



La construcción de nuevas subjetividades en las maestras/os venezolanos, siglo XIX: Simón Rodríguez, Dolores Entrena, Jesús Manuel Jáuregui y Beatriz Camargo¹

The construction of new subjectivities in venezuelan teachers, XIX century: Simón Rodríguez, Dolores Entrena, Jesús Manuel Jáuregui and Beatriz Camargo

José Pascual Mora García

Universidad de Cundinamarca
Fusagasuga, Cundinamarca, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-5345-6808>

pascualmoraster@gmail.com

URL : <https://www.unilim.fr/trahs/3026>

DOI : 10.25965/trahs.3026

Licence : CC BY-NC-ND 4.0 International

Resumen: El presente trabajo forma parte de una línea de investigación cuyos resultados se expresan en libros, capítulos de libros y artículos, además de la construcción de programas de maestría en Venezuela y Colombia. En especial se actualiza con las lecturas laterales desde el giro decolonial y la transmodernidad como eje transversal. Por tanto, el presente trabajo tiene como objetivo decantar la producción teórica y/o actitudes decoloniales de las maestras (os) venezolanos Simón Rodríguez, Dolores Entrena, Beatriz Camargo, Jesús Manuel Jáuregui en la construcción de subjetividades des-coloniales. La metodología es documental, cualitativa, y descriptiva con diseño historiográfico de la Escuela Analista Francesa. Desde el punto de vista epistemológico retomamos la epistemología pluriversa (Grosfoguel) aplicada a fuentes primarias y secundarias. Se concluye destacando que las maestras (os) contribuyeron con los procesos de transformación social que introducían cambios en la subjetividad social, para el empoderamiento de los derechos humanos anticipándose históricamente.

Palabras clave: descolonización, contrahegemónica, subjetividades, mentalidades, epistemología pluriversa

Résumé : Le présent travail s'inscrit dans une ligne de recherche dont les résultats peuvent être lus dans des livres, des chapitres de livres et articles et constituent la trame de programmes de Masters au Venezuela et en Colombie. Des lectures portant sur le tournant de la décolonialisation et la transmodernité comme axe transversal complètent notre recherche initiale. L'objectif de ce travail est donc de définir la production théorique et / ou les attitudes décoloniales des enseignants vénézuéliens Simón Rodríguez, Dolores Entrena, Beatriz Camargo, Jesús Manuel Jáuregui dans la

¹ El presente trabajo es un resultado de la línea de investigación *Pedagogías, Paz y Poblaciones Resilientes* en el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Cundinamarca, Colombia.

construction de subjectivités décoloniales. La méthodologie utilisée se fonde sur des documents. Elle est qualitative et descriptive et part d'une conception historiographique de l'École Annaliste Française. Du point de vue épistémologique, nous revenons à l'épistémologie pluriverselle (Grosfoguel) appliquée aux sources primaires et secondaires. Enfin, nous soulignons que les enseignant(e)s ont contribué aux processus de transformation sociale qui ont introduit des changements dans la subjectivité sociale, pour l'autonomisation des droits de l'homme, par une anticipation historique.

Mots clés : décolonisation, contre-hégémonique, subjectivités, mentalités, épistémologie multivers

Resumo: O presente trabalho de parto se inscreve em uma linha de pesquisa onde os resultados se expressam nos livros, capítulos de livros e artigos, além da construção de programas maitre na Venezuela e na Colômbia. Surtout, il est mis à jour com as palestras laterais du virage décolonial et de la transmodernité en tant qu'axe transversal. O objetivo desta tradição é definir a produção de teoria e / ou as atitudes décoloniais dos conjuntos venezianos Simón Rodríguez, Dolores Entrena, Beatriz Camargo, Jesús Manuel Jáuregui na construção de subjetividades descoloniais. La méthodologie est documentaire, qualitative et descriptive avec une conception historiographique de l'École Annaliste Française. Du point de vue epistemologique, nous revenons à l'épistemologie pluriverselle (Grosfoguel) appliquée aux sources primaires et secondaires. Concluiu-se em soulignant que os ensinamentos até então contribuíram para o processo de transformação social que introduziu as mudanças na subjetividade social, para a autonomização dos direitos de l'homme, antecipadamente historicamente.

Palavras chave: descolonização, contre-hégémonique, subjectivités, mentalités, epistemologie multivers

Abstract: The present work is part of a line of research whose results are expressed in books, book chapters and articles, in addition to the construction of master's programs in Venezuela and Colombia. Especially it is updated with the lateral readings from the decolonial turn and transmodernity as a transversal axis. Therefore, the objective of this work is to define the theoretical production and / or decolonial attitudes of the Venezuelan teachers Simón Rodríguez, Dolores Entrena, Beatriz Camargo, Jesús Manuel Jáuregui in the construction of de-colonial subjectivities. The methodology is documentary, qualitative, and descriptive with a historiographic design of the French Annalist School. From the epistemological point of view we return to the pluriverse epistemology (Grosfoguel) applied to primary and secondary sources. It is concluded by highlighting that the teachers contributed to the processes of social transformation that introduced changes in social subjectivity, for the empowerment of human rights, historically anticipating.

Keywords: decolonization, counter-hegemonic, subjectivities, mentalities, multiverse epistemology

Introducción

Esta propuesta es el resultado de una línea de investigación que hemos visibilizado en la comunidad científica de la historia de la educación latinoamericana. La contribución al campo conceptual puede ser expresada a través de un resumen histórico que se muestra en libros y tesis doctorales (Mora-García, 1998; 2004; 2008; 2009; 2015a) así como en artículos (Mora-García, 2004b; 2005; 2010; 2015b; 2016). La novedad del presente trabajo radica en abordar los aportes de las maestras (os) no en la práctica pedagógica sino decantando la actitud, racionalidad y la construcción de subjetividades decoloniales a partir de las cartillas, libros, periódicos, y entrevistas, que permitan recuperar “la práctica de contrahegemonías emancipatorias” (Angelo, 2008: 9).

En este sentido, el substrato epistemológico los asumimos pluriverso transmoderno (Grosfoguel, 2008) inspirado en pensadores como Aimé Césaire y Enrique Dussel, para remitirnos a la incorporación de las miradas diversas que construyen un aparato crítico desde el sur, desde las epistemologías disidentes. El piso teórico preliminar se nutre del pensamiento postcolonial, con herramientas conceptuales que van desde la Pedagogía de la liberación (Paulo Freire, Enrique Dussel, Aníbal Ponce), la Teología de la liberación (Gustavo Gutiérrez, Camilo Torrez Restrepo, Javier Giraldo, Leonardo Boff, Ernesto Cardenal), y la Investigación Acción Participativa (Fals Borda, Luis Bigott), quienes sentaron sus bases teóricas fundantes en la tradición de la Escuela de Frankfurt, el marxismo italiano y los aportes del posestructuralismo (Antonio Gramsci, Michel Foucault, Jürgen Habermas, Henry Giroux).

Pero, también, de Boaventura de Sousa Santos para incorporar el concepto de subjetividades barrocas, que nos permiten decantar escenarios “para el desarrollo de una imaginación centrífuga, subversiva y blasfema” (De Sousa, 2001: 242-243). En los que el proceso de producción de conocimientos marque “el paso del conocimiento-como-regulación a un conocimiento-como-emancipación no es sólo de orden epistemológico, sino que implica un tránsito desde el conocimiento a la acción” (De Sousa, 2005: 44).

Con esto, le apostamos a mostrar manifestaciones de subjetividad barroca rompiendo la temporalidad lineal del progreso, para poder mirar de manera retroprogresiva (Paniker, 2006) los esfuerzos realizados tanto en el tiempo estructural como en el coyuntural. Con esta comprensión nos acercamos al estudio de las maestras (os) que pudieron otear en forma prospectiva la construcción de un pensamiento conocimiento decolonial. Aclaramos, de entrada, que el pensamiento decolonial y emancipatorio no hay que leerlo solo desde los canales occidentalizadores y eurocéntricos que aportaron las categorías de análisis, sino en las manifestaciones de una praxis transformadora, consciente, colectiva y voluntaria que puede ser decantada en el tiempo histórico estructural (Braudel, 1991); porque socialmente el tiempo social se nutre de la trilogía temporal:

La realidad social es una unidad de diferentes tiempos sociales. Los hay de corto y mediano plazos, en tanto que otros sólo adquieren sentido a la larga. El tiempo cronológico es lineal, continuo y homogéneo y se puede medir en unidades conocidas: el calendario y el reloj. En el tiempo social tales recursos de medición no serían suficientes ya que esta temporalidad es diferencial, heterogénea, irregular y discontinua. El tiempo social suele dilatarse, alargarse, y en el sentido opuesto condensarse. A veces parece que no pasa

nada y a veces la sociedad sufre repentinos aceleramientos. La segunda posibilidad es la coyuntura. Ciertamente, la coyuntura como tiempo corto se halla aprisionada por el tiempo largo. Esto es, no puede haber coyuntura social separada del proceso social de largo plazo (Rodríguez, 2013: 156).

Por tanto, ni el tiempo coyuntural ni la linealidad como exigencia espacio-temporal, en la recuperación de representaciones contrahegemónicas puede funcionar como “camisa de fuerza” para mostrar los aportes históricamente generados; es necesario articular el tiempo de larga duración con el acontecimiento, porque el segundo puede ser “ruidoso como una explosión, es ...tronante y echa tanto humo que llena la conciencia de los contemporáneos; pero, apenas dura, apenas se advierte su llama.” (Braudel, 2005: 4) La visión inicial propuesta por Maldonado-Torres, 2006, según la cual el giro descolonial hay que leerlo en el tiempo coyuntural debe ser completada con la mirada de esas subjetividades también construidas en el tiempo de larga duración y que pone en tela de juicio el mito del progreso. (Paniker, 2006). Para Maldonado-Torres (2008) la mirada descolonial se puede leer:

en referencia a procesos políticos actuales tanto en Estados Unidos con relación a la presencia desafiante de chicana/os, puertorriqueña/os y migrantes de América Latina en el seno de la sociedad estadounidense, y en América Latina, por grupos de afro-descendientes e indígenas tanto en Ecuador, como en Bolivia y Brasil (Ver Grosfoguel, Maldonado-Torres, y David Saldívar, 2005; Walsh, 2005). El tema se va extendiendo a Francia después de las revueltas de argelinos y otros africanos en los suburbios de París, en Alemania, con el esfuerzo de intelectuales alemanes de mostrar otro lado de Europa (Maldonado, 2008: 63).

En nuestra visión la idea es insertar los aportes del giro des-colonial en la comprensión de subjetividades transhistóricas, de otros contextos y temporalidades, como en el caso que proponemos de las maestras (os) venezolanos del siglo XIX o siglo XX. Es una muestra de que la decolonización de la subjetividad hay que decantarla en el tiempo de larga duración, y no solo en el tiempo coyuntural. Si bien la categoría Descolonial es desarrollada por Nelson Maldonado-Torres (2006) y la pléyade de pensadores en su inmensa mayoría latinoamericanos,² hay que decir que tienen reminiscencias de los esfuerzos pioneros en el pensamiento de la dominación (Salazar Bondy, 1972), de la filosofía latinoamericana como Leopoldo Zea, Alfonso Reyes, Miró Quezada, entre otros. Igualmente, la categoría descolonial no sólo atañe a la resistencia al colonialismo norteamericano, sino que se aplica igualmente a otras latitudes (Maldonado, 2006).

2 Junto a Maldonado-Torres hay que recordar que en el campo conceptual que lo integran también, el sociólogo peruano Aníbal Quijano (Universidad del Estado de Nueva York, SUNY); el norteamericano Immanuel Wallerstein (director del Centro Ferdinand Braudel en París); Kelvin Santiago, un sociólogo puertorriqueño; Ramón Grosfoguel (profesor puertorriqueño de Sociología); la afro-caribeña Sylvia Wynters; Edgardo Lander (sociólogo radicado en Venezuela, en 1998); Agustín Lao-Montes (Universidad Estatal de New York); el argentino Walter Mignolo; el filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel; los filósofos colombiano Santiago Castro-Gómez y Oscar Guardiola Rivera, del Instituto Pensar de la Universidad Javeriana; y el antropólogo venezolano Fernando Coronil; el boliviano Javier Sanjinés y la lingüista norteamericana, Catherine Walsh (Walsh et Al 2002), profesora de la Universidad Andina Simón Bolívar, entre otros.

Precisamente, de Maldonado-Torres queremos retomar las tres comprensiones del giro decolonial: actitud decolonial, racionalidad decolonial y la decolonización de la subjetividad (Maldonado-Torres, 2006) para efectos de nuestro trabajo. La actitud decolonial se puede evidenciar a partir de “la no-indiferencia ante el Otro, expresado en la urgencia de contrarrestar el mundo de la muerte y de acabar con la relación naturalizada entre amo y esclavo en todas sus formas” (Maldonado, 2008: 67).

El cambio de la actitud natural individualista de la Modernidad por una actitud descolonial de cooperación marca un cambio de actitud, en el que los saberes regionales y ancestrales deben ser reconocidos frente a la actitud que impone el eurocentrismo. La descolonización comienza con un cambio en la mentalidad del sujeto (en el sentido marxista de mentalidad), por tanto, no sólo alude al mundo de las ideas sino al mundo de las actitudes (Le Goff, 1991).

Una forma de superar el colonialismo que se reproduce en los andamios mentales es trabajando en la mentalidad, y esa actitud garantizaría cambios fundamentales. Si la mentalidad es lo último que cambia (Le Goff, 1980) en una sociedad, es una prioridad desmontar la simbólica hegemónica eurocentrista y anglobalizadora para la construcción de racionales decoloniales. La actitud decolonial, en ese sentido, requiere de un cambio en la mentalidad, y solo así se podrá ver un verdadero cambio en el sujeto.

Es así como, en Venezuela, podríamos decir que ese proceso de construcción de una mentalidad decolonial se puede evidenciar en las manifestaciones de una subjetividad decolonial a fines del siglo XVIII; son antecedentes que podemos registrar desde Sebastián de Los Reyes Marrero (Mora-García, 2009); cuando propone revertir la rancia física aristotélica por la emergente filosofía natural (1788), al hacer el giro decolonial del saber hacia los principios físico-matemáticos de Newton. La física aristotélica se había mantenido en la cátedra universitaria hasta el siglo XVIII en la Universidad de Caracas, razón por la cual se realiza un cambio en el paradigma educativo dominante de herencia aristotélico-tomista por el paradigma emergente, inductivo experimental centrado en la física de Newton. En este proceso insertamos la contribución de Simón Rodríguez en ese proceso para crítica al modelo hegemónico de educación dominante en las escuelas de primeras letras, y en especial, en las escuelas de niñas (Mora-García, 1996).

1. Simón Rodríguez (1771-1854), precursor del pensamiento decolonial

El trabajo realizado por Simón Rodríguez fue fundamental para incorporación del paradigma Ilustrado en Caracas, y a partir de ese proceso se fue macerando el concepto del maestro laico, impulsado luego de la Real Orden de Carlos III de la Expulsión de los jesuitas en 1767. La convocatoria por concurso público para el cargo de maestro fue una de las novedades. En este contexto aparece Simón Rodríguez, quien a la postre será uno de los pioneros del cambio de actitud en la práctica pedagógica emergente en la escuela de primeras letras, en la que podríamos arriesgar antecedentes de la visión decolonial en su pensamiento (Mora-García, 2009).

Por eso, lo consideramos precursor de la subjetividad del pensamiento decolonial, con su propuesta de Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento y Reflexiones sobre el estado actual de la Escuela (1794). Era un proyecto de escuela alternativo modelo colonial, y aun cuando no fue aceptado por la oficialidad imperial, fue trasladado a la Real Audiencia sin respuesta oportuna. Entonces, es un

documento pionero de la pedagogía decolonial, ya que delinea los conceptos de escuela y maestro formados en las artes liberales, que eran un prejuicio para la época; “disponer el ánimo de los niños para recibir las mejores impresiones, y hacerlos capaces de todas las empresas. Para las ciencias, para las Artes, para el Comercio, para todas las ocupaciones de la vida es indispensable” (Rodríguez, 2004: 5).

También se pronuncia por la responsabilidad del maestro, al señalar que la enseñanza de las ciencias formales y no sólo enseñar a leer y escribir “del cargo del maestro de la primera Escuela enseñar no sólo la formación de los caracteres sino su valor y propiedad: el modo de usarlos y colocarlos según las reglas de perfecta ortografía: el dar una clara inteligencia de los principios de Aritmética” (Rodríguez, 2004: 7). Critica el excesivo tiempo destinado a la enseñanza del latín y normas de urbanidad en detrimento de la enseñanza de la comprensión de las matemáticas; “y respóndanme los primeros si es cierto que en las clases de latinidad gastan todo el tiempo que habían de haber gastado en la de Primeras Letras, aprendiendo la doctrina cristiana, a leer y escribir, en las de Filosofía aprendiendo a formar el guarismo y a conocer los números; y en todas a fuerza de reprensiones y bochornos los preceptos de urbanidad” (Rodríguez, 2004: 9). Son reformas que propone para una escuela más útil para la vida. Lo cierto es que fue realizado por Simón Rodríguez en comunicación dirigida al Cabildo de Caracas el 11 de noviembre de 1793, lo ratifica en mayo de 1794 y luego en 1795 (Lasheras, 1994).

Curiosamente, hoy Simón Rodríguez, visto desde esa comprensión no lineal de lo temporal, sigue inspirando proyectos decoloniales en otros países de América Latina, como el caso de los jóvenes en una escuela en Gaudalajara-México (Fregoso-Bailon et Al, 2019):

un grupo de estudiantes de secundaria en uno de los más pobres y violentos barrios de Guadalajara, México, hacen poemas para expresar cómo ellos viven y significan la idea de la unidad latinoamericana a la luz de marcos teóricos no occidentales. A partir del estudio de filósofos latinoamericanos tales como Simón Rodríguez ... (Fregoso et Al, 2019: 146).

Las ideas en el tiempo siguen siendo un referente decolonial, que inspira cátedras desde el doctorado en Brasil, como es el caso del profesor José Rubens Lima Jardimino, quien desde la Universidad Federal de Ouro Preto, Minas Gerais-Brasil, nos invitó a llevar el pensamiento decolonial de Simón Rodríguez. (Mora-García, 2019) Aspecto que nos permite conectar a Simón Rodríguez con Paulo Freire, en esa deconstrucción de la historia de la educación que presenta de manera lineal la pedagogía eurocentrista en la formación de maestras (os) (Puiggros, 2005).

En la historiografía de la educación en Venezuela se pueden recordar trabajos pioneros en la recuperación de las narrativas decoloniales de las maestras (os), en ese sentido son de vital recordación: Leal, 1968; Carvajal, 1976; Fernández, 1981; Andrés- Lasheras, 1994; Ruíz, 1992; 1998; 1994; Rodríguez, 1996; Luque, 2001; Mora-García 1996; 1998; 2004^a; 2004^b; 2005; 2007; 2008a; 2008b; 2009; 2018; 2011; 2015a; 2015b; 2016, 2019, entre otros. En nuestro caso, hemos identificado tres puntos nodales en la construcción de un pensamiento educativo decolonial en Simón Rodríguez; a. La aproximación a una Escuela social; b. Los antecedentes de una Educación popular sin distinción de clases sociales; y c. La escuela como centro de innovación cultural, alternativo al modelo europeo; en el cual proponía la superación del modelo eurocentrista.

Veamos: a. En la aproximación a la educación social, comprendió que las prácticas educativas y pedagógicas tienen una dimensión social, y mucho antes de la visión de Louis Althusser (1981), identificó el rol de la escuela como agente de ideologización del Estado; “no habrá verdadera Sociedad sin Educación Social, ni autoridad Razonable sin costumbres liberales.” (Rodríguez, 1975:230) Una educación social debe estar apuntalada por las políticas educativas de los gobiernos progresistas: “la primera escuela debe, ante todas las cosas, ocupar la atención de un gobierno liberal” (Rodríguez, 1975: 227) porque “La misión de un Gobierno liberal es cuidar de Todos” (Rodríguez, 1975:229).

El concepto de Estado docente fue otro de sus aportes, al pensar que las políticas educativas emanan del Estado, siendo que la escuela es la base de la sociedad “Los gobiernos liberales deben ver en la primera Escuela el fundamento del SABER y la PALANCA con que han de levantar los pueblos hasta el grado de civilización que pide este siglo (Rodríguez, 1975: 224). Porque es la escuela social el “único medio de dar Estabilidad a las instituciones liberales” (Rodríguez, 1975: 172). Rechazaba la educación confesional: “Cuiden de sus hijos; no sea que, por echarles a granel, en escuelas de especulación o de caridad, los verán mañana sumidos en la ignorancia más crasa que la que hoy consideran como inherente a la pobreza. El hombre no es ignorante, porque es Pobre, sino al contrario.” (Rodríguez, 1975: 227) La naturaleza no es la responsable de la desigualdad social, pues ésta es producida por los intereses políticos, así lo señala: “la naturaleza no hace razas de estúpidos, de esclavos, ni de pobres, ni de ignorantes, LA SOCIEDAD LAS HACE POR SU DESCUIDO O POR SU CONVENIENCIA [...] Hace tiempo que se disputa sobre la Libertad, Igualdad & C.” (Rodríguez, 1975: 341). Se advierte la herencia Roussoniana en Rodríguez, al sostener el principio de que “todos los hombres nacen iguales, pero la sociedad los hace desiguales” esbozado en El Discurso sobre el origen de las desigualdades (1753).

b. La tesis de la educación popular encuentra en el pensamiento de Simón Rodríguez, uno de los precursores de la universidad popular; “la de las Repúblicas debe ser Educación Popular Destinada a ejercicios Útiles aspiración fundada a la propiedad” (Rodríguez, 1975: 370). La educación popular es un concepto que Rodríguez asume como educación pública, gratuita y dirigida por el Estado: “Educación Popular y por Popular (...) se entiende (...) general.” (Rodríguez, 1975: 104).

Resulta tanto más importante, cuando enuncia la tesis de la educación pública, en un momento histórico en que el ingreso a la educación, y particularmente a la educación universitaria era restringido por las normas coloniales que exigían la “limpieza de sangre”; y solo los pardos lograron preferencias a cambio del pago, para que pudieran obtener algunos derechos, lo cual se consolida con “la aplicación a partir de 1792 de las reales cédulas de “gracias al sacar”, con las que se otorgaban a los pardos algunas prebendas exclusivas de los blancos criollos, con el pago de una suma de dinero” (Artigas, 2018:111). La limpieza de sangre fue una exigencia que se mantuvo hasta 1827, cuando fueron aprobados por Simón Bolívar los Estatutos de la Universidad de Caracas, (Leal, 1997) a la postre sería la primera universidad republicana en Venezuela.

c. La escuela como centro de innovación cultural, alternativa al modelo europeo; en el cual proponía la superación del modelo eurocentrista; en Sociedades Americanas nos dejó el desafío que sigue pendiente hoy “¿Dónde iremos a buscar modelos? La América Española es original. Original han de ser sus Instituciones y su Gobierno. Y originales los medios de fundar unas y otro. O inventamos o erramos” (Rodríguez, 2004: IX).

El pensamiento hegemónico eurocentrista y el anglobalizador desarrollado como modelo universal en el siglo XX, fueron presagiados por Rodríguez como los dos

enemigos del pensamiento latinoamericano (aclaramos que el término latinoamericano es de fines del siglo XIX, pero lo utilizamos de manera didáctica para ubicar la idea de un pensamiento propio desde América Latina por parte de Simón Rodríguez): “la sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados-Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar (...) en América.” (Rodríguez, 2004: 65) La subordinación del pensamiento latinoamericano al poder hegemónico eurocentrista no sólo quedó delineado por el poder imperial sino por la reproducción de esa colonialidad en las generaciones ulteriores, hasta el día de hoy. Igualmente, el concepto de geopolítica del conocimiento pareciera ya estar esbozado en su pensamiento:

la INSTRUCCIÓN PÚBLICA en el siglo 19 pide MUCHA FILOSOFÍA que el INTERÉS JENERAL está clamando por una REFORMA y que la AMÉRICA está llamada por las circunstancias, á emprenderla atrevida paradoja parecerá (..), no importa (...) los acontecimientos irán probando, que es una verdad muy obvia la América no debe IMITAR servilmente sinó ser ORIJINAL (Rodríguez, 2004: 48). (Nota: se mantuvo la ortografía original)

En síntesis, el ejemplo delineado por Simón Rodríguez sigue en el tapete, la lucha contra el pensamiento hegemónico pasa por comprender que América Latina es una consecuencia de la geopolítica del conocimiento de la Modernidad cultural, (Walsh et Al, 2002) sobre la violencia cultural se ha ejercido más violencia por quienes han detentado el poder. En este sentido, América Latina se fue construyendo como un despojo de la Modernidad, una modelización que nos sumió en más dominación, y formas perversas de subyugación; como si la idea del progreso de la Modernidad fuera un punto de llegada y no la justificación de la colonialidad del poder.

2. La maestra Dolores Entrena pionera de los derechos laborales en las maestras de La Grita (1834)

Es muy importante destacar la importancia de vinculación de nuestra investigación con la comunidad científica nacional en Venezuela, pues está conectada con la línea de investigación “Historia social e institucional de la educación en la región Centroccidental de Venezuela” desde 1995, liderada por Reinaldo Rojas (Rojas, 1996) en la Universidad Nacional Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB); hoy ese trabajo ha generado más 90 tesis de maestría. En esta oportunidad, retomamos experiencias localizadas en Venezuela, algunas desde provincia en la región andina venezolana (La Grita) y las comparamos con aportes en el siglo XX del contexto nacional.

La maestra Dolores Entrena en La Grita (Mora-García 2015), quien fue el ejemplo pionero de lucha por los derechos laborales de la mujer, al lograr que el Cabildo de La Grita le reconociera su derecho a una interina en la gestación. La discriminación sexista desde el mismo momento de la aparición de la escuela para niñas, se observa una diferencia tanto en el diseño curricular como en los valores que se impartían; pues lo determinaba el espíritu de sujeción “a los oficios propios del sexo.” (Mora-García, 2001) La construcción de nuevas subjetividades permitió construir el empoderamiento de la mujer para proyectarse en el mundo laboral, lograr salir de la casa para incorporarse al mundo laboral era retar los lineamientos de la modernidad cultural, porque a pesar de los logros que propuso el orden constitucional y los reconocimientos como ciudadanos, la mujer siguió siendo un ser subalterno, *alieni juris*; la sujeción de la mujer siguió siendo una constante.

Observemos que el derecho al voto de la mujer en Venezuela fue aprobado en 1947, lo cual es un ejercicio directo de la ecociudadanía (Limón, 2019).

El patriarcalismo como herencia cultural eurocentrista es un modelo que se reproduce en el siglo XIX, como lo hemos podido constatar en nuestras investigaciones, en los andamios mentales de la escuela (Mora-García, 2004).

La formación de las niñas en el siglo XIX reforzaba la metáfora teleológica de la educación de los oficios de “adentro” y “afuera”, y así lograr emancipar una simbólica de “lo femenino”. El aporte en la contratación laboral logrado por la maestra Dolores Entrena representa un salto cualitativo en la conquista de esas nuevas subjetividades desde el punto de vista de la profesión docente, pues por primera vez, hay un logro desde el punto de vista del derecho laboral que solo se alcanzará su reconocimiento constitucional en el siglo XX.

Queremos recuperar esas prácticas narrativas de las maestras (os) intentando “mirar desde abajo” (Hobsbawm) con el fin de recuperar esa historia de la mentalidad educativa que ha sido la historia de los vencidos. Nos interesa mostrar esa construcción de actitudes y subjetividades donde la labor de la maestra/o mostraba visos de un empoderamiento de la mirada decolonial. Mostrando sus obras escritas, como creadores de sus propios periódicos, elaboración de estatutos, modelos de evaluación, cartillas, reseñas en prensa y libros.

No se trata en esta oportunidad de dar cuenta de las prácticas pedagógicas de las (los) maestras (os) sino de arqueologizar en el sentido foucaultiano (Foucault, 2005). En ese sentido, se busca hacer la arqueología de los saberes para el análisis de los discursos. Si bien el análisis no es una teoría de los conjuntos significantes, su condición es una "política" que habrá que entender como crítica de la dominación y de los efectos de poder en nuestras sociedades. Esa arqueología del saber las encontramos en las narrativas de las (los) maestras (os) en los cuales participan intersubjetivamente en la producción de conocimientos.

Si la Escuela de Primeras Letras oficial en el contexto nacional venezolano fue tardía, más aún lo fue la escuela de niñas; la ley del 6 de agosto de 1821 nunca se cumplió en La Grita, a pesar de que tenía el viejo Convento, según lo consagrara el Congreso de Cúcuta (1821). Justo en el momento en que se fusionan tres naciones, en la Constitución de 1821, de acuerdo con el proyecto bolivariano para crear a Colombia, conformada por Venezuela, la Nueva Granada y Quito.

El Estado gran colombiano había decretado la Ley para el establecimiento de Escuelas de Niñas con restas de los Conventos de Religiosas. (Ocampo, 1987). En La Grita, se logra un salto cualitativo por parte del Estado, al lograr reconocer la Junta de Educación el derecho a la gestación por parte de las maestras. Un derecho que hasta bien entrado el siglo XX, todavía se sancionaba con la expulsión.

El decreto del Cabildo de La Grita en favor de los derechos laborales de la maestra Dolores Entrena dice lo siguiente:

en la sesión del día primero de diciembre de 1838 (..) La Junta en consecuencia (dictamina) (..) que hay de establecer una escuela de niñas en esta ciudad, que en ella se suministre educación, ha dispuesto que desde esta Junta se abra dicho establecimiento que correrá interinamente a cargo y Dirección de la Señorita Dolores Entrena, como Maestra que merece la confianza de esta corporación por constarle su aptitud, y buen comportamiento para este ministerio asignándole el sueldo o dotación de doscientos pesos anuales.

Más habiendo tenido en consideración 1º. Que por la naturaleza del destino se presentaría algún embarazo para su mejor desempeño; 2º, que considerando esta Junta la regular aptitud de la Señorita Carmela Noguera, que podrá ser útil con su cooperación o ayuda a la encargada de la enseñanza-resuelve, que se coloque en clase de auxiliar, o ayudanta, para que encargándole de una parte de los trabajos, la maestra pueda sin inconveniente contraerse a aquellos que demanden su atención, debiendo recibir esta última la renta de cincuenta pesos al año que deberán tomarse de los doscientos, con que está dotado el otro magisterio. Para lo cual fue dispuesto dar las correspondientes noticias al Administrador de Rentas del Cantón para el abono del sueldo (...) Haciéndose saber al público, dicho establecimiento para que asienten las niñas, los padres de familia, a recibir educación (Archivo Histórico Concejo Municipal de La Grita, Legajo 1838).

Esta escuela de primeras letras de La Grita se anticipó al Colegio de Caracas, siendo meritorio que en la provincia venezolana se encontraran manifestaciones que reivindicaran la condición laboral femenina, sobre todo en esa época donde la mujer era considerada todavía un ser *alieni juris*. Fenómeno que no era exclusivo de Venezuela, sino que tenía resonancia en América Latina y el Caribe.

La señorita Dolores Entrena, era una dama de las familias más prominentes de la sociedad gritense, y hasta donde tenemos noticias fue la primera Preceptora de la Escuela de niñas, que logra conquistar un contrato laboral en el que se respetase la maternidad de la mujer, en este caso por parte Cabildo de La Grita (1838). Como un efecto demostración del respeto a la condición maternal de la mujer gritense, el cabildo en el mismo documento en que asume el cargo, inmediatamente, se dispone de la suplente, considerándose la condición potencial de ser madre; aspecto que fue una conquista laboral de la mujer en el siglo XX, luego contemplado entre los derechos humanos de segunda generación.

Bien entrado en siglo XX, todavía se sancionaba laboralmente a la mujer por salir en estado de gestación sin estar casada. Queremos destacar el caso de Argelia Laya López (1926-1997), una maestra de origen afrodescendiente que fue destituida por haber entrado en estado de gestación, a raíz de una violación: “Durante estos años iniciales en el magisterio, sufre la discriminación contra la mujer por no tener derechos al salir embarazada. Para esa época (...), no podían ser madres solteras; algunas se suicidaban, otras abortaban (Confiesa Argelia en una entrevista)” (Mora García, 2016: 26).

Argelia inició ese largo camino de la lucha social y escribió al entonces ministro de educación Luis Beltrán Prieto Figueroa, apelando al derecho constitucional de Protección a la Maternidad independientemente de su estado civil. Eran tiempos en que apenas se iniciaba el reconocimiento de la mujer como ciudadana, pues recién en 1947 se le permitió votar para elegir al presidente de la república. No le abrieron expediente, pero fue suspendida durante unos meses por conducta “inmoral”. En ese breve retiro Argelia dio a Luz, reintegrándose nuevamente a la faena a los pocos meses. A manera de castigo, fue asignada a dictar clases en una escuela de menor categoría; pero esto no afectó a su ego de ningún modo, ya que amaba enseñar, le brotaba espontáneamente y lo disfrutaba en donde fuera. Lo importante, es mostrar su resiliencia, pues se convirtió en una líder social, en una clara evidencia de actitud decolonial, de lo que significa el aporte de los Derechos Humanos de la mujer en gestación.

El tema de la justicia de género todavía sigue siendo en el siglo XXI un derecho a alcanzar, pues si bien se han logrado efectos positivos en cuanto al desarrollo de la autonomía, la realización personal y las posibilidades de organización. También hay que decir que la inclusión de las mujeres en la ciudadanía no se ha correspondido con la posesión de los beneficios de la ciudadanía social vinculados al derecho al trabajo (Aguirre, 2003). La existencia de desigualdades y discriminaciones laborales evidencian la contradicción entre la igualdad política formal y las desigualdades de hecho. Organismos internacionales, organizaciones de mujeres e instituciones académicas que han realizado un notable esfuerzo. La idea es ir más allá de los indicadores convencionales (tasas de participación en la actividad económica, las tasas de desocupación, las medidas de segregación ocupacional, la distribución desigual de los ingresos y la calidad de los empleos) por un empoderamiento en la justicia laboral que logre superar los andamios mentales del patriarcalismo.

3. EL MAESTRO JESÚS MANUEL JÁUREGUI MORENO (1848-1905) el maestro que incorpora la educación de niñas en La Grita

El maestro Jesús Manuel Jáuregui Moreno llegó a La Grita en 1884, y funda el Colegio Sagrado Corazón de Jesús y fue el más insigne maestro y escritor que condujo a la construcción de conocimiento y nuevas subjetividades en La Grita, en el tiempo histórico del Gran Estado Los Andes (1881-1899). Sus obras se reconocen como importantes en la construcción de una racionalidad decolonial:

a. Un periódico escolar, *El Misionero*, antes que Celestine Freinet esbozara que es una herramienta en la Escuela Activa; b. Un Ateneo para los literatos, denominado el Ateneo Luisiano en donde participó Isaura (Josefa Melani de Olivares), la reconocida musa de la poesía gritense, en momentos en que la mujer estaba reducida a los oficios del hogar; c. Editó en su propia imprenta un Tratado de Urbanidad (1890) para usos del Colegio Sagrado Corazón de Jesús; d. Un libro de Geometría Elemental (1892), en donde presentó a la comunidad científica el tema de la época, una posible solución al problema de la cuadratura del círculo, uno de los tres problemas irresueltos de la geometría de todos los tiempos.

Entre los detalles destacables es que sometió su propuesta a la comunidad científica internacional, pues envió copia del libro a la Universidad Gregoriana en Roma y a la Universidad Georgetown (Georgetown University). Una universidad católica de la Compañía de Jesús, ubicada en Georgetown, Washington D. C. (Estados Unidos). Desde el punto de vista del empoderamiento de racionalidad decolonial el maestro Jáuregui lo ubicamos entre los pioneros de las ciencias formales, especialmente de la Geometría plana. Desde los griegos la geometría se mantuvo prácticamente inalterable hasta el siglo XIX. Precisamente uno de los dilemas de la Historia de la Ciencia descubierto por uno de los discípulos de Platón en la Academia, Arquitas de Tarento. Si bien sabemos por la historia de la ciencia, que el problema no tenía solución en la geometría plana, el mérito de Jáuregui fue proponer una posible solución del Problema de la Cuadratura del Círculo y someterlo a la comunidad científica.

La geometría trabajada por Jáuregui, se funda en los postulados estaban influenciados por Scarpa, Borgogno, Legendre y Cortázar, que curiosamente seguían anclados en Euclides; e. Un prólogo al libro de Latín, de José María Candales (1897) en momentos en donde todavía se enunciaban los títulos de las grandes obras en latín; f. Un libro de Apuntes Estadísticos del Estado Mérida (1887), en donde

recupera elementos de la cultura ancestral Timotocuica, una de las comunidades indígenas; entre otros. (Mora-García, 2004)

Es importante destacar que, entre 1884 y 1899, formó una escolaridad que asciende a más de 1500 egresados, cuyos egresados fueron considerados las “luces del Gomecismo”; por haber sido parte de la intelectualidad. Por ejemplo, Rubén González, ministro de Instrucción Pública en dos oportunidades. La dictadura de Juan Vicente Gómez (1908-1935) fue reconocida por organizar el Estado nación, y por pagar la deuda externa, un hecho sin precedentes en la historia de Venezuela. Aun cuando presenta lunares muy notables, como el cierre de la Universidad Central de Venezuela (1917) y la represión estudiantil de la llamada “generación del 28”, de donde saldrían los líderes de la democracia del siglo XX.

Entre los discípulos más notables citamos a Fidel Orozco (Mora- García, 1999). Fidel J. Orozco fue maestro por muchos años en Venezuela y una vez jubilado se trasladó a Bucaramanga, Colombia, donde fundó una escuela. Como en buscamos mostrar ejemplos de construcción de subjetividades decoloniales, a partir de la producción de conocimiento, queremos mostrar que el trabajo de uno de sus alumnos. Publicó en Colombia libros de texto para la enseñanza de la lectura de primeras letras, que comenzaban con el abecedario y terminaba con la presentación de la historia binacional; con ideales que buscaban fomentar el sueño bolivariano de repúblicas hermanas.

Fue un pionero en la construcción del campo conceptual de la Educación y la Pedagogía; entre los libros y narrativas que publicó citamos: Orozco, Fidel. (1942) *La Patria del Campesino Paramero y Canto a la Naturaleza*. Cumaná-Venezuela: Imprenta El Herald; Orozco, Fidel (1954) *Ciencia de la Educación*. Bogotá: Sipa; Orozco, Fidel (1959) *Psicología Nueva*. Bogotá: Editorial Sipa; Orozco, Fidel (1965) *Texto Manuela*. (1965) Bucaramanga: Editorial A.S.

Jáuregui tuvo conciencia del emergente y floreciente movimiento científico venezolano y latinoamericano, al prologar el trabajo de Candales (1897) afirmó:

El poderoso movimiento literario y científico que desde la independencia de los países latinoamericanos ha venido desarrollándose en ellos, extiende hoy a los ojos del observador estudioso uno de los más pintorescos y halagadores cuadros: en efecto, vense por todas partes surgir en las jóvenes naciones institutos florecientes de enseñanza que, con los nombres de escuelas, colegios, liceos, universidades y academias los engalanan, e iluminan su atmósfera con los esplendores de una civilización positiva y siempre creciente; y no solamente, sino que del seno de esos mismos institutos se levantan maestros que exprimen la esencia de sus labores en obras llenas de erudición y claro método, a fin de facilitar a las generaciones venideras el escabroso sendero del aprendizaje (Jáuregui, 1999: 103).

Este texto escrito por Jáuregui en 1897, pero publicado en la obra de Miguel María Candales (1913) *Introducción a la Gramática Latina*, es un testimonio fiel de la conciencia que tenía de la emergencia del paradigma positivista venezolano. Si bien el positivismo había entrado en la Universidad de Caracas desde 1863 con Adolf Ernst, en la provincia venezolana andina fue a fines del siglo XIX; especialmente con lo que se considera La primera generación compuesta por Adolf Ernst (1832-1899), Rafael Villavicencio (1837-1920), y Aristides Rojas (1826-1894). (Guerrero, 1956)

Resaltamos en Jáuregui ese esfuerzo por recuperar el diálogo entre lo científico y lo humanístico, entre lo moral-práctico y lo político. Por eso fue desde museólogo, editor de sus obras, en donde imprimía el periódico *El Misionero* hasta y promotor social en el desarrollo de las artes y las ciencias en los sectores más deprimidos económicamente, como la Escuela de niñas. Motivó el estudio de las lenguas clásicas: "poser (sic) bien el latín, es pues, una necesidad para los hombres de letras tan grande, que solamente podrán desconocerla los ignorantes..." (Jáuregui, 1897: 4).

Pero, el hecho que convierte al maestro Jáuregui en un predecesor de la construcción de una subjetividad decolonial e emancipatoria no fue el proponer el cultivo del latín sino la recuperación de las lenguas ancestrales heredadas de los vestigios indígenas; trabajo que evidenciamos en su obra: *Apuntes Estadísticos del Estado Mérida* (1887); aspecto que destaca Menotti Sposito como una importancia de ser "el primero en recoger de labios de ancianos montañeses (...) los restos del idioma nativo" (Menotti, 1887: 284).

Con respecto al maestro Jáuregui podemos concluir que los aportes del maestro Jesús Manuel Jáuregui van más allá de la disciplina, pues nos deja un ejemplo en su actitud decolonial al preocuparse por renovar el conocimiento de las miradas históricas instauradas; no se conformó con ser reproductor de teorías, sino que introduce una mirada alterna más allá de una mirada colonial. Es el compromiso de productor de teoría lo que lo coloca en el siglo XXI como pionero del pensamiento emancipatorio.

4. LA MAESTRA BEATRIZ CAMARGO y la lucha por la igualdad de enseñanza entre la escuela de Niñas y varones en *La Grita*

En el inconsciente colectivo se había reforzado el papel subalterno de la mujer, aspecto que ni siquiera el mismo Jean Jacques Rousseau logró superar, algo que puede constatarse en *La Nueva Eloisa*, una novela epistolar publicada en 1760, la sujeción es un deber moral que Rousseau le impone:

La mujer virtuosa no sólo debe ser digna de la estimación de su marido, sino que ha de procurar también obtenerla; si él la censura, será censurable; y aunque fuese inocente, tiene culpa por haber dado lugar a que sospechasen de ella, pues las apariencias constituyen también uno de sus deberes (Rousseau, 1964: 314).

Ese prototipo de la razón patriarcal casi se repite inexorablemente desde *La Antígona* del Edipo Rey de Sófocles. Al referirse a lo laboral, le estima que debe ocuparse de los "oficios de adentro" de la casa, para referirse a la mujer. Ese prejuicio se llevó a la enseñanza, y es así como se discriminaba entre el diseño curricular de la escuela de niñas. El texto que presentamos a continuación es un claro ejemplo de la actitud decolonial en la reivindicación de la equidad de la mujer, en este caso, de la enseñanza de las niñas; y eso pasa por reconocer que hay una geopolítica del conocimiento (los cimientos históricos locales del conocimiento)" ligada a la política corporal del conocimiento; los cuerpos son instrumentos de enajenación en la administración del conocimiento, y eso ha sido impuesto históricamente en la base biográfica individual y colectiva del conocimiento. En ese sentido, queremos destacar el caso de la maestra Beatriz Camargo, en *La Grita*, quien en el Discurso pronunciado en el acto de distribución de premios del Colegio de Niñas del Espíritu Santo, señala:

Orgullo debemos tener al pertenecer a estos pueblos que, como La Grita, se interesan por la educación de la mujer, cosa que por desgracia es mirada con tanta indiferencia en otras partes... (Camargo, 1896: 8).

Desde el punto de vista de la construcción de nuevas subjetividades, es muy importante recuperar esta visión antecesora, ya que incorporó elementos decisivos en la formación de las niñas, entre los que destacan: la cátedra de geometría, para el desarrollo del pensamiento matemático; en una etapa en donde la sujeción de la mujer a los oficios propios del sexo, fue lo dominante. El llamado de la maestra Beatriz Camargo, se recoge del periódico La Azucena, en La Grita, abril 22 de 1897, en donde se consta:

Siempre se habían desterrado del plan de estudios de la mujer, las ciencias exactas. Si bien es cierto que se le enseña el arte de contar, por lo menos en sus rendimientos, jamás se le hablaba de hipotenusa y postulado, ecuaciones y cosenos. Se creía esta materia perdida y estudio inútil, el adelanto ha rectificado este error (...) Los rendimientos de esta ciencia son indispensables aun como base de una mera educación. Ya Platón había dicho: no entre en mi escuela quien ignore la geometría. Nosotras diremos: no tome el lápiz para dibujar, ni la aguja para bordar (...) la niña que ignore las nociones de dicha ciencia. La geometría da solución de problemas de uso diario, enseña las leyes de la simetría, facilita y da idea para el dibujo; y aun moralmente, acostumbra la exactitud en todo (Camargo, 1897: 5).

Es importante agregar que la construcción de subjetividades está sujeto a la mentalidad educativa, es un proceso lento y no es lineal, siempre encontramos rezagos de la mentalidad anterior, es decir, la coexistencia de mentalidades: decadentes y emergentes.

A manera de síntesis queremos significar tres aspectos:

1. La construcción de la actitud, la racionalidad y la subjetividad decolonial tiene su fundamento en los cambios en las estructuras mentales de los pueblos, razón por la cual la mirada de las maestras (os) es fundamental. Ese proceso de construcción de una mentalidad decolonial se pudo evidenciar en las manifestaciones de una subjetividad decolonial desde fines del siglo XVIII.

En este proceso, insertamos la contribución de Simón Rodríguez identificando tres puntos nodales en la construcción de un pensamiento educativo decolonial: a. La aproximación a una Escuela social; b. Los antecedentes de una Educación popular; y c. La escuela centro de pensamiento decolonial; en el cual proponía la superación del modelo eurocentrista. Por su parte, la maestra Dolores Entrena en *La Grita* fue el ejemplo pionero de lucha por los derechos laborales de la mujer, al lograr que el Cabildo de La Grita le reconociera su derecho a la gestación. El maestro Jáuregui es sin duda el más reconocido, en el siglo XIX, en la construcción de un pensamiento decolonial. No se conformó con ser reproductor de teorías, sino que introduce una mirada alterna produciendo libros, periódicos y centros literarios más allá de una mirada colonial. La maestra Beatriz Camargo con su autoconciencia de la enseñanza sin distinción de género se convierte en un adelanto en la subjetividad decolonial gritense.

2. La comprensión de esos casos no debe estar sujeta los ejemplos anclados en el tiempo coyuntural, sino que se debe hacer recorridos en el tiempo de larga duración,

para hacer notar que la construcción de la subjetividad decolonial solo podrá determinar cambios substantivos si se logran anclar en la mentalidad colectiva.

Referencias

- Aguirre, R. (2003). "Ciudadanía social y el trabajo de las mujeres en el contexto de la globalización" en *Mujeres y trabajo: cambios impostergables*. Porto Alegre: Veraz Comunicação
- Althusser, L. (1981). *Ideología y Aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Bloch, M. (1996). *Apología de la historia o el oficio del historiador*. Caracas: Universidad Santa María y Lola Fuenmayor
- Braudel, F. (1991). "La larga duración". En: *La historia y las ciencias sociales* México: Fondo de Cultura Económica
- Camargo, B. (1897). *Discurso pronunciado en el Acto de Distribución de Premios del Colegio de Niñas del Espíritu Santo*. Periódico *La Azucena*, *La Grita*
- Camargo, Beatriz (1897). *Plan de Estudios*. Periódico *La Azucena*, *La Grita*, abril 22
- Carvajal, L. (1976). *La educación en el proceso histórico venezolano, desde el tiempo pre-colonial hasta aproximadamente mediados del siglo XIX*. Caracas: Cooperativa Laboratorio educativo
- Cárdenas, H.. (1986). *Bibliografía y Hemerografía del Estado Táchira*. San Cristóbal: Biblioteca de Autores y Temas Tachirenses.
- Cappelletti, Á. (1984). *La filosofía de Anaxágoras*. Caracas: UCV
- De Sousa Santos, B. (2001). "Nuestra América. Reinventando un paradigma subalterno de reconocimiento y redistribución". En: *Chiapas*: núm. 12, pp. 31-69
- Fernández Heres, Rafael. (1981) *Memoria de Cien Años. La educación venezolana 1830-1980*. Caracas: Presidencia de la República
- Foucault, M. (2005). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI
- Fregoso Bailón, R. O. Lara G.; Leija, M.. "The idea of Latin American unity from the perspective of peripheral middle school poets." DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v12i31.11688>
- Guerrero, L. B. (1956). "Introducción al Positivismo Venezolano". En: *Historia de la Cultura en Venezuela*. Caracas: UCV
- Grosfoguel, Ramón. "Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial". *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.9: 199-215, julio-diciembre 2008
<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a11.pdf>
- Hernández A., Ovidio S. *Contextualidades complejas y subjetividades emancipatorias*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. 2008
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20120822022318/angelo17.pdf>
- Jáuregui, J. M. (1887). *Apuntes Estadísticos del Estado Mérida*. Mérida: Archivo Arquidiocesano
- _____. (1890). *Tratado de Urbanidad para uso de los Seminarios*. Tovar: Imprenta Tovar
- _____. (1892). *Geometría Elemental, para uso de establecimientos de*

- ambos sexos. La Grita: Imprenta Colegio Sagrado Corazón de Jesús
_____. (1999). *Obras Completas*. Tomo II. Mérida: Archivo
Arquidiocesano de Mérida.
- Leal, I. (1968). *Documentos para la Historia de la Educación en Venezuela. Época Colonial*. Caracas: Universidad Central de Venezuela
_____. (1997). *Los estatutos republicanos de la UCV: 1827-1997*. Caracas:
UCV
- Le Goff, J. (1980). “Las Mentalidades. Una Historia Ambigua.” En Le Goff, J., Nora, P. (Comps). *Hacer la Historia*. III. Barcelona: Laia
_____. (1991). *El orden de la memoria*. Barcelona: Paidós
- Maldonado-Torres, N. (2006). “On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept”. En: *Coloniality, Transmodernity, and Border Thinking*. EEUU: edited by Grosfoguel R., Maldonado-Torres N. y Saldívar J.F. *Forthcoming*
_____. (2008). “La descolonización y el giro des-colonial”. Bogotá, Colombia: *Tabula Rasa*, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
- Menotti Sposito, E. (1999). “Palabras Liminares a Apuntes Estadísticos del Estado Mérida”. En Dubuc de Isea, L. et Al (Comp). *Obras Completas*. Mérida: Archivo Arquidiocesano de Mérida
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa
- Mora-García, J. P. (1996). “De Carlos III a Simón Rodríguez, tres momentos de polémicas para los historiadores de la educación”. En: Mora García, J. P. (1996). *Del Fin de la historia a la postmodernidad*. San Cristóbal: Universidad de Los Andes- Táchira
_____. (1998). *Jáuregui, el mensajero de los valores, 1848-1905: historia de la educación en valores en la región andina venezolana*. San Cristóbal: Universidad de Los Andes, 1998.
_____. (2001). “El reglamento interior de policía para la Escuela de Niñas en Vicaría de La Grita, durante el tiempo histórico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo (S. XIX)”. *Geoenseñanza*, vol. 6, núm. 2, 215-234
_____. (2004a). “La Dama, el cura y el maestro en el siglo XX”. Mérida: Universidad de los Andes. ISBN: 980-11-0779-0, 498 pp
_____. (2004b). “La memoria textual en la cultura pedagógica: Caso, La Grita, cantón de la antigua provincia de Mérida de Maracaibo”. *Venezuela. Acción Pedagógica*, N° 2, 228-236
_____. (2005). *Tres manuales escolares: cambiaron la historia de la educación en La Grita, en el tiempo histórico de la sesión Táchira del gran estado Los Andes (1884-1899)*. Heurística: revista digital de historia de la educación, N° 4
_____. (2007). *Maestras de primeras letras en el Táchira. (Primera mitad del siglo XIX)*. Heurística: revista digital de historia de la educación, N° 7, 89-95
_____. (2008a). *La filosofía educativa de Luis Beltrán Prieto Figueroa y su aporte a la historia de la educación actual*. *Educere*, vol. 12, núm. 42, julio-septiembre, 615-624
_____. (2008b). *Ildefonso Leal en la historia de la historia de la educación en Venezuela*. Heurística: revista digital de historia de la educación. N° 7, 2007, págs. 43-57
_____. (2009). *Comunidades discursivas de Historia de la Educación en*

- América Latina, estudio de caso Venezuela (1998-2008)*. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili. (Tesis doctoral) ISBN:978-84-692-5921-4 DL: T-1660-2009
- _____. (2010). “La ordenanza municipal del cabildo de la grita (1851) (aproximación a la historia de la evaluación en la región andina venezolana durante el siglo XIX)”. *Revista Evaluación e Investigación*. Vol. 5, No. 2. 21-38
- _____. (2011). “Aproximación a una historia comparada de historia de la educación en América Latina; caso: Argentina, Brasil, Colombia y Venezuela”. En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* No 17, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, SHELA- HISULA. 139-173
- _____. (2015a). “Las maestras rurales en el cantón de La Grita (Venezuela) y la formación en las escuelas de niñas (siglo XIX)”. En: Soto Arango D.E. et Al. *La maestra rural en Iberoamérica*. Tunja: HISULA- UPTC. ISBN: 978-958-58380-1-7, 245-270
- _____. (2015b). “Las maestras de Educación Primaria en el Cantón de La Grita y la formación en las Escuela de Niñas (siglo XIX)”. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, págs. 721-736
- _____. (2016). “La Maestra Argelia Mercedes Laya López. Aportes al imaginario afrodescendiente venezolano (1926 - 1997)”. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, No. 27, 13 a 34
- Pániker, S. (1987). *Ensayos retroprogresivos*. Barcelona: Kairós
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello
- Rodríguez, S. (1946). “Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento y Reflexiones sobre el estado actual de la Escuela”. Caracas: 1794. *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*. Vol. XXIX, N° 115, Caracas, julio-septiembre
- _____. (1975). *Obras Completas*. Caracas: Universidad Simón Rodríguez/ Colección Dinámica y Siembra, 2 tomos
- _____. (2004). *Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila
- Rousseau, J. J. (1964). *La nouvelle Héloïse. Théâtre. Essais littéraires*, Vol. II, Paris: Bibliothèque de la Pléiade
- Rojas R. (1996). “Historia social e institucional de la educación en la región Centroccidental de Venezuela: teoría y praxis de una línea de investigación.” Alcalá de Henares: Biblioteca Digital. 1996
- Ruíz, G. A. (1992). *La escuela de primeras letras de Caracas*. Caracas: UCV
- _____. (1998). *Primer Congreso Pedagógico Venezolano*. Caracas: BUCV
- Salazar Bondy, A. (1972). *Cultura y dominación*. Documento en línea. Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/libros/Filosofia/domin_liber/pdf/cap3.pdf.
- Walsh, C.; Schiwuy; Freya y Castro-Gómez, S. (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala
- Yuleida Artigas, D. (2018). *Los pardos en el orden institucional borbónico de la Provincia de Venezuela (1776-1810)*. Mérida: Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico