales perfilaban un proyecto de construcción de la nación mediante el cumplimiento de códigos culturales que perseguían la formación de un modelo de ciudadano, “(...) aquel que calla, que no discute, que no ve al otro

(...) El Estado en su proyecto de formación nacional necesita de estos ciudadanos dóciles, reprimidos, prisioneros bajo las mascarás de la urbanidad de las buenas maneras” (González, 1995: 447). Cumplir con estos principios de disciplinamiento representaba la garantía para alcanzar la “entrada al reino de la civilización, que equivale al ascenso social y al éxito en los negocios”.

Otro mecanismo para encauzar o modelar las conductas ciudadanas estuvo dado por las asignaturas técnicas, donde se hizo presente el interés por el manejo de compendios, en su mayoría dirigidos a la práctica comercial e industrial.

“Es obvio que las elites criollas se vislumbraron como los nuevos sujetos de un proyecto social novedoso, donde las estrategias del saber científico – el cálculo y las mediciones – y las políticas de una (re) educación para el trabajo sirvieron por un lado, para canalizar sus temores escondidos ante una población llena de ‘otredades diabólicas’ y, por el otro, para formalizar su razón histórica como sujetos de sociedades civilizadas, como agentes beneficiados de la riqueza moderna: reencausar la violencia y ociosidad hacia la plusvalía del capital”(González, 1995: 443).

Con el fin de lograr el fomento de este modelo educativo, el aparato gubernamental utilizó una enseñanza basada en el método de Bell y Lancaster³. El método lancasteriano, o mejor conocido como el método de enseñanza mutua, resultó muy atractivo para el gobierno venezolano, el cual pretendía escolarizar a las masas. La importancia de este método radicaba en su economía y rapidez, podría decirse que significaba la maquinaria perfecta para una sociedad donde un grueso importante de su población carecía de algún medio educativo.

El método era de origen inglés, y su adopción en el sistema de instrucción pública de Venezuela se revela en casi todos los documentos de instrucción pública consultados: “Art. 2. En las escuelas de la capital se enseñará a leer y a escribir según el método combinado de Bell y Lancaster”

3. Andrew Bell (1753-1832) y Joseph Lancaster (1778-1838) pedagogos identificados con la inclusión educativa. Este último fue quien recibió del Libertador Simón Bolívar la misión de aplicar en Colombia su método de enseñanza masiva, el cual ya había sido experimentado en Londres a finales del siglo XVIII, donde éste logró atender a centenares de niños desasistidos.

(Decreto para el establecimiento de escuelas primarias y su reglamento de funcionamiento. En **AHZ**. 1834: T.4, L.11).

La llegada de este método a Venezuela estuvo estrechamente relacionada con el interés de Bolívar por diseminar los principios republicanos en los nuevos ciudadanos, bajo un sistema que permitiera la instrucción popular con tan indispensable soporte para la construcción de la república.

La principal propuesta de este método de enseñanza consistía en la reproducción de los saberes, lo que le permitía al maestro enseñar de doscientos hasta mil alumnos, resultando atractivo para una dirigencia gubernamental que no disponía de grandes recursos económicos y que necesitaba de resultados inmediatos a nivel educativo.

Según Saldarriaga (2002), la innovación del método consistía en la utilización de un grupo de monitores, quienes eran alumnos seleccionados por sus capacidades de aprendizaje. Estos discípulos serían entrenados para ayudar a quienes se les dificultara el proceso, es decir, quienes ya dominaban las lecciones se encargaban de dirigir las prácticas de los menores y los corregían. Esto no sólo le facilitaba la labor al maestro, sino que le permitía modelar con más tiempo la conducta de los niños; la mecánica consistía en llevar un ritmo uniforme y escalonado de adquisición de conocimientos, a partir de la repetición y la corrección.

Para abordar las lecciones, no se utilizaban libros ni cuadernos individuales, todos los conocimientos se hallaban escritos en grandes carteles, dispuestos en los muros del aula de clase, y su uso se orientaba por un conjunto de órdenes que permitía dirigir con precisión casi militar los movimientos colectivos, como: manos atrás, trazar la A, girar hacia el tablero, entre otros. De acuerdo con Saldarriaga (2002), este mecanismo de emulación sólo perseguía un fin disciplinario, con el propósito de garantizar el orden y la obediencia.

Tal emulación se basaba exclusivamente en el desarrollo de la capacidad memorística del niño empujando así las capacidades de éste a un abismo donde las posibilidades de su desarrollo intelectual serían controladas por el sistema educativo a beneficio de la república. Según Tenti (1999: 97-100) la instrucción quedó “reducida a fatigar la memoria de los niños con una en-

señanza automática y, por lo mismo, estéril e improductiva, sin ocuparse de ningún modo del desarrollo gradual y conveniente de la inteligencia (...)”. La función del maestro se limitó, entonces, “(...) a realizar las tareas de tipo disciplinario (vigilancia, control, dictado de ordenes, etc.)”.

El espacio físico era de suma importancia en la aplicación del método y consistía en un gran salón amoblado con largos bancos donde el niño que alcanzaba con éxito la lección escalaría de puesto hasta llegar al extremo derecho del banco, lo cual le garantizaba el cargo de monitor, lo que indica que estos eran de carácter rotativo.

Al respecto, las fuentes primarias consultadas presentan múltiples solicitudes de enseres, evidenciándose que los postulados de este método intentaron ser aplicados en las escuelas de la provincia. Así lo demuestra el presupuesto de gasto por mobiliario que hiciera Luís de Vicente (AHZ. 1852: T.19, L.24), preceptor encargado de la escuela pública de la parroquia San Carlos del Zulia:

“Por la composición de tres mesas largas de escribir los niños, con sus correspondientes bancas.....2 reales.

Por la hechura de una mesa de escribir de 5 varas de largo i media id de ancho, con sus respectivas bancas..... 8 reales

Por hacer una mesa de una i cuarta varas de largo i una vara de ancho con su gabeta para guardar lápices i otros útiles en pequeño de la escuela..... 3,50 reales...”.

Con este método de enseñanza los gobernantes buscaban masificar el sistema escolar, en el cual los niños debían conformar una multitud obediente a una misma voluntad a fin de garantizar el orden y la paz y, simultáneamente, conseguir el “progreso civilizatorio”. La nueva república estaba a las puertas del modelo de escuela reproductiva del capitalismo que Europa presentó a partir del siglo XVIII; éste se caracterizó por difundir las ciencias, las artes y los oficios, es decir, el modelo de escuela que se sostiene a través del “sometimiento ideológico como base esencial de la reproducción de la fuerza de trabajo y de las relaciones de producción dominante” (Palacios, 1991:103).

2.3.- Dispositivos disciplinarios.

El éxito o no de la formación moral y disciplinaria en el nuevo ciudadano no sólo estaba basado en la simple transmisión de conocimiento a través del mecanismo de repetición e imitación lancasteriano, pues a éste se sumaba la concepción de la disciplina vinculada al poder, donde “el poder disciplinario, en efecto, es un poder que, en lugar de sacar y retirar, tiene como función principal la de enderezar conductas (...)” (Foucault, 1998: 175).

El sistema lancasteriano contemplaba dentro de su plan pedagógico dispositivos de control disciplinario, como lo son: los vigilantes del orden (monitores), los castigos, los exámenes públicos y los premios.

Los vigilantes del orden o monitores, constituyeron la pieza clave en la operatividad del plan. La función de éstos era servir de mano derecha del maestro o instructor. Sólo podían ser vigilantes los jóvenes más destacados en el aula y la permanencia de los mismos era relativa, pues dependía del esfuerzo de cada alumno por dominar los conocimientos impartidos.

Para Saldarriaga (2002: 4) con los monitores

“(...) se pretendía establecer nuevas jerarquías, basadas en el esfuerzo y la competencia individual, en el saber y en la edad, pero el ideal de rotar a todos los alumnos por todos los puestos de mando se enrareció desde un comienzo, y los hijos de los más ricos, los protegidos por el maestro o quienes disponían de alguna otra posición de prestigio (...) tendieron a reproducirla en la escuela y monopolizaron los cargos.”

En el caso de Maracaibo, las normativas de instrucción contemplaron la figura de un monitor general, cuya escogencia dependía de la aprobación del maestro, “su nombramiento se hará por individuos dentro o fuera de la escuela respectiva, por el jefe político propuesta por el maestro: su duración será la de su buen desempeño a juicio del preceptor y del jefe político” (Decreto para el establecimiento de escuelas primarias y su reglamento de funcionamiento. En: **AHZ**. 1834: T.4, L.11).

Zind (S.F.) indica que en la aplicación del método de enseñanza mutua existían las figuras de tres monitores: uno general, otro particular y uno

conductor o guía. De éstos el general dependía directamente del maestro y era quien verdaderamente se hacía responsable de algún ejercicio, ya fuera lectura, escritura o cálculo; a su cargo estaban los guías o conductores. El monitor general tenía su asiento en el estrado, a la izquierda del maestro; los monitores particulares ocupaban el escritorio de honor al extremo derecho de las largas mesas y movían en caso de necesidad el telégrafo óptico, y los guías que cuidaban de la entrada y salida por las mesas en los numerosos desplazamientos, siempre marcando el paso.

El referido autor explica el modo en que operaban estos auxiliares en el caso de una clase de escritura:

“El maestro tocaba la campanilla y gritaba: ¡Monitores para la escritura! Los aludidos subían a sus escritorios y mostraban el número de la clase. Luego se oía otro grito: ¡Atención! Los alumnos desde sus puestos, miraban al monitor que movería la mano de derecha a izquierda, significando que debían ejecutar flanco izquierdo. Se oía gritar: ¡a clase de escritura! Los niños con las manos a la espalda, seguían al guía y entraban en los bancos por el lado opuesto al telégrafo óptico. Un pitido del maestro indicaba silencio y quietud. De nuevo se oía la campanilla y los alumnos miraban al estrado, mientras el monitor descendía de su banco. Con el gesto de mover la mano de arriba abajo, entendían todos que debían sentarse. Otro gesto significativo hacía que pusieran las manos sobre el banco, y luego a la espalda con el fin de pasar lista. De nuevo clamaba el maestro: ¡Monitores! Y tocaba la campanilla para el pase de lista, mientras que los guías distribuían cuadernos y modelos. Nuevo toque de campanilla servía para que los monitores particulares llevaran al maestro la lista de ausentes y presentes” (Zind, S.F.).

En consecuencia, la figura de los monitores era importante en el papel de garantizar el orden, así como en la regulación y homogenización de las acciones y de los movimientos corporales, estrategia que perseguía delinear la sincronización del comportamiento del alumnado. Dicha estrategia es denominada por Aisenstein y Gvirtz (S.F.) como la “dispersión”, basada en ordenar los cuerpos y regular sus movimientos en todo tiempo y espacio escolarmente definido, es decir que en todos y cada uno de los momentos y lugares de la escuela se aplica una posición del cuerpo, con el fin de lograr controlar los impulsos de los niños a un solo ritmo de acción y visualizar los errores cometidos para proceder a su corrección.

Esta modelación corporal no responde a los preceptos desarrollados por filósofos como Locke y Rousseau, quienes abogaban por la necesidad de incluir en la formación del niño la actividad física para el adiestramiento y fortificación del cuerpo, a objeto de alcanzar en la adolescencia la fortaleza física y mental de éste.

En el caso de los monitores, se buscaba la docilidad corporal como garantía de obediencia, es decir, la relación docilidad – utilidad planteada por Foucault, donde el cuerpo está inmerso en las relaciones de poder, pues a través de él se opera la aplicación de la norma para alcanzar el dominio social que garantice la efectividad de la estructura.

“El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una “anatomía política”, que es igualmente una “mecánica del poder” está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás no simplemente para que ellos hagan lo que desean, sino para que operen como quiere, con las tácticas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así los cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles” (Foucault. 1998:141).

El segundo dispositivo al que se hizo referencia fue el castigo, entendido como “(...) todo lo que es capaz de hacer sentir a los niños la falta que han cometido, todo lo que es capaz de humillarlos, de causarles confusión (...) cierta frialdad, cierta indiferencia, una pregunta, una humillación, una destitución del puesto” (De la Sall, citado por Foucault, 1998: 183).

Para Foucault (1998) en el corazón de todo sistema disciplinario funciona un pequeño dispositivo penal amparado por un cuerpo normativo que especifica los delitos y sus posibles sanciones, que van desde procedimientos muy sutiles hasta acciones correctivas que engloban la condena física, la privación o encierro y las humillaciones; cada una de ellas se dirigen a reducir las posibles desviaciones del individuo con respecto a la norma. Para el autor el castigo representa entonces una acción plenamente correctiva que apoyada en un mecanismo constante de presión garantiza como producto final la subordinación y docilidad.

Según Saldarriaga (2002) el método mutuo favorecía la aparición del orden y la obediencia mediante la aplicación de una serie de castigos que

incluía, para las faltas más serias como desobediencia e incumplimiento de la norma, el dolor físico, (palmetazos, cepos⁴); también se podía practicar confinamientos y las penas infamantes o la deshonra, donde el alumno era separado del grupo en un banco aparte para colocarle gorros o letreros con los nombres de las faltas (perezoso, distraído, burro, puerco). Con los efectos de estos castigos se buscaba enseñar al alumno la obediencia a un jefe y un formato de hábitos de disciplina.

En Maracaibo se implementaron algunos de estos castigos, con ciertas restricciones en aquellos casos donde imperara la necesidad: “Quedan desterrados de las escuelas los castigos crueles de azotes y disciplina recomendándose la moderación en aquellas ocasiones que sean indispensables para mantener el buen orden” (Decreto para el establecimiento de escuelas primarias y su reglamento de funcionamiento, Art. 11. En: **AHZ**. 1834: T.4, L.11).

Sin embargo, el Reglamento de Instrucción Primaria de 1847 (**AHZ**. 1847: T.4, L. 20), emitido por la Junta de Enseñanza Popular, establecía que “las faltas de subordinación, moralidad i aplicación serán corregidas por el preceptor, según la gravedad de ellas, con arreglo á lo dispuesto en el n° 7 artículo 3° de la ordenanza 3°, y cuando la falta por su gravedad merezca mayor pena, el preceptor acudirá al director ó inspector para los efectos de la ordenanza citada” (Art. 18).

La mencionada ordenanza establece como funciones de la junta de dirección en materia de castigos lo siguiente:

“Reglamentar las correcciones que deban imponerse a los jóvenes, no pudiendo exceder estas de las siguientes: autoridad a los preceptores para castigar hasta seis palmetas, veinticuatro horas de encierro, y para imponer penitencias leves al inspector para hacer corregir con doce palmetas, y hasta tres días de encierro, procurando que los jóvenes sean asistidos eficazmente en estas prisiones. Al director para imponer los anteriores castigos y separar los alumnos incorregibles” (Ordenanza 3° sobre el establecimiento de una junta de dirección de la enseñanza popular, 1846: Art.3. En: **AHZ**. 1846: T.16, L.2).

4. Según el Diccionario de la Real Academia, entre sus acepciones se refiere a un suplicio o castigo usado antiguamente en la milicia, que consistía en amarrar al paciente, sentado, con un fusil entre los brazos y las corvas.

Estas disposiciones generaron diversas posturas entre los encargados de impartir la instrucción pública y los padres de familia, sobre todo a raíz de los castigos que tenían que ver con la privación de la libertad. Al respecto, el preceptor de la escuela de la parroquia Santa Bárbara, en un informe dirigido a la Junta de dirección de la enseñanza popular, solicitaba que le fueran reparadas las cerraduras de los cuartos destinados al castigo de encierro, para garantizar en los niños desobedientes el estímulo al exacto cumplimiento de sus deberes.

También pedía que a futuro se sustituyera esta sanción por la aplicación del cepo, pues aducía que los padres de los niños no veían con buenos ojos la aplicación del encierro, el cual podía traer complicaciones relacionadas con la afección del ánimo, epilepsia u otro dolor en los infantes, por lo que sustituyéndolo se estaría complaciendo la inquietud de los padres y se aplicaría una pena con cierta suavidad y prudencia, sin dejar de exponer al niño a la vergüenza ante sus condiscípulos (Vaamonde, 1854. En: **AHZ**. 1854: T.7, L.30).

Este tipo de situaciones y la intervención constante de los padres en los procedimientos correctivos del sistema, incidió en la administración de los castigos que se impartían en los centros de enseñanza de Maracaibo, hasta el punto que se presentaron constantes llamadas de atención a los preceptores de las escuelas. Incluso, el Colegio Nacional no escapó de esta situación, presentándose en sus aulas una situación de desorden que llevó al catedrático de gramática a aplicar sanciones ante el mal comportamiento del alumnado, lo que fue protestado por los padres de familia originándose la renuncia de éste. El mismo Rector de la institución impartió instrucciones a fin de que el castigo de la palmeta no se aplicara a toda situación de indisciplina.

En su renuncia, el catedrático Blas Valbuena (1842) se pronunció sobre el incidente señalando:

“(…) permítame decir, que los hijos de estos padres no serán jamás presidente o ministro de la corte, ministro de estado, deán de una catedral, rectores o vicerrectores de colegios, vicarios, curas rectores, juez de 1° instancia, administrador o interventor. Las gradas que llegan a estos puertos no están llenas de flores, ni llenas de perfumes; están ácidas y espinosas, sin tapetes que cubran el vicio para darle el nombre de romanticismo” (**AHZ**. 1842: T.23, L.11).

El orden y la disciplina fueron en este contexto sociocultural maracaibero de mediados del siglo XIX elementos esenciales para alcanzar el ascenso dentro de una sociedad conservadora, que buscó abrirse paso hacia las virtudes cívicas.

Otros mecanismos de control como el examen y los premios se encuentran ligados, pues uno sucede al otro; la demostración de los dominios de los saberes fue garantía de recompensa a través del reconocimiento social. Así, para 1834 el Decreto de establecimientos de escuelas primarias y su reglamento de funcionamiento, emitido por la diputación provincial de Maracaibo, en sus artículos 8 y 9 contemplaba la aplicación, una vez al año, de exámenes públicos en todas las escuelas de las provincias y en presencia del concejo municipal, padres de familias y demás notables que quisieran presenciar el acto oficial. Antes de llevarse a cabo tal actividad, el jefe político de la entidad podía, si consideraba necesario, realizar exámenes privados en las instituciones a su cargo, a objeto de garantizar la efectividad y comportamiento del alumnado en la presentación pública.

En el caso de los reconocimientos se contemplaba la asignación de tres premios para cada escuela: uno para lectura, otro para escritura y otro para gramática castellana y demás asignaturas. El valor de los premios era de nueve pesos en el cantón capital, y de tres en cada uno de los subalternos. También se entregaban galardones como libros y medallas, estas últimas con inscripciones alusivas al premio logrado, cuyo merecedor podía lucir en toda actividad planificada por la escuela. Un reconocimiento era un hecho público, pues los resultados obtenidos en los exámenes se publicaban en “circulantes”, previa inserción en las actas de los consejos provinciales.

En el Decreto para el establecimiento de escuelas primarias y casas de educación de 1838, emitido por la misma diputación provincial, se indicaba en su artículo 15 la aplicación, como mínimo, de dos exámenes públicos cada año, estipulándose la aplicación de éstos el 15 de julio y el 15 de diciembre, con fechas variables si estas cayeran en días de descanso. La supervisión de los exámenes estaba a cargo de los representantes de la municipalidad y la Junta Curadora para la Enseñanza Primaria, institución responsable de este ramo.

Según el mismo decreto el costo por examen para cada escuela no debía exceder de cinco pesos, costeados por las rentas municipales. La publica-

ción de los resultados en circulantes públicos estaría a cargo de la Sociedad Amigos del País, previa notificación de la Junta Curadora.

“(…) a las siete de la mañana se presentó el muy ilustre consejo municipal y la junta curadora de instrucción primaria con el señor jefe político presidente de ambas corporaciones á su cabeza; y poco después el señor gobernados de la Provincia; quien jamás esquivó su cooperación y asistencia personal á cuanto dice relación con algún objeto de interés público, máxime si como el de que nos ocupemos concierne á literatura. Dióse principio al exámen por la más antigua, (la cantonal de Matriz) y no siendo posible practicarlo en todas las ocho clases en que está dividida, se contrajo solo á los mas distinguidos y aprovechados de la sección octava de cada escuela, en cada uno de los ramos de instrucción que tiene premio señalado por el reglamento. Seguidamente se presentaron á disputar el de lectura por la escuela de la Matriz, Elias Añez Gabaldon, Santiago Sepeda, Antonio Rincón, Manuel Freitas, Andres Perez, Célio Sanchez, Pedro Castellano, Jorge Ochoa, José María Belloso, Francisco Guijarro, José María Grande, Emilio Socorro, Domingo Esparza... Mas no pudiendo premiarse mas de uno, y habiendo sido aprobados los siete primeros por la soltura y propiedad con que leyeron, se escogieron los cuatro que sobresalieron mas, para que la suerte desidiese habiendo sido favorecido por ella, Elias Añez Gabaldon, á quien el Sr. Presidente colgó al cuello una medalla de plata pendiente de una cinta amarilla por no haberla tricolor. Las medallas contenian en su averso la inscripción siguiente. El Consejo Municipal año de 1836, 7°. Y 26°, y por el reverso, el ramo de instrucción á que se referia el premio, de lectura, escritura, ó gramática. Premiado en lectura.

Seguió luego el examen de escritura en los alumnos de la misma escuela y entre diez y ocho que aspiraron al premio, se declararon acreedores á él, Manuel Freitas, Elias Añez Gabaldon y Andres Perez favoreciendo la suerte al primero á quien también se condecoró con su medalla. Para el de gramática castellana hubo nueve opositores y lo obtuvo Antonio Moreno por su superioridad sobre los otros. Acto continuo llamó la atención general la viva solicitud con que tres niños suplicaron se les examinase en moral y urbanidad, no obstante que no habia premio fijado para esta materia. Los tres postulantes se llaman Felipe Arocha, de ocho años de edad; Juan M. Celis de igual edad y Francisco Delgado de solo 7. los señores. Gobernador, Gefe político y demás presentes accedieron con mucha satisfacción á su demanda y la lograron mayor al oír la prontitud, propiedad y desembarazo con que satisficieron las preguntas. Su señoría recompensó generosamente la apli-

cación de estos tiernos niños, y les dirigió gratísimos elogios animándolos á continuar su carrera con el mismo ardor que habian comprobado en aquel acto” (Instrucción Pública. Seminario conciliar, 1837. En: **El Constitucional de Maracaibo**. Trim.3, N° 27).

Hacia 1847 el Reglamento de Instrucción Primara, en sus artículos del 8 al 17, introduce algunas variantes en el renglón de exámenes, entre las cuales destacan:

- a) La fijación de exámenes privados cada tres meses extendidos a todas las asignaturas cuyo resultado debía ser acompañado con informe sobre conducta, asistencia (puntualidad) y obediencia, practicados en la capital por el director, inspector y respectivo preceptor. Para las escuelas de los cantones subalternos y parroquias aisladas, los exámenes serían aplicados por el jefe político o juez de paz y el preceptor. En estos exámenes se hacía la selección de quienes participarían en el examen público, el cual era anual y su aplicación se efectuaba en agosto.
- b) Los premios se otorgarían tanto en los exámenes privados como en el público, según la importancia de éstos: en los privados se otorgarían medallas de plata con peso y lema grabado, las cuales serían distribuidas por el preceptor entre los alumnos que llegaron a destacarse en conducta moral y escolar; las mismas tendrían la obligación de ser usadas en todo acto público y privado de la escuela y su permanencia en manos del galardonado estaría asociado a un comportamiento adecuado, pues, el preceptor contaba con la opción de alternar la misma entre el resto de los alumnos que demostraran buena conducta. Estos premios privados, además, contemplaban el otorgamiento de dos reales al alumno más destacado de cada sección; este premio se realizaba trimestralmente y era otorgado por la Junta Examinadora. En el examen público, el premio consistió en la asignación de dos pesos a cada uno de los tres niños que llegaron a destacarse, incluso en buena conducta.
- c) Se prohibía la adjudicación de los premios por vía de sorteo.
- d) Todo premio metálico debía ser entregado por el preceptor a través de una libreta de ahorros cuya apertura sería responsabilidad de éste, y su entrega se haría efectiva en presencia de los padres o tutores.

- e) Para los reconocimientos de los exámenes privados en las escuelas de niñas, se contemplaba la sustitución de medallas por “un cuadro en que se inscribirán con caracteres gruesos i legibles los nombres de aquellas niñas que en cada sección sobresalgan por su buena conducta moral i escolar” (Reglamento de Instrucción Primaria, 1847. En: **AHZ**. 1847: T.4, L.20). Este cuadro sería fijado en el lugar más visible de la institución para alcanzar el objetivo del reconocimiento público.

Siguiendo a Foucault (1998: 189) puede decirse que el examen representa un dispositivo de control con “(...) una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar”, donde se practica un ritual en el cual confluye el ceremonial del poder. Este mecanismo de observación logra afianzar la relación poder – saber como garante del reconocimiento y ascenso social.

CAPÍTULO III

Instrucción pública en el Canton Maracaibo

1830-1850

Un proyecto de sociedad y de Estado como el que se persiguió estructurar en Venezuela tras la ruptura del régimen colonial y posterior fracaso de la unión colombiana, demandó la definición de un modelo educativo que permitiera propagar en la población escolarizada los valores y principios propios del orden republicano. Esta aspiración se tornó difícil de concretar como consecuencia de la débil estructuración del aparato gubernamental venezolano y las carencias de una población empobrecida y concentrada en las zonas rurales.

3.1.- Escuelas primarias y reglamentación.

Una vez concretado el proyecto emancipador en tierras americanas, algunos de los principios educativos proclamados por el pensamiento ilustrado como el laicismo, el estatismo, la obligatoriedad y la utilidad técnica y cívica de la educación, encontraron el terreno propicio para su establecimiento en los primeros cuerpos constitucionales de las nacientes repúblicas.

En el caso de Venezuela, se contempló “Promover por leyes la educación pública en universidades y colegios; el progreso de las ciencias y artes, y los establecimientos de utilidad general; conceder por tiempo limitado privilegios exclusivos para su estímulo y fomento” (Constitución de Venezuela, 1830: Art. 87). De esta manera quedaba establecida la responsabilidad del Estado de asumir una política instruccional orientada por ciertos propósitos: ser útil a la sociedad, ser pública, poseer un carácter masivo y promover un método de enseñanza de innovación que permitiera garantizar la utilidad de la enseñanza.

Para analizar lo instituido en Maracaibo a partir de 1830, en lo que respecta a la educación primaria y la aplicación en ésta de los principios fundamentales de la ilustración, se hace necesario abordar lo dispuesto en el

Decreto para el establecimiento de escuelas primarias y su reglamento de funcionamiento emitido por la diputación provincial de Maracaibo en 1834, el cual buscó dar cumplimiento a la responsabilidad del Estado de velar por el crecimiento y consolidación de la educación inicial.

Para Parra (2002) la importancia de este instrumento legal radica en ser la primera normativa educativa emanada por esta institución provincial, donde se refleja el pensamiento ilustrado en lo que respecta a su visión de las escuelas como difusoras de la moral pública y los conocimientos útiles.

Este instrumento guardó relación con la Ley Orgánica de Educación Pública de 1826, instituida en Colombia a fin de “instruir a los ciudadanos en el seno de la comunidad política, en los valores morales para la industria productiva, a la par de las virtudes cívicas para cultivar el patriotismo que se tradujera en la lealtad hacia la república, entendida como el amor a la patria, a las instituciones, a la Constitución y a la soberanía” (Vázquez, 2006: 6).

El carácter público y unificador del sistema de instrucción pública dispuesto por el reglamento de 1834 se expresa en la disposición de promover escuelas de primeras letras para la capital de la provincia y una en la cabecera de los cantones adjudicados a ésta (Art. 1º), así como la adopción del método de enseñanza mutua de “Bell y Lancaster” para las escuelas de la capital. La implementación de este método no estuvo contemplado de manera obligatoria para las escuelas del resto de los cantones, pues las condiciones de formación del personal docente y la poca disposición de recursos económicos no permitían instaurar el nuevo sistema pedagógico en los sitios apartados de Maracaibo, razón por la cual se le encomienda a los jefes políticos promover progresivamente dicho método.

No generalizar el sistema de enseñanza mutua lancasteriano como normativa para todos los cantones constituyó una debilidad de este reglamento en su aplicación, sobre todo por la necesidad de la dirigencia política de consolidar el carácter unificador del sistema de instrucción pública. Esta circunstancia se agravó aún más con la apertura que se le otorgó a los padres con cierta solvencia económica para seleccionar el sistema de instrucción que evaluaran más convenientes para sus hijos (Art. 1º, Parágrafo 2).

Sin embargo, estas debilidades irían superándose progresivamente mediante posteriores reglamentos. De esta manera, en el Decreto para el es-

tablecimiento de escuelas primarias y casas de educación de 1838, emitido también por la diputación provincial, se asume el sistema mutuo lancasteriano como el único método de enseñanza, obligándose a construir y amoblar cada escuela según los parámetros de éste (Art. 3). Asimismo se disponía un mayor control sobre la apertura con la que los padres contaban para seleccionar el método de instrucción en la formación de sus hijos, estableciéndose que dicha selección debía contar con la aprobación del jefe político o alcalde parroquial respectivo (Art. 20).

El carácter de gratuidad de la educación aún no era asumido de manera absoluta por los gobernantes; solo estaban bajo responsabilidad de las diputaciones provinciales los niños pobres, y en cantidad estipulada; para las escuelas de la capital se aseguraba la enseñanza a setenta niños pobres y para el resto de los cantones cuarenta (Art. 1º del Decreto para el establecimiento de escuelas primarias y su reglamento de funcionamiento, 1834. En: **AHZ**. 1834: T.4, L.11).

Sin embargo, el principio de obligatoriedad si se asume en relación con el deber de los padres de asegurar que los niños escolarizados asistieran a la escuela, contemplándose una sanción monetaria de no más de tres pesos a aquellos que no cumplieran con este deber, según Art. 7 del mencionado reglamento.

Los contenidos de enseñanza para las escuelas de primeras letras no contemplaban mayor profundidad en el dominio de los saberes técnicos, simplemente se debían impartir conocimientos de doctrina moral y cristiana, las reglas elementales de aritmética, los rudimentos de la gramática y ortografía castellana, además de los principios de urbanidad y cortesía práctica (Art.2). Según este mismo reglamento se contempló también la asignación de los textos a utilizar, a cargo del concejo municipal (Art. 4). Entre los textos se encontraban:

“Art. 3. Se designa para la lectura los silabarios que corren impresos para las escuelas de Venezuela, la economía (...) traducida por Don José Méndez del Yermo, el amigo de los niños (...) por el Abate Sabatei, el tesoro de los niños por Pedro Blanchard. Para la escritura las muestras de Palomares, o de Toro de la Rivee, o las de letras extranjeras. Para la aritmética cualquiera de los catecismos de este ramo (...) para la religión y doctrina

cristiana, los catecismos de Henri y Ripalda, para la moral y urbanidad el de Pbro. Santiago Delgado o el de don José de (...) y para gramática y ortografía el de Luis Mata y Araujo” (Decreto para el establecimiento de escuelas primarias y su reglamento de funcionamiento, 1834. En: **AHZ**. 1834: T.4, L.11).

El objetivo en este nivel consistía en educar para el control social mediante el funcionamiento metódico de un sistema que vigilaba y fabricaba ciudadanos para la convivencia: un ciudadano con dominio moral representaba, entonces, la garantía del desarrollo industrial y el orden republicano.

“Muy pocos sabios bastan en la legislación, en medicina, en mecánica, en ciencias físicas y abstractas; pero todos los hombres sin distinción alguna debieran saber leer, escribir, contar y los sencillos catecismo de moral y religión que se dan en las primeras aulas. En estas es que tienen su fuente el conocimiento de los principales deberes y derechos del hombre, los medios de que cada uno desenvuelva después las mejores facultades de que naciere dotado, y el mas perfecto ejercicio de las profesiones industriales que abrazare” (Editorial. Instrucción primaria, 1838. En: **El Constitucional de Maracaibo**. Trim.8, N° 76).

De conformidad con lo estipulado en el referido reglamento, la orientación y control de la educación pública primaria estaba bajo la responsabilidad de los concejos municipales, los cuales debían vigilar y estimular el buen y correcto funcionamiento de todo lo relativo a este nivel de la instrucción: selección y remoción de maestros, dotación de enseres, aplicación de exámenes, consignación de premios, entre otros (Art. 7).

A partir de 1837 estas responsabilidades serían asumidas por las Juntas curadoras, en cuya conformación se contemplaba la participación de los ciudadanos. En el caso del cantón capital, dicha Junta reuniría a “(...) los Sres. Manuel Arocha, Mariano Lujan y Navarro, Miguel Antonio Baralt, Manuel José Amador, Manuel Aranguren y Manuel R. Freitas” (Junta curadora de instrucción primaria, 1837. En: **El Constitucional de Maracaibo**. Trim.4, N° 41). Todos estos personajes eran notables de la ciudad y pertenecían a familias prominentes.

En opinión de Bermúdez (2001), Maracaibo presentó un sector de intelectuales, profesionales y comerciantes que anhelaba lograr en la ciudad

cambios del estado de vida tradicional, influenciados por la visión extranjera que había llegado a la ciudad a comienzos del siglo XIX. Buscaban de alguna manera modificar los hábitos domésticos y sociales para introducir el refinamiento en las costumbres, a fin de mejorar las condiciones físicas de la ciudad, renovar los estudios y la enseñanza pública, eliminar la anarquía y sustituirla por el orden, suprimir la incultura por ser ésta fuente de ignorancia.

Otras disposiciones contempladas en el referido decreto están relacionadas con el horario de clase, las condiciones para optar al cargo de preceptor y su sueldo, el método de evaluación y sus retribuciones (exámenes públicos), los lineamientos para aplicar correctivos por mal compartimiento y el ritual de acompañamiento por parte del alumnado en caso de fallecimiento de algún preceptor o alumno.

En lo que respecta al horario de actividades, se contemplaban cinco horas de clases diarias distribuidas en dos intervalos: uno en la mañana de ocho a once, y el otro por la tarde de tres a cinco. Las horas asignadas para las mañanas podían ser modificadas por los preceptores cuando las condiciones climáticas o fuertes temperaturas así lo exigieran, siempre que se cumpliese con notificar al presidente del Concejo municipal. Eran considerados días de descanso los de fiestas nacionales y los domingos; las vacaciones del año escolar se tomaban entre el 25 de diciembre y el 6 de enero, es decir, un único período vacacional durante el año (Decreto para el establecimiento de escuelas primarias y su reglamento de funcionamiento, 1834: Art. 5. En: **AHZ**. 1834: T.4, L.11)

El nombramiento de preceptores quedaba bajo la responsabilidad de los Concejos municipales, exceptuando aquellos que fungían ya en la labor, aunque sometidos a la evaluación de sus capacidades para determinar su permanencia en el cargo. La adjudicación del cargo para los nuevos preceptores se realizaba por convocatorias de carteles y avisos en papeles públicos de las escuelas vacantes, por un plazo de veinte días. Los aspirantes debían consignar ante el Concejo documentos que avalaran sus aptitudes y buenas costumbres; previa clasificación de los aspirantes se les asignaba un examen de selección (Decreto para el establecimiento de escuelas primarias y su reglamento de funcionamiento, 1834: Art. 6. En: **AHZ**. 1834: T.4, L.11).

Los preceptores seleccionados tenían el deber de asistir a sus escuelas de manera puntual a fin de garantizar el aprovechamiento, asistencia y buena conducta de sus alumnos, siendo para ellos el “buen modelo de comportamiento, decencia, decoro, urbanidad y cultura en el idioma” como debía prevalecer en un ciudadano (Decreto para el establecimiento de escuelas primarias y su reglamento de funcionamiento, 1834: Art. 10. En: **AHZ**. 1834: T.4, L.11). El sueldo por el cargo de preceptor consistía en una asignación de 40 pesos para los ubicados en las escuelas principales de la capital y de 20 pesos para las auxiliares (Art. 1, Parágrafo 3).

Por otra parte, los rituales en diversos ámbitos de la sociedad constituyeron una práctica heredada del modelo estamental del antiguo régimen con los que se buscaba la exaltación y la fidelidad a la monarquía. El naciente Estado republicano asumió estas prácticas como carácter unificador de la nueva simbología republicana y, en el caso particular de la instrucción pública, para inculcar desde la temprana edad el sentido de gratitud hacia sus benefactores.

De esta manera, la desaparición física de algún preceptor exigía la presencia de “todos los discípulos de la escuelas reunidos en cuerpo y precedidos por el monitor general de orden (...) acompañarán al cadáver llevando un lazo negro sobre el brazo izquierdo. Igual demostración harán presidido del maestro cuando muera un patrono o distinguido profesor de la escuela” (Decreto para el establecimiento de escuelas primarias y su reglamento de funcionamiento, 1834: Art. 15. En: **AHZ**. 1834: T.4, L.11). También se contemplaba la aplicación del ritual para el caso de fallecimiento de algún alumno, con la salvedad de que los condiscípulos debían asistir sin el lazo, práctica que denota la influencia jerárquica heredada del régimen monárquico.

3.2.- Iniciativas para el progreso económico y educativo de Maracaibo.

Las circunstancias históricas inducidas en primer lugar por el proyecto emancipador y luego por la disolución de Colombia en 1830 arrastraron consigo diversos conflictos políticos a los que no escaparon la provincia y la ciudad Maracaibo. Uno de esos conflictos tuvo que ver con el protagonis-

mo comercial de esta ciudad-puerto que propició el surgimiento de una elite que lucharía por mantener su supremacía a escala regional. Es así como en el marco de la conflictividad política crece la tensión entre las fuerzas regionales y centrales, llegando tal situación a una alta intensidad “(...) en 1834 – 1835, al organizarse en Maracaibo dos bandos políticos opuestos [campesinos y tembleques]: Unos representantes de los intereses locales y otros de los centralistas. Partidos que dominaron la vida política de la región hasta 1860 (...)” (Urdaneta, 1998: 94).

Por algunos años esta situación dificultó el crecimiento económico y urbano de Maracaibo, pues “durante la década de 1830 y por dos o tres más, Maracaibo conservaría su fisonomía de pueblo, cada vez más grande y populacho, es cierto, y con incipientes realizaciones urbanas; pero, al fin de cuentas pueblo, atado aún al modo de vida y costumbres del medio rural” (Cardozo, 1991).

El crecimiento de la ciudad debió esperar hasta el período 1837 - 1847, aproximadamente, cuando obtuvo gran impulso su actividad comercial con la reconstrucción del viejo muelle colonial que facilitaría el desembarque diario de las producciones del Sur del Lago y las zonas andinas: “Maracaibo crece en la medida en que se dinamiza el circuito agroexportador del cual es centro nodal. Gracias a su exportación la aduana de Maracaibo pasa, en tres décadas de un cuarto rango al segundo para el año de 1860” (Cardozo, S.F.: 25).

Aunado a este logro económico, la sociabilidad moderna comienza a penetrar en las actividades educativas y culturales de la ciudad, mediante la consolidación de algunas asociaciones que desarrollaron actividades orientadas a la construcción del orden social moderno y al fomento de los conocimientos útiles. De esta manera, se dio en Maracaibo la instalación de la “Sociedad Amigos del País”, en 1833.

A escala mundial, este tipo de organizaciones se presentó como una herramienta importante para la modelación urbana y la organización social. Fue un pilar en el desarrollo de los diferentes campos de la acción social, llegando a controlar las áreas de enseñanza relacionadas con los conocimientos útiles, pues tenía bajo su responsabilidad promover y resguardar el progreso de la agricultura, el comercio, las artes y la instrucción en general de la sociedad.

Para 1836 la instalación de la “Sociedad de Amigos de la Instrucción” logró impulsar la aprobación de un nuevo reglamento de instrucción pública. En ese mismo año se crea la “Sociedad Filarmónica” y para 1839 se instala en el convento el Colegio Nacional, al igual que la “Sociedad Empresaria del Teatro” (Cardozo, 1991:173 – 189). También en el año 1840 se establece en Maracaibo la “Sociedad de la Unión”, creada para tratar de poner fin a las luchas y enfrentamientos políticos promovidos por los denominados campesinos y tembleques desde 1830.

Estas organizaciones fueron expresión de la sociabilidad moderna que emerge con el pensamiento de la ilustración y las mismas buscaron fomentar el progreso en los diferentes ámbitos de la vida cultural y social de Maracaibo. Cada una de ellas logró impulsar diversas actividades económicas y culturales que repercutieron favorablemente en las condiciones de vida en la ciudad.

A nivel central existió la Sociedad Empresaria de Teatro que en opinión de Galindo (2000) representó para el proyecto civilizatorio emprendido por la naciente república un vehículo de reproducción de la imagen moral y cívica que debía prevalecer en la sociedad. Así, toda obra fue asumida como una expresión modeladora del “cuerpo y el alma de los nuevos ciudadanos, para hacer de ellos hombres útiles y sanos moral e intelectualmente, capaces de contribuir en definitiva, al progreso de la futura nación”.

Para 1844 en la capital de la república se ofertó la posibilidad de cursar estudios en la escuela de agricultura, donde cada diputación provincial tenía la atribución de enviar cuatro alumnos, especialmente de condición pobre, pero con aptitud, educación y buena conducta para su instrucción en el ramo.

Se contempla en esta oferta de estudio la asignación de trescientos pesos anuales para el auxilio de cada alumno. Cabe destacar que en este caso el joven beneficiado con recursos del tesoro municipal, al terminar sus estudios debía retribuir el aporte mediante la difusión de sus conocimientos en la provincia o regentando una escuela de agricultura, pastoril o veterinaria (Diputación provincial de Maracaibo. Resolución sobre la escuela de agricultura. En: **AHZ**. 1844: T.13, L.3).

Las escuelas de enseñanza aplicada gozaban, al respecto, del beneficio de asignaciones económicas para sus estudiantes. Este fue el caso de la escuela de marinería, fundada en 1846 y donde se estimularía a cada alumno con una asignación entre cincuenta centavos y un peso (Diputación provincial de Maracaibo. Ordenanza sexta sobre el establecimiento de una escuela de marinería. En: **AHZ**. 1846: T.16, L.2). En este caso estuvo presente la necesidad del Estado de vincular a los jóvenes al desarrollo de uno de los ramos más importantes de la industria mercantil.

3.2.1.- Escuelas de primeras letras en el Cantón Maracaibo.

Como consecuencia del crecimiento urbano de Maracaibo se creó la necesidad de incrementar el número de escuelas que, en su mayoría, se encontraban ubicadas en su casco central, en contraposición al hecho de que muchos moradores ocupaban los alrededores de la ciudad, lo que en opinión de Cardozo (1991) les dificultaba la asistencia regular a las escasas escuelas.

Sin embargo, como consecuencia de la escasez de fuentes para el período comprendido entre 1830 y 1836 no está clara la capacidad y el número de escuelas públicas funcionando en la provincia de Maracaibo (Parra, 2002). Probablemente se presentaron serios inconvenientes en el crecimiento de la infraestructura escolar, como consecuencia de la situación política y económica que experimentó la provincia a raíz del fracaso del proyecto colombiano y del surgimiento de factores políticos (campesinos y temblores) que generaban inestabilidad.

La memoria en materia de instrucción primaria presentada por el gobernador a la diputación provincial de Maracaibo, en la apertura de sesiones del primero de noviembre de 1837, revela la existencia en el cantón capital de cuatro escuelas públicas; de éstas, tres eran para la atención de un total de 434 varones, mientras que una estuvo destinada a la formación de 50 niñas. En el sector privado funcionaron 22 instituciones, donde se instruían a 206 niños y 382 niñas, lo que suma un total general de 1072 alumnos entre las públicas y privadas. La cifra de estudiantes varones atendidos en el sector público durante el año 1837 aumentó significativamente en relación con el año anterior, dándose la incorporación de un estimado de cien estudiantes (Editorial, 1837. En: **El Constitucional de Maracaibo**. Trim.6, N° 60).

Poco tiempo después, en 1838, hubo un crecimiento moderado en las instituciones escolares. Funcionaron cinco escuelas públicas: 4 para la atención de los varones y una para las niñas; mientras que el número de centros privados aumentó a veinticuatro. El número de alumnos atendidos en los dos sectores se elevó a 1112, de los cuales 100 se correspondía a nuevos escolares varones incorporados en el sector público (Editorial, 1838. En: **El Constitucional de Maracaibo**. Trim.8, N° 76).

En los siguientes cuadros estadísticos sobre el primer nivel del sistema escolar (constituido por las escuelas de primeras letras o primaria), aparecen algunas cifras de interés relativas al cantón Maracaibo en los años 1841 y 1850:

Cantón	Parroquias	Población	Sueldo		Escuelas Públicas						Escuelas Privadas						Grandes Totales							
			Anual		De Niños			De Niñas			Totales			De Niños					De Niñas			Totales		
			Maestros	Maestras																				
					Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos			
MARACAIBO	Matriz	4772	840	420	2	202	1	64	3	266	1	47	2	80	3	127	6	393						
	Santa Bárbara	3144	420	-	1	92	-	-	1	92	1	60	2	105	3	165	4	257						
	San Juan de Dios	5637	420	-	1	96	-	-	1	96	1	22	3	50	4	72	5	168						
	Cañada	2831	240	-	1	34	-	-	1	34	1	30	-	-	1	30	2	64						
	Sinamaica	1497	240	-	1	40	-	-	1	40	2	60	-	-	2	60	3	100						
	TOTALES	9965	2160	420	6	464	1	64	7	528	6	211	7	235	13	454	20	982						

Cuadro N° 1. Escuelas primarias, así públicas como privadas (1841). En: **AHZ**. 1841: T.23, L.27

Cantón	Parroquias	Población	Sueldo		Escuelas Públicas						Escuelas Privadas						Grandes Totales	
			Anual		De Niños		De Niñas		Totales		De Niños		De Niñas		Totales			
			Maestros	Maestras	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnas	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnas	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos
MARACAIBO	Matriz	4279	396	396	1	70	1	67	2	137	1	52	1	43	2	95	4	232
	Santa Bárbara	4197	396	396	1	26	1	107	2	133	1	60	1	16	2	76	4	209
	San Juan de Dios	8246	396	396	1	166	1	102	2	268	2	54	6	129	8	183	10	451
	Sinamaica	1947	240	-	1	35	-	-	1	35	1	9	-	-	1	9	2	44
	Cañada	2805	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	San Rafael	1196	240	-	-	24	-	-	1	24	-	-	-	-	-	-	-	24
	Santa Lucía	2202	396	-	1	173	-	-	1	173	-	-	-	-	-	-	-	173
	El Rosario	1764	-	-	-	-	-	-	-	-	1	30	-	-	1	30	1	30
TOTALES		26636	2064	1188	6	494	3	276	9	770	6	205	8	188	14	393	23	1163

Cuadro N° 2. Escuelas primarias, así públicas como privadas (1850). En: **AHZ**. 1850: T.22, L.35.

Las cifras indicadas permiten evaluar el movimiento en el número de escuelas y alumnos tomando como referencia el total de la población. Una

primera cifra que sobresale es el aumento poblacional que se experimenta en el transcurrir de nueve años, el cual se triplica para 1850. Dicho crecimiento fue consecuencia de la anexión al cantón Maracaibo de tres parroquias: San Rafael, Santa Lucía y El Rosario. También obedeció a la movilidad de una ciudad puerto que funcionó como enclave económico del resto de la provincia y de una sociedad que poco a poco iría enfrentando los años de atraso que propiciaron las constantes luchas heredadas del proceso de emancipación.

El crecimiento urbano de Maracaibo respondía al impulso dado por la elite económica, la cual logró enriquecerse mediante el desempeño comercial de la ciudad; en ésta, parte de la población fue incorporada a las actividades comerciales, mientras que un grueso sector de la misma pasó a engrosar el número de vagabundos y mendigos que recorrían las calles de aquella ciudad que no ofrecía mayor diversidad en su aparato económico (Cardozo, 1991).

Este crecimiento poblacional no fue respaldado en el plano educativo inicial, pues tomando en cuenta las cifras presentadas se observa un desequilibrio, donde en promedio surgiría la creación de una escuela cada tres años. Para 1841 se contaría con un total de 20 centros educativos entre los renglones público y privado, y para 1850 se manejarían 23 entre ambos sectores; estos tres centros que se fundan sólo serían escuelas para niñas, de las cuales 02 fueron promovidas por el sector público y 01 por el privado. A esto tendríamos que sumar que la parroquia La Cañada presentaba para 1841 el funcionamiento de 02 escuelas de niños, una para cada sector, las cuales se encontrarían desasistidas en 1850.

En lo que respecta al movimiento del alumnado, los dígitos señalan un leve crecimiento en el ámbito público y un mínimo descenso en el privado, de los cuales la mayor movilidad está referida al sexo femenino, lo que sorprende tomando en cuenta la poca utilidad que el Estado otorgaba a la instrucción de las niñas. Esta poca disposición gubernamental por atender la educación de las niñas fue de algún modo compensada por las familias pudientes, las cuales se encargaron de la instrucción inicial de sus hijas.

A su vez, son notorias las dificultades que padecía la instrucción pública; éstas giraban en torno a dos carencias: estructuras físicas para el funciona-

miento de nuevas escuelas (la mayoría funcionaba en casas alquiladas) y preceptores o maestros, quienes recibían remuneraciones muy bajas, causa principal de las quejas que emitía cada jefatura de cantón en los anexos de los cuadros estadísticos citados.

En Maracaibo, capital de la provincia, se presentó un moderado crecimiento en la atención escolar privada; mientras que en el sector público el referido crecimiento fue muy bajo y éste se concentró en la atención de los escolares varones, en quienes se centraba el interés del Estado por la utilidad de éstos en los procesos productivos. Este tímido crecimiento se mantendría hasta mediados de los cuarenta, para luego entrar en crisis a finales de esta década, como consecuencia de las pasiones políticas generadas por la conflictividad que se desató en torno al gobierno de José Tadeo Monagas. Así, para 1848 la diputación de Maracaibo inicia un enfrentamiento con el gobierno central (Urdaneta, 1998), lo que repercutió a su vez en la solvencia de las cajas de la provincia, de acuerdo con la memoria del Concejo municipal de Maracaibo de 1849 (AHZ. 1849: T.19, L.29).

Para 1849 el ramo de instrucción pública presentó el cierre de escuelas y una disminución considerable del alumnado, incluso en el sector privado, todo esto como consecuencia del clima de inestabilidad que vivía la provincia (véase cuadro N° 3).

Cantón		Población	Sueldo		Escuelas Públicas						Escuelas Privadas						Grandes Totales		
			Anual		De Niños		De Niñas		Totales		De Niños		De Niñas		Totales				
			Maestros	Maestras	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnas	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnas	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	
MARACAIBO	Parroquias																		
	Matriz	4279	-	420	-	-	-	1	39	1	39	1	50	1	30	2	8	3	119
	Santa Bárbara	4197	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	40	1	30	2	70	2	70
	San Juan de Dios	8246	420	420	1	125	1	65	2	190	4	45	4	31	8	76	10	266	
	Sinamaica	2202	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Cañada	2805	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	46	1	20	3	66	3	66
	San Rafael	1196	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Santa Lucía	1947	420	-	-	138	-	-	-	1	138	1	50	-	-	-	50	2	138
	El Rosario	1764	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	30	5	48	6	78	6	78
TOTALES		26636	840	840	2	263	2	104	4	367	10	261	12	159	22	348	26	737	

Cuadro N° 3. *Escuelas primarias, así públicas como privadas* (1849). En: AHZ. 1850: T.20, L.14.

El cierre de las instituciones escolares significó una disminución del 55%, aproximadamente, de la atención pública y una deserción estudiantil que rondó el 30%, en comparación con el número de instituciones y alum-

nos para 1843, tanto a nivel público como privado. Para el referido año existían siete instituciones escolares públicas: seis masculinos y uno para niñas; a lo que debe sumarse trece escuelas privadas: 4 para el sexo masculino y 9 para el femenino, con un número total de alumnos que ascendía a 1130 (véase cuadro N° 4).

Cantón		Población	Sueldo		Escuelas Públicas						Escuelas Privadas						Grandes Totales	
			Anual		De Niños		De Niñas		Totales		De Niños		De Niñas		Totales			
			Maestros	Maestras	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnas	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos
MARACAIBO	Parroquias																	
	Matriz	4772	840	420	2	257	1	72	3	329	1	55	2	112	3	167	6	496
	Santa Bárbara	3144	420	-	1	92	-	-	1	92	1	80	3	150	4	130	5	222
	San Juan de Dios	5637	420	-	1	73	-	-	1	73	2	92	4	104	6	196	7	269
	Cañada	2831	240	-	1	44	-	-	1	44	-	-	-	-	-	-	1	44
	Sinamaica	1497	240	-	1	99	-	-	1	99	-	-	-	-	-	-	1	99
TOTALES		9965	2160	420	6	565	1	72	7	637	4	227	9	402	13	493	20	1130

Cuadro N° 4. *Escuelas primarias, así públicas como privadas (1843).* En: **AHZ**. 1843: T.8, L.12.

A pesar de la difícil situación de 1849, el gobierno provincial logró al año siguiente remontar parcialmente estas cifras desfavorables. Para ello reactivó el funcionamiento de algunas instituciones escolares cerradas por la coyuntura política del momento, y elevó el número de alumnos atendidos; incluso, se abrió una nueva escuela para niñas en la parroquia Santa Bárbara.

3.3.- El control social y los preceptos de moral cristiana.

La conflictividad política y el crecimiento poblacional que experimentó Maracaibo durante el período en estudio, fueron factores que, en parte, desencadenaron una alarmante situación de desorden público en la ciudad, que causó preocupación en la elite gobernante y encontró en ésta una serie de esfuerzos a fin de conducir la provincia por el sendero del orden y la paz.

Un escrito publicado en **El Constitucional de Maracaibo** presentó un análisis del empobrecimiento de la ciudad y en éste se asumió como causa principal del problema la llegada a Maracaibo de las masas poblacionales migratorias procedentes de los cantones alejados de la capital, integradas por individuos que no habían entendido “que la sólida y verdadera riqueza

consiste en el cultivo de la tierra” y que, además (...) las abandonan por venir á vivir en la ciudad, para venir á ejercer otras profesiones de comerciantes, sin tener los elementos necesarios para ellas como son el crédito, el capital, y nociones exactas”. En consecuencia, estas personas fueron, de acuerdo con este planteamiento, las que pasaron a conformar “las filas de holgazanes que recorren nuestras calles, ó hacen de las tabernas su morada” (Causas de empobrecimiento, 1837: Trim. 5, N° 45).

También **El Constitucional de Maracaibo** reseña las constantes ordenanzas oficiales del ramo de policía que buscaron atender esta situación mediante decretos que reflejaban la obligación de todo ciudadano a permanecer dedicado a la atención de cualquier oficio u arte honesto que le garantice a él y su familia el modo de subsistencia. Esta sería una medida correctiva de la difícil situación de indisciplina que reinaba en la ciudad, pues resultaba muy común encontrar a la “juventud indisciplinada” deshonrar e insultar por las calles la edad, la desgracia y más aún desconocer el respeto por las demás personas (Causas de empobrecimiento, 1837: Trim. 5, N° 45).

De esta manera, fueron considerados una traba para el progreso de la ciudad:

“Art. 14 (...) 1° los méndigos capaces por edad y aptitud de trabajar: 2° Los que abandonan frecuentemente su ocupación: 3° Los que se entretienen en agencias, y tráficos viles é inhonestos: 4° Los hijos de familia que viven ociosos sin aplicación de carreras ó destino: 5° Los que por oficio se dedican á demandantes de imágenes ó santuarios: 6° Los que á deshoras de la noche se hallaren durmiendo en las calles: 7° Los que habitualmente se embriagan y se encuentran por las calles públicas en este estado: 8° los que tuvieren una conducta manifiestamente relajada y que estuvieren distraídos en tabernas, en juegos y en casas de prostitutas: 9° Los que á pretexto de jornaleros, oficiales ó aprendices de algun oficio, si trabajan un día lo dejan de hacer en muchos, y el tiempo que debían estar ocupados lo gastan en la ociosidad: 10. Los muchachos forasteros en los pueblos, que andan en ellos prófugos sin destino, y los muchachos naturales de un pueblo que por haber quedado huérfanos, ó por descuido de sus padres que abandonen su educación, no tengan otro ejercicio que el de pedir limosna ó andar vagando.” (Oficial. Ordenanzas de Policía, 183. En: **El Constitucional de Maracaibo**. Trim.6, N° 56).

A la par, existió una baja ocupación de la población en quehaceres útiles, tal y como lo revela el “Estado general de los individuos empleados en las artes y oficios en el cantón capital” (Maracaibo) para 1838, donde se indica que existían 293 empleados entre los ramos: plateros, carpinteros de blanco, albañiles, pintores, carpinteros de rivera, herreros, latoneros, sastres y zapateros.

Con un alto índice de desocupados aparecieron los “holgazanes” que desvirtuaban los principios cívicos y morales de la naciente república, por lo que se hicieron constantes llamados a los padres de familia y a las instituciones educativas para que vigilasen el cumplimiento de la buena educación de los jóvenes, a fin de garantizar el más firme apoyo a la convivencia pública.

En medio de estas carencias se hacía necesario construir un modelo educativo desde el aparato gubernamental, fundado sobre las bases de los principios de la moral cristiana, no como formación puramente religiosa, sino como instrumento eficaz para perpetuar un orden de convivencia socio-político que permitiera desarrollar el criterio de utilidad de los conocimientos, tan necesarios para la satisfacción de las necesidades del nuevo sistema económico.

Era necesario vigilar las virtudes en el proceso de formación de los hijos, mediante los principios de la moral y las buenas costumbres, a fin de llegar al goce y felicidad del núcleo familiar y la sociedad, pues los jóvenes

“(…) á la vez que saben perfectamente bailar, jugar, montar un caballo, vestirse con la elegancia y primor; servir diestramente un plato, ó una botella, presentarse con descaro, ó llámese *marcialidad*, seducir la ignorancia virginal, estafar al amigo, ó al incauto &c. ignoran absolutamente los principios y fundamentos de la religión de sus padres, el respeto, amor, y deferencia que á estos deben; los deberes para con el gobierno, y autoridades constituidas; para con sus semejantes, y para consigo mismo. Acostumbrados á despreciar cuanto no alaga [Sic] los sentidos y pasiones insultan las costumbres públicas con sus atrevidos escándalos, relajan el freno y autoridad de las leyes, se mofan de lo mas santo, sagrado, y respetable; y dando rienda suelta á sus voraces pasiones, arruinan el patrimonio de sus padres los llenan de pesares y remordimientos, destruyen su salud, y acaban, ó en el patíbulo, ó en la flor de sus años después de haber servido de carga

á la sociedad y de afrenta á sus familias” (Importancia y necesidad de la educación moral de los hijos, 1837. En: **El Constitucional de Maracaibo**. Trim.5, N° 45).

La corrección y control de estos instintos pasionales desde temprana edad representaba la vida “correcta” del ciudadano, el honor de las familias y por ende la obediencia al gobierno con sumo acatamiento a los principios fieles del deber hacia la patria; la moral sería entonces el vínculo más sagrado de una educación completa, capaz de moderar y contener las malas acciones que llevan al hombre a los vicios y, por consiguiente, al imperio del desorden.

Los problemas que experimentaron los jóvenes en materia de disciplinamiento social y las limitaciones que se presentaron en la propagación de las virtudes públicas del buen ciudadano, pudieron ocasionarse por dos razones:

1. Por el escaso impulso que la dirigencia gubernamental brindó a la educación primaria, donde las cifras de alumnos atendidos no se correspondía proporcionalmente con las cifras poblacionales para la época, lo que originó el descuido hacia la niñez como fuente principal para propagar los principios morales.
2. También influyó el haberse establecido de manera prioritaria la atención a la formación laboral, por cuanto se asumió que los saberes prácticos eran garantía del progreso económico. En este sentido la educación laica era indispensable para la consolidación del nuevo Estado republicano, delineándose así la formación de un ciudadano con serias carencias morales, de carácter individualista y deseoso de alcanzar metas económicas.

CONCLUSIONES

El pensamiento de la ilustración impulsó en la Europa de finales del siglo XVIII un proyecto educativo, donde la noción utilitarista del conocimiento se impuso a fin de propiciar la consolidación del sistema capitalista. El proyecto consagraba, además, la adopción de los principios igualitarios promulgados en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789), en la cual se consagraba la libertad del hombre como ley natural, principio que simultáneamente sería ampliamente defendido por Rousseau.

A la par con los referidos principios surgió una noción moderna de la ciudadanía que sería abiertamente defendida por los Estados occidentales, los cuales asumieron la difusión de esta noción mediante el control del sistema educativo, por constituir un eje central en el proceso formativo del nuevo ideal republicano. De esta manera, se asumió la instrucción como un derecho público, obligatorio, gratuito, cívico y técnico, cuya meta consistiría en la propagación de los saberes técnicos y la formación de una conciencia moral capitalista.

En el caso de Venezuela, los primeros cuerpos jurídicos posteriores a la ruptura del régimen hispánico adoptaron el nuevo sistema republicano y liberal para construir la llamada civilidad, pero sin abandonar la herencia colonial de la moral y la sumisión como garantes del orden y la gobernabilidad. Así, para la nueva elite gubernamental, la ciudadanía descansaba sobre la base del ejercicio de las virtudes públicas y en la capacidad productiva del ciudadano.

Los gobiernos venezolanos que se sucedieron tras la desintegración de Colombia, retomaron el proyecto educativo ilustrado, para lo cual reconocieron la importancia del fomento de la educación pública. Aún así, el principio de gratuidad e inclusión de la educación tardaría mucho tiempo en ser

reconocido y practicado, lo que constituyó una traba en la aplicación del referido proyecto. Las limitaciones presupuestarias e infraestructurales, en consecuencia, ocasionaron que la dirigencia gubernamental de Venezuela se viera impedida de acelerar la propagación de la moral y el orden republicano.

En los inicios de sistema republicano venezolano se dio paso a la actuación del Estado docente, el cual introdujo en la instrucción pública una pedagogía de control y vigilancia, promoviendo el establecimiento de prácticas de orden social, con el fin de formar ciudadanos obedientes. Éstos, desde temprana edad, debían aprehender los valores propios del orden imperante: obediencia, respeto a la autoridad, disciplina y conocimientos útiles o productivos.

La escuela de primeras letras, entonces, ejerció dos funciones primordiales para el incipiente Estado venezolano de mediados del siglo XIX: por un lado la transmisión de valores, concepciones, formas de interpretar el mundo que poseían las clases hegemónicas de aquella sociedad y, a su vez, la capacitación inicial de nuevas generaciones, mediante la calificación en ciertas destrezas y conocimientos para el trabajo productivo, a fin de que éstas se insertaran plenamente a la dinámica del sistema capitalista.

De igual manera, en la instrucción pública se introdujo una clara diferenciación entre la formación de los géneros: mientras que los niños eran preparados para el trabajo y la conducción política, las niñas sólo recibían conocimientos generales y valores relacionados con el ámbito familiar. La educación del género femenino no fue una prioridad para las elites y la dirigencia política del momento, principalmente porque las mujeres aún no estaban plenamente incorporadas a la dinámica productiva. En consecuencia, sólo las familias pudientes podían garantizar que sus hijas recibieran la educación inicial o primaria; entre tanto, la dirigencia gubernamental incorporaba en las escuelas públicas a un número mayor de niños en comparación con la cifra de niñas escolarizadas.

A fin de lograr la inclusión educativa y la masificación del sistema de instrucción pública, sobretodo para el género masculino, la dirigencia gubernamental favoreció la aplicación del método de enseñanza mutua lancasteriano, pues éste permitía: propagar los saberes en la población escolarizada, disciplinar dicha población y reducir los costos del sistema escolar.

Las diputaciones provinciales jugaron un papel importante en lo que respecta a la atención de la instrucción primaria. La participación de éstas a nivel de las llamadas escuelas de primeras letras estuvo contemplada en la legislación de la época. En lo que respecta al cantón Maracaibo, la diputación provincial no logró mayores avances en el crecimiento del sistema de instrucción primaria. En parte esto se debió a la inestabilidad política del país en general, donde la elite maracaibera se involucró al salir en defensa de su arraigo autonomista, contrario al poder centralizado. En consecuencia, la situación de reactivación del enclave agroexportador maracaibero durante las décadas de 1830 y 1840, así como los intentos de la elite local por cambiar la fisonomía de pueblo que prevalecía en Maracaibo (Cardozo, S.F.), no se tradujo en un esfuerzo sostenido por mejorar en términos cualitativos y cuantitativos el sistema de instrucción inicial.

El relativo crecimiento que presentó el cantón Maracaibo en sus escuelas de primeras letras fue posible, en parte, por la iniciativa de instituciones cuyo fin era el fomento de las artes y los oficios, como fue el caso de la Sociedad de Amigos del País y la Junta Curadora de Instrucción Pública local, aquella dirigida por comerciantes interesados en impulsar la dinámica económica del país, y esta última creada para facilitar el desarrollo y la orientación del proceso educativo.

Las fuentes consultadas revelan que para 1837 el panorama de la instrucción inicial en Maracaibo presentaba tan sólo cuatro escuelas públicas, de las cuales una era para el sexo femenino, con capacidad para la atención de 434 alumnos y 50 alumnas. Al año siguiente se agrega una escuela de niños para un total de cinco instituciones, las cuales suman otros 100 infantes.

Este limitado crecimiento posteriormente se vería afectado por la conflictividad política de la provincia de Maracaibo en 1848. Así, en 1849 la ciudad experimentó el cierre del 43% de sus escuelas primarias públicas, en comparación con las 7 instituciones que funcionaban en 1843. Posteriormente en 1850 se observa una recuperación significativa con el funcionamiento de 9 escuelas primarias a cargo de la diputación provincial.

Estas fluctuaciones tanto en la infraestructura escolar como en el alcance del sistema de instrucción primaria, reflejan las limitaciones de la dirigencia gubernamental maracaibera al atender la formación educativa de la pobla-

ción en edad escolar. A la par, la iniciativa privada mantuvo en funcionamiento cerca del 80% del total de las instituciones escolares primarias de Maracaibo para finales de los años 30, y alrededor del 65% durante las circunstancias de inestabilidad política de la década de los 40.

De esta manera, el principio de masificación de la educación y la formación de la población en valores acordes con el nuevo sistema republicano, tal y como se planteó en el pensamiento proveniente de la ilustración, no encontró una respuesta eficiente en la dirigencia gubernamental de Maracaibo y de Venezuela en general, al menos en lo concerniente a la educación inicial o primaria. Esta inoperancia en materia educativa guardó relación con la conflictividad política del país y las limitaciones presupuestarias del momento. Sin embargo, la iniciativa privada representada por la elite económica tuvo un desempeño significativo en la puesta en funcionamiento de instituciones escolares que atendían la formación de los niños y niñas de las familias pudientes

Cabe resaltar que el período de los años 1830-1850, en el caso de la temática del proceso educativo en la provincia de Maracaibo, presenta en la actualidad un vacío documental significativo que dificulta reconstruir con precisión la realidad educativa en su nivel primario o inicial. A pesar de este inconveniente, la presente investigación, en sintonía con los aportes de Parra (2002) y otros investigadores de la región zuliana, abre paso en la historiografía regional a futuras investigaciones que con nuevas fuentes y enfoques permitan sacar a flote el pasado de la educación inicial en Maracaibo.

REFERENCIAS

- AISENSTEIN, Ángela y GVIRTZ, Silvia (S.F.). **Tácticas escolares para la educación del cuerpo: de la dispersión a la disciplinización (Argentina 1820–1950)**. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.fcs.ucr.ac.cr/historia/congreso-ed/o-paises/argentina/index.htm>. [Consulta: 2004, febrero 10].
- ALCALDE A., José A. (2002). **La educación en Hispanoamérica. Reflexiones para el debate**. Mérida – Venezuela: Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones.
- BERBESÍ, Ligia (2000). **El gobierno provincial de Maracaibo en la gestación de la primera república**. Maracaibo: Editorial Sinamaica.
- BERMÚDEZ, Nilda (2001). **Vivir en Maracaibo en el siglo XIX**. Maracaibo: Acervo Histórico del Zulia. Colección V centenario del Lago de Maracaibo.
- BOBBIO, Norberto (2004). **Liberalismo y democracia**. México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica. Novena reimpresión.
- BOLÍVAR, Simón (1819, febrero 15). *Instalación del Congreso de Angostura. Discurso de El Libertador*. En: CARRERA DAMAS, Germán –Compilador– (1993). **Simón Bolívar. Fundamental**. Tomo II. Caracas: Monte Ávila Editores, pp. 71-103.
- BOLÍVAR, Simón (1825). *La instrucción pública*. En: PIVIDAL, Francisco (1982). **Simón Bolívar. La vigencia de su pensamiento**. La Habana: Casa de las Américas. Colección Pensamiento de Nuestra América, pp. 188-195.

- BRAVO, Víctor. *El debate de la modernidad*. **Revista Actual**, N° 28, Mérida, enero- abril, pp. 7-17.
- CARDOZO GALUÉ, Germán (1991). **Maracaibo y su región histórica. El circuito agro-exportador (1830-1860)**. Maracaibo: Editorial de la Universidad del Zulia. Colección centenario de LUZ.
- CARDOZO GALUÉ, Germán (S.F.). **Maracaibo en el siglo XIX**. Caracas: Historiadores S.C. Serie Historia para todos.
- CARREÑO, Manuel (1965). **Manual de urbanidad y buenas maneras**. Caracas: Distribuidora Escolar.
- CARRERA D., Germán (1980). **Una nación llamada Venezuela**. Caracas: Monte Ávila Editores.
- CARVAJAL, Leonardo (1983). **La educación en el proceso histórico venezolano (II)**. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo. Cuadernos de Educación, N° 61.
- Causa de empobrecimiento (1837, julio 12). **El Constitucional de Maracaibo**. Trim. 5, N° 45.
- *Colejio en Maracaibo (1836, marzo 13)*. **El Constitucional de Maracaibo**. Trim. 1, N° 7.
- CONDORCET (2001). **Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos**. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- *Constitución de Colombia (1821)*. En: **Historia multimedia de las Constituciones de Venezuela y los países bolivarianos**. Creación, producción y dirección de Juan M. Lares. Asociación para la enseñanza asistida por computador.
- *Constitución de Venezuela (1811)*. En: **Historia multimedia de las Constituciones de Venezuela y los países bolivarianos**. Creación, producción y dirección de Juan M. Lares. Asociación para la enseñanza asistida por computador.
- *Constitución de Venezuela (1819)*. En: **Historia multimedia de las Constituciones de Venezuela y los países bolivarianos**. Creación,

producción y dirección de Juan M. Lares. Asociación para la enseñanza asistida por computador.

- *Constitución de Venezuela (1830)*. En: **Historia multimedia de las Constituciones de Venezuela y los países bolivarianos**. Creación, producción y dirección de Juan M. Lares. Asociación para la enseñanza asistida por computador.
- De Vicente, Luís (1852, julio 21). *Presupuesto del gasto para la reparación del mobiliario de la escuela pública de la parroquia San Carlos del Zulia*. En: **Archivo Histórico del Zulia**. Año, 1852: T. 19, L.24.
- *Decreto de la diputación provincial para el establecimiento de la escuela de marinería (1846)*. En: **Archivo Histórico del Zulia**. Año 1846, T.16, L.2.
- *Decreto para el establecimiento de escuelas primarias y casas de educación (1838)*. En: **Archivo Histórico del Zulia**. Año 1838, T.2, L.4.
- *Decreto para el establecimiento de escuelas primarias y su reglamento de funcionamiento (1834)*. En: **Archivo Histórico del Zulia**. Año 1834, T.4, L.11.
- Diputación provincial de Maracaibo (1844, noviembre 28). *Resolución sobre la escuela de agricultura*. En: **Archivo Histórico del Zulia**. Año 1844, Tomo 13, Legajo 3.
- Diputación provincial de Maracaibo (1846, noviembre 27). Ordenanza sexta sobre el establecimiento de una escuela de marinería. En: **Archivo Histórico del Zulia**. Año 1846, Tomo 16, Legajo 2, Folio 64.
- *Editorial (1837, diciembre 10)*. *Resumen de la memoria presentada por el Gobernador á la Diputación provincial al abrir sus sesiones en 1 de Noviembre de 1837*. **El Constitucional de Maracaibo**. Trim. 6, N° 60.
- *Editorial (1838, mayo 20)*. *Instrucción primaria*. **El Constitucional de Maracaibo**. Trim. 8, N° 76.
- *Editorial*. *Instrucción primaria (1838, mayo 20)*. **El Constitucional de Maracaibo**. Trim. 8, N° 76.

- *Escuelas primarias, así públicas como privadas (1841)*. En: **Archivo Histórico del Zulia**. Año 1841, T 23. L 27. F 193.
- *Escuelas primarias, así públicas como privadas (1843)*. **Archivo Histórico del Zulia**. Año 1843, T. 8, L. 12, F. 33.
- *Escuelas primarias, así públicas como privadas (1849)*. En: **Archivo Histórico del Zulia**. Año 1850, T 20. L 14. F 49 -50 (vto).
- *Escuelas primarias, así públicas como privadas (1850)*. En: **Archivo Histórico del Zulia**. Año 1850, T 22. L 35. F 13 (vto).
- Estado general de los individuos empleados en las artes y oficios en el cantón capital (1838, marzo 20). **El Constitucional de Maracaibo**. Trim. 7, N° 70.
- FERNANDEZ H, Rafael. (1998). **La educación en el siglo XIX**. [Documento en línea]. Disponible: <http://64.233.187.104/search?q=cache:nwRzD97BrYoJ:www.bnv.bib.ve/ed.htm+positivismo+en+Venezuela&hl=es> [Consulta: 2005, noviembre 14].
- FERNANDEZ, Rafael (1997). *Educación*. En: **Diccionario de historia de Venezuela**. 2º Edición. Caracas: Fundación Polar, pp. 173 – 183.
- FOUCAULT, Michel (1998). **Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión**. México: Siglo XXI Editores.
- GALINDO, Dunia (2000). **Teatro, cuerpo y nación. En las fronteras de una nueva sensibilidad**. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- GOMEZ P, Zandra. *Sentidos, movimientos y cultivo del cuerpo: política higiénica para la nación*. En: HERRERA, Martha (1999). **Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria**. Bogotá: P&J Editores Colombia, S.A.
- GONZALEZ I., Joaquín (2005). **Educación y pensamiento republicano cívico. La búsqueda de la renovación de la ciudadanía democrática**. Valencia - España: Editorial Germania.

- GONZALEZ, Beatriz. (1995). *Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano: del espacio público y privado*. En: **Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina**. Caracas: Monte Ávila Editores.
- GRASES, Pedro (1997). *Andrés Bello*. En: **Diccionario de historia de Venezuela**. 2º Edición. Caracas: Fundación Polar, pp. 401 – 404.
- GRISANTI, Ángel (1933). **La instrucción pública en Venezuela. Época colonial, la independencia y primeros años de la república**. Barcelona: Editorial Araluce.
- GUERRA, Francois Xavier (1998). **México del antiguo régimen a la revolución**. México: Fondo de Cultura Económica.
- IMBERNÓN, Francisco. *Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana*. En: IMBERNÓN, Francisco (Coord.) (1999). **La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato**. Barcelona: Editorial GRAO.
- Importancia y necesidad de la educación moral de los hijos (1837, julio 12). **El Constitucional de Maracaibo**. Trim. 5, N° 45.
- Instrucción pública. Seminario conciliar (1837, enero 10). **El Constitucional de Maracaibo**. Trim. 3, N° 27.
- JAKSIC, Iván (2006). *El significado histórico de la obra de Andrés Bello*. En: **Andrés Bello y la gramática de un nuevo mundo**. Caracas – Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello y Fundación Honrad Adenauer Stiftung.
- JORGE, Carlos H. (2000). **Educación y revolución en Simón Rodríguez**. Caracas – Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Junta curadora de instrucción primaria (1837, junio 01). **El Constitucional de Maracaibo**. Trim. 4, N° 41,
- Lancaster. Biografía (S.F.). [Documento en línea]. Disponible: <http://www.angelfire.com/linux/tic/biografia.shtml>. [Consulta: 2003, Octubre 27].

- MARDONES, José (1998). **Postmodernidad y cristianismo. El desafío del fragmento**. España: Editorial Sal Terrae.
- MÁRQUEZ, Alexis (1964). **Doctrina y proceso de la educación en Venezuela**. Caracas.
- *Memoria del concejo municipal de Maracaibo* (1849). En: **Archivo Histórico del Zulia**, Año 1849, T.19, L.29.
- NEGRÍN F, Olegario. *La enseñanza de las primeras letras ilustradas en Hispanoamérica. Historiografía y bibliografía*. En: SOTO A, Diana y otros (1995). **La ilustración en América colonial**. Madrid: Ediciones Doce Calles.
- Oficial. Ordenanzas de policía (1837, noviembre 1). **El Constitucional de Maracaibo**. Trim. 6, N° 56.
- *Ordenanza 3°. Sobre el establecimiento de una junta de dirección de la enseñanza popular*. (1846). En: **Archivo Histórico del Zulia**. Año, 1846: T. 16, L.2, F.55.
- ORTEGA, Rutilio (1991). **El Zulia en el siglo XIX**. Maracaibo: Gobernación del Estado Zulia.
- PALACIOS, Jesús (1991). **La educación en el siglo XX: la crítica radical (III)**. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo. Cuadernos de Educación, N° 140.
- PARRA, Ileana (2002). *Inicios de la instrucción pública en la Maracaibo republicana*. **Revista Historia Caribe** [Revista en línea]. Disponible: <http://www.ocaribe.org/investigación/historiacaribe/7/estadoeducación3.htm#ftn2> [Consulta: 2006, junio 13].
- PINO I., Elías (1993). **Las ideas de los primeros venezolanos**. Caracas: Monte Ávila Editores.
- PULGAR M., Camila (2006). **La materia y el individuo. Estudio literario de Sociedades Americanas de Simón Rodríguez**. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.

- RAMOS (S.F.). *Elementos para el estudio del Estado docente en la formación histórico social venezolana del siglo XIX*. **Revista Ciencias de la Educación**. [Revista en línea]. Disponible: <http://servicio.cid.uc.edu.ve/educación/revista/a2n19/2-19-3.pdf>. [Consulta: 2007, abril 07].
- *Reglamento de instrucción primaria* (1847, octubre 12). En: **Archivo Histórico del Zulia**. Año, 1847: T. 4, L.20, F.184 - 189.
- RODRÍGUEZ, Simón (1840). *Luces y virtudes sociales*. En: **Inventamos o erramos** (1992). 2ª edición. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, pp. 71-115.
- ROUSSEAU, Jean (1996). **El contrato social**. Bogotá: Panamericana Editorial.
- SALDAÑA, Juan José. **Ilustración, ciencia Y técnica en América**. En: SOTO A, Diana y otros (1995). **La ilustración en América colonial**. Madrid: Ediciones Doce Calles.
- SALDARRIAGA, Oscar (2002). **Matrices éticas y tecnológicas de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX**. En: <http://www.javeriana.edu.co/cuadrantephi/ideario/ideario5a.htm>. [Consulta: 2006, mayo 20].
- SALMERÓN, Ana M. (2000). **La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- SOASTI T., Guadalupe (2001, Mayo). **Política, educación y ciudadanía en el Ecuador entre 1826 y 1830**. [Documento en línea]. Ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, Quito. Disponible: <http://www.fcs.ucr.ac.cr/historia/conged/opais-es/ecuador/index.htm>. [Consulta: 2004, junio 25].
- SONSOLES, San R. (1998). **Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España**. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- STRAKA, Tomás (2005). **Las alas de Ícaro. Indagación Sobre ética y ciudadanía en Venezuela (1800 – 1830)**. Caracas – Venezuela: Uni-

versidad Católica Andrés Bello y Fundación Honrad Adenauer Stiftung.

- STRAKA, Tomás (2006). *Para una gramática de las costumbres: tres hipótesis sobre Andrés Bello*. En: **Andrés Bello y la gramática de un nuevo mundo**. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello y Fundación Honrad Adenauer Stiftung.
- TENTI, Emilio (1999). **El arte del buen maestro**. Bogotá: Editorial Pax, 2º edición.
- URDANETA, Arlene (1998). **Autonomía y federalismo en el Zulia**. Maracaibo: Fondo Editorial Tropykos.
- USLAR P., Arturo (1995). **Letras y hombres de Venezuela**. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- VAAMONDE, Ezequiel (1854, febrero 21). *Relación de los muebles y demás pertenencias existentes en la escuela Parroquia de Santa Bárbara y presupuesto de lo que se necesita*. En: **Archivo Histórico del Zulia**. Año, 1854: T. 7, L.30, F.342 - 343.
- VALBUENA, Blas (1842, septiembre 20). *Renuncia del profesor de gramática del Colegio Nacional*. En: **Archivo Histórico del Zulia**. Año, 1842: T. 23, L.11, F.35 - 36.
- VAN DIJK, Teun (1998). **Ideología. Una aproximación multidisciplinaria**. España: Editorial Gedisa.
- VAZQUEZ, Belín. (2006, julio). Del ciudadano moderno a la ciudadanía nacionalista en Venezuela, 1811 – 1920. ponencia presentada en el Simposio Del Ciudadano Moderno a la Ciudadanía Nacionalista, Siglos XVIII – XX; 52 Congreso Internacional de Americanistas (ICA), Sevilla.
- ZIND, Pierre (S.F.). **Siguiendo las huellas de Marcelino Champagnat**. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.maristas-bet.es/2-mch/vida/p-zind/cap36.htm>. [Consulta: 2003, octubre 27].
- ZURETTI, Juan C. (1988). **Breve historia de la educación**. Argentina: Editorial claridad S.A.

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de febrero de 2013
en los talleres de Imprenta Internacional, c.a.
con un tiraje de 300 ejemplares.
Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela

Magdelis Vera Monzant

PROYECTO EDUCATIVO REPUBLICANO
E INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN MARACAIBO (1830-1850)

En esta publicación se analiza la realidad educativa que experimentó Maracaibo entre 1830 y 1850, a partir del papel desempeñado por el incipiente Estado venezolano durante la definición del proyecto educativo liberal. Para ello se hace una revisión de algunas leyes y Constituciones vinculadas con la instrucción pública, así como las disposiciones gubernamentales en materia educativa, con el propósito de identificar las prácticas de orden y control social ejercidas por la elite gubernamental a través de los escasos centros de enseñanza de la época. Se concluye que a nivel jurídico y en los procesos de enseñanza se hizo presente una pedagogía de sumo control, la cual perseguía prácticas de disciplinamiento social con el fin de formar individuos obedientes.



ISBN: 978-980-12-6371-5



9 789801 263715