



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

SERIE DE

LIBROS ARBITRADOS

POR LA SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

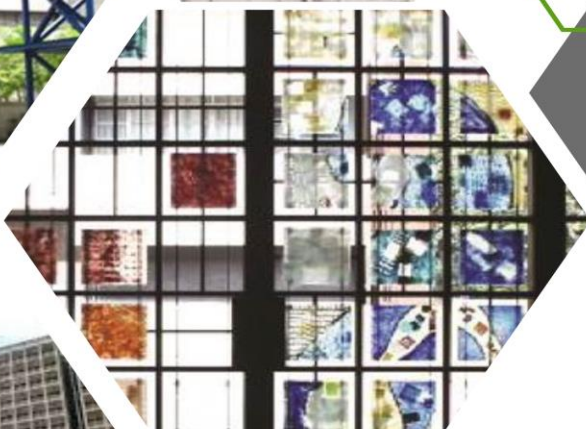
Depósito Legal: DC2023000081
ISBN: 978-980-281-250-9



1936 - 2022
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
ANIVERSARIO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Las fotografías de la portada:

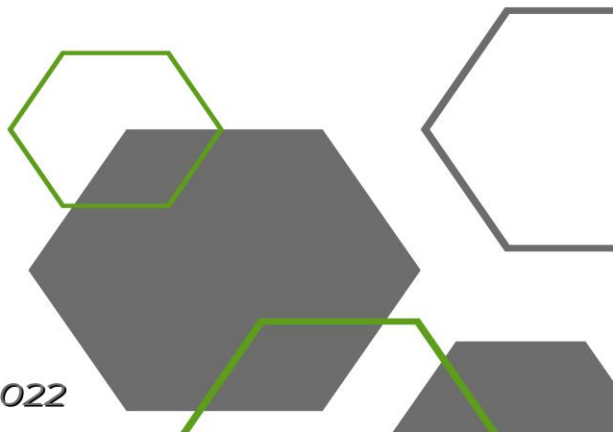
- *El Relieve "ABC" de Francisco Narváez, ubicado en la entrada principal del Edificio histórico (1941)*
- *Fotografía de Estudiantes y Profesores en el Jardín (1953)*
- *Fachada con reja, puerta principal vehicular del IPC. Diseño y Construcción Prof. Carlos Prada (2000)*
- *Letrero sobre la puerta principal vehicular con emblemas del IPC, donación de Toga Flash (2005)*
- *Vitral Rapsodia Cromática, ubicada en la Biblioteca Central "Felipe Guevara Rojas", diseñado por la Beatriz Peñín (Vitalista), Carlos Sánchez (Pintor) y Alejandro de los Remedios (Diseñador Industrial) (2008)*



COLECCIÓN

IDENTIDAD

Instituto Pedagógico de Caracas
Un recorrido por 86 años de historia e investigación



Diciembre, 2022

SERIE DE LIBROS ARBITRADOS POR LA SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

*al Instituto Pedagógico de Caracas en su
Octogésimo Sexto Aniversario*



Instituto Pedagógico de Caracas:

un recorrido por 86 años de historia e investigación

Depósito Legal: DC2023000081
ISBN: 978-980-281-250-9

© Colección Identidad de la Serie de Libros Arbitrados de la
Subdirección de Investigación y Postgrado del IPC, diciembre 2022

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Subdirección de Investigación y Postgrado

Av. Páez, Torre Rectorado, piso 2
Urbanización El Paraíso, Caracas 1021, Venezuela.
Teléfono: +58 212 451- 37- 81
Dirección de correo electrónico: sip.investigacionypostgrado@gmail.com

Formato: Digital/ 177mmx 210 mm

Diseño de portada: Adhonay Ramírez Padilla• prodifusion@gmail.com

Maquetación y diagramación: Arismar Marcano Montilla• amarcano.ipc@upel.edu.ve

Todos los artículos de este libro fueron evaluados mediante referato externo por especialistas.

Reservados todos los derechos. Salvo excepción prevista por la ley, no se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. La infracción de dichos derechos conlleva sanciones legales y puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.



Licencia Creative Commons Atribución No Comercial- Compartir igual 3.0
Venezuela (CC BY- NC-SA 3.0 VE)



UPEL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Rector	Raúl López Sayago
Vicerrectora de Docencia	Doris Pérez
Vicerrectora de Investigación y Postgrado	Moraima Esteves González
Vicerrectora de Extensión	María Teresa Centeno de Algomedá
Secretaria	Liuval Moreno de Tovar



INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Directora-Decana	Zulay Pérez Salcedo
Subdirectora de Docencia	Caritza León Ostos
Subdirectora de Investigación y Postgrado	Arismar Marcano Montilla
Subdirectora de Extensión	Humberto González Rosario
Secretaria	Sol Ángel Martínez

Instituto Pedagógico de Caracas: *un recorrido por 86 años de historia e investigación*

Haydeé Vílchez Cróquer
Coordinadora

<i>Ángela Angulo</i>	<i>Maryorie Sánchez Zambrano</i>
<i>Antonio Fuguet Smith</i>	<i>Maximiliano Bezada Díaz</i>
<i>Arismar Marcano Montilla</i>	<i>Orlando González Clemente</i>
<i>Cristian Pastor Sánchez</i>	<i>Sergio Foghin-Pillín</i>
<i>Efraín Moreno</i>	<i>Tarcila Briceño</i>
<i>Elina Lovera Reyes</i>	<i>Yaurelis Palacios</i>
<i>José Gabriel Figuera Contreras</i>	<i>Zaida García Valecillos</i>
<i>Luis Fernando Castillo Herrera</i>	<i>Zuleika González Correa</i>
<i>María Fátima Dos Santos</i>	

INDICE

A nuestros lectores	11
Presentación <i>Haydeé Vilchez Cróquer</i>	13
El Instituto Pedagógico de Caracas: evaluación y reforma integral <i>Antonio Fuguet Smith</i>	18
Cambios curriculares en la enseñanza de las Ciencias de la Tierra. Caso: Instituto Pedagógico de Caracas <i>Orlando González Clemente</i>	81
Enseñanza e investigación de la Historia Regional en el Pedagógico de Caracas <i>Elina Lovera y Tarcila Briceño</i>	118
La investigación en la especialidad Biología del Departamento de Biología y Química, Instituto Pedagógico de Caracas <i>Efraín Moreno y Cristian Pastor Sánchez</i>	148
Patrimonio cultural inmaterial, artes plásticas y ambiente en el estado Miranda. Aportes investigativos del Departamento de Arte del IPC a la formación docente <i>Zaida García Valecillos y María Fátima Dos Santos</i>	208

Dos obras cartográficas inéditas del coronel Alberto Contramaestre Torres 242

Sergio Foghin-Pillin

José Hernán Albornoz: una narrativa biográfica como apoyo a la educación 289

Yaurelis Palacios

La reconstrucción histórica individual, grupal y masiva a través del archivo personal del Prof. Olinto Camacho 348

Ángela Angulo

Múltiples escenarios de riesgos de desastres en el estacionamiento Sur del Instituto Pedagógico de Caracas 404

Maryorie Sánchez Zambrano y Zuleika González Correa

Crónicas y Reseñas

Crónica viva sobre la investigación de la geología glacial, los andes de Venezuela, el cambio climático global y el continente antártico en el Instituto Pedagógico de Caracas 445

Maximiliano Bezada Díaz

Pasado, presente y futuro del Centro de Investigaciones Históricas Mario Briceño Iragorry, a propósito de un nuevo aniversario 511

Luis Fernando Castillo Herrera

Revista Letras 521

José Gabriel Figuera

Revista de Investigación 528

Arismar Marcano Montilla

A nuestros lectores

En 2011, durante la gestión de la Doctora Elizabeth Sosa, la Subdirección de Investigación y Postgrado del IPC edita el primer ejemplar de esta serie de libros arbitrados, a través de la Colección de Lecciones Postdoctorales. Tal experiencia, permitió sistematizar los productos de investigación de los integrantes del I Circulo Postdoctoral en Educación, Ambiente y Sociedad, desarrollados en las líneas de investigación adscritas a la Coordinación de Investigación e Innovación del IPC.

Transcurrido el tiempo y con el ánimo de contribuir con la consolidación del acervo histórico del instituto, nos colma el júbilo al presentar esta nueva etapa de la serie, que no sería posible sin el incansable compromiso de nuestros profesores que continúan investigando, a pesar de las limitaciones presupuestarias, inestabilidad política y restricciones

sanitarias.

Este esfuerzo editorial, que ahora, se conforma en cuatro (4) colecciones: (a) “Identidad”, destinada a abordar temas de investigación del Instituto Pedagógico de Caracas, y el objeto de esta publicación; (b) “Investigación” dirigida a compartir con la comunidad académica y científica los trabajos de investigación individuales y colectivos generados por las líneas; (c) “Lecciones Postdoctorales”, llamado a continuar la tradición que origina esta serie de libros, y (d) “Didáctica” colección ideada para diseñar y divulgar recursos didácticos dirigidos a maestros y estudiantes de diferentes niveles del sistema educativo, en formato digital e interactivo, queda a la disposición de la comunidad ipecista y upelista.

Valoramos el trabajo de los investigadores de la Línea de Investigación “Aportes del Instituto

Pedagógico de Caracas a la Educación, la Ciencia y la Cultura, adscrita al Centro de Investigaciones Históricas Mario Briceño Iragorry” (CIHMBI) bajo la responsabilidad de la Dra. Haydeé Vélchez, por liderar esta iniciativa y reunir a investigadores propios e invitados para ofrecer nueve (9) artículos y cuatro (4) crónicas y reseñas como un merecido obsequio académico al Instituto Pedagógico de Caracas en su

Octogésimo Sexto Aniversario.

*Celebramos la entrega de “**Instituto Pedagógico de Caracas: un recorrido por 86 años de historia e investigación**”, primer ejemplar de la Colección **Identidad**. Confiamos que será el inicio de una fructífera etapa editorial de la Subdirección de Investigación y Postgrado.*



Dra. Arismar Marcano Montilla
Subdirectora (E) de Investigación y Postgrado

Dra. Laura Mendoza Ríos
Coordinadora de Estudios de Postgrado

Prof. Alejandro Rodríguez Becerra
Coordinador de Investigación e Innovación

Prof. Adhonay Ramírez Padilla
Coordinadora de Promoción y Difusión de la Investigación

Presentación

Los miembros de la Línea de Investigación Aportes del Instituto Pedagógico de Caracas a la Educación, la Ciencia y la Cultura, adscrita al Centro de Investigaciones Históricas Mario Briceño Iragorry, en colaboración con otros colegas que han trabajado las grandes contribuciones de nuestra institución al país, se han unido en un publicación de la Subdirección de Investigación y Postgrado, para rendirle un merecido homenaje al Instituto Pedagógico de Caracas en su 86 aniversario.

No podemos iniciar esta presentación, sin hacer una breve reseña de esta casa de estudios que ha demostrado su resiliencia a lo largo de su historia y ha coadyuvado de manera sustancial en la educación venezolana, con alcances propios en la investigación y la docencia, produciendo hombre y mujeres de espíritu crítico y quehacer democrático, siempre en pie de lucha por los derechos del gremio docente y en defensa de sus principios.

En la segunda mitad de la década de los años 30 del siglo pasado, el panorama político, social y económico venezolano no era muy alentador pese a la explotación petrolera, que suponía la entrada de grandes recursos al tesoro nacional y que no llegaba con equidad a todos los venezolanos, pues el gobernante

de turno, General Juan Vicente Gómez, se encargaba de desviarlos a sus propias arcas.

Al General Eleazar López Contreras como sucesor del Dictador, le toco enfrentar los grandes problemas nacionales signados por el atraso, siendo su lema al asumir el poder: Sanar, Educar y Poblar. Ya para ese momento, estamos hablando de 1936, los vientos de cambio se hacían sentir a través de la organización gremial de los maestros desde 1932, al aparecer la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria, quienes impulsaban la idea de la renovación educativa y de la necesidad de la capacitación docente y de un movimiento de intelectuales importantes, quienes proponían reformas, porque todos en conjunto, gobierno, organizaciones de masas y élites intelectuales, observaban la modernización de la educación como vital en una nación con un porcentaje exorbitante de analfabetas.

Un buen representante de ese movimiento intelectual que se alude y para ventura de nuestra institución, fue Don Mariano Picón Salas, hombre de vanguardia y de gran valía, que entendió que para sacar al país adelante había que formar docentes y dada su experiencia como egresado del Instituto Pedagógico de Santiago en Chile, es nombrado Superintendente de Educación al inicio del gobierno de López Contreras, con el

fin de crear un centro de formación de docentes para la educación media y normal inexistente en nuestro país para ese momento. Desde su cargo propone, la contratación de un grupo de profesores formados en su Alma Mater, con amplia experiencia en educación superior, conocedores de las nuevas corrientes pedagógicas, para que contribuyeran en la creación de un centro de formación docente para la enseñanza media que conllevara a la ampliación y consolidación del bachillerato a escala nacional. La Primera Misión Chilena junto a otros docentes venezolanos, fueron los artífices del proyecto de creación del Instituto Pedagógico Nacional, materializado el 30 de Septiembre de 1936 por decreto presidencial, que da pie al proceso de modernización de la educación venezolana que el país demandaba. Aquí, comienza la historia que hoy honramos.

Nuestro instituto se apoyó desde sus inicios en dos principios fundamentales: el Estado Docente por una parte, como ente encargado de normar la educación del país, partiendo de que el Estado debía asumir un programa de educación nacional, laica, impartida a todos los venezolanos, a partir de un sistema de educación pública y bajo principios democráticos, y por otra, la Escuela Nueva o Escuela Activa, movimiento renovador de la escuela tradicional que surge a finales del siglo XIX, con un interés fundamental en las inquietudes del educando, reivindicando el valor y la dignidad de la infancia, su libertad y autonomía, lo cual daría como resultado, el Hombre Nuevo que demandaban los nuevos tiempos.

La historia de nuestro instituto ha estado signada de altos y bajos, pero siempre firme

en sus objetivos y principios originarios, a pesar de tiempos iniciales difíciles al enfrentar oposición de algunos grupos de poder y a la incertidumbre jurídica que vivió durante muchas décadas desde su nacimiento: un proceso largo en que pasó de ser una escuela normal superior hasta convertirse -en la pretensión de Don Mariano- en centro de educación superior. En los ingratos años de la dictadura del General Marcos Pérez Jiménez, el gobierno limitó los avances que venían teniendo la institución y por otra parte, mucho de su personal docente y alumnos tuvieron un papel importante en las luchas políticas en su contra. Entre los puntos álgidos de esa etapa histórica estuvo el intento del régimen militar de fusionar al Instituto con la Facultad de Educación de la Universidad Central de Venezuela, lo cual no se logró para beneplácito de los ipecistas.

En la década de los años sesenta, tiempos en donde se vuelve al ejercicio democrático y donde el país hace eco de los cambios que se estaban dando en las universidades europeas que generaron protestas para transformarlas, el Pedagógico no queda fuera de ese marco y se lleva a cabo un proceso de autoevaluación institucional durante la gestión como Director del Profesor Gustavo Bruzual, a través de la Comisión de Evaluación del Instituto Pedagógico (CEDIP) presidida por el Profesor Gilberto Picón y la importante participación de la Profesora Laura Castillo entre otros, cuyos resultados darían paso a la Reforma, que se inició en 1969 y concluyó en 1973 durante la gestión del Profesor Pedro Felipe Ledezma y José Hernán Albornoz como Director y Subdirector. Este proceso sin duda, uno de los más importantes de nuestra historia institucional, generó cambios

fundamentales en el régimen de estudios y en la organización del Pedagógico en aras de un real establecimiento educativo superior más cónsono con las demandas del país.

En la década de los 80, el Instituto inicia una nueva revisión de su plan de estudios con el objeto de atender a las demandas de la nueva Ley de Educación de 1980, que implantaba el modelo de Educación Básica de 9 años y exigía cambios en la formación docente. Este proceso lo llevó a cabo la Subdirección Académica, a cargo de la Prof. Maruja Tabora durante la gestión del Prof. Enrique Ravelo, y de una nutrida comisión a cargo de Prof. Beatriz Ceballos. En 1983, nuevamente se presentan cambios que afectan el destino de la institución; con motivo de la celebración del Bicentenario del Natalicio del Libertador, el gobierno nacional anuncia la creación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador por decreto Presidencial del 9 de Julio de 1983, en el cual se integraban todos los Institutos Pedagógicos y de Mejoramiento Profesional en una sola universidad. Esta fusión generó opiniones, detractores y defensoras que aun hoy se hacen sentir.

El último diseño curricular del siglo XX fue el de 1996. Sus esfuerzos se centraron en el desarrollo de competencias y habilidades que propiciaran los procesos de transformación individual y social, orientado hacia los requerimientos del mundo globalizado. La llegada del nuevo siglo y un nuevo gobierno, rompió con el modelo educativo de la llamada IV República, obligando a la Universidad a iniciar un largo proceso de evaluación, que dio como resultado un Documento Base en el año 2011, que presentó los lineamientos a seguir, para la transformación curricular, y

entre los pasos dispuestos estuvo una acción innovadora, como fue la socialización de la propuesta curricular, para ser sometido a consulta en todos los sectores de la institución. Finalmente, en el año 2015, se aprueba su ejecución en toda la Universidad, con algunas debilidades y en las más desafortunadas condiciones que ha vivido el Instituto Pedagógico de Caracas.

Lo que va del presente siglo ha sido otra etapa de incertidumbre, a consecuencia de un ínfimo presupuesto que se traduce en un franco deterioro de las instalaciones de la institución, desactualización tecnológica, diáspora del personal docente, administrativo y de servicio como consecuencia de la pauperización del país, deserción estudiantil, y sumado a este desalentador panorama, en los últimos años, la pandemia del COVID-19 que sacudió al mundo y que obligó a desocupar el espacio laboral. Ya superada la alta tasa de mortalidad vivida en el país producto de las novedosas condiciones de salud enfrentadas, se pretende volver a las aulas en un ambiente de desconcierto y resistencia.

Queremos manifestar, para finalizar este breve recorrido, que pese al escenario poco alentador en que vivimos, existe un grupo importante de colegas que no han desfallecido ante el infortunio, ni perdido la motivación y el deseo de seguir adelante, trabajando, investigando para producir conocimiento, mejorando la praxis pedagógica, adecuándose a la nueva realidad, teniendo fe en un futuro mejor, con el loable objetivo de la reconstrucción de los muros de la Casa Vieja, como hermosamente llamó el Profesor Mario Torrealba Lossi, uno de nuestros

baluartes, a nuestro Instituto Pedagógico de Caracas.

Ahora bien, muchos son los aportes del Instituto Pedagógico de Caracas a la educación venezolana y los dos primeros trabajos que se presentan en esta obra, se refieren precisamente a los cambios curriculares que se han dado en la institución siempre en aras de mejorar la formación de nuestros docentes .

El primer trabajo es del Dr. Antonio Fuguet Smith, Profesor Titular Jubilado de Instituto Pedagógico de Caracas, Magister y Doctor en Educación, investigador incansable de temas educativos, presenta un análisis sistemático de la situación del Instituto Pedagógico entre 1965-1968, a través de la revisión documental de los productos de la Comisión de Evaluación del Instituto Pedagógico (CEDIP) coordinada por el Profesor Gilberto Picón; una investigación minuciosa que será de consulta obligatoria para la historia institucional del periodo de la Reforma Universitaria de finales de los años sesenta.

El segundo trabajo sobre el tema curricular es el elaborado por el Dr. Orlando González, Magister en Geografía Física, Doctor en Ciencias de la Ingeniería, actual Jefe del Departamento de Ciencias de la Tierra e investigador del CIEMEFIVE, nos presenta una revisión de todos los diseños curriculares del Departamento de Ciencias de la Tierra, donde destaca que estos han mantenido una visión holística que resulta vital para la formación de las nuevas generaciones, con la finalidad de alcanzar el tan deseado desarrollo sustentable del planeta.

Los siguientes tres trabajos corresponden a la investigación y enseñanza en nuestro instituto. Comenzamos con el artículo de las Doctoras Elina Lovera Reyes y Tarcila Briceño, ambas profesoras jubiladas del Instituto Pedagógico de Caraca, ex Coordinadoras del Centro de Investigaciones Históricas Mario Briceño Iragorry. La Prof. Lovera, con Maestría y Doctorado en Historia y la Prof. Briceño, con una Maestría en Historia y Doctorado en Cultura y Arte para América Latina y el Caribe; ambas investigadoras expertas en Historia Regional, con numerosas publicaciones sobre el tema, nos presentan un balance pormenorizado de lo que ha sido la investigación y la enseñanza de la Historia Regional en el Pedagógico de Caracas, resaltando las contribuciones de nuestro instituto a los estudios regionales en el país.

De seguido, el trabajo de dos Profesores muy respetados del Pedagógico y del Departamento de Biología y Química: el Prof. Cristian Sánchez y el Profesor Efraín Moreno. El primero, Magister y Doctor en Educación, Ex Director del IPC, dedicado entre muchas otras cosas a rescatar la memoria histórica de nuestra casa de estudios. El segundo, Botánico, Magister en Educación y Doctor Honoris Causa, investigador incansable en su área. Ellos presentan una sistematización histórica de la actividad investigativa en su Departamento, destacando que en sus inicios no era muy numerosa y que es a partir de la década de los 90, con la creación del Centro de Investigación en Ciencias Naturales “Prof. Manuel Ángel González Sponga” (CICNAT), cuando se observa un verdadero aumento en esta actividad; es un trabajo esclarecedor y aleccionador sobre los problemas de la investigación en el Programa de Biología y lo

importante, es que los autores siguen manteniendo la fe en que esa situación puede revertirse para beneficio de la enseñanza e investigación de las ciencias en el país.

Las Profesoras Zaida García y Fátima Dos Santos, ambas jubiladas del Departamento de Arte con Doctorados en Educación Artística de la Universidad de Sevilla. La Prof. García es una connotada especialista en Patrimonio Cultural y la Prof. Dos Santos tiene una amplia experiencia en Arte y Reciclaje. Ellas presentan un interesante trabajo que vincula el Patrimonio Cultural Inmaterial, las Artes Plásticas y Reciclaje, explicando detalladamente lo que es el Patrimonio Cultural Inmaterial, a través de una experiencia didáctica dirigida a docentes de educación primaria en el estado Miranda; con visión ambientalista, siendo sin duda, una experiencia significativa para nuestros maestros.

Para una institución docente con las características del Pedagógico de Caracas, los modelos a seguir son un punto importante en la formación de nuestros estudiantes. Son muchos los personajes de gran valía, que son un ejemplo para los futuros profesores que aquí se forman y que tendremos oportunidad de conocer a través de tres trabajos. El primero en esta línea es el realizado por el Prof. Sergio Foghin, docente Titular Jubilado del Departamento de Ciencia de la Tierra y Doctor Honoris Causa de nuestra Universidad; su artículo es sin duda una deuda saldada entre un alumno y su Maestro, porque el Prof. Foghin, recibió del Coronel Alberto Contramaestre Torres- Cartógrafo y Profesor en el Departamento de Geografía e Historia - días antes de su partida física, dos

trabajos de Cartografía inéditos, y en estas páginas destaca a través de palabras muy sentidas el valor de su Maestro, haciendo un análisis exhaustivo de sus obras, que sin duda son un gran aporte a la disciplina.

El siguiente trabajo, es el realizado por la Prof. Yaurelis Palacios, Magister en Tecnología y Desarrollo de la Instrucción y Doctora en Educación, quien tuvo una exitosa carrera académica en el Instituto Pedagógico de Caracas hasta el año 2022 y hoy se desempeña como docente en la Universidad Afroamericana de África Central en Guinea Ecuatorial. Su investigación se inserta en nuestro libro homenaje, con un trabajo donde destaca los valores éticos y morales del Maestro José Hernán Albornoz y como ellos deben estar presentes en la praxis pedagógica, destacando además, sus aportes a la educación venezolana, razón por el cual la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, le confiere el Doctorado Honoris Causa.

El último trabajo en este aspecto es el de la Profesora Ángela Angulo, Prof. de Historia, Magister en Enseñanza de la Historia y Doctora en Cultura y Arte para América Latina e investigadora del CIHMBI y CIMAPISA. La Prof. Angulo es hoy una investigadora acuciosa sobre la historia del Instituto Pedagógico durante el siglo XX y en el caso de este homenaje, hace una revisión del archivo personal del Maestro Olinto Camacho, un hombre que nació para la docencia, profesión que compartió con la Pediatría. El abordaje que la Prof. Angulo hace del archivo personal del Maestro han sido de gran valía para conocer al ser y su accionar con su institución y con el país,

razón por la cual propone a partir de la riqueza documental que ofrece su archivo una gran gama de temas investigativos que van de la historia individual, pasando por la institucional, hasta alcanzar propuestas de construcción propias de la educación venezolana.

El último artículo de este Dossier es el de las Profesoras Maryorie Sánchez, Magister en Didáctica de las Ciencias y Profesora Zuleika González ambas profesoras del Departamento de Ciencias de la Tierra. Estas acuciosas investigadoras presentan los resultados de una evaluación de la situación de riesgo ambiental de estacionamiento sur de Instituto Pedagógico, elaborado con la rigurosidad exigida en estos casos y que sin duda, será un trabajo de consulta obligatoria para las autoridades competentes, en el momento de buscar soluciones a las múltiples amenazas a que está expuesta la comunidad ipecista.

En la Sección Crónicas, tenemos el sentido relato del Prof. Maximiliano Bezada, Profesor Jubilado del Departamento de Ciencias de la Tierra, Magister en Geología, PhS en Ecología, Ex Vicerrector de Investigación y Postgrado de la UPEL. Su contribución en esta publicación es una crónica sobre su investigación de la Geología Glacial, en los Andes y en el continente antártico. Un trabajo donde hace un recorrido por su carrera como docente investigador, desde sus años como estudiante de Geografía en el Instituto Pedagógico de Caracas hasta su participación en la expedición científico al Antártico y donde deja ver y se puede sentir, el agradecimiento de un investigador de alto nivel por su Alma Mater.

En cuanto a las Reseñas, se presentan tres. La primera del Profesor Luis Fernando Castillo, Magister en Enseñanza de la Historia, Cursante del Doctorado en Ciencias Políticas de la USB y actual Coordinador del Centro de Investigaciones Históricas Mario Briceño Iragorry, representate de la nueva generación pujante del instituto que ha logrado a la fecha mantener la actividad investigativa y de extensión e implementar una novedosa política editorial que ya ha dado sus frutos, nos trae una breve historia del Centro que con acertadas palabras califica como con un pasado brillante y presente prometedor.

Seguidamente, el Profesor José Gabriel Figuera Contreras del Departamento de Castellano y Literatura y Latín, Magister y Subdirector del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüística y Literarias "Andrés Bello", quien además es editor y diagramador de la revista Letras del IVILLAB. Este joven investigador, hace una breve reseña de la Revista Letras, una de las más importantes revistas académicas del país en el campo de la literatura y la lingüística y que es orgullo de nuestra institución.

Y cerramos esta publicación de Homenaje a nuestro instituto con la contribución de la Profesora Arismar Marcano, Directora-Editora de la Revista de Investigación, donde relata parte de la historia de esta publicación adscrita a la Coordinación de Investigación y Postgrado del IPC.

Dra. Haydeé Vúlchez Cróquer

Responsable de la Línea Aportes del Instituto Pedagógico de Caracas a la Educación, la Ciencia y la Cultura, adscrita al Centro de Investigaciones Históricas Mario Briceño Iragorry" (CIHMBI)

El Instituto Pedagógico Caracas: evaluación y reforma integral

The Pedagogical Institute of Caracas: integral evaluation and revision

O Instituto Pedagógico de Caracas: avaliação e reforma integral

Antonio Fuguet Smith

Profesor de Evaluación, Magister en Educación, Doctor en Educación. Certificado Postdoctoral en Educación, Sociedad y Ambiente. Profesor Titular Jubilado del Departamento de Pedagogía del Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

afsefe@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9722-7695>

RESUMEN

El propósito de este artículo es analizar información sobre la evaluación del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) realizada entre 1965 y 1968 y su impacto en la reforma integral de la Institución entre 1968-1970. Se elabora este artículo en el marco de la celebración del octogésimo sexto aniversario del IPC, como parte de los intentos por destacar sus aportes en el recorrido de su existencia. El método es de análisis documental que permite centrar la atención en la labor realizada por la Comisión de Evaluación del Instituto (CEDIP) en tres aspectos seleccionados de sus informes: fundamentación, disposiciones curriculares y disposiciones organizacionales. Se amplía con información sobre los antecedentes,

metodología de autoestudio, la implantación y la evaluación de la reforma. Se destaca la experiencia vivida por el autor como estudiante en la reforma y se culmina con una reflexión sobre el valor del autoestudio y otras implicaciones en la transformación universitaria en general y en la formación docente en particular.

Palabras clave: evaluación; autoestudio; reforma; disposiciones curriculares; disposiciones organizacionales; implicaciones teóricas

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze information about the evaluation of the Pedagogical Institute of Caracas (IPC) carried out between 1965 and 1968 and its impact on the comprehensive reform of the Institution between 1968-1970. This article is prepared within the framework of the celebration of the Eighty-sixth anniversary of the IPC, as part of attempts to highlight its contributions legacy in the course of its existence. The focus is on the work carried out by the Evaluation Commission of the Institute (CEDIP) in three selected aspects: rationale, curricular provisions and organizational arrangements. It is expanded with information on the background, self-study methodology, implementation and evaluation of the reform. My experience as a student in the reform is highlighted and culminates with a reflection on the value of self-study and other implications for university transformation in general and teacher training in particular.

Keywords: evaluation; self-study; reform; curricular provisions; organizational arrangements; theoretical implications

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar informações sobre a Avaliação do Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) realizada entre 1965 e 1968 e seu impacto na reforma abrangente da Instituição entre 1968 e 1970. Este artigo é elaborado no âmbito da celebração do oitenta seis aniversário do IPC, como parte das tentativas de destacar suas contribuições na jornada de sua existência. O foco está no trabalho realizado pela Comissão de Avaliação do Instituto (CEDIP) em três aspectos selecionados: racionalidade, disposições curriculares e arranjos organizacionais. É expandido com informações sobre o fundo, metodologia de autoestudo, implementação e avaliação da reforma. É expandido com informações sobre o fundo, metodologia de autoestudo, implementação e avaliação da reforma. Minha experiência como aluno na reforma é destacada e culmina com uma reflexão sobre o valor do autoexame e outras implicações para a transformação universitária em geral e formação de professores em particular.

Palavras-chave: avaliação; autoestudo; reforma; disposições curriculares; arranjos organizacionais; implicações teóricas

INTRODUCCIÓN

Durante los años 2006 y 2007 se dio un proceso de reflexión sobre los equipos de alto desempeño existentes en el IPC. Un conjunto de foros, discusiones en el seno de las líneas de investigación y en otros espacios, mostraron una larga tradición y legado de grupos organizados

para dar consolidación a estructuras académicas y administrativas, que atendieran el desarrollo de investigaciones e innovaciones en diferentes aspectos de interés institucional y personal de los docentes.

En ese marco se publicó un artículo que focalizaba en las inspiraciones claves en el desarrollo de equipos alto desempeño en el IPC (Fuguet, 2007). Dicho artículo, se inició con el análisis de la Comisión de Evaluación del IPC, tradicionalmente conocida como CEDIP (1965-1968), luego se incluyó información sobre el IVILLAB, el Servicio de Investigación Educativa (SIE), los centros y núcleos de Investigación Histórica, Ciencias Naturales, Tecnología Educativa, Prácticas Docentes, el Doctorado en Educación. Con los años el SIE pasó a denominarse Unidad de Investigación (UI) y, con la estructura UPEL, Coordinación de Investigación.

El estudio concluyó, que existen tres ejes para interpretar el desarrollo de esas instancias seleccionadas para el análisis del tema. Esos ejes -que constituyen categorías derivadas- son: ejes orientadores, ejes de actuación y claves de éxito. Se destaca, entonces, que las orientaciones se derivaron de inspiraciones para la función didáctica,

temáticas específicas de investigación y enfoques para su tratamiento. La actuación fue guiada por conceptos como renovación, profesionalismo y productividad. En cuanto a las claves de éxito se destacan: intereses comunes, visión/paradigmas/valores compartidos, formas de culturas de participación explícitas, manejo exacto de información validada, corresponsabilidad y socialización.

Ahora nos encontramos con que el Padre Pedagógico arriba al octogésimo sexto aniversario de su creación y funcionamiento, en un escenario con grandes problemas sociales, políticos, económicos y educacionales en una República que ha venido perdiendo su identidad democrática. En esta realidad se ha perdido una visión coherente y adecuada de la educación como servicio público y como proceso transformador del ser humano. Pero, la oportunidad que nos brinda este nuevo aniversario es el de destacar la contribución histórica de nuestra institución que como legado pueda orientar a nuestros políticos, administradores y docentes de verdaderas y significativas vías de cambio educativo, sin atajos y propósitos de salas situacionales. Ese cambio demanda que se retome el sentir de un pueblo y se fundamente en la selección de un personal capacitado para proponer, diseñar, aplicar y

El Instituto Pedagógico Caracas: evaluación y reforma integral
evaluar las decisiones de innovación educacional.

Es propicia, pues, la oportunidad para destacar la labor realizada por CEDIP a fin de reunir información sobre su impacto en lo que fue la Reforma del IPC realizada durante los años 1965-68 y que entra en vigencia en los años 70. Como lo plantea en el informe correspondiente el otrora Director Prof. Gustavo Bruzual -a raíz de la conmemoración de su Trigésimo aniversario- que *el IPC en su estructura y planes de estudio estaba funcionando con arreglo a un patrón de nuestra Educación Media, pero que ante la renovación educacional dada a escala mundial, se hizo imperiosa una reforma que otorgue condiciones para formar docentes en una era de cambios.*

Antes de la creación de CEDIP, el Prof. Bruzual ya venía manifestando la necesidad de reconducir algunos aspectos de IPC. En una entrevista que le hicieran en Gaceta de Pedagogía (1963), destaca puntos vitales para la reforma: violenta expansión, falta de mecanismos técnicos y administrativos, Departamentos recargados de funciones que pudiesen cumplir otras instancias como servicios y dedicarse a asuntos docentes, flexibilidad curricular para estudiantes que ya trabajan, investigación

pedagógica, políticas de los docentes, publicaciones, vinculación entre los distintos Departamentos, infraestructura y actividades extra-cátedras, entre otros aspectos relevantes.

Es así entonces, que el propósito de este artículo es presentar algunos aspectos como fundamentación, académicos y organizacionales que dieron caracterización a la reforma del IPC. Aspectos estudiados cuidadosamente por CEDIP. El propósito permite orientar y organizar la información al centrar la atención en algunos elementos como: antecedentes, metodología y, desde luego, sobre su fundamentación, las disposiciones curriculares y organizativos, que caracterizan los cambios derivados de la evaluación y concretados en la reforma. Se organiza este trabajo en los siguientes aspectos: resultados del autoestudio, operatividad y evaluación de la reforma y mi experiencia en el marco de esta acción renovadora.

MÉTODO

La metodología es principalmente de revisión documental. Se trabajó con los tomos del informe final. En virtud de lo denso de los aspectos

tratados en los tomos que constituyen el informe, se establecieron algunos criterios de selección de los aspectos que se vinculan más con la fundamentación y las disposiciones curriculares y administrativas que dieron caracterización a la reforma. Al mismo tiempo que se analizan producciones intelectuales de los líderes de este proceso.

En el artículo ya referido sobre equipos de alto desempeño, se contactó al Dr. Gilberto Picón Medina, quien fuera el coordinador de CEDIP. En esta oportunidad y en la medida que se pudo, se contactó nuevamente con el fin de recibir sugerencias sobre los puntos más importantes a destacar. Desde esos procesos se desprende un esquema de trabajo, que permite centrar la atención en:

- La fundamentación: antecedentes y bases.
- Las disposiciones curriculares: régimen, unidades créditos, estructura, evaluación e innovación.
- Las disposiciones administrativas: departamentalización, cátedras, servicios de apoyo para el seguimiento e innovación.

Propicio destacar que así como hizo el Director Bruzual, Picón ya venía destacando insumos para la evaluación, insistiendo en ideas

fundamentales para ello. En un artículo publicado en Gaceta de Pedagogía (1963), enfatiza en las características de un plan de estudios y la formación del futuro profesor, desde luego en el marco de la Educación Media. Es importante resaltar dos aspectos de esa publicación:

- La función de las materias de la especialidad y las profesionales: las primeras repoden al *qué* enseñar y las segundas, al *cómo* o método y *al para qué* o finalidad. Ambos conjuntos se dirigen a un objetivo, único: la formación integral del docente:

- Dominio de un sector determinado de nuestra cultura.
- Comunicación de esa cultura.
- Atención a un educando que se encuentra en un determinado nivel de desarrollo psicológico y social.
- Con intención de responder a los objetivos asignados a la educación.

- La necesidad de mayor acercamiento entre los Departamentos a fin de unificar criterios y evitar esfuerzos aislados. Al mismo tiempo que se realicen encuentros entre profesores, en términos de *Consejos de Sección*, para facilitar el compartir ideas sobre la didáctica y evaluación

del estudiante, analizar los problemas de la labor formativa y valorar la experiencia en el IPC, que en esos años ya había sextuplicado el alumnado y triplicado su profesorado.

Estos dos aspectos, demuestran pues la validez de centrar la atención en los aspectos de fundamentación y en las disposiciones curriculares y organizacionales estudiadas en la evaluación e incorporadas en la reforma del IPC. Como ampliación a esta información, cabe destacar un documento de Picón (1969), sobre el autoestudio y la reforma del Instituto Pedagógico, publicado por el Ministerio de Educación (ME), Dirección General, donde se resumen las características del autoestudio, los resultados e implicaciones para una reforma institucional.

Además, en algunos aspectos, como los referidos a las Áreas de Formación Especializada, se contactó a un grupo de egresados de la reforma y a profesores egresados por el régimen anual, pero que se integraron como docentes del IPC al implantarse la reforma. Esta parte constituyó, también, una oportunidad para validar información sobre el auto estudio y la reforma, especialmente en el tema curricular.

Se dedica al final, un espacio para describir y reflexionar sobre cómo fue mi experiencia vivida durante mis estudios en el inicio de la implantación de la reforma. Este aparte constituye una hermenéutica que permite darle significado a esa experiencia, bien desde los conceptos y procesos iniciales como aquellos adquiridos en mi actividad profesional. Al mismo tiempo que reflexionar sobre las implicaciones para valorar la filosofía de avanzada del autoestudio y de la reforma, desde fuentes y referencias que le dan validez prospectiva a sus fundamentos, características y medios.

RESULTADOS

Fundamentación

La decisión de la Dirección del Instituto para crear la Comisión venía acompañada de un propósito claro que establecía la necesidad de manejar conocimiento institucional y sobre sus relaciones con la realidad a la cual sirve, a fin de establecer bases de transformación y mejoramiento cualitativo.

La evaluación realizada por CEDIP constituyó el primer estudio sistemático y documentado, con un impacto de reforma en la historia del IPC. En su informe se destacan oportunidades previas, desde el mismo momento de su creación, que por diferentes razones no generaron impacto directo en el cambio de las disposiciones curriculares y administrativas.

Picón (2022a), recuerda algunos aspectos importantes aún. Dice que existía un descontento con la situación del Instituto que privado de su base legal universitaria, había quedado en una especie de limbo entre la Educación Media y la Superior. En los Departamentos se planteaba la necesidad de renovar los planes de estudio, considerados como rígidos y obsoletos. Así que en 1965, el Consejo Académico aprobó una Comisión para evaluar integralmente el Instituto y proponer los cambios pertinentes, coordinada por él, como Subdirector del Instituto, cargo que desempeñaba desde 1961. La Comisión se popularizó con el nombre de CEDIP. Muy pronto se percató que esa tarea exigía total dedicación y decidió renunciar a la Subdirección para dedicarse enteramente a ello ya que le resultaba atractiva y retadora. La

evaluación se llevó a cabo entre los años 1965 y 1967 y dio lugar inmediatamente al trabajo de reforma que surgió naturalmente de las conclusiones y recomendaciones del informe final de CEDIP.

Según el informe, hubo intentos en 1947 y 1948 que se abandonaron por razones ajenas a la realidad educativa del país. En 1958, con el cambio político, se genera un proceso de toma de conciencia que se traduce en una serie de intentos, que si bien proporcionaron datos importantes, fueron fallidos en el impacto de reforma. Ente ellos se destacan los siguientes:

- Trabajo realizado en 1956 por la Comisión de Estudios y Planificación del ME, con informe no publicado, denominado: Bases para una Reforma del Instituto Pedagógico.

- En 1963, se presenta un proyecto sobre Reforma del Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación donde se señala la necesidad de transformación.

- En 1964, el Departamento de Biología y Química presenta un informe denominado: Consideraciones acerca de la Reforma del I.P.C.

Ahora bien, según CEDIP, el estímulo para iniciar la designación y creación de la Comisión fue en 1963, cuando se desarrolla el Seminario sobre Planificación y Desarrollo de los Servicios para los Estudiantes de Educación Superior, realizado en Caraballeda. Evento que proporcionó bases filosóficas y metodológicas para la acción reformadora, veamos:

- Creación de una comisión central de coordinación.
- Desarrollo de investigación sistemática y objetiva de la realidad institucional.
- Participación masiva de la comunidad.
- Trabajo de comisiones.
- Incorporación de especialistas.

Atendiendo a estos antecedentes y al evento de Caraballeda, la metodología seguida por CEDIP se concretó en los siguientes procesos:

- Consulta general: que permitió delimitar áreas de investigación y designar las comisiones de trabajo.

- Trabajo con EDUPLAN, definiéndose el proceso como Autoestudio y determinándose tres grandes áreas de investigación: a) objetivos explícitos e implícitos del Instituto, b) situación institucional y, c) situación nacional e internacional.
- Coordinación de tareas: a) formulación de hipótesis, b) recopilación y análisis de datos, c) elaboración de conclusiones y recomendaciones.
- Formulación de bases para la reforma.

Indica Picón (2022a), que al asumir el proceso de *auto-estudio*, se consideró lo novedoso del concepto para la época. Plantea simplemente que a diferencia de una evaluación externa, la institución decide sobre sus propios criterios de calidad deseada, y organiza sus recursos para determinar dónde se encuentra con respecto a esos criterios.

La parte operativa descansó en el análisis de documentación, entrevistas, encuestas, entre otros mecanismos, sobre aspectos como situación institucional, administración, currículum, profesorado,

alumnado y planta física. Para la construcción de los instrumentos se utilizó una versión traducida del libro *Evaluative Criteria*. Para el reporte de las comisiones, se elaboró un guion donde se solicitaban datos sobre aspectos positivos y negativos, al mismo tiempo sobre los factores que eran favorables o no para el desarrollo de la investigación evaluativa que debían realizar las distintas comisiones.

Se formuló un conjunto de hipótesis que atendían tres grandes áreas: a) situación legal y objetivos institucionales, b) situación institucional (medios) y, c) situación nacional e internacional (demandas). Realmente conjugaban 17 aspectos y algunos con sus debidas estructuraciones hipotéticas. Dada la inmensa información producida y validada con estas hipótesis, se decide para efectos de este artículo la selección de los resultados más representativos para visualizar las decisiones importantes para la reforma.

Las relacionadas con la fundamentación se describen así:

- Orden jurídico precario e insuficiente: necesidad de definir claramente la condición de Instituto en su carácter de Educación

Superior, con autonomía administrativa y perteneciente al ME con fórmula establecida en un reglamento.

- Los objetivos actuales no se corresponden con las exigencias que plantea la realidad educativa del país y que el Instituto debe atender a los siguientes objetivos:

- Formación en distintas ramas de la Educación Media.
- Formación en diferentes especialidades como investigación, administración, orientación, entre otros.
- Investigación sistemática de los problemas educativos del país.
- Investigación científica.
- Profesionalización de docentes.
- Adaptación y aplicación de nuevos métodos y técnicas de enseñanza.
- Asesoramiento al ME y a otras instituciones.
- Proyección de actividades pedagógicas, culturales y científicas en función de la comunidad.

Disposiciones curriculares

Las hipótesis y resultados correspondientes a este aspecto se organizaron así:

- El currículum resulta alejado de la realidad a la que sirve, organizado excesivamente rígido. Debe responder a las demandas nacionales y atender a las diferencias individuales. Ser un sistema flexible para responder a las demandas de especialidades y satisfacer aspiraciones individuales. En fin, debe estar determinado por la posibilidad de:

- Múltiples especialidades.
- Sistemas de créditos, requisitos adecuados y materias electivas.
- Un sistema de fracción: semestral.
- Balance entre la formación profesional y el de la especialidad.
- Balance con la práctica docente.

- Se requiere integración de las actividades de los Departamentos de Práctica Docente y Filosofía y Ciencias de la Educación. Luego hay que:

- Visualizar la educación como proceso de intercambio entre el estudiante y el profesor y el estudio independiente por parte del alumno. Lo que lleva a: a) concepción clases tipo seminario, con énfasis en investigación, bien en la biblioteca, laboratorios o en el campo, b) el establecimiento de créditos por trabajo de investigación especial y, posible trabajo de grado.

- El papel fundamental de la Biblioteca y del Servicio de Materiales de Instrucción debe redefinirse. Entonces se requiere de: a) Biblioteca organizada y con adecuada dotación, b) laboratorios equipados y, servicio audiovisual que funcione en coordinación con los Departamentos. Necesidad de un Departamento que junto con la Biblioteca y el servicio audiovisual realice estudios sobre materiales, métodos y técnicas que requiere la Educación Media y atienda en esos aspectos a los Departamentos. Pero, esto se asocia a: a) personal docente capacitado para asumir los objetivos institucionales y actuar en el desarrollo de materiales de enseñanza,

b) una evaluación cónsona con los objetivos institucionales que permita verificar el logro de objetivos y proporcionar base de cambio en el currículum y, c) un continuo desarrollo curricular que permita la participación de los docentes y alumnos en su evaluación y revisión.

Disposiciones administrativas

Generales

CEDIP al considerar los factores de organización y estructura, establece:

- EL IPC debe contar con autonomía administrativa. Lo que le permitirá: a) poder alcanzar sus objetivos y, b) tener capacidad para decidir acerca del manejo de sus estructuras sin depender de otros órdenes que no sean los definidos por las Leyes y Reglamentos.

- Se considera indispensable un Reglamento que garantice la institucionalización de su funcionamiento, el cual debe contar con los siguientes aspectos:

- Objetivos.

- Organización administrativa y académica.
- Régimen de estudios.
- Régimen disciplinario.
- Normas sobre títulos, equivalencias y reválidas.
- Disposiciones sobre las relaciones con el ME.
- Disposiciones sobre su revisión e interpretación.

• Se requiere de personal administrativo técnicamente capacitado con garantía de estabilidad y oportunidades de perfeccionamiento.

• Además se requiere de una oficina de Planificación, de presupuesto, edificación y dotación adecuados.

Profesorado y alumnado

• Se considera que la situación del profesorado no era satisfactorio, para mejorarlo se requiere:

- Contratación y selección de personal calificado.
- Organización administrativa y académica.
- Normas de dedicación e incentivos: escalafón y estabilidad, remuneración y año sabático.

- Oportunidad para realizar investigaciones.
- Facilidades de perfeccionamiento, intercambios de experiencias y participar en eventos nacionales e internacionales.

- Se considera que la situación del alumnado no era satisfactorio, para mejorarlo se requiere:
 - Política de admisión adecuada y confiable.
 - Currículum que atienda a las diferencias individuales en vista a su preparación profesional.
 - Inversión adecuada de fondos y materiales para el alumno.
 - Servicios de orientación y bienestar estudiantil.
 - Facilitación de vida amplia y adecuada.

Caracterización de la reforma

En rasgos generales la reforma permitió:

- Una concepción de la institución como:

- Espacio democrático, facilitadora del desarrollo de la identidad del docente, en correspondencia con un pensamiento autónomo y libre.
 - Experiencia dentro de la vida institucional con orientación de calidad en la formación de un docente integral, desde un espacio conformado por variedad de oportunidades de aprendizaje.
 - Definida como institución de carácter experimental: instancia de pilotos en innovación educativa, como Plan Keller, cursos seminariales, semestres extraordinarios, estudio independiente, actividad de campo, acción cultural y deportiva, representación en cogobierno, entre otras acciones de significación.
- Una concepción de la organización con:
 - Solidificación de los Departamentos: denominaciones que actualmente se mantienen, conversión de entes existentes o creación de otros como Tecnología Educativa, Prácticas Docentes y Ciencias de la Tierra, apertura de nuevos como Educación Especial. También se creó el Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil (DOBE).

- Creación de instancias que facilitaran la evaluación de la implantación de la Reforma y la realización de investigaciones e innovaciones. Se crea entonces, los Servicio de Investigación Educativa (SIE) y el Servicio de Currículo (SC). Así como la creación y solidificación de entes de investigación pertenecientes a los distintos Departamentos.
- Transformación de la Biblioteca como centro general de documentación, en Biblioteca Central.
- Solidificación y creación de servicios o unidades administrativas de apoyo a las necesidades de la reforma.
- Planes de estudios caracterizados por:
 - Perfil del egresado como persona que posea un entendimiento del conocimiento científico y de cómo opera la ciencia, en unión con el conocimiento social en correspondencia con la identificación de valores humanos, que se expresan en la condición de ser educador integral.
 - Estructurado en tres componentes de Formación: General, Profesional y Especializada, con sus respectivos cursos obligatorios y electivos.

- Formación Especializada como Área Principal y con oportunidad de estudiar una Área Secundaria.
- Régimen de Semestres: carrera prevista en culminarse con estudios entre 8 y 12 semestres.
- Unidades de créditos: cursos con valores entre 2 y 4 U/C. Flexibilidad para estudiar entre 9 y 21 U/C semestral. Como requisito de graduación la culminación de 120 U/C. Práctica Docente con un valor de 9 U/C.
- Escala de estaminas (1-9), para la evaluación, que permitía tanto la evaluación de Base Relativa como Absoluta.
- Orientación académica con la figura del profesor Asesor, como ayuda para la decisión del estudiante en la selección de materias y cantidad de las U/C semestrales.
- Horarios estructurados en tres bloques, a fin de facilitar a los alumnos que trabajaban: mañana, medio día, tarde.
- Implantación de ayudas económicas e incentivos: beca de comedor, beca trabajo, auxiliar docente y de investigación, representación estudiantil y preparador.

- Selección y contratación de personal para la oferta de las Áreas Secundarias con experiencia demostrada en innovaciones ya destacas y reconocidas a nivel nacional.

Operatividad de la reforma

Por supuesto los diseños curriculares de cada Área Principal y Secundaria a ofertar como producto de la Reforma se elaboraron en cada Departamento según sus especialidades, atendiendo a los componentes de formación ya declarados: General, Profesional y Especializado. Muchos de los cursos obligatorios y electivos del componente General eran ofertados entre los Departamentos.

El componente profesional era responsabilidad del Departamento de Pedagogía con apoyo del Departamento de Tecnología. Las Áreas Principales de especialización eran responsabilidad exclusiva de los Departamentos en sus especialidades. Pero, el Área Secundaria podía estudiarse en combinación con otro Departamento. El Departamento de Pedagogía ofertaba las Áreas Secundarias de: Filosofía, Evaluación, Orientación y Tecnología Audiovisual, este último conjuntamente con el

departamento de Tecnología. Otros Departamentos ofertaban según sus especificidades, por ejemplo el Biología o Química, con Ciencias Generales; Geografía o Historia con Ciencias Sociales; Lengua Castellana con Literatura o Latín; Educación Física con Tecnología Audiovisual; Física o Matemáticas, entre otras opciones variadas de especialidades.

Todo el desarrollo del trabajo en sí que representa una reforma requería de una organización. Se asumió entonces la acción de una Comisión Central compuesta por docentes reconocidos como líderes en sus Departamentos, presidida por el Prof. Pedro Felipe Ledezma y cuya finalidad era dar las orientaciones necesarias para el diseño de las respectivas áreas. Luego, la formación de las Comisiones Departamentales, responsables de la formulación de los diseños. Necesaria la creación de la Comisión de Currículo, coordinada por la Profa. Laura Castillo de Gurfinkel y, el establecimiento de vías comunicativas para darle fluidez al proceso, así se creó el Boletín Informativo.

Se estableció como referencia orientadora las recomendaciones del Informe de CEDIP. No obstante, se ajustó el proceso al Reglamento

General de los Institutos Experimentales de Educación Superior (Decreto 877 de 1967), entre otras fuentes necesarias. El aspecto curricular fue considerado como el más importante ya que se debían definir condiciones para que las comisiones departamentales pudiesen formular los diseños curriculares en todos los componentes de formación, con unidad de criterios. Ejemplo de ellos, la adopción de Unidades Créditos.

En estos procesos de evaluación y reforma, reflexiona Picón (2022a) que otro concepto importante, vinculado al de auto-estudio, es el de *liderazgo*, referente asociado a las enseñanzas del maestro Prieto Figueroa, quien venía planteando una estrategia de detección de líderes *especializados*, definido como un miembro del personal docente, con características de ser un funcionario a dedicación exclusiva, con reconocido dominio del área correspondiente y con un elevado grado de prestigio. Mantiene que la aplicación de esos criterios favoreció el éxito logrado por CEDIP y la Reforma del Instituto. Dice que entre los líderes que fueron seleccionados y aceptaron brindar su invaluable contribución a la Reforma, se encuentran los siguientes:

- Laura Castillo de Gurfinkel: quien asumió la tarea central de la transformación curricular. Se requirió de un exhaustivo análisis para la adopción del sistema de créditos y un régimen semestral, según las recomendaciones del autoestudio, en coordinación con las Subcomisiones a cargo del diseño de los nuevos planes de estudio.

- Ignacio Burk: académico de mayor prestigio quien aceptó la responsabilidad de elaborar el reglamento de Cátedra, instancia definida en el autoestudio como la unidad académica que agruparía a los docentes de una asignatura o conjunto de asignaturas afines.

- Elio Gómez Grillo: Jefe del Departamento de Pedagogía, a quien se le solicitó la argumentación legal para la restitución del estatus de Universidad del Instituto. Tarea que condujo sin dificultad al resultado esperado.

- Pedro Vicente Sosa Hernández: quien se dedicó a profundizar el tema de la evaluación de los aprendizajes hasta convertirse en un *especialista y líder* en la materia, aceptó elaborar el reglamento de

evaluación que se correspondía con la filosofía del currículum que se estaba diseñando.

- Pedro Luis Díaz García: a la sazón Jefe del Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación. Era responsable de la comunicación entre la Comisión Central y las subcomisiones. Procesaba la información sobre el avance y las publicaba en el Boletín -ya referido- que circulaba por todo el Instituto y considerado como uno de los principales factores de éxito de la Reforma.

Estima, Picón (2022a), que es justo reconocer el apoyo incondicional de otras personalidades. Como el Director Gustavo Bruzual, quien puso toda su experticia gerencial y su liderazgo al servicio de la Reforma. Igualmente, al Prof. Luis Luzón, Subdirector Administrativo, quien dirigió el complicado proceso de concebir y estructurar los soportes administrativos que exigía la Reforma. Y al joven Robert Arrove, quien estaba en Venezuela en el trabajo de campo del Doctorado que cursaba en la Universidad de Stanford y fue cedido por la Dirección de Planificación del ME para brindar asesoría técnica en aspectos metodológicos, incorporándose al trabajo de CEDIP y aportando

valiosos procedimientos y técnicas de investigación, congruentes con la filosofía de la Reforma.

Destaca Picón (2022a), la influencia que estos *líderes especializados* ejercieron sobre la coordinación del proceso de reforma. Se trató de un liderazgo de doble dirección que se desarrolló por la forma cómo se organizó el trabajo de la reforma, en la cual la Comisión Central supo aceptar y aprovechar el influjo proveniente de los líderes especializados con los que contaba el Instituto. Argumenta que son muchas las estrategias asumidas que dieron lugar a aprendizajes organizacionales que, a pesar del tiempo transcurrido, tienen vigencia todavía. Y menciona las siguientes:

- Durante el proceso de la Reforma, los horarios de clase de todo el Instituto se organizaron dejando los miércoles en la tarde libres de actividades docentes, de manera que, cuando era necesario, se podía reunir a todo el personal residente en asamblea general.
- A medida que se fueron definiendo los planes de estudio de cada especialidad y conociendo las áreas donde el Instituto tenía

carencia de especialistas, se puso en práctica un plan de envío de docentes a cursar estudios de postgrado en estas áreas. Para cubrir estas necesidades, el Instituto consiguió becas para enviar a 60 profesores a cursar estudios de postgrado en prestigiosas universidades del exterior.

- Para las reuniones finales de CEDIP, donde se discutió y aprobó el plan de Reforma del Instituto, se invitó a representantes del organismo decisor que, de acuerdo con la legislación vigente, no era otro que el ME. Los tres representantes enviados por el Ministerio tuvieron la oportunidad de influir en las decisiones de CEDIP, mientras que la estrategia tuvo una notable influencia en la decisión del Ministerio, de aprobar íntegramente y sin dilación alguna el Plan de Reforma del Instituto.

Para culminar este aspecto se debe tener en cuenta que ante el ME, el Instituto se denominaba Instituto Pedagógico de Caracas, como institución de Educación Superior y de carácter experimental. Este último concepto abriría las puertas para la realización de innovaciones académicas y administrativas, que fuesen necesarias para la

instrumentación, aplicación y seguimiento de la reforma y realizar los ajustes necesarios en su desarrollo. Ejemplo de ello lo constituyó el denominado Semestre Experimental ubicado en la Florida, Caracas. Se ofertaban básicamente las asignaturas del Componente General y preparaban al estudiante para ingresar al Departamentos de su interés.

Evaluación de la reforma

Principios orientadores de CEDIP y el SIE

En el artículo ya referido sobre equipos de alto desempeños en el IPC, resumía la acción del CEDIP destacándose algunos aspectos significativos, entre ellos:

- Se concibió una reforma con un espíritu centrado en las dinámicas de la enseñanza y el aprendizaje, la investigación, la producción del conocimiento, la producción de materiales didácticos y el inicio de una cultura de evaluación sistemática y científica.

- La reforma se visualizó desde la perspectiva de solución de los problemas educacionales del país. Iniciándose por la solución al interno institucional. Por esa razón, se centró en asuntos curriculares y de gestión institucional, principalmente.

- Para el éxito de esa tarea importante se asumieron conceptos muy actuales como:

- El concepto de autoestudio: asociados a la evaluación institucional-curricular. Oportuno señalar que tal concepto clave, había tomado fuerza como estructura conceptual del desarrollo de la Evaluación como Disciplina de investigación en Ciencias Sociales, programas de acción social y de educación (Fuguet, 2000).

- La visión estratégica de la participación, iniciándose un proceso de motivación a los líderes más destacados, a fin de que se pudiera llegar al fondo de la situación en cada área definida en la evaluación.

- Ese carácter participativo aseguró calidad en la evaluación, en la propuesta, en su aplicación y en el seguimiento.

En cuanto al seguimiento, el SIE fue el encargado de apoyar la

evaluación institucional y curricular, en estrecha colaboración con el Servicio de Currículo y los Departamentos, se destaca que:

- Asumieron algunos aspectos de índole disciplinarios curriculares, metodológicos y tecnológicos vigentes en los 60: currículum como sistema, desarrollo de instrumentos de opinión para distintos sectores institucionales, toma de decisiones fundamentado en data empírica, retroalimentación oportuna en la instrumentación e implantación de la reforma.
- Acuñaron modelos evaluativos pertenecientes a las generaciones de la descripción y juicio que eran los modelos más usados es su tiempo: análisis de sistemas aplicado en términos del contexto, entrada, proceso y producto. En cuanto a los productos: metas y características académicas, administrativas e impacto social.
- Asumieron el principio de participación, elemento clave en las estructuras conceptuales de la 4ta Generación de la Evaluación o Generación Constructivista. Elemento que además daba espacio para concebir al currículum como la experiencia que el estudiante vive en el entorno escolar universitario bajo su auspicio.

Evaluación y seguimiento de la reforma

Hemos dicho anteriormente que el IPC para estar a tono con las demandas de cambio que imponían en la época -y siguen constantemente haciéndolo en la realidad actual- debía entre otras metas, el solidificar una organización que fortaleciera la realización de acciones de cambio. A los efectos se crearon los Servicios de Investigación Educativa (SIE) y el de Currículo (SC).

A raíz de la celebración del Vigésimo Aniversario de la creación del SIE, ya denominada Unidad de Investigación, la Dra. Teresa López de Mora realizó en 1988 una investigación sobre el desempeño del este ente. En sus datos se aprecia lo siguiente:

- 13 investigaciones evaluativas de la Reforma entre 1970 a 1979, en aspectos que van desde el consenso inicial hasta el análisis de cohortes, evaluaciones semestrales con opiniones de alumnos y docentes y, el perfil del egresado.

- 15 estudios sobre temas asociados a la reforma entre el 1970 a 1983: procedencia, potencial y aspectos socio-económicos del estudiante, costos, reforma efectiva, mercado ocupacional, formación decente, investigación científica, ensayos de laboratorios, desarrollo curricular, evaluación de programas y actitudes docentes.

- 10 estudios desde 1983 hasta 1987, en variados aspectos curriculares y de gestión. En este período se dio un proceso de formación de 9 Líneas de Investigación:

- La Línea de *Evaluación Curricular – Institucional*, asumió las funciones para el análisis de los componentes que conforman el subsistema educativo institucional y la evaluación de cursos de pregrado del diseño curricular del IPC.

- Así, se encargó de la continuidad de la investigación evaluativa correspondiente al nuevo diseño implementado a raíz de la nueva Ley de Educación de 1980, que su mayor demanda al Instituto fue la formación docente para el nivel de Educación Básica. Este nivel estaba constituido por 9 años de formación, dejando a la Educación Media, con 2 a 3 años de estudios.

- La Línea evaluó: el diseño, la documentación curricular, los programas, las opiniones de docentes y alumnos y la evaluación de cursos desde la información emitida por los respectivos coordinadores docentes.
- Las demás líneas desarrollaron investigaciones según los intereses de los miembros de la Unidad, pero siempre teniendo presente las necesidades nacionales e institucionales. De esos estudios se pueden enumerar las siguientes temáticas: contenidos andragógicos en el nuevo diseño del IPC, la investigación científica en el IPC y evaluaciones de algunos cursos sobre metodología a nivel de pregrado y postgrado en el IPC.

Oportuno destacar algunos artículos orientadores para la época sobre evaluación institucional, de los profesores Laura Moreno (1972), David Vivas (1973), Gladys Banchs (1975) y Aura Barreto (1975), que surgían como apoyo a la actividad de seguimiento de la implantación de la reforma. En ellos se destacan aspectos fundamentales: investigación evaluativa institucional en la universidad, evaluación de proyectos en desarrollo, modelos evaluativos y la relación con la toma de decisiones, entre otros aspectos. Lo importante de estos artículos es ubicar en un

concepto más amplio de la evaluación de las instituciones de Educación Superior que incluya la evaluación de los aprendizajes, la gestión y el personal, entre otros aspectos vitales de la reforma.

En un acto conmemorativo de dicho aniversario se presentó la investigación sobre la Unidad de Investigación Educacional, antiguo SIE. El autor de este trabajo le correspondió como Jefe de la Unidad abrir el evento con las palabras de rigor. Se enfatizó en varios aspectos relacionados con el pensamiento Deweyano: a) que el perfil del hombre libre se manifiesta en la incansable tarea por la investigación, en deseos y acciones sostenidas, lo que significa poder y decidir ser factor de los eventos, b) que el compromiso de quienes formamos parte de la Unidad, elevamos la más sincera promesa de mantener el espíritu de quienes lograron tan productiva organización y, c) que desde esta ideas el proceso de investigación es, entonces, liberador, autogestionario, de crecimiento y superación.

En el mismo acto, La profesora Ubilsa Matute Suarez, ex jefa de la Unidad, pronunció el discurso de orden. Centró su atención en algunos aspectos importantes: a) que hurgar en el pasado ayuda a reflexionar

sobre el presente y proyectar futuro, b) fortalecer la institucionalización de la investigación al propiciar acciones que permitan coordinadamente para su realización, así como comunicar y publicar los productos de líneas de investigación gestionadas y c) fortalecer los postgrados, tutorías, asesorías para imprimirle firmeza al Instituto como ente de Investigación.

Mi experiencia en el marco de la reforma

Espacios vividos

Dado el inmenso material que genera esta temática, tanto en la oferta como en la dinámica, parece viable considerar mi experiencia en la formación en Educación y Evaluación, que inicié en 1971 en el Departamento de Pedagogía, en virtud de que en ese período de formación viví una experiencia fructífera en mi desarrollo integral como docente. Pude observar una matriz que organizaba los cursos desde el Componente General hasta el Especializado del área Secundaria, incorporándose paulatinamente, con relación horizontal y disminuyéndose la relación vertical que se daba sólo en la secuencia necesaria como por ejemplo en estadística y medición o en Psicología

General, Evolutiva y Educacional.

Una nota aclaratoria es necesaria. Antes de la reforma no existía un curso formal sobre evaluación en el IPC. Su tratamiento era la última unidad del curso de Psicología de la Educación. Ahora bien el trabajo realizado en esta Área, durante la reforma, permitió incorporar el curso en el componente de formación profesional, obligatorio para todos los estudiantes del IPC. Pero dadas las necesidades identificadas de especialistas en el área para el Sistema Educativo, se dio el salto a área secundaria en Evaluación. Área que permitió formar especialistas en investigación evaluativa para las instituciones educacionales del país. Desde luego, los líderes de esta área, estaban bien documentados de los avances de la Disciplina y su impacto en educación y programas de acción social. Su estructura era, pues, así:

- El componente general: fue variado y significativo. Cursos como Biología, Inglés, Ciencia y Sociedad, Ciencia y Tecnología, Formación Ciudadana, Historia de la Cultura, Matemáticas, Lenguaje, Introducción a la Investigación, Lógica, entre otros, ofrecieron un mundo de saberes y

permitió identificar elementos de interés personal que llevaban a la selección del Área Secundaria.

- El componente profesional: estructurado de acuerdo con las disciplinas educacionales propias y auxiliares, como Pedagogía, Didáctica, Currículum, Evaluación I, Filosofía, Psicología General, Sociología, Administración Escolar y Supervisión, Orientación, Educación Comparada y Recursos Audiovisuales, entre otros que daban la formación como profesional de la docencia. De igual forma estos cursos afianzaban la decisión de selección del Área Secundaria de formación.

- El componente de especializado de área principal Educación: profundizaba en las disciplinas anteriores y en aspectos de la educación como servicio público, con seminarios sobre los niveles del Sistema Educativo, además de Filosofía de la Educación, Psicología Evolutiva y Educativa, Legislación Escolar, Educación Comparada, entre otros cursos.

- El área secundaria Evaluación: profundizaba en Metodologías de la Investigación I y II, Evaluación II y III, Estadística Aplicada a la Educación I

y II, Medición I, II y III, Aspectos Legales de la Evaluación, entre otros cursos.

Implicaciones para la transformación

Previo al desarrollo de este aparte, creo conveniente referirme a la problemática del estatus de nuestro Instituto. Sus denominaciones fueron Instituto Pedagógico Nacional, Instituto Pedagógico de Caracas, Instituto Universitario de Pedagógico de Caracas e Instituto Pedagógico de Caracas. A raíz de la celebración del Octogésimo aniversario, se publicó un libro donde se expone la trayectoria del IPC, escrita por el Prof. Pedro F. Ledezma. Aquí se enuncian las etapas más significativas sobre su status: incertidumbre: 1936-39, consolidación como institución de educación superior: 1940-1952, inseguridad: 1953-1980. Estos cambios se deben a que en las formulaciones de cada Ley de Educación no se declaraba su estatus. Fue en 1980, con la nueva Ley que se estableció con claridad esa condición. Deja claro que el impacto de CEDIP y la reforma curricular, estuvo vigente hasta que se realizó una revisión a raíz de la promulgación de la Resolución No. 12 de 1983, sobre los lineamientos de la política de formación docente.

En 1996, el ME formula la Resolución No. 1, sobre los profesionales de la docencia, de acuerdo con los cambios previstos en el Nivel de Educación Básica, que se regían por criterios de: dedicar un 80% al currículum básico nacional y un 20% al regional, la incorporación de ejes transversales como pensamiento, ambiente, valores e identidad, la flexibilidad en áreas del conocimiento, los proyectos escolares, los criterios de evaluación cualitativa, entre otros cambios de significación. Sin embargo, la UPEL venía ya trabajando en una revisión curricular, proceso que se inició desde 1993, con el Dr. Enrique Ravelo como Vicerrector de Docencia, consolidándose los cambios curriculares en su período como Rector. Este proceso buscaba un diseño que equilibrara un currículum general, al mismo tiempo que se respetaran las realidades de los institutos de la UPEL y de sus regiones. En el caso nuestro, la realidad del IPC.

Ante lo dicho anteriormente sobre ese historial, no tuve -ni tengo- ninguna duda de la condición conceptual y en su desempeño como institución, que no fuese de nivel Superior. Sus programas, docentes y alumnos demostraron ante otras instituciones y en nuestras escuelas la más alta calidad de formación pedagógica, científica, técnica,

humanística y artística. El desempeño de ambos procesos: el autoestudio y la reforma son demostrativos de la calidad institucional, no sólo en la aceptación de necesidades a solucionar, sino en los principios, estrategias y recursos a utilizar en la transformación.

Definitivamente este proceso de evaluación vía autoestudio y la reforma constituyeron una experiencia enriquecedora. Pudiera decir que hay un antes y un después de la reforma en el IPC. Experiencia que deja un legado en procesos de transformación universitaria en general y en la formación docente en particular. Necesario puntualizar algunos elementos, como: autoestudio, currículum, cultura, pensamiento científico, identidad social, entre otros aspectos importantes.

El concepto de *autoestudio* fue clave en este proceso. Como ya se acotó anteriormente, la evaluación como disciplina prevé normalmente un proceso de evaluación externa, donde los evaluadores no pertenecen a los entes evaluados. No siempre es efectivo, por las reacciones que ello ocasiona. El autoestudio controla esas reacciones, se apoya en asesores, estimula la participación y el compromiso, permite reconocer líderes y, lo más importante, no sólo se aprende sobre la institución, ya que, también,

sobre las formas de procesar e interpretar información relevante sobre ella. Para 1960, el autoestudio se aplicaba en los procesos evaluativos administrados en las escuelas. Los referían como estudios evaluativos a nivel nacional de escuelas secundarias en USA.

En los años posteriores a la reforma del IPC, este concepto se solidificó, apoyado en dinámicas asociadas a la acción del humano en diferentes situaciones de aprendizaje, como el organizacional. Autores destacados como Lincoln y Guba (1985) y Peersman (2014), han profundizado en recomendaciones para su correcto uso. Referentes claves resaltan, como el de *participación, compromiso y corresponsabilidad*. Pudiésemos recordar la teoría de la acción o encaminarnos un poco más filosóficamente. Desde este segundo plano, me remito al argumento de verse al interno organizacional.

Según Trifonas (2000), existen principios que rigen una cultura universitaria. El cuestionamiento, desde un análisis crítico postmoderno, conlleva a desconstruir y reconstruir estructuras conceptuales. Pero, ello responde al principio de razón como base de la racionalidad moderna. La clave estaría en una apropiada visión de la actuación desde el *interno de*

uno mismo o sea autoreflexivamente. Ese argumento lleva a la redefinición de la responsabilidad universitaria, ante el manejo de los procesos de informatización, ligado al lenguaje, a la estética y a la ética. Así que valores como *profesionalismo y disciplinariedad*, orientarían una comunidad de cuestionamiento con un discurso *intrainstitucional*. Ello concuerda con la idea de que el perfeccionamiento individual influye en el organizacional y viceversa, como en un ciclo recurrente.

Oportuno recordar el planteamiento sobre la investigación desde múltiples perspectivas, en la práctica de una comunidad de investigadores en acción. Desde luego, lleva a la construcción de una fuerza con las bases teóricas que orienten la práctica. La investigación, unida a la práctica educacional, es un arma de mejoramiento continuo por la diversidad de métodos y supuestos teóricos y, por la acción correctiva y el seguimiento. Entonces, se puede interpretar que la acción de docentes organizados conecta investigación, teoría y práctica educacional que impactan a los procesos de gestión organizacional y a los referentes gerenciales (Schoonmaker, 2007, Fuguet, 2021).

En cuanto a la idea de perfeccionamiento individual y organizacional

como un ciclo recurrente, pienso en lo ya expresado por Picón (2022a), cuando califica a los *líderes especializados* como ejecutores de liderazgo de doble dirección que permitió a las autoridades aprovechar el influjo proveniente de los líderes institucionales. Lo que dio lugar a aprendizajes organizacionales, con vigencia actual. Ese ciclo de aprendizaje, los describe perfectamente él, en su libro: *Proceso de Convertirse en Universidad* de 1994. En este sentido los referentes de *especialización y participación* son pertinentes ser destacados para establecer una relación entre la gerencia y desarrollo curricular como instancia para la excelencia. Referentes también asociados a la toma de decisiones, la delegación de funciones y el manejo de conflictos (Fuguet, 2002).

En relación con la visión sobre *currículum*, desde luego, la reforma no se desprendió de la concepción de currículum como plan y la evaluación realizada por el SIE asumió currículum como sistema. No obstante se dejó espacio para otras concepciones. Las actividades previstas en cada programa de los cursos, no se limitaron a las clases formales. El abanico permitía la participación efectiva del estudiante en los procesos de documentación, actividad de campo, proyectos grupales, el estudio independiente, innovaciones como Plan Keller, becas trabajo,

cogobierno, entre otras experiencias que constituían variadas oportunidades para activar el compromiso estudiantil con su propio aprendizaje y el entendimiento de aspectos no explícitos en los planes.

Muchos recibían motivación para servir de *auxiliares docentes y de investigación*, aun cuando estas oportunidades tomaron definiciones como cargos en el desarrollo institucional posterior a la reforma. En mi caso, fui asistente del Prof. Alejandro Togores, primer jefe del SIE. No sólo me inicié en la tabulación de datos, sin contar con los medios de los que ya existen hoy, sino que fui aceptado para participar en las reuniones de los investigadores. Fui delegado estudiantil ante la Cátedra de Psicología, dirigida entonces por la Profa. Laura Moreno y pude trabajar junto con Ignacio Burk en la selección de materiales. Mi práctica docente la realicé en el curso de Evaluación por sistema de Plan Keller, innovación que introdujera el Prof. Pedro V. Sosa H., como Coordinador del área secundaria de Evaluación. Ello constituyó verdaderamente un encuentro con un proceso real de innovación educacional. Así, viví situaciones, que entiendo nos aproximaban más al concepto de *currículum como experiencia vital* que el estudiante vive bajo el auspicio de la institución.

La *innovación* siempre estuvo orientada por la filosofía de la reforma. Así, el Plan Keller constituyó una adaptación adecuada para facilitar el aprendizaje. Veamos: a) originalmente concebido como personalizado y de base Skinneriana con evaluación remota en base a instrumentos normalizados, b) así constituía una instrucción con disminución de la labor del docente. Su característica fundamental era el diseño por módulos que agrupaban de manera unitaria un conjunto de objetivos, contenidos, actividades, lecturas, ejercicios y evaluaciones y otros medios. Se contaba, también, con otros cursos bajo la condición modular aunque no con las características del Plan Keller

Pero, el plan del IPC se centró la atención en: a) las potencialidades de los estudiantes para lograr el dominio esperado, b) su responsabilidad ante las actividades, según sus unidades de trabajo, c) la responsabilidad de un cuerpo docentes auxiliados por preparadores y practicantes docentes y, d) la disponibilidad de materiales para cada módulo y referencias disponibles en la biblioteca y en la Sala Plan Keller. Los auxiliares se convirtieron en los líderes o generación de relevo responsables de cursos como Evaluación, Medición y Métodos de Investigación.

La producción de materiales, en la experiencia del Plan Keller, constituyó la base para un libro sobre Medición y Evaluación del Trabajo Escolar del Prof. Sosa (1976, reimpresso en 1980). Quien, también, tuvo una destacada producción intelectual para apoyar diferentes cursos del área profesional. Entre sus temáticas se destacan: aprendizaje, métodos de la Psicología Educativa, sistemas de enseñanza no formal, actores y escenarios del cambio educativo, entre otros aspectos importantes.

El escenario de reforma permitió el desarrollo de un *pensamiento autónomo*, de alta academia, que hoy identifico como la mejor perspectiva de la transformación universitaria. Desde la visión del profesionalismo, su perfil constituye una experticia desarrollada en la persona bajo la responsabilidad de la universidad. Se demuestra en el procesamiento abstracto del conocimiento e independencia de pensamiento. Luego, se asocia a la autoimagen, los valores y a la calidad de producción (Fuguet, 2011, Strömqvist, G. 2008).

En lo relacionado con *cultura, pensamiento científico e identidad social*, me permito argumentar muchos aspectos, al recordar lo plantado por el Prof. Picón ya sobre los componentes de la Especialidad y

Profesional. Esto se relaciona con las ciencias propias y auxiliares de la educación, especialmente Pedagogía, Didáctica General y Especial. Pero el Componente de Educación General abrió un marco extendido de la cultura. Lawton (1983) en su libro sobre estudios curriculares y la planificación educacional, define cultura como todo lo inventado por el humano. Al mismo tiempo, manifiesta que la tarea comprehensiva de desarrollar un currículum requiere del *Análisis Cultural* en sus invariantes: social, político, económico, científico, tecnológico, comunicacional, creencias, moral y estético.

Mi experiencia vivida en esta parte con los cursos del Componente General, abrieron una puerta grande para el entendimiento de la relación local, regional, nacional e internacional para el desarrollo curricular. En aquella época no se hablaba globalización pero creo que el *cordón umbilical* de la realidad global es un entendimiento de la cultura universal, sin desprenderse de la propia cultura. El estudiar cultura, sociedad, ciencia, filosofía, idiomas, entre otros cursos de dicho Componente constituyó la llave de la integración del conocimiento y la experiencia lo que reviste nuestra mente en la posibilidad de ver la totalidad y no sólo las parcelas. Es como ver el bosque y no sólo los

árboles.

Una de las ideas básicas del curso de Biología I, era el desarrollo de una mentalidad y actuación científica, sin embargo, los cursos de Ciencia y Sociedad y Ciencia y Tecnología, Historia de la Cultura y Formación Ciudadana, permitieron ver al conocimiento científico como descriptivo y explicativo de parte de la realidad y no de su totalidad. Así, se nos educaban con una visión más completa de la realidad. Al mismo tiempo, que nos preparaban para aceptar múltiples vías de acercamiento a la realidad. Lo que conduce a la aceptación de una realidad compleja, multifacética y multicultural donde el conocimiento científico tiene un puesto, pero a su vez la filosofía propia -la que uno viene construyendo- y la identidad social y cultural, también se tornan indispensables en la labor del docente.

Oportuno destacar el mensaje recibido de nuestro profesor Ignacio Burk, quien en su última conferencia (1984), dictada en el marco de Ciclo del encuentro sobre el Desarrollo de la Inteligencia, hizo planteamientos que creo constituye la verdadera esencia y característica del conocimiento científico. Nos dijo con parsimonia y pausadamente que el

conocimiento científico no era ulterior. Así se abre camino con otros derroteros para la búsqueda del conocimiento significativo, desde un ámbito de la relación del pensamiento y la cosmovisión.

Por ejemplo, veamos la experiencia del desarrollo de la *enseñanza de la Filosofía* en el IPC. Albornoz (2006), plantea que los docentes de los respectivos cursos en la especialidad de Filosofía y Ciencias de la Educación, antes de la Reforma, tenían diferentes visiones filosóficas y sociales, desde el positivismo, hasta el humanismo, estructuralismo, marxismo, existencialismo, entre otras manifestaciones del pensamiento. Refiere incluso una experiencia de enseñanza del Espiritualismo Bergsoniano, con base a un libro de autoría del Prof. Alberto Castillo Arráez (1961). También, refiere cómo se había divulgado la obra de Krishnamurti y la filosofía oriental. Este hecho es importante ya que demuestra la universalidad del pensamiento y su tratamiento en la formación del docente en un marco de pluralidad de ideas. Al mismo tiempo, de respeto dentro de las variadas formas de pensar y actuar.

Hoy se habla de *razón abierta*. El proponente de esta visión es Joseph Ratzinger, Papa Benedicto XVI (2005, 2012). Diálogo es su idea central y

expone argumentos de reencuentro entre la razón, la fe y el poder. Parte de dos factores de la aceleración en la evolución en la que nos encontramos: a) la formación de una sociedad global en la que los distintos poderes políticos, económicos y culturales se han vuelto interdependientes y se entrelazan recíprocamente en sus espacios vitales y, b) el desarrollo de la posibilidad humana de crear y destruir, que suscita la cuestión del control, sea religioso, jurídico y ético. Agregó, sea filosófico y científico.

Dice que la responsabilidad de la ciencia y de la filosofía hacia el ser humano, debería generar de modo crítico una revisión de sus desarrollos y sus conclusiones, teniéndose presente la verdadera naturaleza del ser humano, su origen y el propósito de su existencia. Ello implica mantener abierta la mirada hacia las dimensiones más amplias de la verdad de la existencia humana, de los que la ciencia y la filosofía aportan visiones parciales. Luego plantea que instancias como la religión, la ciencia, la filosofía y el poder deben regularse mutuamente. Para mí constituye como el aprender juntos, ya no como un aprendizaje organizacional, sería como un aprendizaje social, cuya oportunidad se da en espacios de libertad.

Además, de la referida perspectiva de la transformación universitaria al centrarse en un perfil de experticia, asociado al procesamiento abstracto del conocimiento e independencia de pensamiento, se puede ampliar perfiles en escenarios de *espacios de libertad*. Así que al mirar los orígenes de la institución universitaria surgen categorías de análisis significativas como: a) la formación de alta calidad de profesionales con una e identidad social fuerte, que se traduce en un desarrollo intelectual con base en el conocimiento y la injerencia social y, b) una raíz socio-democrática que expresa la profunda relación entre *sociedad-educación-escuela*, generadora de una pedagogía crítica, que favorezca la conciencia histórica y democrática (Fuguet, 2011).

Al efecto, nos orienta Picón (2022b,c), sobre esa relación entre *ciencia-educación-democracia*. Recoge en su reciente libro, un conjunto de mensajes para los científicos que trabajan con dificultad en nuestras universidades, para los maestros del país que trabajan para el desarrollo de los ciudadanos y para los políticos que lideran la oposición ante el Régimen actual. Parte del análisis de dos avances o inventos fundamentales en la cultura universal: el método científico para producir conocimiento nuevo y un sistema político que llamamos democracia.

De aquí la trilogía de sistemas: el universitario que maneja y produce conocimiento, el educacional que forma a los ciudadanos y el de los actores políticos, que aspiran a dirigir el país. Se espera que esos mensajes puedan hacer reflexionar a fin de ir a una transición que logre el modo de vida con respeto y libertad para un mejor desarrollo humano integral del venezolano. Se enfatiza que la democracia requiere del concurso de todos para darles a los ciudadanos un ambiente de calidad. Lo que requiere de una transición que enrumbe a una democracia para todos.

Por último, deseo destacar que así como aprendimos de nuestros profesores, también aprendimos de nuestros compañeros de estudios. La relación entre los estudiantes se dio en un marco de exitosa experiencia, elevando el concepto de currículum. Algunos eran recién graduados de bachiller, bien docente, ciencias o humanidades. Otros eran normalistas, pero con mucha experiencia en la práctica de la docencia y con claridad en la opción a estudiar: evaluación, orientación, tecnología audiovisual y filosofía, lo que demuestra lo consciente que estaban de las necesidades de sus escuelas. Nuestros encuentros permitieron compartir experiencias, apoyarnos según nuestras fortalezas y necesidades, preparar clases,

CONCLUSIONES

- Se considera que tanto la evaluación y la reforma dada desde 1965 a 1970, constituyeron dos procesos de calidad tanto en la condición de rigurosidad metodológica, relacionado con el concepto de autoestudio, como de la activación de referentes de gestión, entre ellos la participación de la comunidad, la acción de líderes y el apoyo de autoridades.

- Se valoriza el impacto del autoestudio que se reflejó en las características asumidas en la reforma académica y organizacional del IPC. Se destacan en estas reformas: el sistema de unidades créditos, régimen semestral, escala evaluativa de Estaninas, los componentes del diseño curricular: Básico, Profesional y Especializado y la oportunidad de estudiar hasta dos Áreas: Principal y Secundaria, entre otros aspectos importantes.

- Se destacan logros que mejoraron las condiciones institucionales: reconocimiento de la condición universitaria del IPC, fortalecimiento de los Departamentos Académicos, la creación de otros que se identificaron como necesarios ante la filosofía y características de la reforma, la creación de instancias o Servicios para la asistencia permanente en desarrollo curricular e investigación y evaluación institucional, entre otros avances importantes.

- Se describe el impacto personal como reflejo de la satisfacción de los que participaron, en condición de líderes, del proceso de autoestudio y de la reforma. Así como de aquellos que iniciaron su formación con el modelo creado por la reforma.

- Se reúne un cuerpo de implicaciones que reviste la búsqueda de cómo asumir e interpretar el origen y rol universitario, la ciencia, la democracia, la educación, las reformas, el liderazgo y el aprendizaje, entre otras estructuras conceptuales.

REFERENCIAS

Albornoz J. H. (2006). *Filosofar en el Pedagógico*. Serie Libros Arbitrados del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado, UPEL. Caracas: IMPRESOTEC C. A.

- Banchs, G. (1975). Algunas Ideas Básicas sobre Evaluación Institucional. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 5, No. 14: 211-216.
- Barreto, A. (1975). Expectativas sobre la Evaluación Institucional. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 5, No. 15: 99-103.
- Benedicto XVI (2005). Diálogo entre la Razón y la fe. Buenos Aires: Diario La Nación. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/dialogo-entre-la-razon-y-la-fe-nid704223/>
- Benedicto XVI (2012). El Año de la fe: la razonabilidad de la fe en Dios. Roma: Audiencia General del 21 de Nov. 2012. Disponible en: <https://www.scribd.com/document/253537174/Catequesis-del-Papa-Benedicto-XVI-Sobre-El-Ano-de-La-Fe>
- Bruzual, G. (1963). Entrevista con el Director del Instituto Pedagógico Prof. Gustavo Bruzual Pérez. En *Gaceta de Pedagogía* No. 12: 151-157.
- Burk, I. (1984). Pensamiento y Cosmovisión. Ciclo de Conferencias desarrollo de la Inteligencia. IPC. Publicado en 1987. Pablo Ríos, Compilador. Caracas: Talleres Imprenta y Reproducción del IPC.
- Fuguet, A. (1988). Palabras en ocasión del XX Aniversario Unidad de Investigación del IPC. En *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 15, No 33: 40-41.
- Fuguet, A. (2002). Relación de la Gerencia y el Desarrollo Curricular: Hacia la Excelencia. En *Revista de Investigación y Postgrado*. Vol. 17. No. 2: 171-196.
- Fuguet, A. (2007). Inspiraciones y Claves en el Desarrollo de Equipos de Alto Desempeño en el IPC. *Palabra y Realidad*, No. 3: 11-25.
- Fuguet, A. (2011). La Revitalización de la Educación Superior. En Educación, Ambiente y Sociedad. Lecciones Postdoctorales. Caracas: UPE.IPC. 253-276.
- Fuguet, A. (2015). *Las Revoluciones Emergentes: camino hacia una verdadera revolución*. Caracas: Casa de la Togas.
- Instituto Pedagógico (1968). Informe de la Comisión de Evaluación el Instituto Pedagógico de Caracas 1965-1967. Tomos I y II. Caracas: CEDIP.
- Instituto Pedagógico (1968). Lineamientos para el Trabajo de las Comisiones de la Reforma. En *Boletín Informativo*, Año I: No. 1.
- Instituto Pedagógico (1969). Reforma del Instituto: Currículum. En *Boletín*

Informativo, Año II: No. 8.

Instituto Pedagógico (1970). Comisiones de Trabajo. En *Boletín Informativo*, Año III: No. 4.

Ledezma, P. (2016). *Sobre la Trayectoria del Instituto Pedagógico de Caracas*. Caracas: Unidad de Publicación, Fondo Editorial Mariano Picón Salas del Instituto Pedagógico de Caracas.

López, T. (1988). La Unidad de Investigación del Instituto Pedagógico de Caracas: un centro de investigación en desarrollo. En *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 15, No. 31, Extraordinario: 1-85.

Matute, U. Discurso de Orden del XX Aniversario Unidad de Investigación del IPC. En *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 15, No. 33: 37-40.

Ministerio de Educación. (1983). Resolución 12: Lineamientos de la Política de Formación Docente. Caracas.

Instituto Pedagógico de Caracas (1969). Reforma Curricular. En Mimeógrafo.

Instituto Pedagógico de Caracas (1985). Diseño Curricular. Subdirección Académica. Servicio de Currículo.

Keller. P. & J. Sherman (1974). *The Keller Plan Handbook*. Menlo Park, Ca: Essays on a Personalized System of Institution.

Keller, F. S. (1967). Engineering personalized instruction in the classroom. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican, Journal of Psychology*, 1(3).

Keller, F. S. (1968). Goodbye teacher... *Journal of Applied Behavior Analysis* 1, 79-89.

Moreno, L. (1972). La evaluación institucional. En *Boletín No. 8 del Servicio de Investigación Educativa*. IPC.

National Study. (1960). *Evaluative Criteria*. National Study of Secondary School Evaluation.

Lawton, D. (1983). *Curriculum studies and educational planning*. London: Hodder & Stoughton.

Peersman, G. (2014). *Criterios evaluativos*, UNICEF. Recuperado de:

http://devinfoolive.info/impact_evaluation/img/downloads/Evaluative_Criteria_EN G.pdf.

- Picón, G. (1963). *El Plan de Estudios y la Formación del Futuro Profesor*. En Gaceta de Pedagogía, No 11: 15-18.
- Picón G. (1969). *Auto estudio y reforma del Instituto Pedagógico*. Caracas: Ministerio de Educación, Dirección General.
- Picón. G. (1994). *El Proceso de Convertirse en Universidad*. Caracas: FEDUPEL. Disponible en <https://isbn.cloud/9789802731138/el-proceso-de-convertirse-en-universidad-/>
- Picón, G. (2022a). Lo que recuerdo de CEDIP. Comunicación personal dirigida a Antonio Fuguet. Miami.
- Picón, G. (2022b). *Ciencia, Educación y Democracia: relación sinérgica para su continuo mejoramiento*. Amazon México Cervices, Inc. Disponible en <https://www.amazon.com.mx/CIENCIA-EDUCACI%C3%93N-DEMOCRACIA-sin%C3%A9rgica-mejoramiento-ebook/dp/B09P4DJYMX>
- Picón, G. (2022c). *Ciencia, Educación y Democracia*. Entrevista en el programa SINES3 de Radio Caracas Radio, conducido por Verónica Oliveros. 07/04/22. Disponible en <https://youtu.be7ltPeBLOeQM>
- Prieto, L. (1979). *El Concepto de Líder: el maestro como líder*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Prieto, L. (1986). *El Maestro como Líder*. Caracas: Imprenta Nacional.
- Sosa, P. (1976). *Medición y Evaluación del Trabajo Escolar*. Caracas: Reunión de Profesores.
- Schoonmaker, F. (2007). One size doesn't fit al all: reopening discussion of the research-practice connection. In *Theory into Practice*, 46 (4), LEA: 164-171.
- Vivas, D. (1973). Hacia un esquema de evaluación institucional. En *Boletín No. 10 del Servicio de Investigación Educativa*. IPC.

Cambios curriculares en la enseñanza de las Ciencias de la Tierra. Caso: Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela

Curricular changes in the teaching of Earth Sciences. Case: the Pedagogical Institute of Caracas, Venezuela

Mudanças curriculares no ensino de Ciências da Terra. Caso: Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela

Orlando José González Clemente

Profesor de Ciencias de la Tierra, Magister en Geografía Física; Doctor en Ciencias de la Ingeniería. Jefe del Departamento de Ciencias de la Tierra. Laboratorio de Pedología y Estudios del Cuaternario en Venezuela, Investigador del Centro de Investigación Estudios del Medio Físico Venezolano (CIEMEFIVE)
orlandojose57@yahoo.com.mx
<https://orcid.org/0000-0001-8927-2691>

RESUMEN

El propósito de este trabajo fue revisar y analizar los cambios curriculares experimentados en la enseñanza de las Ciencias de la Tierra (CsT) en el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), Venezuela. La investigación se abordó mediante la revisión de artículos y documentos oficiales en formato electrónico y físico. Los resultados indican que esta especialidad experimentó varios cambios curriculares, siendo los más significativos los producidos en los años 1986, 1996 y 2015. Se concluye, que independientemente de los cambios curriculares producidos en la especialidad, la enseñanza en CsT ha mantenido su concepción filosófica

original desde que fue creada en el IPC, la cual fue formar docentes que además de detectar talentos para el desarrollo de las Geociencias en el país, esencialmente, contribuyan con la formación holística en CsT de los ciudadanos venezolanos en la Educación Media General que les permita alcanzar el llamado Desarrollo Sostenible del planeta Tierra.

Palabras clave: ciencias de la tierra; geociencias; currículo; instituto pedagógico de Caracas

ABSTRACT

The purpose of this work was to review and analyze the curricular changes experienced in the teaching of Earth Sciences (CsT) at the Pedagogical Institute of Caracas (IPC), Venezuela. The research was approached by reviewing articles and official documents in electronic and physical format. The results indicate that this specialty underwent several curricular changes, the most significant being those produced in the years 1986, 1996 and 2015. It is concluded that regardless of the curricular changes produced in the specialty, teaching in SST has maintained its original philosophical conception. Since it was created in the IPC, which was to train teachers who, in addition to detecting talents for the development of geosciences in the country, essentially contribute to the holistic training in SST of Venezuelan citizens in General Secondary Education that allows them to achieve the so-called Sustainable Development of planet Earth.

Keywords: earth sciences; geosciences; curriculum; pedagogical institute of Caracas

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi revisar e analisar as mudanças curriculares vivenciadas no ensino de Ciências da Terra (CtT) no Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), Venezuela. A pesquisa foi abordada por meio da revisão de artigos e documentos oficiais em formato eletrônico e físico. Os resultados indicam que essa especialidade passou por diversas mudanças curriculares, sendo as mais significativas as produzidas nos anos de 1986, 1996 e 2015. Conclui-se que independente das mudanças curriculares produzidas na especialidade, o ensino em TSE manteve sua concepção filosófica original. Desde que foi criado no IPC, que foi formar professores que, além de detectar talentos para o desenvolvimento das geociências no país, contribuam essencialmente para a formação holística em SST dos cidadãos venezuelanos no Ensino Médio Geral que lhes permita alcançar o o chamado Desenvolvimento Sustentável do planeta Terra.

Palavras-chave: ciências da terra; geociências; currículo; instituto pedagógico de Caracas

INTRODUCCIÓN

Las Geociencias o Ciencias de la Tierra son las encargadas del estudio sistemático de los fenómenos naturales que tienen lugar en la superficie del planeta, en su interior y en el espacio que lo rodea. Se enfocan al

entendimiento del origen y la dinámica de eventos tales como sismos, erupciones volcánicas, deslizamientos superficiales de tierras, ciclones, fluctuaciones climáticas, fenómenos meteorológicos y la relación que guardan con la agricultura, el confort y la seguridad de los habitantes (Martínez, 2016). En las últimas décadas, se ha venido utilizando con mucho más frecuencia el término Geociencias que Ciencias de la Tierra; incluso, ambos términos han sido considerados sinónimos (Carneiro et. al., 2016).

Geociencias, es el término posmoderno que se ha inventado para dar cuenta del conjunto de disciplinas científicas que construyen conocimientos sobre la Tierra, para comprender los complejos y variados procesos involucrados en la evolución, desde su nacimiento como Planeta. Bajo la denominación de Geociencias se incluyen un conjunto de disciplinas científicas que construyen conocimiento sobre la Tierra, que permiten comprender y explicar los procesos involucrados en la historia de este planeta, así como las características evolutivas desde su origen. Estos conocimientos, también son aplicados a la búsqueda y evaluación de recursos naturales, a mejorar su aprovechamiento y a prevenir riesgos tales como inundaciones, avalanchas, terremotos y vulcanismo (Lacrué,

1997, 1999, 2015).

Geociencias, también se utiliza como el conjunto de ciencias que estudian la Tierra, sus diversos compartimentos, materiales y procesos y, principalmente, su evolución histórica, del origen del Sistema Solar, e incluso la comparación con otros cuerpos del sistema solar o fuera de él (Mota , 2005). En una encuesta realizada a nivel internacional sobre la educación en Geociencias en 32 países, se determinó que las CsT se enseñan en una amplia variedad de contextos en todo el mundo vinculados a la ciencia, la Geografía o ambos (King, 2013). Asimismo, Greco (2018) define a las Geociencias como "el estudio de cómo interactúan las esferas, la geosfera, hidrosfera, atmósfera y biosfera de la Tierra a través de la dinámica del sistema terrestre".

Para Orion (2019), durante las últimas cuatro décadas la Educación en CsT ha estado siguiendo el cambio conceptual desde una visión de las Geociencias como una serie de campos independientes, hacia su percepción como un sistema único e integral; sistema que está compuesto por cinco subsistemas interrelacionados (geosfera, hidrosfera, atmósfera, criósfera y biosfera) que están constantemente reciclando

materia y energía de un subsistema a otro. En ese marco, las CsT se definen como una disciplina científica que explora nuestro planeta Tierra y proporciona este conocimiento y comprensión que involucra casi todos los componentes críticos de nuestra vida en la Tierra a partir del aire que respiramos, el agua que bebemos, la comida que comemos, la energía que usamos, los edificios donde vivimos y trabajamos, y los materiales que utilizamos para nuestras vidas diarias. Por su parte, Torres y García (2019a y b) definen a las Geociencias como las disciplinas que estudian la estructura, morfología, evolución y dinámica así como la comprensión, representación gráfica y usos de los materiales y procesos del planeta Tierra. Según estos investigadores, una manera básica de introducir los principios y prácticas de la sostenibilidad al pensamiento de los individuos es mediante la enseñanza de las Geociencias, la capacitación y el desarrollo profesional continuo

Vasconcelos y Orion (2021), plantean que las Geociencias o CsT estudian y exploran el sistema terrestre y por lo tanto son altamente relevantes para comprender y abordar los problemas ambientales centrales. Ellas incorporan temas como la influencia mutua entre los sistemas naturales, la influencia de la intervención humana en el sistema

de la Tierra, la capacidad de pronosticar fenómenos naturales desastrosos, el uso del entorno físico para producir energía, el desarrollo sostenible de los recursos naturales y los cambios globales en el clima.

Con base a estas definiciones, se puede señalar que la enseñanza de las CsT o Geociencias a nivel universitario en Venezuela han sido desarrolladas desde hace mucho tiempo en las universidades nacionales (Universidad Central de Venezuela, Universidad de Oriente, Universidad de Los Andes y la Universidad del Zulia) a través de sus facultades de Ingeniería y Ciencias. No obstante, esa enseñanza de las CsT se ha orientado hacia la capacitación y formación de un personal especializado en las distintas disciplinas de las Geociencias como es el caso de la Geología, Minería, Geofísica, Geoquímica, Hidrología, Sismología, entre otras; disciplinas que requiere el país para su desarrollo económico.

Sin embargo, desde el punto de vista educativo la enseñanza de las Geociencias a nivel universitario en Venezuela, ha estado fundamentalmente en manos del Departamento de Ciencias de la Tierra del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) y en tiempos más recientes en la Sección de Ciencias de la Tierra del Instituto Pedagógico de Maturín

“Antonio Lira Alcalá”; instituciones, que forman parte de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). La misión o visión de esta especialidad es la de formar profesionales de la docencia en la enseñanza de las CsT; profesionales, que posteriormente irán a desarrollar su labor docente en la Educación Media General (EMG), venezolana.

Pocas investigaciones se han orientado hacia la revisión de la enseñanza de las CsT en el sistema educativo universitario venezolano. Básicamente, los trabajos realizados se han enfocado en la enseñanza de las CsT en el nivel del bachillerato (Suárez et al., 2016; Camejo, 2016; González, 2017 y 2020) y más recientemente en el origen de la enseñanza de las CsT en los niveles de la educación primaria y secundaria conjuntamente con las reformas programáticas, curriculares y docentes (Santiago, 2019), y en la enseñanza de la Geología en los sub-sistemas educativos venezolanos (Labarca-Rincón, 2019)

El propósito de este trabajo fue revisar y describir los cambios curriculares experimentados en la enseñanza de las CsT en el sistema educativo venezolano, específicamente, en lo referente a la enseñanza impartida por el Departamento de Ciencias de la Tierra del Instituto

Pedagógico de Caracas; Departamento, que desde su creación a principios de los años 70 del siglo pasado hasta el presente, ha sido el encargado de formar profesionales de la docencia en este ámbito del conocimiento científico venezolano.

MÉTODO

El presente trabajo se llevó a cabo mediante una revisión documental de la literatura. Según Hernández et al. (2014. p. 61), este proceso implica detectar, consultar y obtener la bibliografía (referencias) y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio, de donde se tiene que extraer y recopilar la información relevante y necesaria para enmarcar el problema de investigación. Por tanto, esta investigación se desarrolló a través de la revisión de documentos relacionados con las transformaciones curriculares que ha experimentado el Departamento de Ciencias de la Tierra, desde su creación hasta la última reforma curricular aprobada por la UPEL en el año 2015. Estos documentos y artículos se encuentran en físico los más antiguos (archivos del Departamento de CsT) y los más recientes en formato digital (Internet).

Esta exploración bibliográfica, permitió realizar un análisis general de los cambios experimentados en la enseñanza de las CsT en el sistema educativo universitario, en relación con los procesos de transformación curricular y su incidencia en la formación de los futuros docentes que ejercerán y llevaran a cabo el proceso de enseñanza de esta área del conocimiento para las y los estudiantes de la EMG en Venezuela.

RESULTADOS

Los cambios curriculares en la especialidad de CsT a nivel universitario, se sustentan en tres etapas: Etapa I (1971-1972) donde se formula el proyecto de creación de la especialidad de Ciencias de la Tierra en el antiguo Instituto Universitario Pedagógico de Caracas (IUPC); Etapa II (1972-1978) donde se produce la creación y funcionamiento de la Sección Ciencias de la Tierra y la Etapa III (1978-2002) cuando se crea formalmente el Departamento de Ciencias de la Tierra (Suárez y Barrientos, 2002). A estas etapas, hay que incorporar la IV que corresponde al último proceso de Transformación Curricular de la UPEL (2015).

Proyecto de creación de la especialidad de Ciencias de la Tierra años 1971-1972

Este proyecto de creación surgió del esfuerzo compartido entre la Organización de Estados Americanos (OEA), otras instituciones venezolanas vinculadas al campo de las Geociencias y el IPC en el año 1972 y su inauguración se realizó el 25 de Abril del año 1973; para el año 1978, el Ministerio de Educación autoriza al IUPC para que la Sección de Ciencias de la Tierra se transforme en Departamento (Méndez y Pacheco, 2008). En ese marco, esta especialidad surge en el contexto del IUPC como uno de los efectos que a nivel mundial produjo la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos, cuando declaró el período de Julio de 1957 hasta Diciembre de 1958, como el Año Geofísico Internacional, con el propósito de estudiar sistemáticamente a la Tierra y su ambiente planetario.

Estas repercusiones también se vieron reflejadas en las Escuelas de Geología, Geofísica y Geografía de las universidades nacionales. Este proyecto, incluye la creación de un Centro Internacional de Educación en Ciencias de la Tierra, con los siguientes objetivos: (a) Delinear una

filosofía para el desarrollo de un currículo en la formación de profesores en Ciencias de la Tierra, (b) Ofrecer planes de mejoramiento para los docentes en servicio y (c) dotar de laboratorios y biblioteca a la dependencia para las distintas actividades de enseñanza e investigación. Por último, se recomendó la formación de recursos humanos en el área de las Geociencias en el exterior y la participación de profesionales especializados del país (Méndez y Pacheco, 2008).

Plan de estudio años 1972-1978

Para la elaboración de este diseño curricular, fue contratado el Doctor Víctor J. Mayer, Geólogo y catedrático de CsT de la Universidad de Ohio, Estados Unidos, conjuntamente, con la colaboración y recomendaciones de autoridades de la UCV, Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, Colegio de Geólogos y del Ministerio de Minas e Hidrocarburos de la época. El 12 de julio de 1971, se creó una subcomisión de currículo de CsT con el propósito de estudiar las recomendaciones del Doctor Mayer y para hacer las adaptaciones del currículo de acuerdo con las características y necesidades del país y del IUPC. Finalmente, este Plan de Estudios fue sometido a la consideración

del Consejo Académico que lo aprobó el 4 de agosto de 1972 (IPC, 1974).

Desde sus inicios, este Plan de Estudios contemplaba un área principal relacionada con las CsT y una secundaria o de Ciencias Generales. En ambos casos, este plan fue concebido como un currículo de carácter interdisciplinario, del cual formaban parte asignaturas que tenían en común diversos aspectos del planeta Tierra, cuyo núcleo de la especialidad era la Geología, que incluía otras áreas a fines a ésta como la atmósfera, Hidrosfera y Astronomía, todas ellas formando parte del área principal o de CsT. Mediante este plan se pretendía formar al futuro profesor de CsT en problemas relacionados con el deterioro del ambiente y la conservación de los recursos naturales. Por otro parte, el profesor egresado en CsT podría enseñar todos los cursos que aparecían en las diversas ramas del Ciclo Diversificado entre ellos: Suelos, Conservación de Recursos, Hidrología, Geología y Minería.

En el caso del área de Ciencias Generales, la misma fue diseñada para capacitar al estudiante para la enseñanza de la Ciencia en el Ciclo Básico Común. En este currículo, la asignatura Introducción a las Ciencias de la

Tierra era el curso integrador para ambas áreas. El currículo constaba de 126 créditos correspondiendo 84 créditos a la especialidad (cuadro 1) y con la aprobación de este plan, culminó la etapa de estructuración de la especialidad comenzando a funcionar administrativamente como una "Sección Docente", adscrita a la Subdirección Académica del IUPC (Suárez y Barrientos, 2002).

Cuadro 1. Componente de Formación Especialidad de la Sección Ciencias de la Tierra (IPC, 1974).

Área Principal	Código	Área Secundaria	Código
-Introducción a las Ciencias de la Tierra	85-110	-Introducción a las Ciencias de la Tierra	85-110
-Estadística Introdutoria	61-121	-Calculo I	61-120
-Geología I	85-210	-Introducción al Algebra	61-112
-Geología II	85-211	-Física General I	62-112
-Geología III	85-212	-Química General I	11-020
-Geología IV	85-213	-Química General II	11-021
-Hidrosfera	85-310	-Biología I	10-020
-Atmósfera	85-311	Cursos Electivos	
-Astronomía	85-312	-Astrofísica	
-Cartografía	85-215	-Atmósfera II	
-Ecología y Conservación de Recursos	85-410	-Estadística I	
-Geografía Regional de Venezuela	85-214	-Suelos	
-Uso de la Tierra	85-411		

Tomado de: Instituto Pedagógico-Subdirección Académica-Sección Ciencias de la Tierra, Caracas, enero de 1975.

Planes de estudio años 1978-2002

Luego de crearse formalmente el Departamento de Ciencias de la Tierra el 27 de enero de 1978, se aprobó el nuevo Plan de Estudio de la especialidad (cuadro 2) que representó el primer intento del Pedagógico de Caracas en cuanto al objetivo de formar un docente con un enfoque integrador en el área de las Ciencias Naturales (Suárez y Barrientos, 2002; Suárez et al., 2016). En este nuevo Plan de Estudio de la especialidad de Ciencias de la Tierra se incorporan otras asignaturas del área de ciencias naturales, que venían a fortalecer el área secundaria de la especialidad. Por tal motivo, los egresados de esta carrera universitaria recibían el Título de profesor en Ciencias de la Tierra y Ciencias Generales y la incorporación de estas nuevas asignaturas al área secundaria, contribuiría a ampliar el campo de trabajo de los docentes egresados en esta especialidad debido a que el mismo, se restringía a solo 5 horas de clase semanal en la asignatura Ciencias de la Tierra en el 5^{to} año de la mención de Ciencias.

Cuadro 2. Componentes de Formación especializada y Ciencias Generales del Departamento de Ciencias de la Tierra.

Código	Formación en Ciencias de la Tierra	Créditos	Código	Formación en Ciencias Generales	Créditos
85-110	-Introducción a las Ciencias de la Tierra	3	11-020	-Química G. I	4
			11-021	-Química G. II	4
			61-120	-Calculo I	4
85-210	-Geología I	3	61-121	-Cálculo II	4
85-211	-Geología II	3		-Estadística	3
85-212	-Geología de Venezuela	3		Introdutoria	
40-032	-Geomorfología	3	62-112	-Física General I	4
85-310	-Hidrosfera	3	62-113	-Física General II	4
40-031	-Climatología	3	10-020	-Biología General	4
85-411	-Astronomía	3		-Zoología G.	4
85-216	- Uso de la Tierra	3	10-022	-Ecología	4
85-217	Introducción a la regionalización	3		-Botánica G.	4
	-Cartografía			-Introducción a la Química Analítica	4
	-Suelos (Pedología)	3		-Botánica	
	-Tópicos en Ciencias de la Tierra-varios cursos Optativos (Análisis de Sedimentos no consolidados, Relaciones Geomorfología-Suelos, Cuaternario)	2			

Posteriormente, en el año 1986 se produce un nuevo cambio en el Plan de Estudio de CsT (cuadro 3), como consecuencia de la incorporación de todos los Institutos Pedagógicos del país a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Suárez y Barrientos, 2002; Méndez y Pacheco, 2008). Es de destacar, que para ese tiempo tanto las especialidades de Química, Biología, Física y Ciencias de la Tierra, pasan a formar parte de una nueva área en la UPEL denominada Ciencias Naturales.

En este Diseño Curricular de la mención Ciencias de la Tierra (DCMCT), se plantea que esta especialidad constituye un área de carácter interdisciplinario cuyo propósito es el estudio del planeta Tierra, su composición, estructura, dinámica y evolución, así como sus relaciones con los demás componentes del Sistema Solar. Por tanto, las CsT abarcan un amplio espectro del área de Ciencias Naturales, constituyendo un medio para lograr la integración de esta área con las Ciencias Sociales y Educación para la Salud debido a la necesidad de incorporar como objeto de estudio, los problemas derivados del impacto que producen las actividades humanas en el estado de equilibrio dinámico en la

superficie de la Tierra (DCMCT, 1986: p. 1).

Cuadro 3. Área Ciencias Naturales-Componentes de Formación Especializada mención Ciencias de la Tierra, año 1989.

Código	Cursos Obligatorios	Créditos	Código	Cursos Electivos	Créditos
MG-001	-Matemática	3	CG-151	-Geodinámica	3
BG-002	-Fundamentos de Física	3	CG-152	-Geotectónica	3
MG-003	-Fundamentos de Química	3	CG-153	-Mineralogía y Petrología	3
BG-004	-Fundamentos de Biología	3	CG-154	-Geología Ambiental	3
CG-005	-Fundamentos de Ciencias de la Tierra	3	CG-155	-Cuaternario de Los Andes venezolanos	2
MC-00	-Cálculo		CG-156	-Cuaternario de los Llanos venezolanos	2
CG-101	-Hidrosfera	3	CG-157	-Geología del Cuaternario	3
CG-102	-Geología General	3	CG-158	-Análisis de sedimentos no consolidados	3
CG-103	-Astronomía		CG-159	-Estadística Aplicada a las Ciencias de la Tierra	2
CG-104	-Climatología General y de Venezuela	3	CG-160	-Seminario en Ciencias de la Tierra	3
CG-105	-Fotogrametría y Fotointerpretación	3	CG-161	-Meteorología Avanzada	2
CG-106	-Geología Estructural	3	CG-162	-Contaminación Atmosférica	3
CG-107	-Geomorfología	4	CG-163	-Hidrosfera II (Aguas Continentales)	3
CG-108	-Geotopocartografía				
CG-109	-Geología de Venezuela	3			
CG-110	-Introducción a la Pedología	4			
CG-111	-Ordenamiento territorial	3			
CG-112	-Proyecto Integrado	4			

De la misma manera, se señala que desde el punto de vista de la formación docente las CsT plantean una alternativa diferente para satisfacer necesidades de recursos humanos en el área de la Ciencia Aplicada y la Tecnología a nivel del Ciclo Diversificado de Educación Media y Escuelas Técnicas del país. Por tanto, la mención CsT tendría como objetivo formar docentes capaces de desarrollar en los jóvenes venezolanos una actitud crítica acerca de la disponibilidad y potencialidad de uso del suelo, recursos hídricos, combustibles fósiles, minerales, recursos marinos y riquezas minerales de la plataforma continental y fondo oceánico que constituyen el Patrimonio Nacional, así como cumplir un verdadero papel de orientación vocacional hacia carreras no tradicionales y prioritarias para el país (DCMCT, 1986: p. 2; Añez et al., 1991).

En este diseño, se plantea que no se estudie el planeta Tierra de manera segmentada, sino como un todo holístico, en el que todos sus componentes están interrelacionados, guardando entre sí vinculaciones en cuanto a intercambio de materiales y energía, donde el factor común es el tiempo, en escala geológica o convencional. Conjuntamente, con lo

antes señalado se plantea el uso del enfoque ecológico que por sus características sistémicas y su metodología funcional se considera como una de los instrumentos didácticos más prometedores en relación al objeto de la enseñanza de las CsT, debido a que pone en manos de los docentes y educandos, elementos metodológicos para la interpretación de su entorno inmediato, como una representación a escala de los componentes del planeta como un todo (DCMCT, 1986: p. 3 y 4).

Para el año 1996, los planes de estudio en el Instituto Pedagógico de Caracas experimentan una nueva evaluación y rediseño curricular, con lo cual el Plan de Estudios se incrementa a un total de 166 unidades créditos, de los cuales 66 corresponden al Componente de Formación Especializada (Méndez y Pacheco, 2008; cuadro 4). Este currículo de la especialidad de CsT, mantiene el enfoque interdisciplinario e integral relacionado con las necesidades que plantea el desarrollo nacional, tecnológico y científico del país (UPEL, 1996).

Cuadro 4. Componente curricular de Formación Especializada del Departamento de Ciencias de la Tierra, año 1996.

Código	Cursos Obligatorios	UC	Código	Cursos optativos-Integración	UC	Cursos Optativos-profundización	UC
MHG101	Introducción al Cálculo	3	CAG20	Epistemología y Didáctica de la Ciencia	3	Seminario en Geología	3
MHG102	Física Básica	3				Geología de	3
MHG103	Cálculo	3	CCG20	Geología Ambiental	3	Campo	
BHZ104	Fundamentos de Química	3	CCG20	Seminario en Educación y Gestión de Riesgos	3	Mineralogía y Petrología	3
MHG102	Estadística Aplicada a las Ciencias de la Tierra	3	CDG20	Hidrografía	3	Seminario en Ciencias de la Tierra	3
CHG106	Geología General	3	CDG20	Seminario en Cambios Climáticos	3	Geoestadística del Cuaternario	3
CHG107	Hidrosfera	3				Ambientes Sedimentarios	3
CHG108	Astronomía	3				Introducción a los SIG	3
CHG109	Climatología Física	3					
CHG110	Geomorfología	3				Hidrosfera II	3
CIG111	Cartografía y Fotogrametría	3				Seminario en Climatología de Venezuela	3
CIG112	Geoquímica	3					
CIG113	Geología Estructural	3				Seminario en Aguas naturales	3
CIG114	Introducción a la Pedología	3				Seminario en Meteorología	3
CIG115	Cartografía Aplicada	3					
CIG116	Geología de Venezuela	3					
CIG117	Ordenamiento Territorial	4					
CIG118	Proyecto en Cs. de la Tierra	4					

Plan de Estudio año 2015

Luego de un largo período de discusiones se aprueba en el año 2015 en la UPEL el nuevo currículo que rige a partir de ese momento a todas las especialidades académicas que conforman a la UPEL. Resumidamente, estos planes de estudio se construyeron siguiendo los Lineamientos Curriculares del Documento Base del Currículo (2011), entre los que se contemplan la formación inicial, continua y permanente basado en los modelos de formación del desarrollo humano, las competencias laborales y una estructura curricular constituida por tres (3) componentes curriculares de formación: docente, contextualizada y profesional específico. En el cuadro 6, se presenta el actual Plan de Estudios de la especialidad de Ciencias de la Tierra.

Este modelo curricular pone énfasis en la necesidad de formar ciudadanos, profesionales e investigadores de la docencia en la Especialidad de Ciencias de la Tierra para que asuman de forma responsable y consciente, su rol de mediador y promotor social y así contribuir a la transformación educativa, en concordancia con el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación (2007-2013) y el segundo

Plan de la Patria 2013-2019.

Cuadro 6. Plan curricular de Ciencias de la Tierra (Tomado de DCCT, 2015)

PA	CA/PA	CODIGO	UNIDADES CURRICULARES	COMP	TIPO	AREA	NIVEL	CA	HAD	HLE	PRE	RE	
												AE	SC
I	26		Fundamentos de Ciencias de la Tierra	CFPE	UNCO		F U N D	3	3	6	S/P		
			Matemática Aplicada a las Ciencias de la Tierra	CFPE	UNCO			3	3	6			
			Sociedad y Educación	CFD	UNCO			4	4	8			
			Desarrollo de Procesos Cognitivos	CFD	UNCO			4	4	8			
			Expresión Oral y Escrita	CFC	UNCO			4	4	8			
			Investigación I		ECU			4	4				
II	26		Tic I		ECU			4	4				
			Química Básica	CFPE	UNCO		F U N D	3	3	6			
			Astronomía	CFPE	UNCO			3	3	6			
			Pensamiento Filosófico y Pedagógico	CFD	UNCO			4	4	8			
			Psicología del Aprendizaje	CFD	UNCO			4	4	8			
			Discursos Especializados en Inglés	CFC	UNCO			4	4	8			
	Práctica Profesional I		ECU		8	6							
III	26		Geoquímica	CFPE	UNCO		I N T E G	4	4	8			
			Cartografía y Fotointerpretación	CFPE	UNCO			4	4	8			
			Didáctica General	CFD	UNCO			4	4	8			
			Desarrollo Curricular	CFD	UNCO			4	4	8			
			Gestión de Riesgo y Seguridad Escolar	CFC	UNCLE			2	2	4	S/P		
			Investigación II		ECU			4	4				
IV	26		Tic II		ECU			4	4				
			Hidrosfera	CFPE	UNCO		I N T E G	4	4	8			
			Geología Física	CFPE	UNCO			4	4	8			
			Planificación de la Enseñanza y del Aprendizaje	CFD	UNCO			4	4	8			
			Geología Ambiental	CFPE	UNCLE			2	2	4			
			Agroecología	CFPE	UNCLE			2	2	4	S/P		
	Primeros Auxilios	CFC	UNCLE		2	2		4					
V	25		Práctica Profesional II		ECU			8	6				
			Ciencias Naturales	CFPE	UNCO		I N T E G	3	3	6			
			Geología Estructural	CFPE	UNCO			4	4	8			
			Evaluación del Aprendizaje	CFD	UNCO			4	4	8			
			Actividad Física, Deporte y Recreación	CFC	UNCO			4	4	8			
			El Juego y la Creatividad	CFD	UNCLE			2	2	4	S/P		
	Investigación III		ECU		4	4							
VI	26		Tic III		ECU			4	4				
			Tecnología de la Información Geográfica	CFPE	UNCO		P R O F	4	4	8			
			Climatología Física	CFPE	UNCO			4	4	8			
			Meteorología	CFPE	UNCLE			2	2	4	S/P		
			Gerencia y Legislación Educativa	CFD	UNCO			4	4	8			
			Bioética	CFD	UNCLE			2	2	4	S/P		
	Sexualidad	CFC	UNCLE		2	2		4	S/P				
VII	25		Práctica Profesional III		ECU			8	6				
			Geomorfología	CFPE	UNCO		P R O F	3	3	6			
			Introducción a la Pedagogía	CFPE	UNCO			4	4	8			
			Orientación Educativa y Diversidad	CFD	UNCO			4	4	8			
			Problemática Social y Aprendizaje	CFD	UNCLE			2	2	4	S/P		
			Educación Ambiental	CFC	UNCO			4	4	8			
	Investigación IV		ECU		4	4							
VIII	25		Tic IV		ECU			4	4				
			Geología de Venezuela	CFPE	UNCO		P R O F	3	3	6			
			Mineralogía y Petrografía	CFPE	UNCLE			2	2	4	S/P		
			Educación Estética	CFD	UNCLE			3	3	6	S/P		
			Salud Preventiva	CFC	UNCLE			3	3	6	S/P		
			Comprensión de Sistemas Ambientales	CFC	UNCLE			3	3	6	S/P		
	Literatura Venezolana	CFC	UNCLE		3	3		6	S/P				
	Práctica Profesional IV		ECU		8	6							
TOTALES								205	197	282		120Hrs	

Por tanto, el Currículo de Pregrado en la Especialidad de Ciencias de la Tierra propuesto, aparece vinculado en un marco epistemológico y ético de los pilares de la educación, señalados por la UNESCO en 1998: ser, conocer, hacer, convivir y emprender. En fin, lo que se busca con este nuevo diseño curricular de CsT es que se alcance una educación universitaria de calidad, que responda a las necesidades actuales y futuras del desarrollo humano y territorial sostenible (DCCT, 2015; p. 10 y 11).

Discusión

Para los períodos que comprenden desde los años 1971 a 1978, además de considerar la creación de la Sección de Ciencias de la Tierra, hay que destacar la implementación de los objetivos que se plantearon para ese momento que han tenido un desarrollo variable a lo largo del tiempo. Para el caso del objetivo relacionado con el Desarrollo de una Filosofía y Estructura Curricular, el mismo se ha mantenido relativamente con el paso del tiempo como se ha verificado en esta revisión. En otras palabras, la idea de formar un docente a nivel universitario que analice y

estudie al planeta Tierra de forma holística desde el enfoque de la Teoría General de Sistemas, se ha mantenido hasta la última reforma curricular del año 2015. En cuanto al objetivo relacionado con la creación y ofrecimiento de planes de formación para el personal en servicio en el ámbito de las CsT y su enseñanza en el nivel del bachillerato, esto aparentemente se cumplió solo parcialmente en los primeros años del nacimiento de la especialidad.

En cuanto a la dotación de laboratorios, estos fueron equipados al principio a través de donaciones provenientes de instituciones como la Escuela Técnica Industrial (ETI) de los Chaguaramos, entre otras. Este proceso de dotación alcanzó o tuvo su mayor impulso entre los años 2004 a 2010, cuando el Doctor profesor Maximiliano Bezada Díaz que fungía como Vicerrector de Investigación y Postgrado de la UPEL, dotó de equipos modernos para la docencia e investigación no solo a la especialidad de CsT, sino a todas las especialidades que hacen vida en la UPEL. Con respecto a la constitución de una biblioteca en el Departamento de Ciencias de la Tierra, la misma fue dotada con contribuciones y donaciones esencialmente de los mismos docentes del departamento, con libros y colecciones provenientes de congresos

relacionados con las Geociencias como los congresos de Geología.

Por último, el objetivo relacionado con la formación de los docentes de planta del departamento en el exterior se cumplió hasta principios de los años 80 del siglo pasado; proceso que continuó con la formación de las nuevas generaciones de profesores universitarios que fueron sustituyendo paulatinamente a los docentes fundadores de esta especialidad y que realizaron sus estudios de postgrado principalmente, en universidades nacionales como en la UCV, IVIC, UPEL, entre otras.

Probablemente, uno de los cambios fundamentales que se dieron en los currículos de la especialidad de Ciencias de la Tierra para el período de tiempo discutido, fue la incorporación de un área secundaria o de Formación General que incluía varias asignaturas de las otras áreas de las ciencias naturales. Esta área secundaria o de Ciencias Generales, fue diseñada esencialmente para capacitar al estudiante de la especialidad de CsT en la enseñanza de la Ciencia en el Ciclo Básico Común, ampliando así su campo de trabajo en el bachillerato y no los limitaría a ejercer la docencia solamente en el 5^{to} año de Ciencias que es donde se dicta la asignatura Ciencias de la Tierra.

En cuanto al lapso de tiempo que va del año 1978 hasta el 2002, período durante el cual se consolida la especialidad de CsT se producen varios cambios curriculares y de estructura que lejos de favorecer a los futuros egresados de esta especialidad, más bien contribuyeron a disminuir su ya mermado campo de trabajo en el bachillerato.

Básicamente, las transformaciones que se produjeron con la creación de la UPEL y la fusión de la especialidad de Ciencias de la Tierra con los departamentos de Biología y Química y Matemática y Física, para conformar el área de Ciencias Naturales, no fueron favorables para esta especialidad. En primera instancia, este proceso conllevó a que el Plan de Estudio de CsT del año 1978 experimentara cambios importantes en su estructura al desaparecer el área secundaria de Formación General comentada anteriormente, donde los distintos cursos relacionados con la enseñanza de la Biología, Química, Física y Matemática, fueron condensados en cursos comunes a las distintas menciones que conformaban al área de Ciencias Naturales, es decir, los cursos: Fundamentos de Química, Biología, Física y de Ciencias de la Tierra.

Por otro parte, los cambios observados en el currículo de 1996 solo muestran un ligero incremento en las unidades de crédito en el área especializada que pasaron de 64 a 66 créditos y los cursos Fundamentos de Física y Matemática, fueron sustituidos por Física Básica e Introducción al Cálculo, respectivamente. El curso Fundamentos de Química se mantiene, pero se eliminó el curso Fundamentos de Biología, lo que implicó que los estudiantes de Ciencias de la Tierra que egresaran a partir de ese momento de la especialidad, no tendrían ni siquiera una formación básica en una de las capas principales del sistema Tierra, como es la Biosfera.

Finalmente, en la última transformación curricular del año 2015 la especialidad de Ciencias de la Tierra y de la UPEL en general, se cambió el esquema clásico de elaboración del currículo solo por los expertos o especialistas en el área curricular y se convocó a la comunidad intra y extrauniversitaria para que participará en la construcción del mismo. En ese marco, los planes de estudio de las diferentes especialidades abandonaron el esquema tradicional de elaborar los planes sobre la base de contenidos, objetivos generales y específicos, para pasar a construir

un currículo basado en el modelo de las Competencias (generales y específicas), además de disminuir el tiempo de permanencia para la culminación de la carrera de 10 a 8 semestres académicos. Estos cambios, fueron acompañados con la implementación de los componentes curriculares de formación docente, contextualizada y profesional específico.

A grandes rasgos, más allá de agregar o quitar nuevos cursos en este plan de estudio de la especialidad de Ciencias de la Tierra, los cambios comentados anteriormente se podrían considerar como las principales innovaciones que se realizaron en este diseño curricular y que fueron discutidos brevemente en esta revisión, que por supuesto no pretendía abarcar todo lo concerniente a este tema que involucra otros factores curriculares que no se tomaron en cuenta y que no son del dominio de quien suscribe el presente escrito.

CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, desde la creación del Departamento de Ciencias de la Tierra en el año 1973 en el IPC con el fin primordial de formar

docentes a nivel universitario para que estos a su vez se encargaran de enseñar las Ciencias de la Tierra a nivel de la EMG en el país, este hecho, convirtió a este departamento en un hito en la enseñanza de esta área del conocimiento en Venezuela.

Este Departamento cumplió 48 años en el mes de octubre del año 2021 y a lo largo de ese tiempo han egresado de esta especialidad un número cercano a los de 500 docentes, número relativamente bajo si se compara con los egresados en las áreas clásicas de las ciencias naturales y de otras especialidades de formación docente.

Muchos han sido los factores que han incidido en el poco interés mostrado por los estudiantes por optar a la especialidad de Ciencias de la Tierra, en el IPC. En realidad, el desinterés por estudiar esta especialidad por parte de los estudiantes que aspiran cursar una carrera docente en la UPEL, ha sido una constante que lamentablemente se ha venido incrementando de forma sostenida en los últimos años. Conjuntamente, a la situación comentada habría que agregar que con el Proceso de Transformación Curricular en la EMG que marchaba casi en paralelo con el cambio curricular de la UPEL, la asignatura Ciencias de la

Tierra se vio notablemente perjudicada en lo que respecta a su carga horaria, la cual pasó de 5 horas a solo 2 horas de clase semanales.

Inicialmente, durante este proceso de Transformación Curricular de la EMG se había planteado incrementar el número de horas para la enseñanza de las Ciencias de la Tierra de 5 a 8 horas semanales: 4 horas en 4^{to} y 4 horas en 5^{to} Año del Bachillerato. De hecho, en el nuevo Diseño Curricular de la UPEL (2015) en lo tocante a la especialidad Ciencias de la Tierra, se contemplaba que éstas se impartirían en 4° y 5° año de la EMG (p.40). Este cambio, tuvo notables implicaciones tanto de tipo académico para los estudiantes de media, como laboral para el docente que administre esos cursos, porque ahora ese mismo docente debe tener el doble o más cursos de los que realmente puede administrar a lo largo del año escolar. Por tanto, estos factores y otros discutidos en investigaciones previas, atentan con mucha fuerza en la actualidad hacia la desaparición del Departamento de Ciencias de la Tierra y de la enseñanza de esta especialidad a nivel universitario como ha sido hasta el presente en la UPEL y en la EMG del país.

Penosamente, esto concuerda con lo planteado por Arias-Regalía *et*

al. (2018), quienes señalan que si no existen ofertas significativas de formación docente en el área y no hay un título específico en Ciencias de la Tierra (o alguna de sus disciplinas constitutivas, como la geología o las ciencias de la atmósfera, por ejemplo) y aún en el caso de extender la Introducción a las Ciencias de la Tierra al tronco común de otras orientaciones de la escuela media, se trataría de una asignatura presente en un único año y de no más de 2 horas semanales, con lo que la baja carga horaria en el sistema no favorece la aparición de un profesorado específico como es el caso de las CsT.

Parfraseando a Arias-Regalía *et al.* (2018), que se plantean las siguientes preguntas: ¿Quiénes enseñarán los contenidos de Ciencias de la Tierra en Venezuela? ¿Con qué formación? ¿Sino son las instituciones de formación docente del país como los departamentos de Ciencias de la Tierra de la UPEL, quién los formará? ¿Tiene sentido la existencia de un título docente a nivel universitario en Ciencias de la Tierra, dada la bajísima cantidad de horas dedicadas en el EMG venezolana? ¿Qué posibles soluciones se pueden proponer?

Finalmente, en cuanto al objetivo planteado en la presente revisión,

se devela que la especialidad de Ciencias de la Tierra experimentó a nivel curricular los cambios más profundos en los Planes de Estudio de los años 1986, 1996 y 2015. Igualmente, más allá de buscar talentos que se dediquen a estudiar de manera específica alguna de las disciplinas que constituyen a las CsT o Geociencias, lo que se ha intentado con la enseñanza de esta especialidad a nivel universitario es formar a los docentes que van a desempeñar su trabajo en esta área en la EMG venezolana.

Por tal motivo, la concepción filosófica del currículo de esta especialidad desde sus inicios no ha sido otra que tratar de formar a un docente que enseñe en el nivel del bachillerato el estudio del sistema Tierra de una manera holística y que sea capaz de contribuir a sentar las bases necesarias para intentar formar en ese nivel educativo a individuos o ciudadanos con una conciencia ambiental que les permita avanzar hacia el llamado Desarrollo Sostenible del planeta Tierra. Esta concepción filosófica de la especialidad de Ciencias de la Tierra se ha mantenido a lo largo del tiempo y es lo que ha caracterizado a la misma a través de las diferentes transformaciones curriculares que ha experimentado desde su creación.

REFERENCIAS

- Añez, A. F., Ascanio, A., Díaz, N. M. J., Colmenares, P., Suárez, C. (1991) Plan de Estudio Especialidad: Ciencias Naturales-Menciones: Biología, Ciencias de la Tierra, Física y Química: 29 p.
- Arias-Regalía. D., Bonan, L., Wagner, G. P. (2018) Propuestas de formación docente para la enseñanza de las Ciencias de la Tierra en Argentina. *Terrae Didat. Campinas, SP v.14 n.4 p. 355-362*
- Camejo, A. A. M. (2016) Earth science education: the case of secondary school education, general of Venezuela (Chapter 27, p. 345-354-In: Earth Sciences Education. Global Perspectives/organizado por Roberto Greco e Leslie Almberg. – Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2016. 355 p
- Carneiro, D. R. C., Piranha, J. M. (2009) O ensino de geologia como instrumento formador de uma cultura de sustentabilidade *Revista Brasileira de Geociências, volume 39 (1): 129-137*
- Carneiro, D. R. C., Cunha, C. A. L. S., Negrao, B. M. O., Gonçalves, W. P. (2016) A Experiência Docente nos Trabalhos de campo das disciplinas Ciência do sistema Terra I e II da UNICAMP. I Simpósio de Pesquisa em Ensino e História de Ciências da Terra III Simpósio Nacional sobre Ensino de Geologia no Brasil: 31-39.
- Diseño Curricular de la Mención Ciencias de la Tierra. Área: Ciencias Naturales. Departamento de Ciencias de la Tierra-Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Caracas, Marzo de 1986: 30 p.
- Diseño Curricular Ciencias de la Tierra (2015) República Bolivariana de Venezuela-Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia: 240 p.
- González, C. O. J. (2017) Por qué enseñar Ciencias de la Tierra en Venezuela. Línea Imaginaria, año 3, N°5: 42-64
- González, C. O. J. (2020) Ciencias de la Tierra en el contexto de los procesos de Transformación Curricular en Venezuela: una revisión. *Revista de Investigación N° 101. Vol. 44: 20-48*
- Greco, R. (2018) Geociências como ferramento para entender o planeta no qual

- vivimos (Capítulo 1, en: Práticas de Geociências na Educação Básica. Sugestões de atividades práticas para o ensino de conteúdos de geociências na educação básica. Roberto Greco (organização) PRG I UNICAMP (Apoio): 1-4. Disponible en <https://n9.cl/nkg4d> (Consultado 27/10/2021)
- Hernández, S. P., Fernández, C. C., Baptista, L. P. (2014) Metodología de la Investigación, Sexta Edición. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Instituto Pedagógico de Caracas (1974) Objetivos y Plan de Estudio. Subdirección Académica- Sección Ciencias de la Tierra, Caracas: 15 p.
- King, C. (2013) Geoscience education across the globe – results of the IUGS-COGE/IGEO survey. *Episodes* Vol. 36, no. 1: 19-30
- Labarca-Rincón, R. (2019) ¿Qué Geología se enseña en Venezuela? Una propuesta para su divulgación. Didáskalos, Revista Geodidáctica que se dedica a la divulgación de teoría y didáctica de la Geografía y Ciencias de la Tierra. Disponible en <http://revistadidaskalos.blogspot.com/> (Consultado 27/10/2021)
- Lacreu, Héctor L., 1997. Aportes de las Geociencias a la Formación Ciudadana Revista Alternativas, Serie: Espacio Pedagógico Año II N°7 :63-89.
- Lacreu, H. L. (1999) Las Geociencias en Alfabetización Científica (Cap 7 pp 239-270) en Enseñar Ciencias Naturales, reflexiones y propuestas didácticas, Kaufman, M. y Fumagalli, L. (Compiladoras) Ed. Paidós ISBN 950-12-2140-7
- Lacreu, H. L. (2015) Geociencias para la Formación Ciudadana. Simposio 6: Ciencias de la Tierra, Educación y Sociedad. XIV Congreso Geológico Chileno, La Serena, 4-8-10-2015, Chile. Disponible en <file:///E:/art%C3%ADculos%20geociencias/2015LacreuH.L.GeocienciasparalaF.Ciudadana-f-.pdf> (Consultado 27/10/2021)
- Martínez, M. M. (2016) Conocimiento que nos protege (Editorial) Ciencias de la Tierra. La Ciencia y el Hombre. Volumen XXXIX, Mayo-Agosto. Revista de divulgación científica de la Universidad Veracruzana, N° 2
- Méndez, W. y Pacheco, H. (2008) El Departamento de Ciencias de la Tierra de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de

- Caracas: Retrospectiva y mirada al futuro (Ponencia). En: Primer Encuentro Colombo – Venezolano de la Geografía. (Compilación Alejandro Varela Carlos Amaya) Universidad de Los Andes Facultad de Ciencias Forestales y Ambientales Escuela de Geografía Instituto de Geografía, Mérida, Venezuela, 7 al 10 de Abril DE 2008: 7-22
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2016) Proceso de Transformación Curricular en Educación Media. Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión y orientaciones fundamentales, Caracas Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017) Áreas de Formación en Educación Media General, Caracas
- Orion, N. An earth systems curriculum development model. In V. Mayer (2003), Global science literacy (pp.159-168). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Disponible en <https://n9.cl/gt24w> (Consultado 05/11/2021)
- Orion, N. (2019) The future challenge of Earth science education research. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*: 1:3: 1-8 Disponible en <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0003-z> (Consultado 26/10/2021)
- Santiago, R. J. A. (2019) La enseñanza de las Ciencias de la Tierra en las instituciones escolares venezolanas. En: *Geociencias en la educación primaria y secundaria, volumen 1. Realidades y oportunidades en América Latina y el Caribe-Programa Internacional de Geociencias y Geoparques*, UNESCO: 118-124. Disponible en <https://n9.cl/hzjsh> (Consultado 27/10/2021)
- Suárez, C., y Barrientos, Y. (2002). El trigésimo aniversario del Departamento de Ciencias de la Tierra (1972-2002). *Aula y Ambiente*, 2 (3), 61-68.
- Torres, S. S. A. y García, L. G. C. (2019a) La sostenibilidad y las geociencias. En: *Biodiversidad, Servicios Ecosistémicos y los Objetivos del Desarrollo Sostenible en México*. Víctor Ávila Akerberg Tanya González Martínez (coordinadores): 81-101. Disponible en <https://n9.cl/o4o10> (Consultado 27/10/2021)
- Torres, S. S. A. y García, L. G. C. (2019b) Las geociencias y su relación con la

- sostenibilidad. CIENCIA UANL/AÑO 22, No 97, septiembre-octubre. Revista de divulgación Científica y Tecnológica de Universidad Autónoma de Nuevo León Disponible en <http://cienciauanl.uanl.mx/?p=9334> (Consultado 27/10/2021)
- Vasconcelos, C.; Orion, N. Earth Science Education as a Key Component of Education for Sustainability. Sustainability 2021, 13, 1316. <https://doi.org/10.3390/su13031316>. Disponible en <file:///E:/art%C3%ADculos%20geociencias/2021-cs%20de%20la%20T.%20componete%20clave%20para%20la%20sostenibilidad.pdf> (Consultado 05/11/2021)
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Plan de Estudios Matrícula 1989 y Posteriores. Opción: Ciencias Naturales-Menciones: Biología. Ciencias de la Tierra, Física y Química. Subdirección de Docencia-Unidad de Currículo.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Subdirección de Docencia-Departamento de Ciencias de la Tierra (1996). Proyecto de factibilidad del Programa de Ciencias de la Tierra-Especialidad, Ciencias de la Tierra: 51 p.

Enseñanza e investigación de la Historia Regional en el Pedagógico de Caracas

Teaching and research of regional history in the Pedagogical of Caracas

Ensino e pesquisa de história regional na Escola Pedagógica de Caracas

Elina Lovera y Tarcila Briceño

Profesora Titular Jubilada del Instituto Pedagógico de Caracas, en el Departamento de Geografía e Historia. Magister y Doctora en Historia, UCAB. ExCoordinadora del Doctorado en Cultura y Arte para América Latina y del Caribe. Investigadora del Centro de Investigaciones Históricas "Mario Briceño Iragorry"
elovera19@gmail.com

Tarcila Briceño

Profesora Titular Jubilada del Instituto Pedagógico de Caracas, en el Departamento de Geografía e Historia. Magister en Historia, UCV y Doctora en Cultura y Arte para América Latina y del Caribe, IPC. Fundadora de la Revista Tiempo y espacio. Investigadora del Centro de Investigaciones Históricas "Mario Briceño Iragorry",
tarcilab@cantv.net

RESUMEN

El artículo está dirigido a reflexionar y compartir la experiencia de la

enseñanza de la Historia Regional en el IPC, y su investigación en el Centro de Investigaciones Históricas "Mario Briceño Iragorry" (CIHMBI). Los estudios regionales se incorporan en el Pedagógico de Caracas como unidad curricular en el diseño del Departamento de Geografía e Historia desde 1983. Con ese objetivo se orientó la interpretación de la Historia de Venezuela, en un curso obligatorio para toda la especialidad, desde un enfoque regional; y se ofreció otro de Historia Regional, para los alumnos de la mención Historia. En la formación docente, el conocimiento de su región le ayuda a realizar una labor educativa integral, acorde con su realidad, y a dirigir con mayor éxito el proceso enseñanza-aprendizaje. La Historia Regional y local ha sido objeto de atención del CIHMBI desde su fundación, tanto en sus líneas y proyectos como en su publicación de la revista *Tiempo y Espacio*. En los años 90 se crearon dos líneas de investigación referidas a la Historia Regional: Proceso Histórico de las Provincias y Ciudades Venezolanas, y Proceso Histórico de la Ciudad de Caracas durante los Siglos XVIII y XIX. Ambas se apoyan en diversos enfoques desde la historia social, económica, política y cultural, en procesos de larga duración y espacios geohistóricos. En estas Líneas han inscrito proyectos de investigación profesores, estudiantes de pre y postgrado; y se han desarrollado diversos Trabajos de Ascensos, Trabajos de Grado y Tesis.

Palabras clave: historia regional; enseñanza; investigación

ABSTRACT

The article is aimed at reflecting and sharing the experience of teaching Regional History at the IPC, and its research at the "Mario Briceño Iragorry" Historical Research Center (CIHMBI). Regional studies have been

incorporated into the Pedagogical of Caracas as a curricular unit in the design of the Department of Geography and History since 1983. With this objective, the interpretation of the History of Venezuela was oriented, in a mandatory course for the entire specialty, from an approach regional; and another of Regional History was offered, for the students of the History mention. In teacher training, knowledge of their region helps them to carry out comprehensive educational work, in accordance with their reality, and to direct the teaching-learning process with greater success. Regional and local history has been the focus of CIHMBI's attention since its foundation, both in its lines and projects and in its publication in the magazine *Tiempo y Espacio*. In the 1990s, two lines of research related to Regional History were created: Historical Process of the Venezuelan Provinces and Cities, and Historical Process of the City of Caracas during the 18th and 19th Centuries. Both are based on different approaches from social, economic, political and cultural history, in long-term processes and geohistorical spaces. Professors, undergraduate and postgraduate students have registered research projects in these Lines; and various Ascent Works, Degree Works and Thesis have been developed.

Keywords: regional history; teaching; research

RESUMO

O artigo tem como objetivo refletir e compartilhar a experiência do ensino de História Regional no IPC e sua pesquisa no Centro de Pesquisas Históricas "Mario Briceño Iragorry" (CIHMBI). Os estudos

regionais foram incorporados ao Pedagógico de Caracas como unidade curricular no projeto do Departamento de Geografia e História desde 1983. Com esse objetivo, orientou-se a interpretação da História da Venezuela, em um curso obrigatório para toda a especialidade, desde uma abordagem regional; e outro de História Regional foi oferecido, para os alunos da menção de História. Na formação de professores, o conhecimento de sua região os ajuda a realizar um trabalho educativo integral, de acordo com sua realidade, e a direcionar o processo ensino-aprendizagem com maior sucesso. A história regional e local tem sido foco de atenção do CIHMBI desde sua fundação, tanto em suas linhas e projetos quanto em sua publicação na revista *Tiempo y Espacio*. Na década de 1990, foram criadas duas linhas de pesquisa relacionadas à História Regional: Processo Histórico das Províncias e Cidades Venezuelanas e Processo Histórico da Cidade de Caracas durante os séculos XVIII e XIX. Ambos se baseiam em diferentes abordagens da história social, econômica, política e cultural, em processos de longa duração e espaços geohistóricos. Docentes, alunos de graduação e pós-graduação possuem projetos de pesquisa cadastrados nestas Linhas; e vários trabalhos de ascensão, trabalhos de graduação e teses foram desenvolvidos.

Palavras-chave: história regional; ensino; pesquisar

INTRODUCCIÓN

Cuando en 1841, los historiadores Rafael María Baralt y Ramón Díaz Martínez, publicaron en París, los tres volúmenes de su *Resumen de la*

Historia de Venezuela, sin proponérselo trazaron un modelo de enfoque historiográfico, que se mantuvo durante todo el resto del siglo XIX hasta mediados de Siglo XX. Con ellos la historia se interesaba especialmente en los grandes acontecimientos que, según su criterio, habrían marcado hitos en el tiempo. Por eso el rumbo lo determinaban “los hechos” especialmente de corte político y militar. No se trataba de comprender un proceso para entender nuestro comportamiento social sino de conocer el orden de los grandes sucesos ocurridos en el pasado y que habían quedado consagrados para la memoria de la nación. Así fue escribiéndose lo que se conoce como “la historia oficial”, es decir, aquella aceptada, sacralizada y difundida como *la* forma unívoca de ver el país. Se definieron los períodos, los héroes, las fechas patrias y hasta los lugares que *hicieron historia*. Desde esa óptica se centró la mirada especialmente en el protagonismo caraqueño, como rector y actor por excelencia de la vida nacional.

De esta manera se empezó a confundir lo que había acontecido en Caracas, o cuando más en la Provincia de Caracas, como si fuese en todo el territorio nacional. Nuestra historia se llenó de generalizaciones y de ideas preconcebidas. A partir de este “etnocentrismo” se olvidó la vida y

la participación de las demás provincias y regiones. Margarita, Guayana, Nueva Andalucía, la de Mérida y Maracaibo, y Barinas, quedaron como un espejo sobre el cual se reflejaba el acontecer metropolitano. Y cuando no era así, como ocurrió con las ciudades de Coro, Maracaibo y Angostura, en 1810, al no sumarse al proyecto emancipador, entonces dichas ciudades fueron execradas, vistas como traidoras y calificadas de monárquicas, en una interpretación, por lo demás, simplista. En la historiografía tradicional, lejos de entender las posiciones autonómicas locales, se consagró una imagen negativa que fue asimilada de la misma manera por el imaginario colectivo.

De alguna forma este enfoque resumía el viejo y decimonónico dilema, tan utilizado por los positivistas, de *Civilización versus Barbarie*. Así se mostraba Caracas como el modelo de la primera categoría, mientras que el resto del país se subestimaba y consideraba como un espacio de atraso, malaria y pobreza.

Entonces nos preguntamos, realmente se justifica este tipo de investigación que algunos consideran sólo una pequeña historia. Nuestro propio devenir histórico nos da la respuesta. Si consideramos que el

Estado venezolano centralizado, es relativamente de reciente data, incipientemente desde la época guzmancista, nos encontramos con una larga existencia previa, desde la etapa indígena, reforzada después con la llegada de los europeos, en la cual dominaron territorios con características etnohistóricas muy singulares y específicas. En esta última, se consolidaron espacios regionales que tuvieron una dinámica propia y coherente a partir de cada una de sus ciudades coloniales. Es por ello que al seguir la idea de estudiar *con un sentido de globalidad*, sin quedarse en lo meramente anecdótico, la historia de las regiones, ciudades y pueblos, no estamos adoptando una simple moda o antojo historiográfico, ni buscamos satisfacer nuestras nostalgias afectivas, sino que hay verdaderas razones históricas que conducen a indagar en ellas, las raíces de nuestra identidad como pueblo y como nación.

Desde la década de los ochenta, algunos docentes e investigadores empezaron a cambiar los esquemas tradicionales y plantearon la necesidad de comprender al país en su pluralidad y diversidad cultural. No con la idea de promover regionalismos sino de interpretarlo y propiciar una descentralización racional y armónica. Como resultado de esta tarea encontramos numerosos trabajos monográficos, libros y

revistas, entre las que se cuentan, por sólo nombrar algunas, *Tierra Firme* de la editorial Tropykos, *Tiempo y Espacio* del Centro de Investigaciones Históricas "Mario Briceño Iragorry" del Pedagógico de Caracas y *Mañongo* de la Universidad de Carabobo, publicaciones de la Academia Nacional de la Historia y de la Universidad del Zulia, entre otras. Esta onda renovadora llegó también, aunque en forma casi experimental, en la época del Ministro Antonio Luís Cárdenas a la enseñanza de la Escuela Básica y por supuesto a los programas y libros de texto.

Los estudios regionales se incorporan en el Pedagógico de Caracas como asignatura en el pensum del Departamento de Geografía e Historia desde 1983. Con ese objetivo se orientó la interpretación de la Historia de Venezuela, en un curso obligatorio para toda la especialidad, desde un enfoque regional; y a la vez se ofreció otro de Historia Regional, para los alumnos de la mención Historia. En ese momento el Pedagógico era una de las primeras instituciones de nivel superior que ofrecía estos cursos a nivel de pregrado; otra era la Universidad del Zulia.

En una Universidad Pedagógica como la nuestra, cuya finalidad primordial es la de formar docentes que luego tendrán en sus manos la

concienciación del nuevo ciudadano venezolano, el conocimiento de su región, y del comportamiento regional que signó durante varios siglos a nuestra historia, le ayuda a realizar una labor educativa más integral, más acorde con su realidad, y a dirigir con mayor éxito el proceso enseñanza-aprendizaje.

El estudio de la Historia de Venezuela desde los procesos locales y regionales permite profundizar y reconstruir con mayor precisión, la formación de los elementos genésicos que han afianzado nuestra permanencia como pueblo y como nación. Y desde el punto de vista didáctico favorece la revalorización y el diseño de nuevas estrategias para un aprendizaje útil y significativo de nuestra historia.

Dicho enfoque permite la revalorización y el uso de archivos y fuentes escritas, orales, locales y regionales, que contribuyen a adiestrar a los docentes en el manejo documental, al mismo tiempo que lo vincula a una realidad inmediata, concreta, que podrán aplicar como una estrategia válida para la enseñanza de la Historia de Venezuela en la Educación Básica.

MÉTODO

Concebimos a la Historia Regional como una estrategia pedagógica que ayuda a comprender mejor la Historia Nacional, a reafirmar el sentido de pertenencia y crear una conciencia histórica que permite fortalecer las identidades regionales como una forma de afianzar la identidad nacional. La Historia Regional y Local no es un fin en sí misma; no es una visión aislada del conjunto nacional, es una perspectiva que enriquece la interpretación y el conocimiento de los procesos históricos. Como estrategia para la enseñanza, facilita el interés y la motivación del alumno por su historia, al mismo tiempo, contribuye a vincularlo a su realidad inmediata, concreta y los conduce a la autovaloración como comunidad y como ciudadano que le permita desarrollar una acción social transformadora de su entorno local, regional y nacional.

Ambos cursos se concibieron con un carácter teórico-práctico, formulados dentro de las nuevas concepciones que nutren la Historia. El primer curso, referido a la Historia de Venezuela, se estructura sobre los ejes temáticos comprendidos desde la época indígena, pasando por el

orden colonial hasta las primeras manifestaciones de resquebrajamiento del mismo. La independencia política, y el orden republicano hasta nuestros días, destacando las especificidades regionales del proceso. Es decir, estudiamos los elementos fundacionales de nuestro país y de la nación venezolana, a través de las especificidades regionales así como de su integración.

El primer curso se ofrece en el nivel básico de la especialidad de Geografía e Historia, cuya finalidad primordial es iniciar a los alumnos en la aplicación de una metodología con fines docentes y de investigación, con base al dominio de las técnicas documentales y el manejo de lineamientos y estructuras operacionales, que les permitieran utilizar categorías de análisis para comprender el período como una totalidad compleja en la dimensión espacio-tiempo. Se trabaja desde el enfoque que aborda la región como un fundamento afirmativo de nuestros rasgos identitarios de una sociedad particular, como fueron las Provincias o Gobernaciones en la época colonial.

En cuanto a las estrategias, se trabajó de la siguiente manera:

- Selección y valoración de fuentes documentales y bibliografía básica, referida a las diversas y variadas regiones que durante el período estudiado formaron la nación venezolana. Desde los diferentes estadios culturales de las etnias aborígenes, su influencia y participación en la configuración de las nuevas regiones, así como el proceso histórico de las distintas provincias o gobernaciones creadas desde el siglo XVI, la Gobernación de Margarita, Venezuela, Mérida-Maracaibo, Nueva Andalucía, Guayana y Barinas.

- Aplicación de técnicas documentales como: presentación resumida, resumen lógico, crítica interna a documentos seleccionados en relación con los contenidos programáticos.

- Realización de actividades como: valoración de fuentes escritas, de material arqueológico, visita a museos, discusiones con base a lecturas seleccionadas, elaboración de esquemas, análisis comparativos, y otros.

El segundo curso: Historia Regional, propiamente dicho, se ofrece a estudiantes de la mención de Historia. Se desarrolla sobre la base de la

interpretación de los procesos históricos a una escala menor que la nacional. En este sentido la investigación conducirá a plantear problemas, hipótesis de trabajo, que permitan comprender la conformación de la nación. Ya que, en la medida en que conozcamos mejor nuestra diversidad como pueblo, surgirán también los vínculos que definen nuestro proceso histórico.

El curso se estructura desde tres variables fundamentales: a) manejo de elementos teóricos básicos: tiempo-espacio, escalas, la región desde el concepto de región histórica, o región como hipótesis de trabajo; planteamiento de problemas b) ejercitación en el uso de las fuentes; y c) evaluación crítica de las tendencias de la historiografía regional.

Para desarrollar las mismas, se aplican las siguientes estrategias:

Se selecciona un área determinada. Generalmente, se han tomado conjuntos amplios como es el caso de las antiguas provincias existentes en el período colonial, como por ejemplo se han trabajado la Provincia de Nueva Andalucía, la Provincia de Barinas, la, Provincia de Venezuela.

Otras veces, considerando el papel que desempeñaron nuestras ciudades como centros organizadores del espacio, hemos trabajado a partir de algunas de ellas, como Valencia, Cumaná, Barinas y Caracas.

En otras oportunidades hemos trabajado espacios geohistóricos funcionales, como es el caso de los llanos de Caracas, en el período colonial, la fluvialidad de la Guayana y llanos de Apure.

Se siguen los pasos técnicos de la Investigación histórica. En una primera etapa se maneja la bibliografía específica y se trabaja información documental impresa, por ejemplo, la colección fuentes para la Historia Colonial, publicada por la Academia Nacional de la Historia (generalmente las relaciones geográficas, las visitas de obispos, informes de gobernadores, relatos de viajeros).

Esta actividad les permite lograr el acercamiento al tema, detectar algunos tópicos, problemas y el conocimiento del proceso de estructuración de ese espacio seleccionado. Con ese fin, procesan los datos obtenidos, elaboran cartogramas, gráficos, cuadros, entre otros,

sobre algunas variables, especialmente: poblamiento, población, producción, circulación de bienes.

Trabajo en los archivos y centros de documentación histórica

existentes en Caracas. a) La investigación se ha delimitado para esta fase, tanto en el espacio como en el tiempo: asimismo, se ha centrado en la indagación de un tópico o problema específico de acuerdo al interés propio de cada alumno. Por ejemplo, población, según las matrículas existentes en el Archivo Arquidiocesano de una localidad determinada (de la ciudad de Valencia o Caracas en el período colonial). b) Investigación en fuentes hemerográficas (especialmente para los que trabajan el siglo XIX y primeras décadas del siglo XX) y c) se deja abierta la posibilidad de usar otro tipo de fuentes, por ejemplo la información oral, otros materiales.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación se presentan en un informe sobre la localidad y el contexto histórico global en el cual se explica el problema planteado.

Antes de incorporar la Historia Regional como un curso regular en el Departamento de Geografía e Historia, el historiador barinés Virgilio Tosta, pionero de este tipo de investigación, ya dictaba en el mismo Departamento un Seminario de Historia de pueblos y ciudades de Venezuela. Ese Seminario alcanzó más de treinta años de existencia y en él, los jóvenes estudiantes tenían la oportunidad de descubrir en archivos, antiguas crónicas y testimonios orales, el proceso fundacional que a la postre sirviera de columna vertebral al cuerpo de la nación venezolana.

Virgilio Tosta, figura muy destacada en la historiografía regional, junto con Lucas Guillermo Castillo Lara, J.A. Armas Chitty, Ermila Troconis, dejó una valiosa obra sobre la historia de nuestros pueblos, villas y ciudades. El Instituto Universitario Pedagógico de Caracas en el año 1976, publicó *La Provincia de Barinas*, como un homenaje a los cuatro siglos de existencia esta ciudad. Luego, vino *Economía y Poblamiento de Barinas*, uno de sus mejores libros, con un excelente prólogo de la profesora Maruja Taborda, en el cual define los espacios geohistóricos que estudia el autor. Después, entre 1993 y 1999 la Academia Nacional de la Historia publica cinco volúmenes de la Historia de Barinas, que representan la culminación de un

acucioso y magno proyecto de investigación de más de tres décadas de fructífero trabajo.

Don Virgilio Tosta, en el Instituto Pedagógico de Caracas, fue maestro, no sólo por su obra escrita, sus numerosos libros y por su labor en el aula, sino por su vida ejemplar como hombre y como ciudadano. De ese Seminario resultaron valiosos trabajos de investigación que reposan en nuestro Centro de Investigaciones Históricas "Mario Briceño Iragorry".

A nivel de postgrado, la Maestría en Educación, mención Enseñanza de la Historia que administra el Departamento de Geografía e Historia desde 1989, incorporó en su diseño curricular como curso obligatorio el Seminario Historia Regional. El cual está concebido como un curso para la discusión de problemas teóricos de la Historia, el manejo de las diferentes escalas temporo-espaciales y las dificultades para delimitar los conjuntos y los subconjuntos regionales, su especificidad y participación dentro del conjunto nacional. Lo que ha permitido a los cursantes orientar sus Trabajos de Grado hacia planteamientos de estos problemas, así como a la búsqueda de soluciones para la implementación de la enseñanza de la Historia Regional y Local en la Escuela Básica.

Recientemente, cuando se creó el Doctorado en Cultura para América Latina y El Caribe, en el año 2004, se ofreció como uno de los cursos Electivos del pensum de Estudios, la Historia Regional y Local, concebido con un carácter teórico-práctico, que permite el planteamiento de problemas de tipo metodológicos concernientes a la investigación regional y local y a la microhistoria; así como el manejo de los diferentes tipos de fuentes propias del estudio de la localidad y la región.

Se busca realizar un acercamiento a los diferentes enfoques metodológicos desarrollados por investigadores sobre la historia local, la historia regional, la microhistoria y la historia nacional, desde las perspectivas de la historia cultural de acuerdo con las nuevas tendencias historiográficas. Se trata de estudiar los distintos enfoques historiográficos para abordar la región como categoría de análisis que sirve para hacer inteligible la localización de procesos históricos en el espacio (la región como hipótesis de trabajo) y se propone fortalecer la formación de investigadores en el campo de la Historia Regional desde la historia cultural, cuya metodología puede enriquecer futuros proyectos, la formulación de Tesis y el desarrollo de las mismas. De esta manera se responde a una

realidad planteada en las últimas décadas en la mayoría de las Universidades, porque, tanto a nivel de pregrado como postgrado, uno de los ejes de las investigaciones donde tienden a inscribir sus problemas de estudio tanto profesores como alumnos, es el de la historia regional y local.

Se trabajó, desde los siguientes ejes fundamentales:

- Ejercitar en el uso y organización de las fuentes para la investigación de la Historia Regional y Local y la Microhistoria desde una perspectiva interdisciplinaria.
- Propiciar la discusión de diferentes posturas teóricas con el fin de desarrollar el pensamiento crítico y el rigor científico.
- Estimular la investigación de los procesos regionales y locales y la Microhistoria en América Latina y El Caribe, con especial énfasis en Venezuela desde la perspectiva de la Historia Cultural.
- Explicar los procesos regionales y locales y su relación en la formación de las naciones latinoamericanas desde el enfoque de la

Historia Cultural.

- Diseñar y desarrollar proyectos de investigación referidos a la Historia Regional, Local y la Microhistoria.

La Historia Regional en el Centro de Investigaciones Históricas “Mario Briceño Iragorry”, IPC-UPEL

La Historia Regional y local ha sido objeto de atención del Centro de Investigaciones Históricas MBI desde su fundación, tanto en sus líneas y proyectos como en su publicación de la revista *Tiempo y Espacio*. Esta temática historiográfica ha constituido un eje de investigación donde han inscrito y desarrollado sus problemas de estudio en Trabajos de Ascensos, Tesis un buen número de profesores del Departamento de Geografía e Historia. Investigaciones que se han fortalecido cuando se incorporan los estudios regionales cómo materia de estudio en el pensum de Estudios del Departamento de Geografía e Historia del IPC desde el año 1983.

Con la creación de la Universidad Pedagógica Experimental

Libertador se refuerza la actividad de investigación en el Centro de Investigaciones Históricas Mario Briceño Iragorry. Se logra el financiamiento de un Proyecto de investigación colectivo referido a la historia regional, titulada: *Estudio del área Centro-Norte de Venezuela* que desarrollamos en el Centro desde 1989 a 1999. Proyecto que sirvió de base de sustentación para la creación de la Maestría Enseñanza de la Historia que administra el Departamento de Geografía e Historia desde 1989. Estuvo bajo la Coordinación de Elina Lovera y un equipo de investigadores: Tarcila Briceño, Lila de Chópite, Brunilde Liendo, Rosalba Moret.

En el proyecto queda clara la concepción pedagógica que se manejaba en la enseñanza de la Historia. Que no era otra cosa que la de “contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación venezolana al enriquecer con nuevos enfoques, la enseñanza de los procesos históricos”, y el “conocimiento de los fundamentos históricos de nuestra identidad nacional, a través de las especificidades regionales”. Así como la de “vincular y proyectar la Institución hacia la comunidad nacional y regional, a través de estudios de Historia Regional y Local”.

En los años 90 se crearon dos líneas de investigación en el Centro Mario Briceño Iragorry referidas a la Historia Regional: Proceso Histórico de las Provincias y Ciudades Venezolanas y Proceso Histórico de la Ciudad de Caracas durante los Siglos XVIII y XIX. Estado, Sociedad y vida cotidiana. Líneas que se apoyan en diversos enfoques desde la historia social, económica, política y cultural, en procesos de larga duración y espacios geohistóricos. Posteriormente se ofrecieron dos líneas referidas específicamente a la enseñanza de la Historia Regional.

La Línea de Investigación: Proceso Histórico de las Provincias y Ciudades Venezolanas, tuvo como propósito la investigación de problemas referidos a las Gobernaciones o Provincias y a las ciudades creadas en el Territorio de la República de Venezuela desde el siglo XVI. Su dinámica, jurisdicción y el proceso de regionalización que se fue desarrollando a lo largo de la época republicana, a pesar del centralismo impuesto por Caracas en el Siglo XIX y XX. Los proyectos inscritos estuvieron dirigidos hacia el estudio de las ciudades, el papel que desempeñaron como centros de poder político, económico y cultural, así como su participación en “los procesos de estructuración de las Provincias durante el Período colonial” y “las tendencias hacia la

Elina Lovera y Tarcila Briceño (pp. 118-147)

Instituto Pedagógico de Caracas: un recorrido por 86 años de historia e investigación

regionalización que se fueron manifestando desde la época colonial y luego se mantienen a lo largo de la vida republicana". El estudio de las ciudades se realizó sobre la base del concepto de Región Histórica. Entendida ésta como el espacio organizado, estructurado y dinamizado por las ciudades coloniales desde los tiempos coloniales. La línea estuvo coordinada por la profesora Tarcila Briceño, con proyectos de Investigación desarrollados por: Tarcila Briceño, Elina Lovera Reyes, Domingo Irwin, Wilfredo Betancourt, alumnos de pre y postgrado.

La Línea de Investigación: Proceso Histórico de la Ciudad de Caracas durante los Siglos XVIII y XIX. Estado, Sociedad y Economía. Estudia la Ciudad de Caracas como organizadora de un espacio estructurado y dinamizado desde los tiempos coloniales. Como se trataba de un estudio regional, permitió reconstruir aspectos que han sido descartados por la historiografía tradicional, como: el hombre en su acontecer cotidiano, en su espacio concreto, diferenciado y en un tiempo determinado. Algunos de los problemas de estudio estuvieron relacionados con la población, las élites, el Cabildo Eclesiástico y el estudio de las Parroquias Caraqueñas. Línea coordinada por la Profesora Elina Lovera Reyes, donde inscribió proyectos la Profesora Lila de Chópite, Noemí Frías, alumnos de

pre y postgrado.

Un proyecto de Investigación colectivo sobre las parroquias caraqueñas fue desarrollado en el curso de Historia Regional por alumnos de pregrado, Coordinado por la Profesora Elina Lovera. Los resultados de estas investigaciones se incorporaron en buena medida, en un trabajo integrado de investigación y docencia a centros educativos en la zona metropolitana de Caracas.

Es importante destacar la contribución de estas líneas en el mejoramiento de la calidad de la educación venezolana al enriquecer con nuevos enfoques la enseñanza de los procesos históricos y contribuir a la mayor comprensión y al estudio de la historia nacional desde la perspectiva de los procesos históricos regionales.

En ambas líneas se desarrollaron proyectos que dieron como productos un buen número de Trabajos de Grado, Tesis, Trabajos de Ascensos, publicaciones de libros, artículos de revista, ponencias en congresos internacionales y nacionales, conferencias y talleres.

Estas investigaciones tuvieron como órgano de divulgación la revista *Tiempo y Espacio*. Publicación que ha tenido desde sus comienzos el objetivo de estimular y difundir el conocimiento de la historia nacional a partir de sus regiones, localidades e identidades.

En la actualidad la línea de Investigación: Proceso Histórico Venezolano se nutre y recoge muchos de los planteamientos y avances de estos trabajos anteriores referidos a la historia regional de Venezuela. Como docentes de Ciencias Sociales estamos convencidos que para obtener un nuevo conocimiento del proceso histórico de Venezuela, una adecuada interpretación y valoración integral de su fisonomía como nación, se hace imprescindible abordar el estudio de la historia nacional desde los estudios locales y regionales que nos permitan profundizar y reconstruir con mayor precisión, la formación de los elementos genésicos que han afianzado nuestra preservación como pueblo. Estudiar el proceso de formación de la nación venezolana de manera coherente con los procesos locales y regionales, permite una información más completa e integrada del proceso nacional.

Señalaremos algunos productos como resultado de los proyectos de investigación desarrollados en el Centro de Investigaciones Históricas Mario Briceño Iragorry del Pedagógico de Caracas:

Tesis

- De la ciudad hidalga a la ciudad criolla. La vida colonial en la ciudad de Trujillo de Nuestra Señora de la Paz. Autora: Tarcila Briceño de Bermúdez. Tesis Doctoral presentada y aprobada en 2011 en la Universidad Pedagógica Libertador. Mención publicación.
- El Cabildo de Caracas durante la dinastía de los Borbones. Cartas del Cabildo de Caracas. 1741-1821. Autora: Lila Mago de Chópite Tesis Doctoral presentada y defendida en la Universidad Católica "Andrés Bello" el día 26 de octubre de 2010
- De leales monárquicos a ciudadanos republicanos. La Independencia en Coro Autora: Elina Lovera Reyes. Tesis Doctoral presentada y defendida el 11 de noviembre de 2002 en la Universidad Católica Andrés Bello. Mención publicación.

LIBROS

- Lovera Reyes Elina. (Coautora). (2010) Indios, negros y mestizos en la independencia. "La Fidelidad de los indios caquetíos de Coro durante la independencia de Venezuela". Capítulo: 8. Heraclio Bonilla Editor. Editorial Planeta. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Mago de Chópite, Lila (2012). El Cabildo de Caracas durante el período de los Borbones. Cartas del Cabildo de Caracas. 1741-1821. Academia Nacional de la Historia. Fuentes para la Historia Colonial de Venezuela. Vol: 271. Caracas.
- Lovera Reyes, Elina (2007) De leales monárquicos a ciudadanos republicanos. Coro 1810-1858 Academia Nacional de la Historia. Colección: Fuentes para la Historia Republicana de Venezuela. Vol.: 87. Caracas.
- Mago de Chópite, Lila (Coautora) (2002). El Cabildo de Caracas. 1751-1821. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Escuela de Estudios Hispano- americanos. Sevilla-España.

- Briceño de Bermúdez, Tarcila (2001). Retratos de familia. Editorial Anauco. Caracas.
- Irwin, Domingo (1998). La Minoría Protestante en el Táchira (Dos Publicaciones "La Verdad" y El Porvenir"). Biblioteca de Temas y Autores Tachirenses, No. 147, Imprenta Nacional. Caracas.
- Briceño de Bermúdez, Tarcila (1993) Comercio por los ríos Orinoco y Apure durante la segunda mitad del Siglo XIX Gobernación del Estado Bolívar. Fondo Editorial Tropykos. Caracas.
- Mago de Chópita, Lila (1986) Caracas y su crecimiento urbano. IPC. Caracas.
- Irwin, Domingo (Coautor) (2001). Sobre los protestantes en la pequeña ciudad de Rubio y en el Estado Táchira, 1904-1936: Unos breves comentarios históricos. Primeras Jornadas de Historia y Religión (Homenaje al padre Hermann González Oropeza, S J. Memorias. Caracas,

Elina Lovera y Tarcila Briceño (pp. 118-147)

Instituto Pedagógico de Caracas: un recorrido por 86 años de historia e investigación

Universidad Católica "Andrés Bello"- Instituto-Pedagógico Monseñor Arias. pp. 345-406.

- Lovera Reyes, Elina (Coautora) (1988). La Región Histórica. "Método y técnicas en un estudio de Coro en el siglo XVIII. Fondo Editorial Tropykos. Caracas.
- Briceño, Tarcila. (1985). La Ganadería en los llanos Centro-occidentales venezolanos.1910-1935. Academia Nacional de la Historia. Colección Estudios, Monografías y Ensayos Vol. 69. Caracas.

REFERENCIAS

Briceño de B., T. (2000) De trapiches y caña de azúcar en la región trujillana. Memoria del Simposio Boconó un pretexto. Boconó.

Briceño de B., T., (1999) De la ciudad colonial a la región histórica. Tiempo y Espacio, N° 31-32. Caracas: Centro Mario Briceño Iragorry – UPEL - IPC.

Briceño de B. T., (1990) La enseñanza de la historia regional en el Instituto Pedagógico de Caracas. Una experiencia concreta en los cursos de Pregrado. Memoria del VIII Coloquio de Historia Regional y Local. Volumen III. Pp. 68-71. Carúpano.

El Centro de Investigaciones Históricas "Mario Briceño Iragorry" Su Funcionamiento y Proyección. (1993) Caracas: Gerardo Toro. IPC

Lovera R., E. (1990). Valor pedagógico de la Historia Regional. Memoria del VIII Coloquio de Historia Regional y Local. Volumen III, Pp. 79-81. Carúpano.

- Lovera R., E. (1994) Coro y su Región Histórica. Boletín del Centro de Historia del estado Falcón N° 40. (Enero-Diciembre) Coro. Estado Falcón.
- Lovera R., E. (1991) El Vicariato de Coro. Su importancia en la estructuración y articulación del espacio coriano en los tiempos coloniales. Boletín del Centro de Investigaciones de Historia Eclesiásticas venezolana. Caracas: CIEHV.
- Mago de Ch., L. (1997). La población de Caracas (1758-1820). Estructura y características. Anuario de estudios americanos. LIV-2. Pp. 511-541, Sevilla – España.
- Mago de Ch., L. (1988) La población de Caracas a través de las Matrículas Parroquiales. 1754 – 1820. Tiempo y Espacio. N° 10. pp. 27 – 44. Caracas: UPEL-IPC

La investigación en la especialidad Biología, del Departamento de Biología y Química, Instituto Pedagógico de Caracas

Research in the Biology specialty, from the Department of
Biology and Chemistry, Pedagogical Institute of Caracas

Pesquisa na especialidade de Biologia, do Departamento de
Biologia e Química, Instituto Pedagógico de Caracas

Efraín J. Moreno

*Licenciado en Botánica, Magister en Educación Andragógica y Doctor Honoris Causa en
Educación, UPEL. Profesor Jubilado de la Cátedra de Botánica del Departamento de
Biología y Química del IPC.*

efrainbot@msn.com

<https://orcid.org/0000-0002-3001-8020>

Cristian P. Sánchez

*Profesor en Ciencias Naturales, Magister en Educación y Doctor en Educación Ambiental.
Profesor Jubilado del Departamento de Biología y Química del IPC. Ex Director – Decano
del IPC.*

csanchezipc@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3001-8020>

A la entrañable memoria del Profesor Manuel Ángel González Sponga (1929-2009)

RESUMEN

Este trabajo es el producto de una revisión documental, cuyo propósito

fue delinear los principales hitos de la historia de la actividad investigativa en la especialidad Biología del Departamento de Biología y Química del Instituto Pedagógico de Caracas. Se evidencia que, en las primeras cuatro décadas de este Departamento, la investigación tuvo poca relevancia. Durante estos años, a pesar de presentarse circunstancias, situaciones y eventos donde podía haberse desarrollado la investigación de manera más intensa, esto no llegó a ocurrir. A partir de los años noventa, la actividad investigativa aumentó, fruto de la creación del Centro de Investigación en Ciencias Naturales (CICNAT), de Jornadas de Docencia e Investigación, y de los requerimientos de los Programas de Postgrado. Hoy, a pesar de que las actividades de laboratorio y de campo, en la Educación Media, han disminuido dramáticamente, la actividad investigativa entre nuestros docentes de Biología se mantiene constante.

Palabras clave: actividad investigativa; CICNAT; trabajos de ascenso; jornadas de docencia e investigación; biología

ABSTRACT

This work is the product of a documentary review, whose objective was to outline the main milestones in the history of research activity in the Biology specialty of the Department of Biology and Chemistry of the Pedagogical Institute of Caracas. It can be concluded from this work that, in the first four decades of this Department, research had little relevance. During these years, despite circumstances, situations and events where the research could have developed more intensely, this did not happen. From the nineties, research activity increased, as a result of the creation of the Center for Research in Natural Sciences (CICNAT) of Teaching and

Research Conferences, and the requirements of the Postgraduate Programs. Today, despite the fact that laboratory and field activities, in Middle Education, have decreased dramatically, the research activity among our Biology teachers remains active.

Keywords: Investigative activity; Center for Research in Natural Sciences (CRNS); Promotion works; Teaching and Research Conferences; Biology.

RESUMO

Este trabalho é o produto de uma revisão documental, cujo objectivo era delinear os principais marcos na história da atividade de investigação na especialidade de Biologia do Departamento de Biologia e Química do Instituto Pedagógico de Caracas. Pode concluir-se deste trabalho que, nas primeiras quatro décadas deste Departamento, a investigação foi de pouca relevância. Durante estes anos, apesar das circunstâncias, situações e eventos em que a investigação poderia ter sido desenvolvida de forma mais intensiva, tal não aconteceu. A partir dos anos 90, a atividade de investigação aumentou, como resultado da criação do Centro de Investigação em Ciências Naturais (CICNAT), das Conferências de Ensino e Investigação, e das exigências dos Programas de Pós-Graduação. Hoje em dia, embora as actividades laboratoriais e de campo no Ensino Secundário tenham diminuído drasticamente, a actividade de investigação entre os nossos professores de Biologia permanece activa.

Palavras-chave: actividade de investigação; CICNAT; trabalho de promoção; conferências de ensino e investigação; especialidade de biologia

INTRODUCCIÓN

La investigación es absolutamente vinculante con el papel del docente universitario, en particular, en estos momentos coyunturales de nuestro país. Haciendo honor a esta premisa, en el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), antes Instituto Pedagógico Nacional (IPN), incluso sin haber adquirido la jerarquía universitaria y muy pocos meses después de su fundación, ya se habían adelantado esfuerzos en materia de investigación educativa.

De acuerdo con López de Mora (1986), ya en el Reglamento de Creación del Liceo de Aplicación, en octubre de 1936, se decreta que en esta institución deben realizarse investigaciones que contribuyan al mejoramiento de la función técnico docente de los planteles de Educación Media (era Director del IPN, el Profesor Alejandro Fuenmayor). Muy poco tiempo después, durante la primera gestión del Profesor Humberto Parodi, se crea el Centro de Investigaciones Pedagógicas y se publican los primeros números de la revista "Anales del Instituto", donde se divulgarían trabajos de investigación de profesores y alumnos. Bajo la dirección del Prof. Antonio María Rojas, se propicia un Seminario

Nacional donde se llevan a cabo investigaciones pedagógicas y luego, siendo Director el Presbítero y Profesor Manuel Montaner, se desarrollan actividades de investigación en las áreas de Geografía e Historia.

No es sino hasta 1968, entre las conclusiones de la Comisión de Evaluación del Instituto Pedagógico (CEDIP), que se recomienda la creación de un departamento de investigación y planeamiento, que promueve y coordina las actividades de investigación dentro del Instituto. Pocas semanas después nacería el Servicio de Investigación y luego (1970) el Servicio de Investigación y Planeamiento. Ya estaba en "labores de parto", si pudiera decirse así, la "Revista de Investigación Educativa", la cual ha sido, junto con la "Revista de Investigación", dos pilares de extraordinaria importancia para el desarrollo de la función Investigación, en el IPC (López de Mora, 1986).

METÓDO

Este trabajo en particular, es una investigación documental, cuyo propósito principal es evidenciar el desarrollo de la actividad investigativa entre los docentes de la especialidad Biología, del

Departamento de Biología y Química del Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL IPC), mediante el análisis de documentos y publicaciones que contienen los principales hitos del proceso porque el que ha pasado dicha actividad, a lo largo de una historia de más de 80 años.

RESULTADOS

Los primeros tiempos

El 30 de septiembre de 1936, el para entonces presidente de la República de Venezuela, Eleazar López Contreras dispuso por decreto ejecutivo la creación del Instituto Pedagógico Nacional. El decreto, refrendado por el ministro Alberto Smith, en su artículo 1, expresa textualmente: “Se crea en esta ciudad, una Escuela Normal Superior que se denominará Instituto Pedagógico Nacional, destinado a formar el profesorado para la enseñanza secundaria y normalista; a cooperar al perfeccionamiento del profesorado en ejercicio; y a fomentar el estudio científico de los problemas educacionales y de la orientación vocacional, y realizar investigaciones pedagógicas sobre educación, especialmente sobre educación venezolana” (subrayado nuestro) (Albornoz, 2006)

El día 13 de octubre de 1936, se decreta el primer reglamento del Instituto Pedagógico Nacional; en el Capítulo V (artículo 26), aparece que el Pedagógico deberá mantener un Centro de Investigación Psicopedagógica y Orientación Vocacional (Albornoz 1986). Según este autor, este Centro nunca llegó a crearse. El segundo reglamento se decretaría 11 años después, destacando que el Plan de Estudios se desarrollaría en tres años y que cada alumno debería tomar un conjunto de materias obligatorias y las asignaturas de su especialidad respectiva.

Durante los primeros años de funcionamiento del Instituto Pedagógico Nacional (IPN) no existía la figura administrativa de Departamentos, los cuales comenzaron a tener una condición de tales en 1947, aun cuando desde 1936 ya se estaba trabajando bajo la figura administrativa de cursos que agrupaban materias, luego de secciones, que sin solución de continuidad llegaron con el tiempo a la figura actual de departamentos (Albornoz, 1986). El Departamento de Biología y Química, tuvo como su primer Jefe, al Prof. Octavio Palma integrante de la primera de las dos misiones de profesores chilenos (1936-1938), a quienes debemos reconocer su importancia fundamental en la

consolidación y puesta en marcha del Instituto Pedagógico Nacional. Para 1947, en el recién creado Departamento de Biología y Química, se impartían las siguientes asignaturas: Zoología, Botánica, Biología General, Anatomía, Fisiología, Higiene, Bioquímica, Química General y Sistemática, y Matemática como materia complementaria (Albornoz, 1986).

La creación de un Departamento desde el cual se llevase la enseñanza de las Ciencias Naturales a nivel secundario, fue vista como muy auspiciosa para el país por cuanto surgían potenciales candidatos para estudios universitarios en Escuelas que se habían creado a comienzos de los años 40, como Agricultura, Geología, Zootecnia, Veterinaria y Ciencias Forestales e incluso para la Escuela de Ciencias (Texera, 1991).

Durante un poco más de dos décadas (1947-1967) en el Departamento de Biología y Química la actividad investigativa en docentes o en estudiantes, era casi imperceptible; la función de Docencia ocupaba casi todo el espacio con excepción del tiempo y esfuerzo que exigía la Comisión de Evaluación del Instituto Pedagógico (CEDIP) y los preparativos para implementar la primera gran Reforma Institucional a

finis de los años sesenta.

Para el comienzo de la década de los años 70, en el Plan de Estudios del Departamento de Biología y Química del Instituto Pedagógico se formulan los siguientes objetivos relativos a la función de Investigación: a) despertar en los estudiantes el interés por la investigación científica y capacitarlo para que logre este mismo objetivo en los estudiantes de educación media y b) realizar investigación científica en las diversas áreas del Departamento (IPC, 1972).

Es pertinente en este punto, insertar un fragmento del Editorial de Acta Macarao, Vol. 3 (1975), escrito por la insigne educadora Elena Martínez, de muy grata recordación entre quienes tuvimos el privilegio de conocerla.



Independientemente de que investiga el alumno, el tener la oportunidad de vivir esta experiencia durante la vida escolar, tiene un valor formativo de tanta proyección que, por si solo, determinará en mucho la actitud que adoptará durante la vida, especialmente si se trata de un futuro docente. Es difícil que éste, después de tener esta vivencia, se

crea poseedor de la verdad y quiera imponerla a sus alumnos. Lo probable es que se sienta estimulado a darles el máximo de posibilidades que, en el proceso de aprendizaje, permitan el desarrollo de la creatividad, la iniciativa, el trabajo en equipo, la discusión y el estudio de los problemas del medio. Que esté dispuesto a escuchar y no se adjudique el derecho de decir él la última palabra. Igualmente, tenderá a que sus alumnos aprendan a tomar en cuenta sus propias observaciones, sus razonamientos, sus potencialidades y a adoptar, en fin, una nueva manera de actuar frente a la problemática del aprendizaje” (p. 3)

A nuestro juicio, estas líneas condensan gran parte de los valores que constituyen la función de Investigación, una de las tres aristas junto con la Docencia y la Extensión, del “deber ser” de una institución de educación superior. Sin embargo, para el momento en que fueran publicadas, la Docencia aún copaba el interés de las autoridades institucionales y también el de los profesores. La Investigación no era frecuente entre los docentes del Departamento de Biología y Química del Instituto Pedagógico de Caracas y menos aún entre los alumnos.

Es oportuno señalar que el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) es actualmente (2022) uno de los núcleos que conforman la Universidad

Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), y en este sentido debe acogerse a la normativa de la Ley de Universidades de Venezuela (1970), la cual establece en su artículo 3 que “las universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza” (subrayado nuestro).

En este sentido, se justifica plenamente desde el punto de vista histórico, tratar de profundizar en los inicios y desarrollo de la función de investigación en el Departamento de Biología y Química del hoy Instituto Pedagógico de Caracas y a la vez rendir un homenaje a quienes, con su esfuerzo tenaz y denodado, sembraron las bases de la actividad investigativa en el mismo. Estos son justamente los objetivos de este trabajo, no obstante, queremos acotar que en esta oportunidad nos enfocaremos particularmente en la especialidad de Biología.

En un principio, la docencia como prioridad

Efectivamente, en los comienzos del Instituto Pedagógico Nacional, la docencia era la “primera prioridad”; no debe perderse de vista que se

trataba de una "Escuela Normal Superior". Aun cuando "realizar investigaciones pedagógicas sobre educación" era una de sus funciones, pareciera que la misma no estaba todavía ni lo estuvo durante varios años, en la mente de la mayoría de sus integrantes; por supuesto, nos referimos específicamente a los docentes que trabajaban en el área de la enseñanza de la Biología.

Entre las décadas de los años 50 y finales de los años 70, varios profesores de nuestro Departamento o bien, egresados de éste en la especialidad de Biología, imbuidos más bien de la prioridad de la enseñanza, publicaron diversos libros de teoría, de laboratorio, así como guías impresas para facilitar el aprendizaje de la Biología. En varios de estos libros y guías se asignaba un rol fundamental a los "Trabajos Prácticos" para que los estudiantes tuviesen la oportunidad de experimentar.

El cuadro 1, presenta los nombres de dichos profesores y por lo menos una de sus obras escritas.

Cuadro 1. Algunas obras escritas por profesores del Instituto Pedagógico o egresados del mismo (1952-1980)

Años	Autores	Obra
1952	Tobías Lasser	Botánica General
1956	Alonso Gamero(*)	Biología (2) Guías para los trabajos de laboratorio
1956	Mercedes Urbaneja	Biología (2) Guías para los trabajos de laboratorio
1956	Laura Castillo	Biología (2) Guías para los trabajos de laboratorio
1974	Estrella Benaim de Bello	Biología, 2do año; Ciclo Diversificado
1974	Liliam Pino	Biología, 2do año, Ciclo Diversificado
1962	Ubilsa Matute	Temas de Biología, 2do año de Ciencias
1971	Mariluz Carrero	Biología (3 año): teoría y trabajos de laboratorio
1955	Yolanda Carrero	Guías de trabajos prácticos en Biología (2do año)
1971	Elena Martínez	Biología (3 año): teoría y trabajos prácticos
1970-71	José Rafael Marrero	Ciencias Biológicas (I y II)
1970-80	Smirna Chirinos	Biología, 1er y 2do año. Ciclo Básico
1970-80	Walter Michelangeli	Biología, 1er y 2do año. Ciclo Básico
1970-80	Alfonso Romero Flores	Biología, 1er y 2do año. Ciclo Básico
1969	Vitali Guenni	Principios de Biología, 1er año, Ciclo Básico
1970-75	Antonio Ortega Ordóñez	Ciencias Biológicas, 1er, 2do y 3er año
1956	Ceferino Alegría	Revista Ser: temas de salud pública
Años 70	Manuel González Guerra	Revista Ser: temas de salud pública

*A. Gamero fue conductor durante los años 60, del Programa de TV "El Reino Animal"

A fines de los años 60, un grupo de profesores e investigadores de diferentes universidades y centros de investigación del país, participaron activamente en el proceso de adaptación del texto de Biología BSCS (Biological Science Curriculum Studies) en su versión azul. Este libro tuvo

una gran difusión por todo el país, durante la década de los años setenta y parte de los años ochenta. Entre esos profesores e investigadores, citamos las que participaron en nombre del Instituto Pedagógico de Caracas: Carmelina Reggio (coordinadora de todo el grupo), Omar Castro Robles, Faustino García, Elena Martínez, Liliam Pino, Teresa López, Alicia Fonseca, Berta de Pérez, Laura Castillo, Alicia Vezga, Dimas Hernández, Omar Arenas y Reinaldo Gómez.

Varios años después, profesores de generaciones más recientes como: Amelia Tineo, Zoraima de Feliu, Rosana Monsanto, María Edith Pérez, Fulgencio Proverbio (egresado de la Escuela de Biología, UCV) y Reinaldo Marín, publicaron textos de Biología para la Educación Secundaria. Evelyn Tineo, profesora de Evolución del IPC, publicaría una serie de libros bajo el título "Cuaderno de Actividades de Ciencia, dirigidos a la Educación Primaria. En 2013 apareció el libro "El mundo de la Biología", editado por el Dr. Claudio Bifano con el auspicio de la Fundación Empresas Polar y la Academia de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales, en el que participaron nueve profesores del Departamento de Biología y Química (Héctor Vielma, Argelis Fermín de Añez, Hanoi Caleca, Ysbelia Sánchez, Evelyn Tineo, Antonieta Ascanio, Julia Flores,

Es de hacer notar que algunos profesores de Biología del Departamento de Biología fueron coautores de algunos textos, editados por la UPEL, en áreas como Ciencias (Efraín Moreno), Ciencias Naturales (Argelis Fermín de Añez) y Educación Ambiental (Margarita García, Argelis de Añez, Humberto González, Beatriz Carrera, Juan Acosta, Carmen Ponte de Chacín, Jesús A. Figueroa). Toda esta actividad divulgativa de la Biología (y áreas afines) desde los tempranos años 50 hasta la segunda década del siglo XXI, tuvo seguramente una gran incidencia en el aprendizaje de esta ciencia, pero no se llegó a apreciar una correlación positiva con el incremento de las actividades de investigación.

Creemos interesante incluir una reflexión de los Prof. Liliam Pino y José Rafael Marrero, que tomamos del libro de Castillo de Gurfinkel (1995): "cuando dispongamos de laboratorios modernos, de horarios apropiados, de condiciones de trabajo, y de un profesorado científico en su totalidad y metodológicamente preparado para la enseñanza de la Biología Moderna, estaremos en condiciones de lograr que la ciencia se

enseñe en forma tal, que los alumnos aprendan siguiendo los mismos procesos que emplea el científico en su labor" (p. 60)

Los primeros esfuerzos de la investigación en Biología

Los primeros pasos de la investigación en nuestro Departamento fueron lentos, desordenados y tímidos, como corresponde a un ente recién nacido. Durante las dos primeras décadas (1936-1956) del Instituto Pedagógico de Caracas, para ese momento Instituto Pedagógico Nacional (IPN), sólo algunos profesores tuvieron iniciativas importantes en el campo de la investigación; podemos citar entre otros a ilustres personalidades como Olinto Camacho en el área de la Higiene y experimentación en la escuela, Augusto Pi-Suñer y Humberto García Arocha, en el campo de la Fisiología, Gisela Muskus en Biología General, Francisco Tamayo y Tobías Lasser en el área de la Ecología y la Botánica, respectivamente, y José Vicente Scorza en Fitogeografía de los Llanos. En el Cuadro N°2 se muestran los títulos de estas investigaciones y la revista en la cual se publicaron.

Los esfuerzos de estos educadores y científicos no generaron la masa

crítica necesaria para que la investigación científica o pedagógica, se convirtiera en algo común en la institución. No obstante, se había sembrado el germen de la actividad investigativa en sus alumnos, quienes serían, pocos años más tarde, los jóvenes profesores de Biología en el IPN.

El Departamento de Biología y Química y la Facultad de Ciencias de la UCV

A mediados de los años 50, varios profesores egresados del Departamento de Biología y Química, muchos de los cuales trabajaban allí, ingresaron a la Escuela de Ciencias de la UCV, bien en calidad de estudiantes o como profesores de la misma, constituyendo en ambos casos parte fundamental del núcleo original que antecedió a la consolidación de la Facultad de Ciencias en 1958. Entre los primeros se encontraban Elena Martínez, Gisela Muskus de Falcón, José Vicente Scorza, Berta La Roche de Pérez, Dimas Hernández, Carmelina Reggio, Mariluz Carrero, Yolanda Carrero, Laura Castillo de Gurfinkel, Mercedes Urbaneja, Lucila Arcay de Peraza, Gregorio Reyes y Luisa Enriqueta Torres de Martí (Lindorf, 2008).

Cuadro 2. Algunos ensayos e Investigaciones realizadas por docentes de Biología del IPN (1940-1965)

Autor	Investigación	Revista
O. Camacho, 1940	Conceptos sobre la metodología de la higiene en la educación secundaria	Ministerio de Educación
F. Tamayo (*),1943	Notas de Ecología Venezolana: proceso de despoblación y repoblación vegetal de las colinas de Caracas	Anales del IPN
A. Pi-Suñer,1943	La oxidación en los seres vivientes: 1	Anales del IPN 1
H. García Arocha,1943	El método densimétrico en la determinación cuantitativa de los prótidos y su utilización en pruebas fisiológicas para investigar el estado de nutrición.	Anales del IPN 2
T. Lasser, 1944	Los géneros venezolanos de Lauraceae Plantas medicinales y venenosas: importancia de su estudio para Venezuela	Anales del IPN 2:3
Pi-Suñer,1944	Sensibilidad interna	Revista del IPN 2
O. Camacho, 1944	La experimentación en la escuela.	Revista del IPN 1:3
T. Lasser, 1944	Plantas medicinales y venenosas Importancia de su estudio para Venezuela. I. 3	Revista del IPN 1:7-8
J. V. Scorza, 1946	Apuntes de Fitogeografía en relación con una colección de Ciperáceas recogidas en el Distrito Infante, Edo. Guárico.	Revista del IPN 1:7-8
T. Lasser, 1946	Fomento e intensificación de Huertos escolares.	Revista del IPN, 2: 105

Cuadro 2. Algunos ensayos e Investigaciones realizadas por docentes de Biología del IPN (1940-1965) (cont.)

Autor	Investigación	Revista
J. V. Scorza, 1946	Apuntes de Fitogeografía en relación con una colección de Ciperáceas recogidas en el Distrito Infante, Edo. Guárico.	Revista del IPN 1:7-8
T. Lasser, 1946	Fomento e intensificación de Huertos escolares.	Revista del IPN, 2: 105
G. Muskus, 1944	Glándulas paratiroideas de Bufo marinus	Anales del IPN 4
R. Sansón	El caucho y su importancia dentro del desarrollo agrícola e industrial del mundo moderno	Anales del IPN 4
F- Viera	Proteínas en leguminosas cultivadas de Venezuela	Revista del IPN, pág. 39
L. Aristeguieta, 1965	Venezuela y su naturaleza	Anales del IPN, 1: 101
Bensaya Pérez, M (1943)	Pequeños animales de aguas dulces de Caracas	

(*): Tamayo publicó en 1955, el Mapa fitogeográfico preliminar de Venezuela; único recurso de esta naturaleza con el que contaron las escuelas venezolanas durante muchos años.

A mediados de los años 50, varios profesores egresados del Departamento de Biología y Química, muchos de los cuales trabajaban allí, ingresaron a la Escuela de Ciencias de la UCV, bien en calidad de estudiantes o como profesores de la misma, constituyendo en ambos casos parte fundamental del núcleo original que antecedió a la consolidación de la Facultad de Ciencias en 1958. Entre los primeros se

encontraban Elena Martínez, Gisela Muskus de Falcón, José Vicente Scorza, Berta La Roche de Pérez, Dimas Hernández, Carmelina Reggio, Mariluz Carrero, Yolanda Carrero, Laura Castillo de Gurfinkel, Mercedes Urbaneja, Lucila Arcay de Peraza, Gregorio Reyes y Luisa Enriqueta Torres de Martí (Lindorf, 2008).

Entre los segundos, podemos decir inicialmente y con el mayor orgullo, que la Facultad de Ciencias de la UCV fue fundada por el Dr. Tobías Lasser, graduado en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN). Adicionalmente, otras personalidades egresadas del Departamento de Biología y Química, como Alonso Gamero, José Vicente Scorza y Mercedes Urbaneja, ocuparon importantes cargos académicos. El primero de los nombrados llegó a ser decano de la Facultad de Ciencias y formó parte del grupo de científicos que fundó en 1950 la Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia (AsoVAC). Por su parte, el Profesor Scorza ocupó el cargo de Director de la Escuela de Biología; luego sería Decano de la Facultad de Ciencias y se convertiría en el pionero de los estudios de la escorpiofauna de Venezuela.



Gráfico 1. Los Fundadores de la Facultad de Ciencias de la UCV. De izquierda a derecha Tobías Lasser, Alonso Gamero, José Vicente Scorza y Mercedes Urbaneja.

Las Profesoras Urbaneja y Arcay de Peraza, llegaron a ser profesoras titulares de la Escuela de Biología de la UCV, la primera de ellas fue la pionera en los estudios de Cultivo de Tejidos Animales y Anatomía Comparada y la segunda fue una de las más importantes parasitólogas que ha pasado por dicha escuela. Asimismo, el Profesor Gregorio Reyes trabajó en el campo del fitoplancton dentro de la Escuela de Biología y se convirtió en uno de los más notables estudiosos de este importante componente de nuestra biodiversidad, en tanto que la profesora Luisa Enriqueta Torres de Martí, dictaría cursos de Genética Básica.

El paso de estos docentes por la Escuela y luego Facultad de Ciencias,

les sirvió no sólo para profundizar sus conocimientos en Biología, sino más aún para adquirir competencias y destrezas en el campo de la Investigación, que serían transferidas prontamente a sus alumnos y a otros colegas. Se había internalizado en estos docentes, la conciencia de que la investigación es una fiel compañera de camino de la enseñanza. No obstante, a pesar de estos avances, la llama de la actividad investigativa entre la generalidad de los docentes y alumnos no terminaba de avivarse.

La investigación en los años 60, algunos esfuerzos individuales

Durante la década de los años 60 del siglo pasado, algunas individualidades dentro de nuestro Departamento realizaron trabajos de investigación, podríamos citar los casos de las profesoras Alicia Vezga y Gisela Muskus, quienes de manera independiente y con el aval de psicólogos de trascendencia internacional, se interesaron por el estudio de nuestras macroalgas marinas.

Un párrafo aparte, por la intensidad de sus esfuerzos divulgativos merece el Profesor Francisco Tamayo, quien durante esa década e incluso

a lo largo de los años 70 y comienzos de los 80, publicó en diferentes medios escritos, decenas de investigaciones y ensayos, pero ni estos esfuerzos ni los de las autoras antes citadas, encendieron el fuego de la necesidad de investigar a la par que de enseñar. En este punto recomendamos a los lectores, consultar la obra sobre Francisco Tamayo, escrita por Yépez (1981).

A lo largo de esos años, se realizaron en el Departamento de Biología y Química numerosos Cursos y Seminarios, varios de ellos de nivel internacional, dirigidos al mejoramiento de la enseñanza de estas ciencias. A continuación, se mencionan algunos de estos eventos:

- Introducción al BSCS (1963)
- Enseñanza de la Ciencia en el Ciclo Básico (1964 y 1965)
- Ciencia Integrada (1965)
- Enseñanza moderna de la Biología (BSCS), 1º y 2do nivel, 1966-1967
- Ciclo de Conferencias del Prof. José Alberto Velandia
- Ciclo de Conferencias de los Drs. Gabriel Chuchani y Raymundo Villegas
- Ciclo de Conferencias de los Profs. Leandro Aristeguieta y Zoraida Luces de Febres

Por otra parte, se hicieron ingentes esfuerzos por adquirir materiales de laboratorio, tales como equipos, reactivos e instrumentos. Tanto los cursos como los materiales de laboratorio, tendrían una profunda influencia en los trabajos de investigación que se desarrollarían poco tiempo después.

La estación biológica de Macarao



Gráfico 2. La Estación Biológica de Macarao. Izquierda: Edificación de la estación. De izquierda a derecha: Profesores Carlos Ramírez, R, Omar castro y Miguel Bousquet; derecha: Profesores Omar Castro, Beatriz Ceballos, Pedro Felipe Ledezma (Director), Dimas Hernández (Jefe Del Departamento), Mario Torrealba Lossi, Efrain Moreno, dama no identificada y Luis Luzón (Subdirector).

A comienzos de los años sesenta, el Prof. Leandro Aristeguieta, uno

de los más importantes botánicos que haya nacido en país, comenzó su trabajo como docente en el Instituto Pedagógico Nacional, una labor que se prolongaría durante una década. Entre las más resaltantes ejecutorias de este notable profesor e investigador, fallecido en 2012, destaca el haber sido el principal impulsor de un centro de estudios ecológicos en la cuenca del río Macarao, (Estación Biológica de Macarao), seguramente el único lugar donde aún podemos apreciar en una mínima escala, las cristalinas fuentes del río Guaire.

Durante muchos años, el Profesor Aristeguieta recorrió con sus alumnos la vasta superficie de la cuenca y se empezó a formar en su mente, la idea de enseñar y de investigar las distintas ramas de la biología, en un paisaje bucólico, pleno de luz solar y de verdor, ambientado aún más por el canto de los pájaros, de las chicharras y de las aguas del río al chocar con las piedras de su cauce; todo esto a sólo escasos kilómetros del centro de la ciudad de Caracas.

Esta ilusión del Profesor Aristeguieta tuvo en la década de los 70, una significativa resonancia entre otros profesores del Departamento, entre ellos Omar Castro, Carlos Ramírez Reyes, Antonio Navas, Teresa López,

Itálico Torres, Getulio Agostini, Esteban Añez y Efraín Moreno. En poco tiempo se levantaron los cimientos de la Estación Biológica de Macarao, se llevaron allí algunos equipos de observación y medición y comenzaron a realizarse trabajos de campo y de investigación. Para ese momento, se estaban haciendo los estudios para convertir la cuenca del río Macarao en un Parque Nacional, lo cual se concretó el 5 de diciembre de 1973.

Luego de algunos años de una muy productiva actividad docente (trabajos de campo) e investigativa en la zona, los cimientos de la Estación fueron destruidos, los equipos fueron robados y la sensación de inseguridad se apoderó de todos los que hacían vida en dicho centro. Afortunadamente, no todo se perdió. Varias muestras botánicas colectadas en la cuenca del río Macarao, fueron depositadas en el Herbario del Instituto Pedagógico de Caracas, fundado entre los años 1970 y 1971, por los profesores Francisco Tamayo y Leandro Aristeguieta.

Pocos meses después de lo acontecido en Macarao, el Prof. Tamayo tendió su mirada y expectativas a la región conocida como "Laguna de Tacarigua", un humedal muy importante por su gran biodiversidad, ubicada en la parte costera del centro-oriente del país.

Efraín J. Moreno y Cristian P. Sánchez (pp. 148-207)

Instituto Pedagógico de Caracas: un recorrido por 86 años de historia e investigación

Desafortunadamente, las aspiraciones para crear en la zona una estación biológica, se quedaron sólo en unos planos y en una exposición de motivos. Parafraseando a Calderón de la Barca, el famoso escritor español, esta estación fue un sueño y los sueños... sueños son.

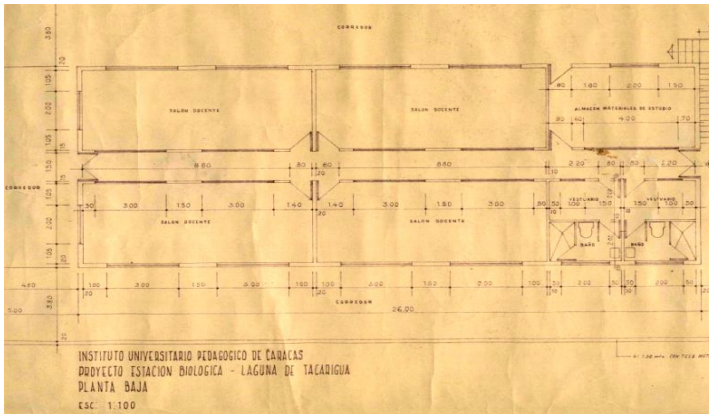


Gráfico 3. El Profesor Francisco Tamayo y Macarao. A la derecha, Uno de los planos para la Estación Biológica de la Laguna de Tacarigua.

Revista “Acta Macarao”

Una de las educadoras que tuvo mayor interés en el establecimiento de una estación biológica en el Parque Nacional Macarao fue Teresa López de Mora, cuya área de interés no era las ciencias naturales, sino más bien la Biología Celular. Se dio la circunstancia de que para ese momento se estaba por fundar una revista exclusiva del Departamento



de Biología y Química y se había nombrado a la Profesora antes mencionada como editora de la misma. Pues bien, seducida por los efluvios de este promisor centro para la investigación y el aprendizaje de la biología en todas sus especialidades, la profesora López la bautizó con el nombre de "Acta Macarao".

Esta revista, creada a comienzos de la década de los años 70, era una publicación trimestral dedicada a la divulgación de trabajos de investigación científica y educativa, realizados tanto por docentes como por estudiantes, bajo la coordinación de los primeros. Su primer Consejo Editorial estuvo integrado por los profesores Ubilsa Matute, Antonio Navas y Teresa López (editora). Inicialmente, la revista se nutrió de los resultados de las investigaciones realizadas en la Estación Biológica Macarao y las producidas en el laboratorio de la Cátedra de Biología Celular, pero muy pronto recibió colaboraciones desde distintos frentes de la Biología y de la Química.

Entre los docentes que publicaron en Acta Macarao podemos nombrar a: Francisco Tamayo, Manuel González Sponga, Juan Manuel Ayala, Getulio Agostini, Horacio Vanegas, Teresa López, Elena Martínez,

Efraín J. Moreno y Cristian P. Sánchez (pp. 148-207)

Instituto Pedagógico de Caracas: un recorrido por 86 años de historia e investigación

Ubilsa Matute, Luz Pinzón de Nava, Carlos Ramírez Reyes, Livia Becerra de Lares, Fulgencio Proverbio, María Elena González, Pablo Ojeda y Efraín Moreno. Entre los estudiantes se encuentran: Rosa Elena Camero, Diana Bello, Horolayn Caldera, Marina Sosa, Oliver Barroeta, Zully Cabrera, Coromoto Paraqueimo, Isaac Blanca y Reinaldo Marín.

La productividad de Acta Macarao no fue realmente muy grande (sólo se llegaron a publicar 7 números), debido principalmente a problemas presupuestarios (Teresa López, comunicación personal). A comienzos de los años 80, siendo editor el Prof. Manuel González Sponga saldría su último número. A pesar de su escasa producción, esta revista fue un hito muy importante en la divulgación de nuestros trabajos de investigación y en la formación de los estudiantes, muchos de los cuales jugaron con el tiempo, papeles de relevancia tanto en la educación como en la ciencia; podemos citar por ejemplo a la Profesora Diana Bello de Barboza y los Doctores Reinaldo Marín e Isaac Blanca.

El Departamento de Biología y Química y el Festival Juvenil de la Ciencia

A lo largo de más de sesenta años, los espacios y oportunidades que

ofrece la AsoVAC para la difusión de los trabajos de investigación científica e incluso educativa, no han sido aprovechados de manera significativa por los docentes y alumnos de nuestro Departamento; realmente ha sido muy escasa la participación del Departamento en las Convenciones de esta importante asociación científica. Sin embargo, a finales de los años sesenta, la AsoVAC creó el Programa conocido como Festival Juvenil de la Ciencia, con el fin de despertar vocaciones científicas en el seno del estudiantado de la Escuela Básica y Media Diversificada. Este Programa estuvo durante varios años, bajo la coordinación de la ilustre Profesora Mariluz Carrero, egresada de nuestro Departamento, ya lamentablemente fallecida. Hoy, el Programa ya tiene unos 50 años y en éste, más de 250000 jóvenes han tenido la oportunidad de aproximarse al quehacer de la ciencia, realizando proyectos de investigación, para lo cual deben comprender y aplicar el método científico.

Muchos profesores de nuestro Departamento han participado en el Festival Juvenil de la Ciencia, bien como organizadores, asesores, tutores o evaluadores y en casi todos estos roles se avivó de alguna manera en los docentes, la chispa del proceso investigativo, pero esta chispa volvía a

apagarse en breve tiempo.

La Cátedra de Biología Celular y el inicio de la actividad investigativa en nuestros estudiantes

Durante la década de los años 60, los estudios morfológicos y descriptivos dentro del campo de la Biología, comenzaron a declinar a nivel mundial, siendo reemplazados en parte por aquellos derivados de la Biología Celular y de la Ecología. Venezuela no sería la excepción; a fines de esa década y comienzos de la siguiente se comenzaron a activar en el Instituto Pedagógico de Caracas, mecanismos curriculares y presupuestarios para ofrecer asignaturas en las áreas antes mencionadas.

A mediados de los años 70, se creó la Cátedra de Biología Celular en nuestro Departamento, siendo su primera jefa, la Profesora Teresa López de Mora, con el apoyo muy cercano de la Profesora Ubilsa Matute. Desde esta cátedra se desarrolló la asignatura del mismo nombre, cuyo pivote más importante era que los alumnos tenían que involucrarse de manera muy cercana en una investigación científica. Ellos tenían que identificar un problema, plantearse hipótesis, proponer y aplicar una metodología para confrontarlas, obtener resultados, extraer conclusiones y por último

defender su trabajo ante sus profesores y sus pares. En distintas ocasiones estos trabajos fueron presentados en eventos nacionales de investigación científica y varios fueron publicados, particularmente en Acta Macarao. Era prácticamente, la primera vez que se daba plena responsabilidad al alumno para desarrollar una investigación de un nivel aceptable por la comunidad científica y docente. Podría afirmarse que fue el "bautizo" como investigadores de muchos de nuestros profesores.

Durante esta época se creó un bioterio para mantener allí animales de laboratorio (tanto vertebrado como invertebrado), de forma que pudieran servir como recursos vivos de primera mano, para los proyectos de investigación. Este bioterio se mantuvo activo sólo hasta que se produjo a comienzos de los años ochenta, la mudanza paulatina de las aulas y laboratorios hacia la torre docente.

Desafortunadamente, para comienzos del siglo XXI, la realización de trabajos de investigación por parte de los estudiantes decayó notoriamente. En efecto, ya para finales de la segunda década de este siglo la actividad investigativa por parte de los estudiantes que toman la asignatura Biología Celular, es prácticamente nula o por lo menos de

muy poca profundidad o rigor científico.

La investigación en el pregrado

En el Instituto Pedagógico de Caracas no se exige la realización de una trabajos de grado para obtener el título de Profesor de Biología (equivalente a una Licenciatura); de allí que muchos de los docentes que egresan de la institución no han realizado trabajos de investigación ni educativa ni científica, y en consecuencia no tienen las competencias y mucho menos el oficio de profesores-investigadores. Es oportuno recordar en este punto la conocida Resolución 12 del Ministerio de Educación, promulgada en enero de 1983, en la cual se fija el perfil profesional del docente y los roles que debe desempeñar: facilitador del aprendizaje, investigador (subrayado nuestro), orientador, promotor social, planificador, administrador y evaluador.

Para paliar de alguna manera la situación antes planteada y solucionar problemas de orden curricular en los estudiantes, se crearon las asignaturas optativas "Estudios Independientes" y "Proyectos en....". Las características de ambas asignaturas eran muy similares: se ofrecían de manera tutelar a un grupo muy pequeño de estudiantes (3 o 4 como

máximo) de semestres superiores y se exigía la realización individual o por equipo, de un trabajo de investigación de alcance limitado, pero con todo el rigor de la metodología científica. Se esperaba que el producto de la investigación, posterior a la respectiva evaluación del mismo, fuera presentado en algún evento científico o educativo, promovido por la UPEL o alguna otra casa de estudios superiores en el país, y que eventualmente fuese publicado.

De acuerdo con Vielma (1998), durante el año escolar 1973-1974, alumnos del Departamento de Biología y Química del entonces Instituto Universitario Pedagógico de Caracas (IUPC), quienes habían tomado la asignatura "Estudios independientes" llevaron ponencias en Biología a la Reunión Anual de la AsoVAC. Desafortunadamente, fue una suerte de "debut y despedida". Como señalábamos en un aparte anterior, sólo raramente a lo largo de los años, se percibió una conexión significativa entre la AsoVAC con el personal docente del Departamento y mucho menos aún con los alumnos.

A fines de los años 70, la Profesora de Fisiología Humana, Luz Pinzón de Nava y la Profesora de Bioquímica, María Assunta Creazzola, bajo la

Efraín J. Moreno y Cristian P. Sánchez (pp. 148-207)

Instituto Pedagógico de Caracas: un recorrido por 86 años de historia e investigación

coordinación del Dr. Fulgencio Proverbio, quien era investigador activo en el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC) y también profesor de Fisiología en el IUPC (hoy, IPC), crearon un pequeño núcleo de investigaciones científicas en el Laboratorio 705. Se logró incorporar al grupo, a dos estudiantes muy talentosos y de alto nivel de rendimiento: Zully Cabrera y Reinaldo Marín.

En este laboratorio se comenzó a trabajar aislando membranas de glándulas de sal de las hojas del mangle *Avicennia nitida* y se identificaron varias actividades ATPásicas asociadas con la expulsión de sal por estas glándulas. Los resultados de estas investigaciones fueron publicados en la Revista "Acta Macarao" y los estudiantes antes mencionados fueron reclutados por el Dr. Proverbio, para trabajar en el IVIC. El para entonces, joven Bachiller Reinaldo Marín, tiene actualmente un título doctoral y es Investigador Emérito del IVIC. Lamentablemente, este grupo de investigación del Laboratorio 705, tuvo una existencia muy corta.

La Revista de Investigación

Con este nombre se conoce la revista donde se publican

investigaciones de orden educativo o científico, realizadas por miembros de la comunidad docente o estudiantil del Instituto Pedagógico de Caracas, pero también se aceptan, previo el aval del Consejo Editorial, colaboraciones de personas que no pertenecen a la institución. Esta revista fue creada en 1983 con el nombre de "Revista de Investigación Educativa" y se aceptaban trabajos de esa índole y además "Revisiones críticas", producto del estudio exhaustivo de un tópico en particular; por supuesto, dentro del área educacional. Pocos años después se rebautizaría con el nombre de "Revista de Investigación", para dar cabida a investigaciones en un espectro más amplio.

El recordado Prof. David Vivas en un Editorial con su firma, publicado en la Revista de Investigación Educativa, Vol. 13 (24): 1986, señala textualmente lo siguiente:

es importante la difusión de los hallazgos de investigación y la demostración y defensa permanentes de los beneficios que se obtienen. Esta revista, interesada en el fomento y desarrollo de la investigación educativa, ofrece la oportunidad a los colegas del área para difundir sus hallazgos y experiencias. Invitamos a todos a publicar en esta, su Revista de Investigación Educativa.

El cuadro 3 presenta los nombres de Profesores de la especialidad de Biología (UPEL IPC), que han presentado trabajos de investigación para la Revista de Investigación y el área en la cual se insertan dichos trabajos.

Cuadro N° 3. La Revista de Investigación (antes, Rev. de Investigación Educativa) y los aportes de los docentes de la especialidad de Biología

Profesores	Áreas		
	Educativa	Biología	Ed. para la Salud
José Ali Moncada			x
Dalia Díez de Tancredi (*)		x	
Carlos Solórzano	x		
Efraín Moreno	x		
Esteban Añez	x		
Manuel Ángel González		x	
Rosa Elena Camero	x		
Minelia Ledezma de Nava	x		
Ana Carrero Blanco	x		
Teresa López Mora	x		
Beatriz Carrera			x
Matilde Castillo (*)			x
Margarita García			x
Carmen Ponte			x
Jesús A. Figueroa	x		
Julia Flores	x		
Héctor Vielma Nava	x		
Cristian Sánchez			x
Hanoi Caleca	x		

(*): las profesoras no están adscritas al Dpto. de Biología y Química, pero son egresadas del mismo y Doctoras en Educación (UPEL IPC).

Cuadro N° 3. La Revista de Investigación (antes, Rev. de Investigación Educativa) y los aportes de los docentes de la especialidad de Biología (cont.)

Profesores	Áreas		
	Educativa	Biología	Ed. para la Salud
Irene Mondragón		X	
Yasmín Contreras		X	
Marlene Toledo	X		
Ysbelia Sánchez		x	
Lahirize Mavares		x	
Evelyn Tineo		x	
Tomasa Lira	x		x

(*): las profesoras no están adscritas al Dpto. de Biología y Química, pero son egresadas del mismo y Doctoras en Educación (UPEL IPC).

Por otra parte, los profesores de la especialidad de Biología hemos colaborado también con nuestra Revista de Investigación, como miembros del Consejo Editorial o del Cuerpo de Asesores. A continuación, los nombres de los docentes que han ejercido algunos de estos roles: Ubilsa Matute, Berónica Camaripano, Teresa López, Livia Becerra, Efraín Moreno, Omar Castro, Jesús Aranguren, Carlos Solórzano, Miriam Quijada, Héctor Vielma, Cristian Sánchez.

El Centro De Investigaciones en Ciencias Naturales “Prof. Manuel Ángel González Sponga”



Si entre los profesores y alumnos del Departamento de Biología y Química, se designara a alguien para representar la frase bíblica “predicar con el ejemplo”; estamos convencidos que esta designación caería en el Profesor **Manuel Ángel González**, quien, de manera silenciosa, sin prisa, pero sin pausa, se dedicó a la investigación taxonómica con arácnidos, particularmente escorpiones, arañas y opiliones.

Muchos de los primeros trabajos de este notable investigador se publicaron en la serie “Monografías Científicas Pi-Suñer”, la cual comenzó en 1970. La producción de trabajos de investigación de González Sponga era tan prolífica para esos años, que en dicha revista se publicaban prácticamente sólo trabajos de él. Se publicaron 8 Números: 1 al 5 en el Dpto. de Tecnología Audiovisual (hoy Departamento de Tecnología Educativa) y 3 al 8 en el Dpto. de Biología y Química. Uno de los autores

de este trabajo (Efraín) recuerda que en una oportunidad le preguntó al Prof. Manuel Ángel, ¿a qué se debía eso? y él le contestó: "*chico, yo no tengo la culpa, la revista está abierta y a la orden, lo que pasa es que no llegan trabajos*" (Moreno, 2008). Es bueno hacer notar que, para esa década, el Prof. González Sponga no pertenecía al Departamento de Biología y Química, estaba adscrito al igual que el Prof. Daniel Candelle, al hoy denominado Departamento de Tecnología Educativa y ambos ofrecían a los estudiantes de Biología y Química cursos electivos de preparación de materiales de laboratorio para esas especialidades.

Como producto de varios años de investigación se publicaron muchas especies nuevas para la ciencia, enriqueciendo de manera muy significativa el conocimiento de nuestra fauna. Valga señalar que el Profesor Sponga se consideraba "un autodidacta"; para él "*sus maestros fueron el bosque y los libros*".

El Prof. González-Sponga siempre tuvo interés en que el Instituto Pedagógico se desarrollara aún más la investigación. En una entrevista realizada por el Prof. Sergio Foghin a Manuel Ángel González, se cuenta la siguiente anécdota: "*...resulta* (cuenta González)

que a mí se me ocurrió que podíamos hacer investigación en el Pedagógico y consulté gente del IVIC, gente de la Universidad Central, en fin; sobre las bases, como iniciarse, cómo empezar a trabajar, en que trabajar. Y me fui a la Dirección del Pedagógico. No voy a nombrar al Director. Me dejó hablar...cinco minutos, quizá menos, se puso de pie y me dijo: 'el Pedagógico no es el IVIC'..." y ahí concluyó mi intervención (Foghin, 2009, p. 101).

En 1991, los profesores del Departamento quienes venían desde sus respectivas Cátedras realizando trabajos de investigación de manera individual o bien formando pequeños grupos de investigación, tanto en temas biológicos como en la enseñanza de los mismos, resolvieron formar el Centro de Investigaciones en Ciencias Naturales (CICNAT). Con ello se esperaba tener más éxito en la divulgación de los resultados de sus investigaciones y, por otra parte, tener más fuerza en cuanto a solicitud de recursos para mantener viva esta actividad. Se escogió por unanimidad el nombre del Prof. Manuel Ángel González como epónimo de dicho centro, haciendo justicia a una labor abnegada y productiva, no sólo en beneficio de nuestra institución sino del país en general.

Entre los objetivos fundamentales del CICNAT se encuentran los siguientes: a) estimular, coordinar, promover y realizar trabajos y

actividades de investigación en el campo de las ciencias naturales, b) propiciar, planificar y coordinar la realización de eventos destinados al desarrollo de la investigación en el campo de las Ciencias Naturales y c) contribuir a la formación y perfeccionamiento de docentes y alumnos en el área de la investigación en Ciencias Naturales y transferir los conocimientos generados por las investigaciones a la enseñanza de estas ciencias (Vielma, 1998). La mayoría de los docentes del área de la Biología de nuestro Departamento pertenecen al CICNAT; no obstante, tanto los miembros del Centro como quienes no lo son, realizan investigaciones libres de carácter individual.

Este Centro concentró inicialmente a los siguientes grupos de laboratorios, relacionados con el área de la Biología: Ecología Humana, Fisionomía y Anatomía Vegetal, Investigaciones en Zoología, Herbario "Francisco Tamayo", Fisiología de anfibios, Morfología de Insectos, Cátedra de Ciencias Naturales y Enseñanza de la Biología. En el siguiente cuadro se presenta la conformación actual del CICNAT (área Biología), con la necesaria advertencia de que ocasionalmente se hacen modificaciones en las líneas de investigación que lo conforman

Cuadro 4. Conformación actual (2020) del CICNAT (Área: Biología)

Línea de investigación	Coordinador
Turismo y Educación Ambiental para la Sustentabilidad en Áreas Naturales y Culturales de Venezuela	Prof. Carlos Lugo
Investigaciones y enseñanza de biología celular y procesos biotecnológicos	Prof. Carlos Colmenares
Naturaleza de la ciencia	Prof. Egleé Ojeda
Representaciones sociales	Prof. Zuly Millán
Ciencia, tecnología y sociedad	Prof. Hanoi Caleca
Educación para la promoción de la salud integral, medios y estilos de vida sustentables	Prof. Minda Cariaco
Investigaciones en Ecología Humana y Social	Prof. Francisco Rivero
Estudios sobre la Fitodiversidad de Venezuela.	Prof. Juan Linares
Enseñanza de las Ciencias	Prof. Catalina Betancourt

Sería injusto dejar de mencionar a quienes fungieron en distintos momentos como Coordinadores del CICNAT, el Profesor Héctor Vielma Nava, la recordada y entrañable Profesora Irma Guilarte de Rueda, la Profesora Marlene Ochoa de Toledo, así como las jóvenes profesoras Ysbelia Sánchez, Evelyn Tineo y Liliana Murillo, la Coordinadora actual del Centro. Así mismo, en nuestra opinión, debe destacarse la labor de los profesores Jesús Aranguren, José Alí Moncada e Irene Mondragón, quienes, desde las trincheras de la Ecología Humana, la Agroecología, la Educación Ambiental, y la Zoología, apuntalaron durante mucho tiempo y de la manera más entusiasta, la vigencia y producción del CICNAT.



Las Jornadas de docencia e investigación del Departamento de Biología y Química

A mediados de los años noventa, los profesores Esteban Añez, Jesús Figueroa y Efraín Moreno, viajaron a la ciudad de Barquisimeto para participar en las II Jornadas de Docencia e Investigación del Departamento de Ciencias Naturales del Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa”. A su regreso de este evento, el Prof. Moreno junto a la Profesora Antonieta Ascanio, para ese momento Jefe del Departamento de Biología y Química, coordinaron las Primeras Jornadas de Docencia e Investigación de nuestro Departamento (1996). Este evento fue muy exitoso, a juzgar por la participación en el mismo de 300 personas aproximadamente, entre conferencistas, ponentes y asistentes, muchos de los cuales eran docentes de Biología o de Química, de varias instituciones de educación media y superior de la región capital del país.

Hasta el momento se han realizado siete Jornadas de Investigación y Docencia y se está preparando la octava. Durante esos eventos se han presentado decenas de trabajos de investigación, por parte de docentes

y alumnos de nuestro Departamento, algunos de los cuales han sido publicados en las revistas de nuestra institución e incluso de otras universidades.

La participación en estas jornadas generó un cambio significativo en la praxis de los profesores, muchos de los cuales comenzaron a sentir que su perfil profesional podría ser el de profesores-investigadores. Adicionalmente a este reforzamiento a la función investigativa, muchos docentes adquirieron competencias y experticias en los difíciles roles de planificar y organizar eventos científicos o educativos. A manera de ejemplo de esta afirmación, podemos citar que los profesores de la Cátedra de Botánica de nuestro Departamento, con el apoyo de otras cátedras del mismo, auspiciaron la realización de dos Congresos Nacionales de Botánica (1988 y 2000), coordinados por los Profesores Francisco Delascio y Cristian Sánchez, respectivamente (Moreno, 2012). En estos eventos participaron sin complejos en cuanto a la calidad y relevancia de las investigaciones presentadas, muchos de nuestros docentes y alumnos.

¿Trabajos de Ascenso= trabajos de aumento?

Quienes somos profesores ordinarios en una Universidad, sabemos que, para ascender de categoría académica desde la inicial de Instructor hasta el remoto peldaño de Profesor Titular, tenemos que presentar y defender exitosamente un trabajo de investigación, por cada escaño. Sabemos también que a estos trabajos debe imprimirse mayor contenido y complejidad en la medida que la escalera del ascenso va llegando a su final.

Numerosos profesores universitarios sólo realizan trabajos de investigación cuando les toca y desean ascender de categoría académica y por supuesto recibir un aumento salarial más que justificado, sobre todo en los últimos tiempos. De forma que, durante años, los términos "trabajos de ascenso" y "trabajos de aumento", se han vuelto prácticamente equivalentes. Hace algunos años un colega vio a uno de los autores (Efraín) realizando una investigación en el herbario del Instituto y le preguntó ¿para qué sigues investigando, ya tú no eres profesor titular?

Hasta mediados de la década de los años setenta, el reglamento del personal docente del Instituto Pedagógico de Caracas, contemplaba la posibilidad de ascender de categoría académica sin presentar un trabajo de investigación, de manera que varios profesores calificados académicamente como asociados o titulares, alcanzaron esas categorías sin haber presentado trabajo de ascenso alguno. Nos apresuramos a precisar que mediante esta reflexión no pretendemos restar méritos a la calidad académica de esos docentes, quienes por el contrario son motivo de orgullo de nuestro Departamento y de la institución en general.

Una pequeña muestra de la investigación realizada por docentes de la Especialidad Biología del IPC, en los años recientes (siglo XXI)

En nuestro Departamento los profesores activos y jubilados, estamos conscientes que un profesor universitario no puede considerarse como tal, si no hace investigación. En este sentido, hemos visto que en los últimos años se ha reavivado la llama de la investigación educacional o científica. A continuación, presentamos una pálida, pero significativa muestra de esta afirmación (los subrayados corresponden a docentes de Biología de nuestro Departamento):

- Ochoa de Toledo, M. & Camero, R. (2014) Biología Celular 1997-2012: búsqueda de mejores logros en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Revista de Investigación vol.38 no.81 Caracas abr. 2014
- Ochoa de Toledo, M.; Camero, R. E.; Durán, J.; Villamizar, D y Contreras, L. 2012. Diseño y aplicación de una práctica de fotosíntesis para estudiantes de biología celular del IPC-UPEL. Revista de Investigación. 76: 75-96
- Sánchez, Y. et al (2017) Caracterización de un cultivar de Stevia rebaudiana (Bertoni) Bertoni (Asteraceae-Eupatorieae) a partir de morfología vegetativa, reproductiva y morfoanatomía foliar. Revista de Investigación, 41 (92)
- Vera, B., Paz, C., Linares, J. (2011) Nuevos registros del género Anadyomene J.V. Lamouroux (Anadyomenaceae, Chlorophyta) para el mar Caribe. Acta Bot. Venez. v.34 n.1 Caracas
- (*) Alvarado, G., Jáuregui, D., García, M., Alvarado, H. & Zambrano, F. (2020) Anatomía Foliar de *Calliandra riparia* Pittier en un Gradiente

Altitudinal de la Cuenca del Río Tocuyo, Lara, Venezuela. Investigatio 13: 13-24 (*): personal administrativo

- Moreno, E. (2007) El herbario como recurso para el aprendizaje de la Botánica. Acta Botánica Venezuelica 30 (2): 415-427
- Mondragón, I. & Contreras, Y. (2015) Uso de los insectos Tenebrio molitor, Tribolium castaneum y Palembus dermestoides (Coleoptera, Tenebrionidae) como recurso didáctico en la enseñanza de las Ciencias Naturales Revista de Investigación, vol. 39, núm. 86, pp. 255-270.
- Rivero, F., Aranguren, J. y Lugo, C. (2014) Plan educativo ambiental para la sustentabilidad de los animales expendidos en las tiendas mágico-religiosas. Investigación y Postgrado vol.29 no.1
- Aranguren, J., Moncada, J. A. & Carrera, B. (2012) Estado del arte de la dimensión ambiental en la UPEL, Investigación y Postgrado, 27(2), 9-52
- Acuña, M. y Mauriello, A (2013) Recreación y Educación Ambiental: algo más que volver a crear. Revista de Investigación N° 78

Vol. 37. Enero-Abril 2013

- García, M. & Lares, H. (2002) Las evaluaciones de impacto ambiental: un enfoque educativo. *Aula y ambiente*, año 2, N° 4:61-82
- Tineo, E.; Mavares, L. & Lugo, J. (2017). Modernización de las Prácticas de Laboratorio de Genética mediante fotografía digital: modelización de la mitosis. *Revista de Investigación [online]*. 2017, vol.41, n.92, pp. 141-162.
- Lira Marchán, T. (2015) Producción de un blog educativo sobre orquídeas a través de una propuesta metodológica para la elaboración de materiales instruccionales. *Revista de Investigación* 39(85): 139-153.

Los trabajos de investigación y el postgrado

Entre las normativas de la UPEL, universidad a la que pertenecemos desde hace un poco más de 30 años (1988), para lograr el ascenso a la categoría de Prof. Agregado se requiere el título de Magister o de Especialista y para ascender hasta Asociado y por ende a Titular se requiere tener el título de Dr. (Gaceta UPEL, Reglamento de Personal

Académico, art. 64, 2016). Esta situación ha favorecido notablemente la actividad investigativa entre los profesores, ya que deben presentar y defender con éxito un Trabajo de Tesis de Maestría o una Tesis Doctoral, que puede ser utilizada para el escalafón académico.

Desde mediados de la década de los años setenta, las autoridades departamentales han entendido que los estudios de postgrado además de incrementar significativamente los conocimientos de los docentes en el área de la Biología o su enseñanza, significan también un aumento en competencias investigativas, bien sea en Biología o en Educación. Por lo menos, eso sería lo deseable, habida cuenta que, en muchos postgrados, el único momento en que el estudiante se topa con la investigación es cuando prepara su trabajo de grado. Por otra parte, es lógico pensar que mientras mayor sea el número de profesores que tengan estudios de cuarto o quinto nivel, mayor será el prestigio de la universidad. En este orden de ideas, desde los lejanos años 70 del siglo pasado, se enviaron docentes al exterior a cursar estudios de maestría (Ubilsa Matute, Antonio Navas, Omar Castro, Omar Arenas, Rosa Elena Camero, Reinaldo Gómez, Héctor Vielma, Luz Pinzón de Nava, Irene Mondragón, entre otros) o de doctorado (Pablo Ojeda, Livia Becerra de Lares).

Durante muchos años se concedieron facilidades, algunas de ellas gracias a convenios gremiales, para que muchos docentes, ante la carencia de programas de postgrado en la institución o para especializarse en áreas específicas de la Biología, pudieran cursar estudios de postgrado en universidades del país como la UCV (Carlos Solórzano, Esteban Añez, Argelis de Añez, Livia Becerra, Miriam Quijada de Torres, Irma de Rueda, Zuwelkys Carrera, Ysbelia Sánchez, Evelyn Tineo, Yasmin Contreras, Juan Linares, entre otros) o la Universidad Simón Rodríguez (Antonieta Ascanio, Coromoto de Paiva, Jesús Figueroa y Efraín Moreno). Otros docentes fueron al Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC) donde cursaron estudios de Maestría en Ecología (Cristian Sánchez y Jesús Aranguren), Genética (Beatriz Carrera), Microbiología (Clemen Mazzarella).

Luego de la consolidación a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, de nuestros propios programas de postgrado (Maestrías en Enseñanza de la Biología, en Educación Ambiental y Doctorados en Educación y en Educación Ambiental), varios docentes de la disciplina Biología decidieron tomarlos; entre ellos: Margarita García, Esteban Añez,

Miguel Bousquet, Ana Carrero, José Humberto Lárez, Beatriz Carrera, Rosana Monsanto, Clemen Mazzarella, María de Pablos, Juan Acosta, Humberto González, Tomasa Lira, Cruz Meyber del Castillo, Cristian Sánchez, Antonieta Mauriello, María Edith Pérez, Egleé Ojeda, Haydeé Godoy, Marvis Martínez, Hanoi Caleca, Loimar Torres, Minda Cariaco, Carlos Lugo, Lahirize Mavares.

Es importante acotar que el Doctorado en Educación persigue formar recursos de alto nivel académico, técnico, científico y humanístico, capaces de investigar y evaluar problemas educacionales y proponer soluciones pertinentes considerando la realidad venezolana y latinoamericana. Por otra parte, el perfil del egresado en las Maestrías antes mencionadas, contempla que éste: diseñe y ejecute proyectos de investigación que contribuyan a profundizar el conocimiento sobre los problemas característicos de las disciplinas, bien sea Enseñanza de la Biología o Educación Ambiental (Flores y Moreno, 1998).

Hoy, casi la totalidad del personal académico del Departamento cuenta con títulos de Magister o de Doctor, adquiridos en nuestra Universidad o en otras universidades del país o del exterior. Esto hablaría,

como mencionamos anteriormente, acerca de un incremento en el cúmulo de conocimientos y competencias en los profesores, en materia de investigación científica o educativa. Tenemos la esperanza de que tal incremento se verá reflejado prontamente en un aumento en su productividad como investigadores; que desarrollen la capacidad de concebir, diseñar, coordinar y poner en práctica, líneas sustanciales de investigación vinculadas a las necesidades del país; que tengan autonomía de criterios, y que piensen que es mejor ser útiles que ser importantes.

En este punto, nos permitimos insertar una breve reflexión. José Vicente Scorza, profesor de Zoología en la UCV de uno de los autores (Efraín), cuyas investigaciones sobre escorpiofauna, influenciaron en buena medida la obra de Manuel Ángel González Sponga, egresó en 1944 del IPN como Profesor de Biología, recibió títulos de pregrado (Lic. en Biología, UCV) y postgrado en Parasitología (obtuvo el doctorado en Inglaterra), fue muchas veces laureado con medallas, varias órdenes, condecoraciones, premios y doctorados "*honoris causa*"; pero para él su más preciado galardón lo recibía cuando era llamado **Profesor**, porque resumía toda su vida en una palabra y le despertaba el orgullo de haber

cumplido con su deber. Debemos sentirnos orgullosos cuando nos digan profesores y más aun sabiendo que somos del Instituto Pedagógico de Caracas.

CONCLUSIONES

Quizás la característica más relevante de la actividad universitaria, además de la docencia, es la generación de conocimientos nuevos y por supuesto la difusión de los mismos. En nuestra universidad, la UPEL, el Vicerrectorado de Investigación se ha tomado esto muy en serio; contamos con núcleos, centros e institutos de investigación en los distintos campus de la universidad. Por cierto, tenemos la convicción de que, en breve tiempo, nuestro Centro de Investigación (CICNAT) será elevado a la categoría de Instituto. Tenemos además revistas que a pesar de severas limitaciones presupuestarias publican, por ahora de manera virtual, los hallazgos de las investigaciones realizadas.

Hoy, la actividad investigativa en el Departamento de Biología y Química es una moneda común; con relativa frecuencia participamos en eventos tanto científicos como educativos, donde se expone el fruto del trabajo de investigación de sus docentes y alumnos. Todavía se tienen

varias carencias, algunas de las cuales son responsabilidad nuestra. Entre estas últimas podríamos citar, que sólo un pequeño porcentaje de los trabajos que se exponen en eventos o se defienden como tesis de postgrado, son publicados debidamente. Otra situación anómala que ojalá pronto podamos superar, es que varios de nuestros colegas hacen trabajos de investigación sólo por necesidades individuales y no por buscar soluciones a problemas sociales o satisfacer una curiosidad científica legítima en el área de la Biología o en materia educativa.

Sin embargo, es justo reconocer que se ha avanzado notablemente en el campo de la investigación y ello debemos agradecerlo a profesores como Manuel Ángel González Sponga y a tantos otros que como él carecían de títulos académicos de doctorado, pero que comprendieron que una universidad no puede considerarse como tal si sus profesores no son a la vez investigadores. Para nosotros, como profesores universitarios, investigar debe ser parte de la función de educar. Investigar por otra parte, debe ser una actitud ante la vida, como lo fue para el Prof. Manuel Ángel. Valga aquí insertar una pequeña anécdota narrada por el Prof. Hernán Albornoz: "en cierta ocasión pasé por una pequeña oficina del piso 7 del IPC y allí me encontré con el Prof. Manuel

González Sponga; le pregunté *¿Qué hace aquí Profesor? Me lo imaginaba en Caraballeda donde se está celebrando la reunión de investigadores. Y él me contestó: es que no fui; estoy investigando*”.

Ya casi por finalizar estas líneas, nos permitimos insertar por su innegable pertinencia, un fragmento de un editorial de Acta Macarao, 2(1), perteneciente al Prof. Dionisio López Orihuela, titulado: “La investigación en la Docencia”:

La investigación es pues, sin lugar a dudas, la madre del progreso de la ciencia. Lo interesante es que la investigación ha pasado de los laboratorios especializados a las aulas como método de enseñanza, y esta innovación que abre perspectivas incalculables sólo como método de adquirir y aumentar el conocimiento, cobra un interés extraordinario cuando nos damos cuenta de que influye poderosamente y desde un plano desconocido hasta ahora, en el desarrollo mental y espiritual del educando. Porque sin duda, el método de investigación nos coloca de frente al problema de la verdad y este problema se traslada del plano puramente científico al plano de las realidades espirituales y morales del hombre. En su lucha por alcanzar la verdad científica el hombre supera sus potencias espirituales y se esfuerza con la misma vehemencia por adquirir la verdad en la esfera de los valores humanos. Si esto es así y hay que tener fe en ello, podemos decir llenos de esperanza que la investigación

como método pedagógico puede lograr una transformación del ser humano, que los métodos convencionales no pueden llenar en nuestro medio (López, 1974).

A manera de epílogo

Una cruel paradoja: ¿investigar para qué?

Como se ha tratado de mostrar en los párrafos anteriores, en el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) se han hecho esfuerzos importantes para elevar la calidad investigativa de sus docentes en Biología y de los futuros profesores en esta disciplina, quienes están preparados para evidenciar sus competencias como investigadores en el nivel de la Educación Media. No obstante, como consecuencia de ciertas directrices y lineamientos de las altas autoridades ministeriales, se han eliminado prácticamente las actividades de laboratorio y por supuesto, los trabajos prácticos. Por su parte, los trabajos de campo que antes eran muy escasos ahora son literalmente inexistentes; valga decir, se han extinguido. Queda entonces para los profesores de Biología de Educación Media, abordar los contenidos en esta disciplina, los pocos que aún quedan en los respectivos programas, sólo desde una perspectiva teórica apoyándose en el mejor de los casos en el uso de las tecnologías de información (TIC) a las que puedan tener acceso.

No es este el futuro para la enseñanza de la Biología con el que soñamos no sólo los autores de esta investigación, sino la totalidad de los profesores de esta disciplina que laboran en esta noble institución, "alma mater" de la formación de los docentes venezolanos. Es por ello que hacemos votos porque esta situación revierta en breve plazo y que el gobierno nacional se dé cuenta del grave riesgo que se corre al privar a la población juvenil del país de los beneficios y valores que genera la actividad de investigación, tanto científica como educacional, para su formación integral como ciudadanos éticamente responsables, socialmente productivos y defensores de nuestra idiosincrasia y extraordinaria biodiversidad.

REFERENCIA

- Albornoz, H. (1986) El Instituto Pedagógico: una visión retrospectiva, Ediciones del Congreso de la República, Caracas, Venezuela.
- Castillo de Gurfinkel, L. (1995) La enseñanza de las Ciencias Naturales y la Generación del 46. Academia Nacional de la Historia. Caracas
- Flores, J, y E. Moreno (1998) La investigación en la Enseñanza de la Biología y de la Química en el Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas. Revista de Investigación 43: 51-56.
- Foghin Pillín, S. (2009) M. A. González-Sponga, aracnólogo de Venezuela. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado, UPEL, Caracas.
- Gaceta UPEL (2016) Reglamento del Personal Académico de la UPEL, art. 64.

Resolución 2016.453.1032

- Instituto Pedagógico de Caracas (1972) Plan de Estudios del Departamento de Biología y Química, Caracas.
- Lindorf, H. (2008) Primeros tiempos de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias, Caracas.
- López de Mora, T. (1986) La Unidad de Investigación Educativa y la investigación educativa en el Instituto Universitario Pedagógico de Caracas CERPE, 4:29-33.
- López Orihuela, D. (1974) Editorial: la investigación en la docencia, Acta Macarao, 2(1): 1.
- Martínez, E. (1975) Editorial: la utilización de la investigación como instrumento de aprendizaje. Acta Macarao 3:3.
- Moreno, E. (2008) Semblanza de Manuel Ángel González-Sponga. Acta Biológica Venezolana, Vol. 28(2): i-iii.
- Moreno, E. (2012) De la estirpe de Ernst: la historia de la Cátedra de Botánica del Instituto Pedagógico de Caracas, Edic. del Vicerrectorado de Investigación y Posgrado, UPEL, Caracas
- República de Venezuela (1970) Ley de Universidades. Gaceta Oficial N° 1.429 Extraordinario de fecha 8 de septiembre de 1970
- Texera Arnal, Y. (1991) La exploración botánica en Venezuela (1754-1950). Fondo Editorial Acta Científica Venezolana, Caracas.
- Vielma Nava, H. (1998) El Centro de Investigaciones en Ciencias Naturales "Manuel Ángel González Sponga", Revista de Investigación, 43: 67-79.
- Vivas, D. (1986) Editorial. Rev. de Investigación Educativa, Vol. 13 (24), ix.
- Yépez, L. R. (1981) Profesor Francisco Tamayo: curriculum vitae. Unidad del Servicio de Cultura y Publicaciones, I. U. P. C.

Patrimonio cultural inmaterial, artes plásticas y ambiente en el estado miranda: aportes investigativos del Departamento de Arte del IPC a la formación docente

Intangible cultural heritage, plastic arts and environment in the state of Miranda: research contributions of the art Department of the IPC to teacher training

Património cultural intangível, artes plásticas e ambiente no estado de Miranda: contribuições de investigação do Departamento de Arte do IPC para a formação de professores

Zaida García Valecillo

Doctora en Educación Artística, Universidad de Sevilla. Profesora Jubilada del Departamento de Artes del Instituto Pedagógico de Caracas. Experta en Patrimonio Cultural.
zaidagarcia@gmail.com

María Fátima Dos Santos

Doctora en Educación Artística, Universidad de Sevilla. Profesora Jubilada del Departamento de Artes del Instituto Pedagógico de Caracas. Experta en Arte y Reciclaje.
fatima2santos@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo propone analizar el Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) y las Artes Plásticas (AP) como recursos didácticos desde una visión

ambiental. En tal sentido, las investigaciones realizadas por miembros del cuerpo docente del Departamento de arte del IPC en estas áreas estudio incentivan la "recreación" de los patrimonios, dándole nuevas interpretaciones, fortaleciendo la identidad cultural y un vehículo para múltiples aprendizajes. A partir de un seminario dirigido a los docentes de la gobernación del Estado Miranda, donde se estudió los PCI del estado, técnicas de AP y la importancia del reciclaje en la formación del docente de primaria. Los participantes ejecutaron estrategias educativas integrales; igualmente fueron entrevistados sobre su percepción del PCI local y sus posibilidades pedagógicas. La investigación es un proyecto factible de tipo cualitativo-descriptivo, donde se emplearon técnicas de análisis documental, observación y entrevista semiestructurada.

Palabras Clave: patrimonio cultural inmaterial; artes plásticas; ambiente; educación patrimonial y formación docente

ABSTRACT

This article proposes to analyze the Intangible Cultural Heritage (ICH) and the Plastic Arts (PA) as didactic resources from an environmental perspective. In this sense, the research carried out by members of the teaching staff of the Art Department of the IPC in these areas of study encourage the "recreation" of heritage, giving it new interpretations, strengthening cultural identity and a vehicle for multiple learning. A seminar was held for teachers of the Miranda State government, where they studied the state's PCIs, PA techniques and the importance of recycling in primary school teacher training. The participants implemented integral educational strategies; they were also interviewed about their perception of the local PCI and its pedagogical possibilities. The research is a feasible qualitative-descriptive project, where

documentary analysis, observation and semi-structured interview techniques were used.

Keywords: intangible cultural heritage; plastic arts; environment; heritage education and teacher training

RESUMO

Este artigo propõe analisar o Patrimônio Cultural Intangível (ICH) e as Artes Visuais (PA) como recursos didáticos de uma perspectiva ambiental. Neste sentido, a investigação realizada pelos membros do corpo docente do Departamento de Arte do IPC nestas áreas de estudo incentiva a "recreação" do patrimônio, dando-lhe novas interpretações, reforçando a identidade cultural e um veículo para a aprendizagem múltipla. Foi realizado um seminário para professores do governo do Estado de Miranda, onde estudaram os PIC do Estado, as técnicas de PA e a importância da reciclagem na formação de professores do ensino primário. Os participantes implementaram estratégias educativas abrangentes; foram também entrevistados acerca da sua percepção do PCI local e das suas possibilidades pedagógicas. A investigação é um projecto descritivo qualitativo viável, onde foram utilizadas técnicas de análise documental, observação e entrevistas semi-estruturadas.

Palavras-chave: patrimônio cultural intangível; artes visuais; ambiente; educação patrimonial e formação de professores

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se viene observando un marcado interés por redefinir la manera de abordar los procesos educativos vinculados al patrimonio cultural y abrir nuevos espacios de investigación. Esto constituye un cambio de dirección que se orienta hacia la visualización de experiencias educativas-patrimoniales en diversos contextos, lo cual podría conducir a generar una particular didáctica del patrimonio, más allá de las aulas de clase. Esta tendencia se ha expandido, a tal punto que se habla de un área de conocimiento particular denominada Educación Patrimonial (EP); donde se exploran los vínculos entre patrimonio e identidad cultural, didáctica del patrimonio y enfoques educativos para abordar la relación ciudadanía-patrimonio-sociedad. Esto conduce a la producción de teorías, sistematización de experiencias, estudios comparativos, propuestas innovadoras, entre otras acciones. De esta manera, se concibe la Educación Patrimonial (EP) como una disciplina que permite agrupar e interconectar diversas áreas del conocimiento en función de lograr un aprendizaje significativo que conecte a los ciudadanos con su historia, arte e identidad cultural. Esto

abre un amplio espacio para la investigación y formación y cuyo interés se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito patrimonial; tomando como base las personas y su contexto cultural, más allá de reafirmar el valor del bien (Fontal, O y Ibañez, A, 2017).

Pero la dinámica de la sociedad global en el siglo XXI conlleva a grandes retos educativos que la EP debe responder, los cuales giran en torno a una educación que llegue a todas las personas y contribuya a un desarrollo humano sostenible, tal como lo plantean los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015). Lo cual implica trabajar la Educación Patrimonial como procesos pedagógicos que dirigidos a construir y comprender los imaginarios culturales de los ciudadanos y a la formación de una ciudadanía activa. Para ello es necesario una constante articulación entre sociedad, educación y patrimonio; así como estudiar las conexiones simbólicas y afectivas entre el patrimonio y las personas. Ver las posibilidades que brinda el PC como un recurso para la formación ciudadana y el fortalecimiento del tejido social. Como señala (García, 2015) se trata de "dibujar mapas donde cada individuo se reconozca 'como parte del patrimonio' y 'tome parte' en las decisiones que afecta a los bienes patrimoniales. Es un largo camino para indagar qué se hace y

cómo se hace la EP" (p. 66).

El patrimonio cultural inmaterial un recurso para el aprendizaje significativo

Tradicionalmente la visión que se tiene del Patrimonio Cultural (PC) se ha enfocado hacia los bienes culturales materiales o tangibles de una nación o territorio particular, priorizando la conservación, restauración y protección de estos. Sin embargo, en las últimas décadas esta visión se ha transformado hacia la valoración de las manifestaciones culturales, saberes populares y acciones tradicionales que definen a una cultura desde lo inmaterial. En tal sentido, han surgido convenciones internacionales que buscan proteger al Patrimonio Cultural Inmaterial, tales como la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Intangibles (UNESCO, 2003) y la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (UNESCO, 2005). Estas reconocen el valor de dichas manifestaciones, el rol protagónico de las comunidades y los derechos de autor de los exponentes. Ambas convenciones representan un paso muy importante en la protección de las expresiones culturales con valor patrimonial, pues

inciden en las legislaciones de los países. En Venezuela estos documentos fueron adoptados por la Nación y forman parte del marco legal que rige la protección del patrimonio cultural.

Pero ¿qué es con exactitud un patrimonio cultural? existe una abundante bibliografía que profundiza en el estudio y definición del término Patrimonio Cultural (PC), en su mayoría se centra en la capacidad que tienen los bienes culturales de representar la historia y valores de una sociedad para las futuras generaciones, así como su importancia para establecer la identidad cultural de cada ciudadano. En la actualidad diversos sectores de la sociedad definen este término de acuerdo a sus intereses o formas de pensar: organismos internacionales, gobiernos e investigadores, cada sector destaca la relevancia de determinados aspectos del patrimonio cultural. Por ejemplo para la UNESCO (1972) el PC estará conformado por monumentos, conjuntos y lugares, igualmente establece los criterios de valoración para la declaración de patrimonio mundial. Posteriormente se formula la Declaratoria de la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales donde se señala que

El patrimonio cultural de un pueblo comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así

como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan un sentido a la vida. Es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo: la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas” (UNESCO, 1982) [Documento en línea].

Ya no sólo se piensa en obras de arte, sitios históricos o edificaciones monumentales sino que se van introduciendo nuevas categorías de patrimonio cultural como Paisajes Culturales e Itinerarios Culturales, las cuales representan las relaciones, en muchos casos ancestrales, entre los pueblos y su ambiente natural. Por otra parte, el patrimonio cultural inmaterial lo constituyen expresiones cotidianas y tradicionales como cantos, bailes, gastronomía, procesos artesanales, entre otras manifestaciones, este se centra en las personas y sus conocimientos y actividades, tal como lo define la UNESCO:

Se entiende por “patrimonio cultural inmaterial” los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas - junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en

generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. (UNESCO, 2003)

Como se puede observar se están valorando una cantidad de bienes culturales que hace 50 años atrás eran considerado parte del folklor de cada país. Aquí se puede observar como se ha transformado el concepto de patrimonio cultural a lo largo del tiempo, en función del pensamiento de la sociedad contemporánea.

Para el Estado venezolano el patrimonio cultural se asume como un derecho constitucional a través de los artículos N° 99 y 100 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999); cuando señala que los bienes culturales tangibles e intangibles y sus valores constituyen un bien irrenunciable de los venezolanos. Este principio se ratifica en la Ley Orgánica de Cultura (2014) y en la Ley de Protección y Defensa del Patrimonio Cultural (1993). Este marco legal nos permite fundamentar las propuestas educativas en un marco de ideas acorde con los requerimientos del sistema de protección del PC y del sistema

educativo del país.

Las Artes Plásticas: un espacio de interconexión de conocimiento

El proceso de desarrollo creativo que permite a las artes, estar profundamente relacionada con el ámbito de los sentimientos del ser humano y muchos de los factores que lo acompañan son inherentes a las personas. Cuando estudiamos el proceso de creación de algunos artistas importantes para la historia de la humanidad, encontramos rasgos comunes, que nos permiten identificar una relación con su espiritualidad, sobre todo al producir obras de arte que realmente alcancen a ser definidas como “obras maestras”. Sin embargo, la creación de la obra artística, no solo es fruto de inspiración, sino que también refleja elementos que tienen que ver con el conocimiento que da la percepción sensorial, por ejemplo, las vibraciones se convierten en sonidos que luego se traducen en notas musicales; o imágenes que se transforman en formas sobre distintas superficies y creando obras pictóricas; o movimientos corporales que luego se convierten en actuaciones teatrales o de dancísticas.

Para Eisner (1995) la enseñanza del arte en la escuela, está sustentado en dos de justificaciones, la primera contextualista, se refiere a las consecuencias instrumentales del arte para el trabajo, cuyos objetivos están referidos a las necesidades del contexto en el que se desarrollará cada programa de enseñanza artística, es decir, tomará (o debería tomar) por ejemplo, elementos relacionados con la cultura particular de cada lugar, teniendo como punto de partida, el conocimiento de valores artísticos propios con miras a desarrollar la autoestima. En este sentido, la pedagogía ha demandado la enseñanza de las artes, como una manera de fortalecer la formación integral de las personas, permitiendo el desarrollo de capacidades cognitivas y expresivas. (Eisner, 1995). La segunda justificación que el autor denomina *Esencialista*, destaca la experiencia y el conocimiento que solo el arte puede ofrecer. Aquí el autor comenta que el arte en las escuelas debe tener una naturaleza más "terapéutica" pues la actividad artística puede generar la liberación de emociones que tienen posibilidad de ser expresadas a través de las áreas académicas.

El autor previamente mencionado, propone un tercer argumento, al

cuál nos suscribimos, que está relacionado con el "deber ser" de la enseñanza del arte en la escuela, a este lo llama desarrollo del Pensamiento Creativo, a este respecto, afirma que: "... debería ser un objetivo prioritario en todos los programas de educación. (...) ya que el arte desarrolla la capacidad creadora del individuo. (...) Las artes visuales proporcionan a nuestra percepción una fórmula para esencializar la vida y a menudo para poder valorarla" (Eisner, 1995. p. 9).

Las Artes Plásticas dentro de los procesos educativos son decisivas para el desarrollo de algunas habilidades fundamentales de los seres humanos, al mismo tiempo que contribuye al aprendizaje de otras asignaturas del currículo y a la construcción de una ciudadanía cultural. La cual está cargada de valores, sentido de pertenencia y participación en el ejercicio ciudadano. En tal sentido, la educación en artes plásticas busca desarrollar la imaginación, la creatividad y la innovación, cualidades que se encuentran presentes en todos los seres humanos y pueden cultivarse y aplicarse. Estos son tres procesos básicos están estrechamente interrelacionados; la imaginación es el rasgo característico de la inteligencia humana; la creatividad es la aplicación de la imaginación y la innovación completa el proceso utilizando el

pensamiento crítico en la aplicación de una idea (Dos Santos, 2013). Por ello, se considera que esta área de la educación debe tomar como base la diversidad cultural de los venezolanos, ya que es donde se sustenta la identidad cultural de las personas que aprenden. Para luego poder establecer conexiones con un entorno globalizador e interpretarlo desde los lenguajes de las artes plásticas y las tradiciones culturales. Es importante generar en dichas personas la valoración de su propia cultura y de su patrimonio cultural como punto de partida para explorar, respetar y apreciar otras culturas. Para lograrlo, es vital percibir el carácter cambiante de la cultura y su valor en contextos históricos o actuales (Abad, 2009).

En tal sentido la investigación realizada por Dos Santos (2013) en la formación docente de los estudiantes de educación integral y preescolar del Instituto Pedagógico de Caracas revela que los docentes al abordar “Temáticas Personalizadas” vinculadas a su identidad cultural y su patrimonio cultural permite no solo incorporar conocimientos a sus particulares repertorios de aprendizajes, sino también contribuye a autoreconocerse a través del manejo de un lenguaje artístico, que les ayude a encontrar soluciones creativas a muchos de sus problemas de la

didáctica. Este aspecto resultó fundamental para el trabajo directo con los docentes del Estado Miranda.

Ambiente, Reciclaje y Arte

La palabra reciclaje significa volver a darle utilidad a los componentes que se encuentran en la basura mediante la elaboración de nuevos productos. También se puede definir como la reincorporación de los desechos sólidos como recursos para la elaboración de nuevos materiales. Lo cual ayuda a la conservación del medio ambiente y al ahorro de los recursos naturales, como energía, agua y tiempo de trabajo, que serían empleados en su fabricación a partir de materias primas.

Para la buena realización del reciclaje es indispensable la recogida selectiva de los desechos sólidos, que está compuesta básicamente por papel, cartón, vidrio, metal, plástico, materia orgánica, entre otros. Esta se compone de varios desperdicios que se separan adecuadamente de tal manera que se pueda controlar y evitar posteriores problemas.

Entre las ventajas que el reciclaje ofrece se pueden mencionar:

- Ahorro de materias primas y energía.
- Se reduce la cantidad de residuos a tratar por mecanismos tradicionales (vertederos e incineración).
- Requiere de la participación ciudadana con las correspondientes repercusiones sociales, haciéndonos más conscientes de los problemas medioambientales.
- Un mismo tipo de papel se puede reciclar hasta 6 a 15 veces. 5. Existe papel reciclado para todo uso.
- El papel reciclado puede ser tan duradero y resistente como el papel elaborado a partir de pasta de madera.
- El papel reciclado es perfecto desde el punto de vista higiénico y de salud.
- La blancura del papel no es sinónimo de calidad.
- Se disminuye el consumo y la importación de madera y por consiguiente la tala de los bosques
- Se disminuye la contaminación del agua y del aire, al no tener que fabricar pasta de papel.

Varias tendencias del arte contemporáneo se han centrado en evidenciar la difícil problemáticas del ambiente, particularmente a través de la excesiva producción de desechos sólidos. Entre las más importantes se pueden destacar: Arte Povera, Land Art, Arte Ecológico, entre otros.

El Patrimonio Cultural Inmaterial en el estado Miranda

El estado Miranda se caracteriza por el contraste geográfico y cultural, el cual se puede observar cuando comparamos las regiones de Barlovento, Altos Mirandinos, Valles del Tuy, Guarenas y los municipios que forman parte de Caracas. Esta es una región donde los procesos sociales han sido muy diversos desde antes del periodo colonial hasta la actualidad, en consecuencia se ha registrado una amplia gama de bienes culturales materiales e inmateriales considerados de valor patrimonial por el Censo del Patrimonio Cultural (2005-2010) en todo los municipios del estado (IPC, 2005). Entre estos bienes se destacan dos manifestaciones declaradas como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad: Los Diablos Danzantes de Venezuela (esta manifestación se encuentra representada por ocho cofradías, una de ellas es la de San

Francisco de Yare, Miranda) y la Parranda de San Pedro de Guarenas y Guatire. Estos patrimonios tienen un gran arraigo dentro de las comunidades locales, pero con el tiempo su difusión se expandió al resto del país y cada año aumenta el número de visitantes. Adicionalmente en Miranda conviven patrimonios culturales de gran envergadura para la cultura venezolana como: Centros Históricos del periodo colonial; paisajes culturales como el Parque Francisco de Miranda; edificaciones modernistas; patrimonios gastronómicos y musicales; procesos productivos del cacao; entre otros.

Esto nos lleva a analizar la importancia del patrimonio no sólo en términos de estudios culturales, sino su incidencia en la actividad turística y económica de la localidad. Pero al ver estos patrimonios, no como bienes aislados sino, insertos en un proceso pedagógico para la vida cobran otro sentido. Se trata de abordar al patrimonio como un mecanismo educativo que facilite el acceso al conocimiento, su uso dentro de la vida cotidiana y su representatividad simbólica en la cultura local. En el caso del estado Miranda su riqueza patrimonial permite trabajar de forma transdisciplinaria en diversos niveles y modalidades del sistema educativo venezolano.

Las Artes Plásticas y el reciclaje como recurso didáctico para el abordaje del patrimonio inmaterial del estado Miranda

En el 2015 se realizó el proyecto “El Patrimonio Cultural Inmaterial y las Artes Plásticas como recurso didáctico desde una visión ambiental, a través de docentes regionales del estado Miranda”, el cual fue iniciativa de investigación y extensión universitaria por parte de la UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC) en conjunto con la Dirección de Educación de la Gobernación del estado Miranda. Este proyecto se realizó a partir de los aportes multidisciplinarios de investigadores del Departamento de Arte del IPC. El proyecto buscaba describir la manera cómo los docentes del estado Miranda percibían el PCI de la región y su implementación en las aulas de clase. En tal sentido, se hizo una recopilación y registro de los PCI del Estado Miranda, así como las técnicas de artes plásticas más adecuadas para trabajar con estudiantes de primarias desde una visión ambiental y principios que rigen la Educación patrimonial. Por otra parte, se realizó un seminario con docentes de la gobernación en la región Guarenas y Guatire, en el cual los participantes analizaron el rol del PCI y las AP en la formación del

docente de primaria y se exploraron estrategias educativas para el abordaje del PCI desde la AP y el reciclaje.

Objetivos

Para este proyecto se planteó como objetivo general: Determinar el Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) y las Artes Plásticas como recurso didáctico desde una visión ambiental, a través de docentes regionales de primaria en el estado Miranda.

Como objetivos específicos se establecieron: 1.- Identificar los bienes patrimoniales inmateriales en la región del estado Miranda. 2.- Identificar las técnicas de artes plásticas más adecuadas para trabajar con estudiantes de primarias desde una visión ambiental. 3.- Diagnosticar el uso actual de los PCI y Artes Plásticas dentro y fuera del aula por parte de los docentes participantes. 4- Analizar el rol del PCI y Artes Plásticas en el diseño de formación docente integral en la UPEL. 5.- Construir, en conjunto con los docentes de primaria, estrategias educativas a través de las artes plásticas y el patrimonio cultural inmaterial local desde una visión ambiental en escuelas regionales del estado Miranda.

Justificación del proyecto

El presente proyecto propone indagar en el uso del Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) y de las Artes Plásticas como recurso didáctico desde una visión ambiental, por parte de los docentes del estado Miranda. La protección del PCI de este amplio estado implica un compromiso más allá de su declaratoria oficial. Ellos son parte de la identidad cultural y el desarrollo socioafectivo de un niño en primaria; así como del estado, el país y del mundo (Diablos Danzantes de Corpus Cristi Patrimonio Inmaterial de la Humanidad, 2012). Por otra parte, la expresión plástica dentro del desarrollo creativo del niño de primaria es factor relevante de la formación integral del ciudadano, al favorecer la interpretación y transformación de una realidad, desde el aprendizaje individual o grupal (Aprender a conocer y hacer). Estos dos elementos de la formación cultural (Patrimonio y Artes Plásticas) vistos desde el una concepción ambientalista busca revalorar los recursos culturales locales y visualizar las posibilidades creativas con el menor impacto posible a nuestro ambiente (Aprender a ser y convivir). En las últimas tendencias teóricas y metodológicas de la Educación Artística presentadas por la OEI

(Organización de Estados Iberoamericanos, 2009) en el Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía; así como la Hoja de Ruta para la Educación Artística en la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística presentada por la UNESCO (2006) reflejan la necesidad de orientar esta área del conocimiento hacia la formación de una ciudadanía cultural crítica.

En tal sentido, en Venezuela son pocos los estudiados que abordan el rol del patrimonio cultural y las artes plásticas dentro de la formación del Docente Integral y luego su uso en la praxis profesional. Para ello, se requiere evidenciar el rol que tiene las artes plásticas en el desarrollo sensitivo a través de un sinnúmero de técnicas a partir de los medios naturales que rodean al docente y al estudiante. Los aprendizajes artísticos, según la Hoja de Ruta para la Educación Artística (UNESCO, 2006) señala que estos "permite adquirir perspectivas únicas sobre una amplia variedad de temas que no pueden adquirirse utilizando otros medios educativos" (p.6). Por ello, el proyecto analizó la manera cómo los docentes participantes utilizaban el PCI en los procesos educativos y conocer las destrezas y habilidades de estos en las técnicas de artes plásticas, lo cual proporcionará insumos para la creación mecanismos de

enseñanza más pertinentes a las necesidades de la sociedad contemporánea.

Por otra parte, los docentes de la gobernación de Miranda que asistieron al seminario reconceptualizaron su visión del PCI y de las AP en función de los procesos pedagógicos y nuevos mecanismos de trabajo a través del reciclaje de materiales de desecho. Esta experiencia vista desde la formación del docente de Educación Integral de la UPEL permitirá elementos de análisis para el diseño de estrategias educativas más eficientes y transversales dentro del pensum de estudio de la universidad.

MÉTODO

Diagnóstico

En principio se analizaron los planes de estudio del programa de Educación Integral de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), el cual se viene realizando desde 1989 en todos los institutos adscritos a la Universidad y lo egresados obtienen el título de Docente

Integral. Dicha carrera tiene como objetivo formar docentes que trabajen la Primera y Segunda Etapa de la Educación Básica en el país (UPEL. Documento en línea). Sin embargo, el currículo se centra en las siguientes áreas de conocimiento: Pedagogía, Lenguaje, Matemática y Ciencias Naturales. Las artes plásticas se encuentran representadas en una asignatura electiva llamada Taller de Expresión Artística Integral, la potencia las habilidades artísticas y creativas de los estudiantes a través diversas técnicas artísticas y compositivas. En este pensum de estudio los contenidos vinculados con PC se abordan de manera tangencial. Esto impide que el estudiante tenga herramientas cognoscitivas y procedimentales para emplear los bienes patrimoniales como recurso para el aprendizaje dentro y fuera del aula.

Por otra parte, se analizaron los contenidos referidos a PCI del Currículo Básico Nacional (1998) en el nivel de primaria, legalmente vigente hasta la fecha; así como los contenidos del Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007) en materia de patrimonio cultural. Ambos documentos señalan contenidos explícitos que pueden ser abordados a través del patrimonio cultural en las áreas de Educación Artística y Ciencia Sociales. Sin embargo, para García (2013) el patrimonio

cultural puede ser empleado de forma transversal dentro del sistema educativo, permitiendo trabajar otras áreas del conocimiento a través de los patrimonios locales; especialmente en el diseño de estrategias educativas que dinamicen los procesos de aprendizaje.

Este contexto a los docentes participantes se les solicitó responder un cuestionario (entrevistas semiestructuradas) con preguntas abiertas donde en su mayoría manifestaron no haber recibido formación para el manejo de contenidos vinculados con el PCI, ni con las artes plásticas. Algunos manifestaron haber recibido formación en el manejo de desechos sólidos en cursos de manualidades realizados por cuenta propia. Al preguntarles sobre el abordaje del PCI dentro o fuera del aula, en su mayoría señaló que se trabajan las fiestas nacionales y las manifestaciones culturales como parte de la tradición de la localidad y pocas veces se abordaba desde la perspectiva del patrimonio, a excepción de la Parrada de San Pedro y los Diablos Danzantes de Corpus Cristi por ser Patrimonio Inmaterial de la Humanidad. Sin embargo, cada localidad tiene un sinnúmero de bienes patrimoniales que las comunidades deben apropiárselos, de lo contrario se irán desapareciendo y es en la escuela es espacio ideal para propiciar dicha apropiación.

La presente investigación buscó indagar sobre el uso del Patrimonio Cultural Inmaterial (PCI) y de las Artes Plásticas como recurso didáctico por parte de los docentes de primaria en las escuelas regionales del Estado Miranda. La misma se caracterizó por ser un proyecto factible de tipo descriptivo del contexto donde se desarrollan los PCI, las AP, el uso de los materiales de desecho y los docentes participantes. Para ello, la metodología seleccionada está fundamentada en el enfoque cualitativo.

Dado que la investigación se estructuró en cuatro ámbitos: Recopilación y registro de los PCI del Estado Miranda, las técnicas de artes plásticas más adecuadas a trabajar con estudiantes de primarias desde una visión ambiental y principios que rigen la Educación Patrimonial. Para luego triangular y buscar puntos de enlaces entre las distintas áreas de estudios abordadas. Elaborar un cuestionario para diagnosticar del uso actual de los PCI y Artes Plásticas dentro y fuera del aula por parte de los docentes participantes (entrevista semiestructurada); Análisis documental los planes de estudio del docente integral de la UPEL entorno al y Artes Plásticas; por último; Realizar un seminario donde se diseñarán estrategias educativas a través de las artes

plásticas y el patrimonio cultural inmaterial local desde una visión ambiental, en conjunto con los docentes participantes. Todo ello, para ser aplicados en escuelas regionales del Estado Miranda.

Desarrollo del Seminario

Participantes en el seminario: 30 Docentes de escuelas estatales de la Gobernación de Miranda en la localidad de Guarenas y Guatire.

Fases del seminario:

Fase I. Se organizaron grupos de discusión donde se establecieron cuál era la concepción de patrimonio cultural (especialmente el PCI) y de las artes plásticas que los integrantes del grupo manejaban. Luego estos construyeron conceptos de estos términos en función de sus experiencias en el ejercicio de la docencia. A continuación fueron presentados los trabajos realizados y se contrastaron con las diversas conceptualizaciones del PCI y las AP realizadas por organismos internacionales e investigadores. Esta etapa dio como resultados la unificación de criterios a la hora de identificar algo como PCI, así como la

Zaida García Valecillo y María Fátima Dos Santos (pp. 208-241)

Instituto Pedagógico de Caracas: un recorrido por 86 años de historia e investigación

reflexión acerca de la dificultad de delimitar un término que se encuentra en constante construcción. Con relación a las AP se evidenció la diversidad de productos y las competencias creativas que se desarrollan a partir de esta área. Luego las mesas de discusión sobre los contenidos vinculados a patrimonio cultural en el currículo de primaria. Así como las posibilidades de diseñar estrategias educativas a partir del PCI, las artes plásticas y el reciclaje en todas las asignaturas.



Gráfico 1. Mesas de Discusión

Fase II. Se establecieron los criterios de valoración de los PCI y la identificación de los bienes patrimoniales del estado Miranda. Luego se seleccionaron tres (3) manifestaciones para ser trabajadas en el seminario: Diablos Danzantes, Parranda de San Pedro y Velorios de Cruz de Mayo. A continuación se desarrollaron técnicas de artes plásticas y aplicación de los principios básicos de la composición visual bidimensional y tridimensional a partir de las manifestaciones seleccionadas. Para ello, se trabajó materiales de desecho en la representación de máscaras de los Diablos Danzantes y la Cruz de Mayo (Gráfico 2).

Fase III. En esta fase los participantes analizaron el rol del PCI, AP y el uso de materiales de desecho en la praxis educativa en el nivel de primaria. Para ello, las mesas de discusión centraron la reflexión en tres aspectos: Desarrollo personal, Currículo de Educación Primaria y Estrategias Pedagógicas. Al respecto, en el primer aspecto se evidenció la importancia de defender la identidad cultural y la necesidad de formación en estas áreas. El segundo aspecto analizó la vinculación entre PCI y los contenidos del diseño curricular de Educación Básica.



A



B



C



D

Gráfico 2. (A) Elaboración de cruz de mayo con materiales de reciclaje. (B) Técnicas de expresión de Artes Plásticas. (C) Máscaras de diabladas venezolana con materiales de reciclaje. (D) Técnicas de expresión de Artes Plásticas.

Igualmente evaluó las posibilidades de correlacionar las diversas áreas de contenido. El tercer aspecto se centró en la valoración de los bienes patrimoniales que se encontraban en cada localidad donde trabajaban y eran poco valorados por la escuela a través de estrategias que hagan énfasis en el desarrollo creativo y las artes plásticas.

Momento en que se encuentra el proyecto: Concluido

RESULTADOS

Desde lo cualitativo

En el transcurso de esta experiencia se pudo determinar que el patrimonio cultural y la sensibilización hacia las artes plásticas tienen poco espacio en la formación del docente de primaria y que el uso de materiales de desecho son poco conocidos por los docentes participantes en las artes plásticas. Lo cual conlleva al desconocimiento de las posibilidades didácticas que tienen estas áreas en la formación del ciudadano contemporáneo y sus posibilidades para correlacionar

contenidos de una forma lúdica y creativa. Las artes plásticas y el patrimonio cultural es un medio adecuado para abordar la transdisciplinariedad de los contenidos del currículo de educación primaria en Venezuela; pues permite interrelacionar las áreas de conocimiento con una realidad concreta donde los educando hacen evidentes los valores históricos y artísticos que les rodean. Así como la incidencia que tienen bienes patrimoniales en la vida cotidiana del educando y de las personas que le rodean. Por otra parte, las actividades realizadas durante el seminario develan la diversidad cultural que nos envuelve de una manera creativa.

El patrimonio cultural desde la educación de la ciudadanía es una vía para establecer conexiones directas entre las realidades más inmediatas de las personas, la identidad cultural, la generación de un sentido de pertenencia y la creación de una conciencia ambiental. Durante la experiencia aquí presentada, la posibilidad de trasladar las técnicas artísticas a un hecho concreto (bienes patrimoniales) facilitó el proceso creativo y contribuyó a fortalecer la autoestima. Por ello los participantes expresaron las siguientes conclusiones:

- Se estableció la importancia del PCI para el fortalecimiento de los valores culturales y ciudadanos.
- Los participantes manifestaron tener una perspectiva mucho más amplia del PCI como fenómeno cultural y como recurso para el aprendizaje.
- Los participantes señalan que la utilización de las artes plásticas y el reciclaje proporcionan herramientas para el desarrollo del pensamiento creativo dentro del sistema escolar.
- Se evidenció las posibilidades de abordar la transdisciplinariedad del conocimiento a través del PCI, las artes plásticas y el reciclaje en el diseño curricular de la Educación Primaria.
- Los docentes experimentaron el uso de los desechos sólidos como recursos creativos para hacer arte.

REFERENCIAS

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En: Educación artística, cultura y ciudadanía. Jiménez, L, Aguirre, I, Pimentel, L (Comp). Madrid: OEI- Fundación Santillana.
- Constitución. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5453, marzo 3, 2000.
- Dos Santos, F. (2013). *Temáticas personalizadas, como ejes para el Desarrollo de la creatividad del docente en Formación*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Eisner, E. (1995). *Educación la Visión Artística*. Barcelona: Paidós.
- Fontal, O y Ibañez, Alex. La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, (Enero-Marzo 2017), pp. 184-214, <https://cutt.ly/Ax6MU8q>
- Fontal, O. (2003). *Educación Patrimonial. Teoría y Práctica en el Aula, el Museo e Internet*. Asturias, España: Trea.
- García, Z. (2013). *La Educación Patrimonial en Venezuela desde una Visión Latinoamericana. Una propuesta de modelo teórico*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- García, Z. (2015). La educación patrimonial. Retos y pautas para educar a la ciudadanía desde lo patrimonial en Latinoamérica. *Revista Cabás*. (14). Pp 58-73. Disponible en: [http:// revista.muesca.es](http://revista.muesca.es).
- Instituto del Patrimonio Cultural. (2005). *Censo del Patrimonio Cultural*. Caracas: Instituto del Patrimonio Cultural
- Ley de Protección y Defensa del Patrimonio Cultural. (1993). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, N° 4623 (Extraordinaria), Septiembre 03, 1993.
- Ley Orgánica de Cultura (2014). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 6154 (Extraordinaria).
- Ministerio de Educación. (1998). *Currículo Básico Nacional. Segunda Etapa*. Caracas: Autor.
- Ministerio Para el Poder Popular para la Educación. (2007). *Diseño Curricular del*

Sistema Educativo Bolivariano. Caracas: MPPE.

OEI. (2009). Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía. [en línea].

Disponible en: http://www.oei.es/artistica/info_general.htm.

UNESCO. (1972). "Convención para la protección del patrimonio mundial, cultural y natural" [en línea]. Disponible en: www.unesco.org/whc.

UNESCO. (1982). "Conferencia mundial sobre las políticas culturales" [en línea].
Disponible en:

http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf.

UNESCO. (2003). "Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Intangibles". [en línea]. Disponible en: www.unesco.org/whc.

UNESCO. (2005). Convención de Protección y Promoción a la Diversidad de Expresiones Culturales [en línea]. Disponible: www.unesco.org/whc.

UNESCO. (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa: UNESCO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR. Educación Integral.
Disponible en:

<http://www.upel.edu.ve/vdoc/index.php/acerca/menuprogramas>

Dos obras cartográficas inéditas del coronel Alberto Contramaestre Torres

Two unpublished cartographic works by Colonel Alberto
Contramaestre Torres

Duas obras cartográficas inéditas do Coronel Alberto
Contramaestre Torres

Sergio Foghin-Pillín

Profesor en Ciencias Sociales, Magister en Gestión Ambiental, Doctor Honoris Causa en Educación. Profesor Titular Jubilado del Departamento de Ciencias de la Tierra, Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela. Investigador activo del Centro de Investigación Estudios del Medio Físico Venezolano.

sfoghin@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3690-8195>

RESUMEN

Alberto Contramaestre Torres (San Cristóbal, Táchira, 1927 – Caracas, 2014) estuvo vinculado con los quehaceres geográficos y cartográficos desde 1951, como integrante del equipo de apoyo de la expedición franco-venezolana a las nacientes del río Orinoco. Su interés por esas disciplinas le llevó a ocupar diferentes cargos relacionados con dichas áreas en el Ministerio de la Defensa y a fundar el Servicio de Geografía y Cartografía de las Fuerzas Armadas. Tras obtener la licenciatura en Geografía en la Universidad Central de Venezuela, en 1962 ingresó al personal docente del Instituto Pedagógico de Caracas, donde laboró

durante 40 años. Luego de su jubilación, entre otros trabajos preparó dos obras dedicadas a la historia de la cartografía en Venezuela y a la geografía y cartografía militares en el país. Ambos trabajos, inéditos hasta la fecha, se describen en este artículo con el propósito de dar a conocer su valor científico y pedagógico.

Palabras clave: Alberto Contramaestre Torres; obras inéditas; cartografía y geografía en Venezuela

ABSTRACT

Alberto Contramaestre Torres (San Cristóbal, Táchira, 1927 – Caracas, 2014) was linked to geographic and cartographic tasks since 1951, as a member of the support team of the Franco-Venezuelan expedition to the headwaters of the Orinoco River. His interest in these disciplines led him to occupy different positions related to these areas, in the Ministry of Defense and to found the Geography and Cartography Service of the Armed Forces. After obtaining a degree in Geography at the Universidad Central de Venezuela, in 1962 he joined the teaching staff of the Instituto Pedagógico de Caracas, where he worked for 40 years. After his retirement, among other works he prepared two books dedicated to the history of cartography in Venezuela and military geography and cartography in the country. Both works, unpublished to date, are described in this article with the purpose of making known their scientific and pedagogical value.

Keywords: Alberto Contramaestre Torres; unpublished works; cartography and geography in Venezuela

RESUMO

Alberto Contra maestre Torres (San Cristóbal, Táchira, 1927 – Caracas, 2014) está vinculado a tarefas geográficas e cartográficas desde 1951, como membro da equipe de apoio da expedição franco-venezuelana às cabeceiras do rio Orinoco. O seu interesse por estas disciplinas levou-o a ocupar diversos cargos relacionados com estas áreas no Ministério da Defesa e a fundar o Serviço de Geografia e Cartografia das Forças Armadas. Depois de se formar em Geografia na Universidade Central da Venezuela, em 1962 ingressou no corpo docente do Instituto Pedagógico de Caracas, onde trabalhou por 40 anos. Após sua aposentadoria, entre outros trabalhos, preparou duas obras dedicadas à história da cartografia na Venezuela e à geografia e cartografia militar do país. Ambas as obras, inéditas até o momento, são descritas neste artigo com o objetivo de divulgar seu valor científico e pedagógico.

Palavras-chave: Alberto Contra maestre Torres; trabalhos inéditos; cartografia e geografia na Venezuela

Siguió sentado allí, con los ojos fijos en el mapa (...) aquel mapa que no comprendería nunca, con los círculos de color castaño finos como la tela de una araña. Podía discernir las cimas y los valles, pero no comprendería en absoluto por qué era preciso elegir esa cima o aquel valle.

Ernest Hemingway. Por quién doblan las campanas.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de sus 85 años de historia, el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) ha contado entre su personal docente a destacados científicos provenientes de campos diferentes al de la Pedagogía; profesionales, en muchos casos, de relevantes trayectorias, con proyección nacional e internacional. Entre estos puede citarse el caso del fisiólogo catalán Augusto Pi Suñer (1879-1965), quien llegó a Venezuela al término de la Guerra Civil española, incorporándose al entonces denominado Instituto Pedagógico Nacional (IPN). A partir de su contratación en 1942, Pi Suñer regentó en el IPN, por varios años, las cátedras de Biología y Bioquímica (Martín Frenchilla, 2010). Su obra en Venezuela, al igual que la desarrollada previamente en España, ha sido calificada de extraordinaria (Carreras i Barnés, 1998).

También integrante de la diáspora española, el geólogo valenciano José Royo Gómez (1895-1961), tras haber realizado importantes investigaciones en España y en Colombia, durante la década de 1950 dictó clases de Mineralogía y Geología en el Instituto Pedagógico de Caracas, al tiempo que participó en frecuentes trabajos de campo en compañía del profesor Pablo Vila (Alfonzo Hernández, 1998; Vila, 1953). Cabe destacar que, desde la misma creación del Departamento de Ciencias de la Tierra del IPC, José Royo Gómez es el epónimo del principal laboratorio de dicha dependencia académica (Albornoz, 1986).

Posteriormente, por las aulas del IPC pasaron, entre otros, científicos de la talla de Antonio Goldbrunner (1914-2005), meteorólogo cofundador del Servicio de Meteorología de la Fuerza Aérea Venezolana y durante once años Representante Permanente de Venezuela ante la Organización Meteorológica Mundial (Foghin-Pillín, 2015); Raúl Laforest (1919-1987), ingeniero civil y geólogo, compilador del primer mapa geológico de Venezuela (Foghin-Pillín, 2007a) y Manuel Ángel González-Sponga (1929-2009), aracnólogo de renombre mundial, Individuo de Número de la Academia de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales

Dos obras cartográficas inéditas del coronel Alberto Contramaestre Torres (Foghin-Pillin, 2009). Estos profesionales, sin ser egresados de instituciones de formación docente, contribuyeron significativamente no solo al avance de sus respectivas disciplinas, sino a la cabal preparación de numerosas cohortes de educadores egresados del IPC.

Perteneciente a esta misma categoría de especialistas que emprendieron largas y meritorias carreras docentes, en noviembre de 1962 ingresó a la nómina de profesores del Departamento de Geografía e Historia del IPC, el licenciado Alberto Contramaestre Torres, quien había egresado en agosto del mismo año de la Escuela de Geografía de la Universidad Central de Venezuela y era oficial activo del Ejército venezolano, dedicado para la época a estructurar la Sección de Geografía del Estado Mayor Conjunto.

En el IPC, Contramaestre Torres creó y regentó la asignatura Cartografía, la cual, tras la reforma curricular de 1969 y el cambio del régimen de estudios, dio paso al curso semestral denominado Lectura e Interpretación de Mapas y Fotografías Aéreas. Retirado de las Fuerzas Armadas en 1977 con el grado de coronel, continuó dictando la referida materia, así como varios Seminarios de Geografía, hasta su jubilación de

la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IPC) a mediados de 2002, tras cuarenta años de actividad docente (Contramaestre Torres, 2007).

Luego de jubilarse de la UPEL y, unos años más tarde, de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), el profesor Contramaestre Torres preparó una serie de importantes materiales referidos a aspectos históricos, geográficos y cartográficos de Venezuela. Estos valiosos trabajos permanecen inéditos hasta la fecha, reproducidos mediante copias fotostáticas puestas en manos de algunos exalumnos, por lo cual, con el propósito de contribuir a divulgar su existencia y relevancia, en el presente artículo se describen y comentan dos de estas obras, ambas de naturaleza cartográfica, tituladas *La evolución de la cartografía en Venezuela* (2007) y *Geografía y cartografía militares en Venezuela. Orígenes, evolución y aplicación* (2010).

Además de los citados materiales y de fuentes bibliográficas y hemerográficas generales y especializadas, para esta investigación documental se utilizaron obras anteriores de Alberto Contramaestre Torres, así como información recabada de comunicaciones personales y

Dos obras cartográficas inéditas del coronel Alberto Contramaestre Torres
de documentos depositados en su archivo privado (APACT).

Rasgos biográficos de Alberto Contramaestre Torres

Nacido el 25 de abril de 1927 en San Cristóbal, capitalidad del estado Táchira, el primogénito de los nueve hijos de don Ángel Alberto Contramaestre, un modesto comerciante, y de doña Ana Teotiste Torres, fue bautizado con los mismos nombres de su padre, aunque durante la mayor parte de su vida no usó el primero. Aprobado el tercer año de bachillerato, el joven Contramaestre Torres se trasladó a Caracas para ingresar en la Escuela Militar de Venezuela (EMV), mientras completaba su Educación Secundaria en el liceo Juan Vicente González, en horario vespertino (APACT).

Alberto Contramaestre Torres egresó de la EMV el 5 de julio de 1947, integrante de la promoción General de División José Félix Ribas, en la que ocupó el segundo lugar entre 45 graduandos (Castellanos, 2016). Posteriormente, cursó la Maestría en Técnicas para la Enseñanza de la Geografía (1969), en el IPC (para la época IUPC), el Diplomado de Estado Mayor (1971) y el Curso Superior de Guerra (1972).

Fue coordinador entre el Ministerio de la Defensa (Mindefensa) y la antigua Dirección de Cartografía Nacional (1952-1970); Jefe de la División de Aerofotografía de la antigua Dirección de Cartografía Nacional (1960-1970); fundador y encargado de la Jefatura de la antigua Sección de Geografía del Estado Mayor Conjunto (1962-1970); representante de Mindefensa en la discusión del Acuerdo Cartográfico Venezuela - Estados Unidos de América (1958); representante de Mindefensa en la Comisión Interministerial para la Creación, Organización, Reglamentación y Funciones del Instituto Geográfico Nacional (1960); representante de Mindefensa en el Consejo Nacional de Fronteras (1973-1977); asesor de la Secretaría del Consejo Nacional de Seguridad y Defensa (1978-2000), así como asesor (1990-2000) de la Comisión de Negociación de Áreas Marinas y Submarinas con la República de Colombia (APACT).

Además de las ya citadas actividades docentes en la UPEL y en la UCAB, Contramaestre Torres fue conferencista invitado del Instituto de Altos Estudios de la Defensa (1973-1998), profesor en el Instituto de Altos Estudios Diplomáticos Pedro Gual (1997-2000), profesor y

Dos obras cartográficas inéditas del coronel Alberto Contramaestre Torres

conferencista en las Escuelas Superiores del Ejército, la Armada, la Aviación y la Guardia Nacional de las Fuerzas Armadas de Venezuela, lo mismo que en las escuelas de Infantería, Ingeniería y Artillería del Ejército, y en los cursos tácticos de las Escuelas Superiores de las Fuerzas Aéreas y de la Guardia Nacional (APACT).

En lo tocante a las condiciones personales y pedagógicas de Alberto Contramaestre Torres, pareciera suficientemente ilustrativo lo señalado por Eduardo García (2016, p. 580):

En un centro de copiado de la Universidad Católica Andrés Bello (...) permanece una nota en la cartelera de pedidos que indica: 'Clientes naturales con crédito: Contramaestre', y es que hasta sus últimos meses de vida era frecuente ver al querido *Contra*, (como cariñosamente lo llamaban sus alumnos) organizando escritos, fotocopiando sus propias ilustraciones (...) compilando materiales sobre Geografía e Historia de Venezuela, útiles para la enseñanza de futuros docentes.



Gráfico 1. El profesor Alberto Contramaestre Torres durante una clase de Lectura e Interpretación de Mapas, en el Departamento de Geografía e Historia del Instituto Pedagógico de Caracas UPEL (Fotografía: SFP, 2001).

Algunas publicaciones previas de Alberto Contramaestre Torres

En su condición de Oficial Auxiliar de la Jefatura de la Segunda Sección del Estado Mayor General, el entonces teniente Contramaestre Torres fue un destacado miembro del equipo logístico de la expedición franco-venezolana que, el 27 de noviembre de 1951, estableció las

Dos obras cartográficas inéditas del coronel Alberto Contramaestre Torres

coordinadas de las fuentes del río Orinoco (Rísquez Iribarren, 1962). Pocos años después, con base en el diario redactado por el mayor del Ejército Franz Rísquez Iribarren, comandante de la expedición, Contramaestre Torres (1954) escribió el primer libro que se publicara sobre aquella empresa exploratoria, trabajo de 116 páginas ilustrado con un valioso conjunto de fotografías. Esta obra, de gran valor histórico y geográfico, en la actualidad únicamente se encuentra disponible para consulta en un reducido número de bibliotecas públicas.

Una década más tarde, como parte de un proyecto del Ministerio de la Defensa dedicado a la geografía regional de Venezuela, Contramaestre Torres (1965) publicó un libro de 141 páginas, con abundante material cartográfico, fotográfico y estadístico, referido a los aspectos geográficos del municipio Higuero del estado Miranda.

Posteriormente, en coautoría con el coronel (Ej) Luis Arismendi Herrera, Contramaestre Torres (1986) publicó un trabajo que versa sobre los aspectos geográficos –topografía, localización, delimitación, climatología, etc.- de la batalla librada en 1821 en la sabana de Carabobo, por las fuerzas del Ejército Libertador. Esta publicación

también incluye importante material cartográfico, fotografías, datos climatológicos, etc. y, al igual que las dos citadas anteriormente, es de muy escasa presencia en la red venezolana de bibliotecas.

Finalmente, en este acápite es de interés comentar dos trabajos que Contramaestre Torres concluyó en junio y agosto del año 2000, ambos reproducidos en copias fotostáticas. El primero lleva por título *Comentarios sobre la evolución territorial de la Gobernación de Venezuela (1528-1990)*. Acerca de la naturaleza de esta notable exposición, ofrece una clara idea lo que expresa en el prólogo la historiadora Lucía Raynero, docente e investigadora de la UCAB: "El profesor Alberto Contramaestre, con Reales Cédulas (...) y con otros documentos bibliográficos y cartográficos de los siglos XVI, XVII y XVIII, explica, interpreta y analiza la evolución de esta importante provincia". Sobre la importancia de dicha contribución, la misma prologuista destaca que permite "acceder a un conocimiento claro y preciso sobre la evolución de una provincia fundamental para la integración de lo que hoy es Venezuela" (Contramaestre Torres, 2000a, snp).

El segundo de estos trabajos se titula *Proyecto de Tratado*

Dos obras cartográficas inéditas del coronel Alberto Contramaestre Torres

Michelena-Pombo (1833) y, como lo expresa en el prólogo el geógrafo Freddy Lezama, quien en 2003 fuera nombrado Secretario Ejecutivo de la Comisión Presidencial para la Delimitación de Áreas Marinas y Submarinas con la República de Colombia, en este caso el aporte de Contramaestre Torres

versa sobre los debates que se sucedieron en los Congresos de Venezuela desde 1836 a 1840, como consecuencia de la discusión del 'Tratado de Amistad, Alianza, Navegación y Límites' negociado entre Venezuela y Nueva Granada (...) en el cual actuó como Enviado Extraordinario y Ministro Plenipotenciario de Venezuela, el entonces Secretario de Hacienda y Relaciones Exteriores Santos Michelena y Rojas (Contramaestre Torres, 2000b, snp).

Lo que agrega el citado prologuista puede considerarse válido para todos los trabajos inéditos de Contramaestre Torres, incluyendo los dos que se describen más adelante, en el presente artículo. Acota Lezama que "uno de los aspectos que destaca en los trabajos de Contramaestre (...) es la profusión de citas y de documentos en texto y gráficos (mapas, croquis, etc.)" y asevera que "en esta actitud es evidente que están inmersas las virtudes pedagógicas y didácticas del autor, vinculadas a su diario quehacer en actividades propias de formación de profesionales de la docencia" (Contramaestre Torres, 2000b, snp).

Para cerrar estos párrafos, solo resta subrayar que el esmero puesto por Contra maestre Torres en la reproducción de todo el material cartográfico señalado, en numerosas páginas a todo color, garantizaría, en la mayoría de los casos, la calidad que podría requerir su edición formal.

La cartografía en Venezuela vista a los ochenta años

Quien esto escribe tuvo la oportunidad de redactar algunas cuartillas de presentación, para dos de los cuatro trabajos que preparó Contra maestre Torres cuando ya había traspuesto el umbral de los ochenta años. En uno de esos escritos (2013, p. i) se mencionaba el libro del Nobel español Santiago Ramón y Cajal, *El mundo visto a los ochenta años*, en alusión a la avanzada edad a la que Contra maestre Torres estaba elaborando materiales de notable importancia para las disciplinas geográficas en Venezuela. En aquellas apreciaciones se inspira, precisamente, el encabezamiento de esta parte de la investigación.

La estimulante experiencia que significó ser testigo de la ardua labor

Dos obras cartográficas inéditas del coronel Alberto Contramaestre Torres

desplegada durante varios años por Contramaestre Torres, con el fin de producir estos trabajos, aunada al privilegio de disponer de tan importantes materiales, más que permitir, obligan al autor del presente artículo a dejar constancia escrita del notable interés científico y académico que revisten, razones que justifican la exposición que seguidamente se hará de los trabajos titulados *La evolución de la cartografía en Venezuela* (2007) y *Geografía y cartografía militares en Venezuela. Orígenes, evolución y aplicación* (2010), obras estrechamente relacionadas, como lo denotan sus respectivos títulos.

La evolución de la cartografía en Venezuela

En el prefacio de esta obra (2007), la cual comprende dos volúmenes denominados "Libro primero" (LI) y "Libro segundo" (LII) por su autor, este expresa las circunstancias y las motivaciones que le llevaron a emprender dicho quehacer:

Cuando en el 2002 el peso de los años me obligó a dejar las aulas del IPC, empecé a organizar el material que había recopilado y a buscar más información sobre el tema. El trabajo es producto de un intento por dejar constancia de cómo evolucionó en Venezuela, durante ciento setenta años,

la ciencia de los mapas (LI, p. XV).

Antes de proseguir, es importante destacar que los trabajos sobre la historia de la cartografía en Venezuela son escasos, como puede comprobarse al revisar la bibliografía citada por Drenikoff y Moreau (1997, p. 710), a pesar de que

Venezuela posee un lugar privilegiado en la historia de la cartografía americana, ya que ésta, en su etapa inicial, se identifica por completo con la venezolana debido a que la parte del Nuevo Continente donde pisaron por primera vez los descubridores es hoy tierra venezolana.

De hecho, en dicha lista de referencias solo aparecen dos trabajos de carácter general. El primero es de la autoría del propio Iván Drenikoff (1982), mientras que del segundo, su autor es Ángel R. Fajardo (1992). Las restantes obras citadas en la mencionada bibliografía se refieren a temas particulares de cartografía, como los aportes de los jesuitas en este campo, aplicaciones de la cartografía a problemas específicos de delimitación, además de catálogos y atlas de mapas históricos.

La relevancia de la cartografía en Venezuela es reconocida también por el historiador Jorge Olavarría (1998, p. 168), quien afirma

categóricamente: "El cambio de la visión cartográfica del mundo se inició en Paria en 1498". De este libro merecen destacarse, de paso, las excelentes reproducciones de grabados y retratos de personajes relacionados con la cartografía de la época de los descubrimientos de finales del siglo XVI y comienzos del siglo XVII, así como de notables documentos cartográficos históricos, entre ellos el célebre mapa dibujado por Juan de la Cosa en 1500, considerado como el primero conocido de una parte del territorio venezolano.

Este mapa, sin embargo, como muchos otros elaborados e impresos durante la época colonial, no puede tomarse como base para hablar de cartografía en Venezuela. Así lo consideró Contramaestre Torres (1966, p. 33):

la cartografía en Venezuela durante la dominación hispánica no responde conceptualmente a una obra de la colonia, los mapas de entonces eran preparados y publicados en España, Francia, Holanda y Alemania, no en Venezuela; puede hablarse de Cartografía Histórica de Venezuela, para referirse a las representaciones cartográficas hechas del territorio nacional o del continente que lo comprende desde el descubrimiento [...] pero difiere sensiblemente de la Historia de la Cartografía en Venezuela.

Otros autores, como Mohn (1968, p. 43), concuerdan con lo expuesto en la cita anterior y, en general, con la tesis de Contra maestra Torres, respecto a que

el desarrollo de la cartografía en Venezuela se inició en el siglo pasado con la publicación en 1840 del Atlas Codazzi; esta fecha representa el punto de partida de la cartografía venezolana, puesto que los mapas anteriores fueron realizados y publicados en países europeos. Por otra parte, este Atlas constituye el primer esfuerzo cartográfico por dar al país una serie de mapas [...] que se utilizaron durante toda la segunda mitad del siglo pasado.

Con base en las anteriores consideraciones, puede afirmarse que la obra que se comenta en este punto presenta características plenamente originales. El trabajo está estructurado atendiendo, principalmente, a los sucesivos sistemas de proyección usados en la cartografía venezolana, comenzando con el Cuadrículado Uniforme de Codazzi, en uso desde 1830 hasta 1921, para luego abordar las etapas correspondientes al uso de las proyecciones Cónico-Secante Compensada, utilizada partiendo de 1904 hasta los primeros años de la década de 1950 y, finalmente, a partir de este año, de la Universal Transversa de Mercator, de aplicación hasta el presente, aunque la introducción de cada sucesivo sistema de

proyección no significó la discontinuación inmediata de la anterior. También, conviene señalar que la obra que aquí se está reseñando tiene sus raíces en la publicación de Contramaestre Torres anteriormente citada (1966, p. 34). En aquel trabajo el autor expresaba:

se estimó prudente [exponer el trabajo] presentando su parte fundamental dividida en función de los sistemas de proyección utilizados en los mapas publicados desde 1830 hasta la fecha, y, respetando el criterio de quienes consideran que el Cuadrulado Uniforme de Codazzi no constituye un sistema de proyección, se le incluyó como tal porque [...] por la latitud del territorio venezolano, su canevas es bastante bueno y sirvió de base para la elaboración y publicación de los dos documentos cartográficos más importantes procesados en el país durante el primer siglo de vida republicana, tales son el Atlas Físico-Político de Venezuela del mismo Codazzi y el Atlas de Venezuela de Don Vicente Lecuna.

A lo largo de la obra, Contramaestre Torres realiza un minucioso análisis del desarrollo de las distintas etapas de la cartografía venezolana, situándolas en su contexto histórico. Es de rigor subrayar que el soporte documental y cartográfico con el que el autor apoya su detallada exposición, no tiene precedentes en la bibliografía disponible sobre este tema en Venezuela. En efecto, 29 importantes documentos, tomados de

memorias y cuentas ministeriales, gacetas y otras fuentes oficiales, son reproducidos, total o parcialmente, varios de ellos acompañados de extensos comentarios e incorporados en la sección de anexos que complementa esta obra, conjuntamente con cerca de 60 reproducciones cartográficas, las cuales ilustran el texto y le confieren un notable valor didáctico, además de científico.

Como ejemplo de los anexos documentales que enriquecen extraordinariamente este tratado, puede citarse el que lleva por título "Análisis de la extensión territorial de Venezuela en el mapa del geógrafo L. Robelin", sobre el cual, a lo largo de una docena de páginas, Contra maestre Torres realiza una minuciosa revisión comparativa entre las superficies territoriales venezolanas presentadas por Robelin (1891) y las manejadas por Agustín Codazzi (1840), Andrés Level de Goda (1881) y la Oficina Central de Información y Estadística (1999). Este estudio, de gran importancia para esclarecer los fundamentos geográficos de ciertas conflictivas reclamaciones territoriales, se complementa con dos precisos cuadros comparativos, además de reproducciones cartográficas.

Con todo, no siempre le fue posible a Contra maestre Torres hallar la

totalidad de los documentos sobre los que pretendía fundar sus análisis. No obstante, acerca del empeño puesto en ello, a la vez que de su probidad como investigador, dan fe declaraciones del siguiente tenor: “no he podido encontrar el documento por el que oficialmente se creó la Comisión Corográfica a la que siempre se alude en la Memoria y Cuenta de la Secretaría de Guerra y Marina” (A. Contramaestre Torres, comunicación personal, 29 de abril de 2007).

Tras el primer capítulo, que funge de introducción al libro y en el que el autor expone el plan del trabajo, el segundo es una exégesis de la obra geográfica y cartográfica codazziana y de la odisea que representó para el militar y geógrafo su realización. Aquí destaca el denodado esfuerzo de Codazzi y reclama los reconocimientos que se le negaron en sus tiempos a este personaje, a quien conceptúa como “raro binomio” (p. 26) en su doble condición de militar y de científico, “ese anónimo soldado italiano, aventurero y mercenario [quien] se volvió libertador, geógrafo y cartógrafo de Venezuela” (Caballero, 1994, p. 26). A comprender cabalmente la magnitud de la obra de Agustín Codazzi, a resaltar los sacrificios y penurias en las que incurrió para su realización, aparte del absurdo drama y las calamidades que sobrellevó para la edición e

impresión de sus trabajos geográficos y cartográficos, dedica Contramaestre Torres una parte significativa del volumen que acá se analiza.

El tercero y cuarto capítulos del libro están dedicados, respectivamente, al análisis del proceso histórico de introducción y desarrollo de las proyecciones Cónico-Secante Compensada y Universal Transversal de Mercator, en Venezuela. A lo largo de estas páginas, el autor aporta un detallado análisis de la evolución de los organismos cartográficos venezolanos durante el siglo XX, tanto en el ámbito civil como en el militar. Tal como en la primera parte del libro, dicho análisis se fundamenta en las disposiciones oficiales por las cuales se crearon aquellos organismos cartográficos y, de manera particular, en las actuaciones de relevantes personajes, a quienes el autor distingue con la nominación de “constructores de la cartografía venezolana” (p. 40).

De este modo, el autor pasa revista a los principales actores que, en diferentes épocas, han impulsado el desarrollo de la cartografía venezolana. A lo largo de un lapso que cubre prácticamente todo el siglo XX, aparecen registrados desde Manuel Felipe Herrera Tovar, Luís

Ugueto, Francisco Duarte, Felipe Aguerrevere y Vicente Lecuna, autor del conocido *Atlas de Venezuela* publicado en 1921, personajes a los que Contramaestre Torres reconoce como “constructores pioneros” de la cartografía venezolana, hasta los geógrafos Romer Mena Navas y Alicia Moreau, gestores e impulsores de esta disciplina ya en su etapa de automatización, la cual tiene sus inicios en 1982.

Resulta claro que tal reconocimiento, -a todas luces uno de los propósitos fundamentales de este trabajo de Contramaestre Torres-, busca contrarrestar, en alguna medida, cierta tendencia a desconocer la historia de nuestras instituciones, así como a ignorar, cuando no a silenciar los aportes realizados por muchos personajes en el pasado. Tal preocupación se manifiesta explícitamente cuando, al referirse a la creación, en 1935, de un servicio aerofotográfico adscrito al Ministerio de Obras Públicas, el autor acota: “representaba con su estructura y funciones [...] una nueva tecnología para cartografiar el territorio venezolano” (p. 48), sin embargo, “su implementación de ninguna manera podía significar ignorar una tradición de más de un siglo [...] en el suceder institucional cartográfico de Venezuela” (p. 48). Para concluir con una aleccionadora reflexión: “innovar no es destruir, es dar

continuidad a lo que es y fue; en la memoria histórica de los pueblos está su razón de ser y su futura proyección” (p. 48).

Otra inquietud de Contramaestre Torres, expresada al discutir el punto referido a las aplicaciones de la informática a la cartografía, se refiere a lo que podría calificarse como un excesivo culto por los procesos automatizados. Al respecto, el autor formula interesantes reflexiones alrededor de la conveniencia de mantener la cartografía convencional, conjuntamente con la cartografía automatizada, “particularmente en aquellos países donde los recursos son limitados [...] y a los que el uso de la informática escasamente se asoma” (p. 80). En este sentido, cabe recordar que el profesor Antonio Goldbrunner manifestaba similares reservas, con relación a ciertos proyectos insuficientemente madurados, los cuales contemplaban la sustitución de los instrumentos meteorológicos convencionales por equipos electrónicos automatizados (Foghin-Pillín, 2007b).

Con su propósito fundamental siempre presente, en las consideraciones finales Contramaestre Torres también dedica un reconocimiento al general en jefe José Antonio Páez, quien “tuvo, en su

condición de Presidente de la República de Venezuela, la suficiente inteligencia para auspiciar e impulsar la obra cartográfica de Agustín Codazzi" (p. 89). Sobre el ejecutor de la maniobra decisiva que condujo al triunfo en la Batalla de Carabobo, también añade que Páez comprendió la importancia que para el país tenían el conocimiento de su geografía y la cartografía de su territorio (p. 89).

El profesor Alberto Contramaestre Torres, docente jubilado, pero nunca retirado, en esta obra inserta también algún pasaje didáctico. Así pueden encontrarse explicaciones como la que sigue, la cual, dada la temática discutida, puede leerse como una instructiva conclusión:

Sabido es que aún no ha sido posible construir un sistema de proyección capaz de no alterar las áreas, las distancias o los ángulos: cada uno de los métodos hasta ahora empelados tiene sus ventajas y sus desventajas, su aplicación para un determinado espacio de la superficie terrestre está condicionada a la posición geográfica de ese espacio y al propósito del mapa (p. 41).

Respecto al desarrollo de la cartografía en Venezuela y a sus productos, a pesar de todos los avances y logros expuestos a lo largo del trabajo aquí comentado, el autor reconoce que "falta mucho para que la

nación venezolana conozca lo que ello significa y su utilidad [...] es necesario popularizar su uso, ello seguramente redundará en beneficio del país” (p. 91). No es suficiente, entonces, con que se declare de “interés público el cubrimiento cartográfico [...] en todo el territorio de la República”, según lo establece la Ley de Geografía, Cartografía y Catastro Nacional en su segundo artículo (República Bolivariana de Venezuela, 2000).

En este sentido, el trabajo de Alberto Contra maestre Torres aquí reseñado, corolario de largos años dedicados a la investigación y a la enseñanza, aunque inédito hasta el presente, constituye, como se ha señalado, una valiosísima contribución para el logro de los objetivos arriba enunciados, contribución a la cual se suma la obra que se analizará seguidamente.

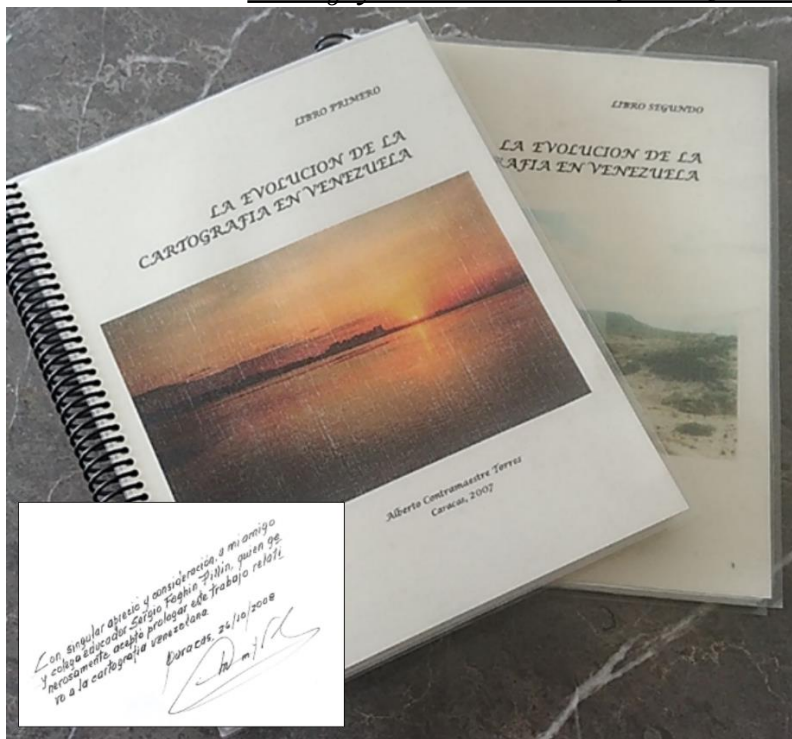


Gráfico 2. Los dos volúmenes de la obra *La evolución de la cartografía en Venezuela* (Contramaestre Torres, 2007), con su dedicatoria personal.

Geografía y cartografía militares en Venezuela. Orígenes, evolución y aplicación

Como se señaló al inicio, Alberto Contramaestre Torres fue coordinador entre el Ministerio de la Defensa y la Dirección de Cartografía Nacional desde 1952 a 1970, lapso durante el cual también

Sergio Foghin-Pillín (pp. 242-288)

Instituto Pedagógico de Caracas: un recorrido por 86 años de historia e investigación

ejerció la jefatura de la División de Aerofotografía de la Dirección de Cartografía Nacional, además de haber sido fundador y jefe de la Sección de Geografía del Estado Mayor Conjunto. Su destacada actuación en dichos cargos, sumada a su dilatada carrera como investigador y docente, permiten que se le considere como "uno de los principales exponentes de la organización, modernización, investigación histórica y enseñanza de la Cartografía venezolana durante la segunda mitad del siglo XX" (Foghin-Pillín, 2014), a la vez que, con certeza, autorizan a distinguirlo como el vocero más autorizado para disertar acerca de la cartografía militar en el país.

La satisfacción que sentía por los logros alcanzados en su carrera como geógrafo y cartógrafo militar, resulta evidente en el hecho de que Contramaestre Torres incluyera como prólogo de la obra que se comenta en este punto (2010, snp), la comunicación oficial número J-308, fechada en Caracas el 5 de marzo de 1968, con la firma del contralmirante Jefe de la División de Informaciones del Estado Mayor Conjunto (MINDEFENSA), la cual se transcribe a continuación:

Ciudadano Tcnel. Alberto Contramaestre Torres. Sección de Geografía. Caracas. Tengo el agrado de dirigirme a usted en

la oportunidad de hacerle llegar por su muy digno órgano a todo el personal tanto militar como civil, mi más cálida palabra de felicitación por la tan grata impresión percibida en mi reciente visita a esa sección, en la que resaltan el magnífico espíritu de cuerpo y la excelente sistematización en la forma de trabajo.- Ojalá y sea esta mi palabra sincera, un incentivo enaltecedor para todos y cada uno de ustedes y que ello contribuya para que mancomunadamente continúen laborando con el mismo elevado espíritu de comprensión y responsabilidad, para bien de la Sección y por ende del Despacho y orgullo de todos ustedes.- Dios y Federación.-
Andrés Oswaldo Moreno Piña.

En la presentación de este trabajo, Contramaestre Torres señala que el proceso que dio origen a la geografía y cartografía militares en las Fuerzas Armadas venezolanas, se desarrolló durante la década de 1950 y tuvo el propósito de garantizar el cumplimiento de las funciones geográficas y cartográficas atribuidas legalmente al Ministerio de la Defensa, cuales eran producir documentos de texto, gráficos y mapas destinados al apoyo de las operaciones militares y a la formación profesional de los integrantes de las Fuerzas Armadas, a la vez que concretar, incrementar y fortalecer la relación entre el Ministerio de la Defensa y otros órganos públicos y privados, tanto venezolanos como extranjeros, dedicados a tales actividades.

Acota el mismo autor que fueron varias las misiones asignadas por el Ejecutivo Nacional al Ministerio de la Defensa, en particular a la Segunda Sección del Estado Mayor General, misiones que motivaron el inicio del referido proceso; entre ellas, en orden cronológico, la dotación a las Escuelas de Armas y Superior de Guerra del Ejército, así como a las de las Fuerzas Aéreas y a las Fuerzas Armadas de Cooperación, de material cartográfico apropiado para sus actividades, a la vez que dar cumplimiento a las disposiciones legales relativas a geografía y cartografía, atribuidas al Ministerio de la Defensa en el Estatuto Orgánico de Ministerios del año 1950. Igualmente, se asignó al citado despacho ejecutivo las misiones de coordinar la expedición franco-venezolana al Alto Orinoco, la revisión del Atlas Físico y Político de Venezuela, publicado por Agustín Codazzi y coadyuvar a la consolidación institucional de la Dirección de Cartografía.

Dichas misiones condujeron a una estrecha vinculación con la Dirección de Cartografía Nacional, lo que permitió la formación de profesionales y técnicos, tanto militares como civiles, a la par de la creación de una Sección de Cartografía, adscrita a la Segunda División de

Información del Estado Mayor Conjunto, posteriormente sustituida por la Sección de Geografía, dependiente de la misma División.

Para el año 1961, la Sección de Cartografía ya estaba produciendo mapas militares con el apoyo de la Dirección de Cartografía Nacional y del Servicio Geodésico Interamericano (IAGS). Personal militar y civil había sido debidamente adiestrado para tales fines en el país y en el exterior, al tiempo que en la Escuela de Geografía (Facultad de Humanidades y Educación) de la Universidad Central de Venezuela, cursaban estudios tanto funcionarios civiles como efectivos militares adscritos a la citada Sección de Cartografía.

En 1962, ante la imposibilidad de crear el Instituto Geográfico Militar, el Ministerio de la Defensa transformó la Sección de Cartografía en Sección de Geografía y creó un Pelotón de Tropas Especiales para Geografía y Cartografía, integrado fundamentalmente por reservistas del Ejército y de la Guardia Nacional. Para el año 1966, la geografía y la cartografía militares ya eran una realidad en las Fuerzas Armadas de Venezuela y el Ministerio de la Defensa estaba cumpliendo cabalmente con todas las funciones que le atribuye el ordenamiento legal del Estado

En ocho años de ardua y tesonera labor, destaca Contra maestre Torres que un valioso grupo de funcionarios militares y civiles “fueron capaces de dotar a las Fuerzas Armadas venezolanas de una necesaria institución productora de documentos geográficos y cartográficos de singular importancia para el cumplimiento de sus deberes vinculados a la seguridad y defensa del Estado” (2010, p. ii). Agrega que resulta oportuno “dejar constancia de que en todo momento la gestión del grupo fundador de la geografía y la cartografía militares venezolanas, contó con el irrestricto apoyo de la superioridad, en particular con el de la Jefatura del Estado Mayor Conjunto” (2010, p. ii).

Este trabajo de Contra maestre Torres está estructurado en cuatro partes, identificadas con los títulos de Introducción, Antecedentes, Evolución y Dirección General de Cartografía de las Fuerzas Armadas (DIGECAFA). Consta, adicionalmente, de cuatro anexos contentivos de documentos tales como decretos y disposiciones oficiales, correspondencia, láminas cartográficas (mapas y planos) y aerofotográficas, a la vez que incorpora un estudio sobre las

características del mapa de Venezuela de L. Robelin, trabajo que el autor incluyó también en la obra reseñada en el punto anterior (Contramaestre Torres, 2007).

En la primera parte se refieren algunas ideas y opiniones sobre la situación de la geografía y la cartografía en Venezuela a mediados del siglo XX. En la segunda parte, el autor presenta y comenta las diferentes disposiciones y decretos del Poder Ejecutivo del Estado venezolano, emitidos durante los primeros 50 años del siglo XX, en cuyos contenidos fue frecuente el uso de las expresiones "plano" o "carta militar" para referirse a material cartográfico propio de la cartografía general.

La tercera parte se encuentra organizada en tres subtítulos, bajo los cuales se expone, desde su origen, el proceso que en las Fuerzas Armadas de Venezuela condujo a la creación y consolidación de la geografía y cartografía militares, entendidas ambas como ciencias cuyos productos son de relevante importancia para que el poder militar pueda dar cabal cumplimiento a la función que le atribuye el ordenamiento legal del Estado venezolano. Se hace también referencia específica a los organismos y actores, militares y civiles, involucrados en el proceso.

Finalmente, la cuarta parte está dedicada a la DIGECAFA, la actual dependencia de las Fuerzas Armadas que atiende sus requerimientos geográficos y cartográficos, así como las responsabilidades que sobre su supervisión le atribuyen las leyes y otros instrumentos jurídicos de la República Bolivariana de Venezuela.

Contramaestre Torres subraya que el propósito de este trabajo estriba fundamentalmente en dejar constancia histórica del proceso que condujo a la implementación de la geografía y la cartografía militar en la institución castrense venezolana. Con ello quiere honrar al valioso grupo de personas militares y civiles, nacionales y extranjeras que, con acendrada vocación profesional, espíritu de superación y lealtad, en ocho años de ardua pero satisfactoria labor, hicieron posible cumplir con un mandato legal y alcanzar una aspiración institucional de antigua data en las Fuerzas Armadas venezolanas.

A las páginas de presentación siguen 43 cuartillas de texto, repartidas entre la introducción (p. 1-3), los antecedentes históricos (p. 3-9), la evolución, la cual comprende la etapa preliminar, la etapa de transición, la etapa de estructuración, que es la más extensa (p. 10-26), la etapa de

reorganización (p. 26-40) y, finalmente, la creación de la Dirección General de Cartografía de las Fuerzas Armadas (p. 40-43).

Posteriormente, se encuentran cuatro importantes grupos de materiales anexos. El primero recoge documentos relacionados con disposiciones gubernamentales atinentes a cartografía, documentos relacionados con el proyecto de creación del Instituto Geográfico Nacional, documentaciones referidas a cursos realizados en el exterior por el personal de la Sección de Cartografía, legajos atinentes a la realización del curso básico de cartografía número 2, escritos varios relacionados con el funcionamiento de la Sección de Geografía y formularios utilizados para la investigación y la perquisición cartográfica.

Este conjunto de materiales, identificado como Anexo número 1, comprende 62 hojas de diferentes tipos de documentos, enumerados por grupos individuales. Por ejemplo, el primero es una fotocopia de la *Gaceta Oficial*, extraída de la recopilación de gacetas oficiales del Archivo General del Ministerio de la Defensa, correspondiente al decreto del 27 de junio de 1904, por el cual se ordena levantar el plano militar de Venezuela durante el mandato del general Cipriano Castro. La mayoría

de estos documentos están acompañados de comentarios de Contramaestre Torres.

El segundo grupo de anexos contiene productos cartográficos como mapas a diferentes escalas, aerofotos, fotocroquis y fotomapas. Entre ellos aparece, a todo color, el plano topográfico de Cumaná a escala 1:25.000; el plano de uso de la tierra en Rubio a escala 1:5.000; el plano de uso de la tierra en San Joaquín, a escala 1:4.000; los planos de Coro a escala 1:25.000, el mapa de Barcelona a escala 1 50.000; los aeropuertos de la misma ciudad.

El tercer grupo de anexos presenta material fotográfico del personal adscrito a la dependencias geográficas y cartográficas; actividades tales como trabajos de campo; vehículos, instrumentación topográfica e instalaciones de la Sección de Geografía. Es de destacar el gran valor histórico de las fotografías, la mayoría de ellas reproducidas a color, al pie de las cuales aparece la identificación de las personas presentes. Muchas de estas imágenes reúnen calidad suficiente para su edición formal, a pesar de estar reproducidas en copias fotostáticas.

El cuarto anexo es el estudio del mapa de Venezuela del geógrafo Luis Robelin, ya comentado, material de notable valor geográfico e histórico, en el cual el autor analiza comparativamente los valores territoriales del mapa del mencionado geógrafo francés (1891), con los de los mapas de Codazzi (1840), de Andrés Level de Goda (1881) y de la Oficina Central de Información (1999).

Como lo expresó su autor y ya se destacó, uno de los principales propósitos del trabajo que aquí se reseña es dejar testimonio de reconocimiento al personal civil y militar que contribuyó a crear y a consolidar la cartografía militar en Venezuela. Este propósito se evidencia gráficamente en el empeño puesto por Contramaestre Torres en resaltar en letra negrilla, repetidamente, los nombres de numerosas personas entre las que contribuyeron a la creación y consolidación de la cartografía militar en Venezuela.

Su preocupación por el cabal desarrollo de estas actividades también queda claramente manifiesta en las siguientes líneas, en las que expresa una indudable inconformidad en lo tocante a ciertas circunstancias que

pesaron sobre el desarrollo de aquellas actividades:

a principio de 1966 se inició el éxodo de la mayor parte de los oficiales que estaban asignados a la Sección. Algunos ya habían alcanzado la jerarquía de capitán y otros estaban a punto de lograrla. Sus estudios universitarios para nada fueron considerados como avales de sus próximos y merecidísimos ascensos. Los problemas que se ocasionarían para la definitiva consolidación de la geografía y la cartografía militar, tampoco importaron y una vez realizados sus cursos tampoco fue posible que regresaran a la Sección de Cartografía y a la Sección de Geografía, la cual, pese a la importante pérdida de personal y a las restricciones financieras, continuó su labor con las limitaciones del caso (2010, p. 39).

CONCLUSIONES

Las condiciones personales, académicas y profesionales de Alberto Contramaestre Torres, ya destacadas en el punto correspondiente a sus rasgos biográficos, resultan avaladas en el acuerdo de duelo que, con motivo del fallecimiento de quien fuera maestro de numerosos miembros pertenecientes a las distintas componentes militares, publicara el Instituto de Oficiales en Retiro de las Fuerzas Armadas (IORFAN). En



Gráfico 3. Reunión social con motivo del 80º cumpleaños del profesor Alberto Contramaestre Torres. Desde la izquierda: profesores Yolanda Barrientos Chacón, Sara Lara de González, Alberto Contramaestre Torres, Sergio Foghin Pillin, Luis Felipe González y señora Lilian González de Contramaestre.

nombre de su Junta Directiva, en aquella oportunidad el coronel Tomás Montes de Oca Lugo resaltó las “dotes de caballerosidad, capacidad para hacer amigos y (...) franca disposición para la enseñanza”, que caracterizaban al coronel Contramaestre Torres, y agregó que el hecho de haber sido fundador del Servicio de Geografía y Cartografía de las Fuerzas Armadas, permitió al distinguido geógrafo “el desarrollo y

ejecución de planes, proyectos y programas, donde nuestra geopolítica jugaría un papel preponderante” (2014, snp).

La dedicación de Contra maestre Torres a las labores relacionadas con la geografía y cartografía venezolanas, se prolongó hasta el final mismo de su existencia. En efecto, dos días antes de su fallecimiento, hecho acontecido el 14 de mayo de 2014, entregó a quien esto escribe un ejemplar empastado de su última obra, titulada *La expedición franco-venezolana al Alto Orinoco. Exploración y descubrimiento de las fuentes del Gran Río* (2013), en la cual “reconstruye cartográficamente el lento ascenso por el curso alto del río Orinoco, de los expedicionarios que comandara el mayor del ejército venezolano Franz Rísquez Iribarren” (Foghin-Pillín, 2021, snp), hasta alcanzar las nacientes del gran río, en el cerro Delgado Chalbaud, el 27 de noviembre de 1951.

Este singular trabajo que, de alguna manera, significó para su autor volver a las fuentes del Orinoco a los 86 años, igual que las dos obras antes descritas, permanece inédito y, como se ha apuntado, su edición formal redundaría en alto crédito para cualquier institución que tuviera la posibilidad de abordar tal empresa. Esta es la primera y más importante

recomendación que puede formularse tras la exposición echa en las páginas precedentes.

Emprender la edición de las referidas obras de Contramaestre Torres implicaría una esmerada transcripción de los textos, tarea que se facilitaría en el caso de la primera de las obras reseñadas (2007), puesto que existen copias digitalizadas. Este trabajo requeriría, así mismo, la regularización y uniformización en el uso de las cursivas, las negrillas, las mayúsculas sostenidas y las notas de pie de página, al igual que de las referencias bibliográficas, además de la normal corrección de erratas.

Por lo que se refiere a los anexos y apéndices, contentivos de documentos oficiales, correspondencia y materiales gráficos, como mapas, fotografías aéreas, fotografías en general y otros, deberían ser objeto de una cuidadosa selección, adecuada rotulación y completación de datos faltantes (fechas, entre otros.), para su posterior digitalización. Lógicamente, todo el material debería ser finalmente diagramado, para concluir con la elaboración de los índices y la enumeración definitiva de todas las páginas. En opinión del autor de esta investigación, también podría considerarse la opción de realizar ediciones resumidas de las

obras en cuestión.

En lo tocante al trabajo dedicado a la expedición franco-venezolana a las cabeceras del Orinoco (Contramaestre Torres, 2013), aunque su recensión no forma parte directamente de los objetivos del presente artículo, considerando su originalidad y valor histórico-geográfico no puede desvincularse de las recomendaciones anteriores, con la particular observación de que algunos de sus anexos cartográficos ameritan ser reproducidos facsimilarmente. De este trabajo también es interesante destacar la notable exactitud lograda por su autor en la medición que hiciera, con curvímetero convencional, del recorrido de los expedicionarios, valor que solo difiere en siete kilómetros del calculado por medios digitales (440 km/433km).

Debe señalarse que el concepto general de mapa como representación cartográfica total o parcial de la superficie terrestre, resulta válido desde la concepción del mundo antiguo plasmada en la tablilla babilónica de arcilla (600 y el 550 a. C.), que se exhibe en el Museo Británico (Garfield, 2013), hasta los más avanzados productos cartográficos, basados en programas digitales como ArcView, ArcGIS,

ArclInfo y MapInfo, aplicados a los Sistemas de Información Geográfica. En su largo y fecundo recorrido vital, Alberto Contramaestre Torres estudió todo el amplio periplo que comenzó aún antes de los cartogramas babilónicos, quizá en los albores de la humanidad, cuando los primeros homínidos dibujaron unos simples trazos en la arena, para representar un escenario de caza, abstracción que, al implicar los conceptos de escala y espacio, podría haber contribuido al desarrollo del cerebro humano (Garfield, 2013).

En esta larga historia, por lo que atañe a Venezuela la obra de Alberto Contramaestre Torres ocupa un lugar cimero, aunque, como él mismo aseveró al referirse a la importancia de la cartografía, “falta mucho para que la nación venezolana conozca lo que ello significa y su utilidad [...] es necesario popularizar su uso, ello seguramente redundará en beneficio del país”. Los ideales implícitos en estas palabras están estrechamente vinculados con el quehacer pedagógico; se trata, indiscutiblemente, de un planteamiento educativo.

Durante cuatro décadas, el profesor Alberto Contramaestre Torres adiestró a sus numerosos estudiantes para descifrar aquellos “círculos de

color castaño finos como la tela de una araña”, a fin de poder “discernir las cimas y los valles”. Y, lo que es aún más importante, como geógrafo les enseñó por qué es “preciso elegir esa cima o aquel valle”. Es deber insoslayable, entonces, para todos sus exalumnos y discípulos, convertir en acción pedagógica la admiración y el afecto que siempre guardarán por el autor de las obras aquí reseñadas.

REFERENCIAS

- Albornoz, J. H. (1986). *El Instituto Pedagógico: una visión retrospectiva*. Caracas: Ediciones del Congreso de la República.
- Alfonzo Hernández, I. (2008). *Biografía del Dr. José Royo y Gómez*. www.extremos.org.ve. <https://acortar.link/EfrZlg>
- Carreras i Barnés, J. (1998). August Pi i Sunyer, semblança biogràfica. Conferència pronunciada davant el Ple per Josep Carreras i Barnés el dia 23 de febrer de 1998.
- Institut D'Estudis Catalans. <https://acortar.link/OQZJP4>
- Castellanos, L. (2016). *Escuela Militar de Venezuela. Promoción 1947. General de División José Félix Ribas*. <https://acortar.link/7ZZYqE>
- Contramaestre Torres, A. (1954). *La expedición franco-venezolana al alto Orinoco*. Caracas: Dirección de Cartografía Nacional.
- Contramaestre Torres, A. (1965). *Monografía geográfica del municipio Higuerote*. Caracas: Ministerio de la Defensa.
- Contramaestre Torres, A. (1966). *Lecciones de cartografía y aerofotografía*. Caracas: Ministerio de la Defensa.
- Contramaestre Torres, A. y Arismendi Herrera, L. (1986). *La Geografía y la Batalla de Carabobo*. Caracas: Ministerio de la Defensa.
- Contramaestre Torres, A. (prólogo de Raynero, L.). (2000a). *Comentarios sobre*

- Dos obras cartográficas inéditas del coronel Alberto Contramaestre Torres la evolución territorial de la Gobernación de Venezuela (1528-1990)*. No publicado.
- Contramaestre Torres, A. (prólogo de Lezama, F.). (2000b). *Proyecto de Tratado Michelena-Pombo (1833)*. No publicado.
- Contramaestre Torres, A. (2007). El Instituto Pedagógico de Caracas y mi actividad docente. En UPEL (compilador), *60 Aniversario Departamento de Geografía e Historia, Instituto Pedagógico de Caracas*, (pp. 63-71). Caracas: Vicerrectorado de Investigación y Postgrado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Contramaestre Torres, A. (prólogo de Foghin-Pillin, S.). (2007). *La evolución de la cartografía en Venezuela*. No publicado.
- Contramaestre Torres, A. (2010). *Geografía cartografía militares en Venezuela. Orígenes, evolución y aplicación*. No publicado.
- Contramaestre Torres, A. (2013). *La expedición franco-venezolana al Alto Orinoco*. No publicado.
- Drenikoff, I. (1982). *Breve Historia de la Cartografía en Venezuela*. Caracas: Academia Venezolana de la Historia.
- Drenikoff, I. y Moreau, A. (1997). *Diccionario de Historia de Venezuela*, Tomo 1. Caracas: Fundación Empresas Polar.
- Fajardo, H. R. (1992). *Cinco siglos de Cartografía en Venezuela (1492-1992)*. Caracas: Servicio Autónomo de Geografía y Cartografía Nacional.
- Foghin-Pillin, S. (2007a). Raúl Laforest, ingeniero, geólogo y educador. *Aula y Ambiente. Revista Ambiental*, 7(13-14), 173-188.
- Foghin-Pillin, S. (2007b). Los aportes de Antonio Goldbrunner al desarrollo de la Meteorología en Venezuela. *Boletín de Historia de las Geociencias en Venezuela*, 98, 33-40. <https://acortar.link/ctxfl3>
- Foghin-Pillin, S. (2009). *M. A. González-Sponga, aracnólogo de Venezuela*. Caracas: Ediciones del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Foghin-Pillin, S. (2014, mayo 15). *Fallece el insigne docente e investigador don Alberto Contramaestre Torres*. [Blog]. <https://acortar.link/G5GmYZ>
- Foghin-Pillin, S. (2015). La Meteorología en Venezuela. *Boletín de la Academia*

Sergio Foghin-Pillín (pp. 242-288)

Instituto Pedagógico de Caracas: un recorrido por 86 años de historia e investigación

de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales, 75(4), 15-31.

[https://boletines.acfiman.org/wp-](https://boletines.acfiman.org/wp-content/uploads/2021/06/Boletin.75.4.2015.pdf#page=16)

[content/uploads/2021/06/Boletin.75.4.2015.pdf#page=16](https://boletines.acfiman.org/wp-content/uploads/2021/06/Boletin.75.4.2015.pdf#page=16).

Foghin-Pillín, S. (2021, noviembre 24). *Las fuentes del río Orinoco vistas a los ochenta años*. [Blog]. <https://acortar.link/nbZuqP>

García, E. (2016). Alberto Contramaestre Torres. En L. Carvajal (coordinador), *200 Educadores Venezolanos, Siglos XVIII al XXI*, (pp. 580-582). Caracas: Fundación Empresas Polar/UCAB Ediciones.

Garfield, S. (2013). *En el mapa. De cómo el mundo adquirió su aspecto*. México, D. F.: Taurus.

Martín Frenchilla, J. J. (2010). Resonancias académicas del equipaje que trajo Augusto Pi Suñer a Venezuela (1939-1962). *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, 62(1), 143-176. <https://acortar.link/pm28b5>

Mohn, M. (1968). Los mapas venezolanos. *Revista Geográfica*, 9(20), 43-55.

Montes de Oca Lugo, T. (2014, junio 10). *Se nos marchó el coronel Ángel Alberto Contramaestre Torres*. [Blog]. <https://iorfanos.blogspot.com/2014/06/duelo-cnel-ej-angel-alberto.html>

Olavarría, J. (1998). *Colón en Paria 1498*. Caracas: Fundación Avenza.

República Bolivariana de Venezuela. (2000). Ley de Geografía, Cartografía y Catastro Nacional. *Gaceta Oficial* No. 37.002. 28 de julio de 2000. <https://acortar.link/nj1iNz>

Rísquez Iribarren, F. (1962). *Donde nace el Orinoco*. Caracas: Ediciones Grecco.

Vila, P. (1953). La Geografía en el Departamento de Ciencias Sociales. *Educación*, 14(68), 96-127.

José Hernán Albornoz: una narrativa biográfica como apoyo a la educación

José Hernán Albornoz: a biographical narrative as support for education

José Hernán Albornoz: uma narrativa biográfica como apoio à educação

Yaurelis Palacios

Profesora de Educación, Magister en, Doctora en Educación. Adscrita a UNESCO - Universidad Afroamericana de África Central (AAUCA), África Central.
yaurelyspa@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1466-6762>

RESUMEN

La narrativa biográfica puede asumirse como el medio a través del cual se llega a conocer y descubrir la vida y obra de un personaje. Esta investigación se planteó como objetivo relatar la labor de José Hernán Albornoz como persona y educador. De esta manera acercarse a la vida del maestro Albornoz sumaría a la historia de aquellos personajes que con su desempeño permitieron consolidar las bases de la educación en aporte directo con la universidad, en especial con el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). Se empleó la metodología cualitativa como base investigativa del campo de las ciencias sociales apoyada en el método biográfico. La entrevista cualitativa fue la técnica empleada. Otras fuentes

como consultas bibliográficas permitieron establecer los análisis propios que dieron origen a las interpretaciones y correlación de lo dicho con los planteamientos de autores. Como parte de los resultados se tiene que la narrativa obtenida da muestra de un entrecruzado de trayectoria personal con otras trayectorias. Muestra de ello se ve reflejado en las conversaciones que mantengo con él actualmente.

Palabras clave: narrativa biográfica; José Hernán Albornoz; educación; docencia

ABSTRACT

The biographical narrative can be assumed as the means through which one gets to know and discover the life and work of a character. The objective of this research was to report the work of José Hernán Albornoz as a person and educator. In this way, approaching the life of the teacher Albornoz would add to the history of those characters who, with their performance, allowed to consolidate the foundations of education in direct contribution with the university, especially with the Caracas Pedagogical Institute (IPC). Qualitative methodology was used as a research base in the field of social sciences supported by the biographical method. The qualitative interview was the technique used. Other sources such as bibliographic consultations allowed to establish the own analyzes that gave rise to the interpretations and correlation of what was said with the authors' approaches. As part of the results, the narrative obtained shows an interweaving of a personal trajectory with other trajectories. Proof of this is reflected in the conversations I currently have with him.

Keywords: biographical narrative; Jose Hernan Albornoz; education; teaching

RESUMO

A narrativa biográfica pode ser assumida como o meio pelo qual se conhece e descobre a vida e a obra de uma personagem. O objetivo desta pesquisa foi relatar o trabalho de José Hernán Albornoz como pessoa e educador. Dessa forma, abordar a vida do professor Albornoz agregaria à história daqueles personagens que, com sua atuação, permitiram consolidar os fundamentos da educação em contribuição direta com a universidade, especialmente com o Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). A metodologia qualitativa foi utilizada como base de pesquisa no campo das ciências sociais apoiada no método biográfico. A entrevista qualitativa foi a técnica utilizada. Outras fontes como as consultas bibliográficas permitiram estabelecer as próprias análises que deram origem às interpretações e correlações do que foi dito com as abordagens dos autores. Como parte dos resultados, a narrativa obtida mostra um entrelaçamento de uma trajetória pessoal com outras trajetórias. A prova disso está refletida nas conversas que tenho atualmente com ele.

Palavras-chave: narrativa biográfica; José Hernán Albornoz; educação; ensino

INTRODUCCIÓN

En el ejercicio de la producción del conocimiento, resulta

fundamental re-conocer los valores implícitos que conducen al hecho investigativo. En el campo de las ciencias sociales, la producción de conocimiento soporta el área de las cualidades y descripciones que, por un lado, rescatan la esencia de lo cualitativo y por otro en profundizan en la evocación de situaciones cuya esencia puede sumar a la realidad actual.

Con la llegada del siglo XXI, numerosos aportes en el plano científico continúan desbordando la imaginación de aquello que jamás se pensó pudiese ser posible. Así, la conquista del espacio avanza con el desarrollo propio de la tecnología, la medicina suma elementos donde la robótica y la nanotecnología favorecen la calidad de vida prolongándola a diferencia de años anteriores, eso por poner algunos ejemplos.

Pero la historia no siempre es como la vemos. La historia de la humanidad suma acontecimientos que trascienden el plano científico cuantitativo para sumergirse en el plano de lo científico puramente social dejando en evidencia que el propio hombre es capaz de cambiar parámetros, costumbres y hechos para un auto enriquecimiento.

Desde esta perspectiva, las ciencias sociales brindan la oportunidad de trabajar con personajes que a lo largo de la historia han marcado una diferencia con el resto de la humanidad. Posiblemente porque sus pensamientos han estado cargados de ideas que colaboran con el propio ritmo y evolución social.

Desde esta perspectiva, hablar de un maestro devenga en un imaginario simbólico que supone beneficios y aportes. Es decir, el maestro visto como motor, guía, orientador de su grupo de estudiantes y que, trascendiendo el plano de la enseñanza circunscrita al aula porque enriquece todo espacio que ocupe.

Entonces, un maestro se ve conformado por un conjunto de competencias que le hacen ver, hasta de manera ingenua, como un súper héroe, posiblemente porque tiene consigo un maletín desbordado de ideas, proyectos, sueños y metas por cumplir orientada a la formación del individuo. Avoca al ritmo que le impone el propio sistema educativo con la convicción de que debe enseñar, por lo que las competencias han de ser un banco de recursos amplios que erijan la academia en su

En palabras de Argudín (2012), la competencia es “un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea” (p. 15). Por lo que la labor de un docente se estructura en los pilares de la educación como argumento activo para el desarrollo de la persona, es decir debe: saber ser, hacer, conocer y convivir. Es así que desde sus acciones ha de convertirse en modelo para que otros le modelen. Es decir, las competencias suponen una alternativa importante para el progreso exitoso de las organizaciones vivas en este caso, el sistema educativo.

La educación ha sido desde siempre eje central para el desarrollo de las naciones. Su estructura, y planificación quedan sujetos a la estructura de planes gubernamentales que aspiran desde sus políticas nacionales, desarrollar a un ciudadano apto para que ayude con el desarrollo del Estado. Esto hace suponer, que el docente se constituye en una pieza clave del eslabón curricular. Su formación devenga en una pedagogía

adaptada a las necesidades sociales en respuesta a las demandas de las exigencias de un mundo globalizado.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela señala en su Artículo 102 que

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos de esta Constitución y en la ley.

En este sentido, la educación ha de basarse en el respeto orientado al desarrollo de las capacidades humanas en consideración a las diferencias

y valores de la persona, así como los valores nacionales. Creatividad, innovación, familia, sociedad y Estado son algunos de los términos que aparecen reflejados en el texto. Desde esta perspectiva, la labor docente suma importancia al hecho educativo, su participación en el proceso impactará directamente el desarrollo de una nación dado que trabaja de forma continua con personas.

Por su parte, el código de la profesión docente señala tres deberes que resultan fundamentales como parte de la labor docente, ellos son: los deberes institucionales del profesor, los deberes del profesor frente a la comunidad y los deberes del profesor como docente. En este apartado, cobra gran relevancia la trascendencia que tiene un docente de cara con la comunidad estudiantil y en general intrainstitucional y extrainstitucional.

Es así como al hablar de maestros o docentes destaca al profesor José Hernán Albornoz (JHA), quien sin duda alguna se adhiere al código de la profesión docente. Su trayectoria supone un camino virtuoso que quedó para la historia. Su carrera como maestro surcaron vías pedagógicas cargadas de ética profesional, lo que le llevó a ganarse la

confianza de sus colegas para otorgarle el reconocimiento con la ocupación de cargos administrativos que ameritaron tiempo, esfuerzo, dedicación, constancia y liderazgo en la conducción y administración de recursos humanos y materiales en las organizaciones donde trabajó. Elio Gómez Grillo retrató la sencillez del maestro desde lo personal y lo profesional con una frase que quedó para la historia Cuando me encuentro con José Hernán Albornoz, no sé si hablarle o rezarle. (Resolución 2012.372134. extracto del discurso leído el 25 de octubre de 2012).

Hijo de José Antonio Torres y Angélica Albornoz Parra, con 5 hermanos 2 hembras y tres varones. El 9 de septiembre del año de 1928 nace José Hernán Albornoz. Como él mismo cuenta:

Una casita de teja, situada en la esquina que forma la calle Vicente La Torre con la Mismote. Las calles eran empedradas, con una depresión en el centro que servía de canal para que corriera el agua de la lluvia, y que resultaba ideal para que los muchachos camináramos por allí, chapoteando la corriente, después de quitarnos las alpargatas. En esa casita nací yo. Recuerdo que tenía una sala, un dormitorio con una ventanita, un corredor y una cocina que tenía instalada una troja y un fogón de leña. También tenía un pequeño cuarto con piso de tierra. En este cuartito las comadronas abrieron

los respectivos huecos para enterrar mi ombligo y el de mis otros hermanos (p. 34).

Para el 7 de julio 1960 se casa una merideña llamada Justa Albarrán Navas, de Ejido en el Municipio Leoncio Martínez. De la unión nacieron tres hijos, la mayor Elizabeth Josefina Albornoz Albarrán. El segundo hijo Hernán Jesús Albornoz Albarrán y el tercer hijo Juan Carlos Albornoz Albarrán. Los dos primeros estudiaron ingeniería y el tercero medicina.

La importancia de este estudio centra su atención precisamente en relatar la labor de José Hernán Albornoz como persona y educador. Su trayectoria por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas es la representación de una visión ontológica y axiológica construida a lo largo de su vida en atención su formación como maestro normalista y con arraigados valores andinos.

Albornoz se aleja de Esque una tarde fresca, es la primera vez que enrumba un destino diferente apartado de su hogar, aquello que le era familiar, prácticamente su estado de confort, en cuanto suponía una estabilidad y seguridad, le generó nuevos rumbos en su vida. En

los encuentros, expresó que “el hogar era importante y allí comencé a valorar la riqueza de la familia y lo fundamental que es para el desarrollo de una sociedad, es lo más natural donde se modela y aprende para lo que será el futuro”. Claro está, se alejaba para mejorar las condiciones de vida y con el firme propósito de hacerse maestro. Las generaciones presentes gozarían de su ética y las futuras recibirían el legado de un maestro.

Pasajes del maestro son contados en las siguientes líneas, vinculando vivencias con base científica del contexto de las ciencias sociales.

Lo ético y lo moral: una cuestión de principios

En el contexto de lo cualitativo, el espacio narrativo permite develar los hechos que ocuparon un tiempo y un espacio, en si misma es una historicidad. Del contacto, se rescatan ideas, sueños, voces, se evocan hechos, acontecimientos, situaciones que incluso parecían olvidadas y que, para el propio actor social, posiblemente carecían de existencia y de significados. Supone un aprendizaje mutuo entre quien investiga y el

investigado, por tanto, también se convierte en una producción de conocimiento cargada de sentido, entonces pasa a ser un momento de reflexión continúa, un despertar, un aprendizaje. Para Zemelman (2002) es,

El espacio para una recuperación del pensamiento en su función tanto constructora de conocimiento como de reflexión acerca de la condición humana. Se muestra el auto-desafío del sujeto, en su necesidad de ser, tanto en su soledad como en su misterio. Pues pudiendo la soledad ser nuestro misterio, la conciencia que desarrollamos de ella es nuestra verdad, la cual deviene en humanidad cuando convertimos en posibilidad de encuentro con otros (p.14).

En la relación directa con el protagonista Albornoz, ocurren dos situaciones que dibujan una ética y una moral clara. Por un lado, el propio comportamiento de Albornoz en congruencia con sus pensamientos y, por otro lado, la comprobación de la propia ética la moral a través de los relatos obtenidos. Desde esta visión, la ética juega un papel fundamental en la gestión docente y la moral enrumba los principios como persona. Esta última la asumió considerando aquello que le había sido dado en el hogar, por lo tanto, representaba el conjunto de normas y costumbres propias de su cultura escuqueña,

asumía desde una visión intrínseca y reflexiva aquello que a su juicio le parecía correcto o incorrecto, bien o mal en el ámbito académico.

En palabras de Cortina (2003), la ética es una disciplina que se dirige a la toma de decisiones justas y acciones con transparencia, hechos que se evidencia en la vida y obra del maestro Albornoz. Ahora bien, la cuestión desde el punto de vista de la investigadora interesa aún más partiendo de que la transparencia de las acciones debe verse explícita en el *ethos*. En otras palabras. El propio espíritu social en atención a lo que es común en el propio colectivo.

Antaki (2002), menciona que la ética se interesa en generar en nuestra mente normas, principios y razones que instituímos como pautas de nuestro propio comportamiento, de lo que hacemos. Deviene de un cúmulo de experiencias y reflexiones que son particulares o propias, es una especie de proceso interno al que se llega pensando sobre las situaciones y hechos que han tenido lugar en la vida de las personas.

Esto hace que, en el plano educativo, la ética se convierta en un eslabón axiológico que impacta directamente la visión epistemológica de

los asuntos académicos que pasan obviamente por la formación del individuo. La cuestión de la ética para Albornoz consiste en el modelaje, expresándolo de la siguiente manera: *si yo quiero que mis hijos aprendan a leer y a cultivar el arte de la lectura entonces debo mostrarles con mi ejemplo, por eso ocupaba los espacios de la biblioteca, allí veían libros, me veían leyendo y, yo los podía invitar a que compartieran conmigo. No los obligaba a estudiar o a leer, ya ellos sabían que debían hacerlo, no repetía constantemente la lección, ellos veían en su mamá y conmigo lo que debía hacer, ya internalizaban los comportamientos.*

Lo anterior supone una ética y una moral que acompaña la acción cargada de congruencia entre lo que se piensa y lo que se hace, por tanto, va más allá de una ética puramente discursiva. En esta última, la palabra adquiere un poder innegable que incide en los fenómenos, aunque no necesariamente lo cargue de verdadera ética dado que resultan inconexas las partes conceptuales a las prácticas. Los fenómenos sociales se ven entonces tocados por una desviación conceptual de lo que debe ser y lo que finalmente es. Por lo tanto, "Educar no puede ser meramente un medio de ganarse la vida, sino que tiene que ser un modo de dar vida, de defender la vida, de ganar a la vida a los demás, de

provocar las ganas de vivir con autenticidad y con libertad. Por ello, es imposible educar sin esperanza y nadie puede ser educador sin vocación de servicio. El verdadero maestro asume la aventura inacabable, apasionante y, con frecuencia, dolorosa, de permanecer fiel a la tarea de implantar una sociedad justa y tolerante. Educar es apostar por el futuro, por la esperanza" (Pérez Esclarín, 2004, p. 6).

La ética y la moral suponen entonces, para José Hernán Albornoz, la tiza perfecta para la construcción del hombre. Representa en si misma un estilo de vida, el maestro conjuga su mismidad en la otredad. Actúa y se fortalece en el otro y al mismo tiempo hace que el otro se erija. Modela, muestra con el ejemplo lo que ha de ser. Prepara para la vida a través de la educación lo que impacta directamente sobre todo aquello que rodea al individuo (familia, mundo laboral, comunidad).

Dicho de otro modo:

La educación ética y moral en todas sus formas y en todos los momentos debe tener como uno de sus fines la lucha contra la doble moral que separa y coloca en oposición lo que se dice y lo que se hace; doble moral que tiene tanto peso en nuestra vida social y que genera de un lado

escepticismo y rechazo en las aulas hacia todo lo moral, en su conjunto; y de otro genera también un facilismo, dado que la educación moral se resuelve mediante una predica que hace el adulto (padre de familia o maestro), o se reduce a unos enunciados que se consignan en un texto o se queda en un documento que contiene el "proyecto de educación moral de la institución". El logro de una coherencia y consecuencia entre la teoría y la práctica es uno de los retos más grandes de la educación en su conjunto. (Martínez, Murillo y Martínez, 2018, p. 76)

La convicción en la enseñanza marca la ruta profesional que le configura en el uso de estrategias que abran la mente y el alma nuevos universos. Para Arévalo (2007), menciona que:

El educador muestra un camino, que considera el mejor, el camino de un mundo basado en valores inherentes a la condición humana, que hacen posible potenciar a las personas. No oculta su preferencia por ese camino, pero lo hace a través del diálogo, del ejemplo, del acuerdo, de su preparación permanente, de la coherencia entre su palabra y su acción y del cumplimiento de momas básicas de convivencia. (p.116)

En palabras de Cortina:

Las personas son sujetos morales porque gozan de un nivel de conciencia, se ven obligadas a justificar sus decisiones, van forjándose una identidad que les distingue de las demás

personas y han de hacerse responsables de sus acciones. Conciencia, justificación de las decisiones, identidad y responsabilidad son dimensiones que no pueden faltar en entidades que se pretendan morales (Cortina, 1994, p.4).

Para Albornoz, es necesario considerar una organización como espacio vivo, esta cualidad se la atribuyen las personas que en ella hacen vida. Por lo tanto, al estar constituidas por individuos la ética y la moral también definen a la propia organización. Se da una relación intrínseca entre los sujetos y las acciones que devengan de los propósitos o metas a cumplir.

Gadamer (citado en Álvarez, 2016) menciona que la persona:

se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en el lenguaje y costumbres. [...] La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad. [...] Los puntos de vista generales hacia los cuales se mantiene abierta la persona formada no representan un baremo fijo que tenga validez, sino que le son actuales como posibles puntos de vista de otros. La esencia de la formación se presenta con la resonancia de un amplio contexto histórico (p.13).

Lo Educativo y lo pedagógico

Narrar representa dejar evidencia que lo que no se caya porque se expresa. Representa un proceso que permite conocer mundos internos y voces que han permanecido ocultas, calladas. La narración da sentido a la experiencia que vive el sujeto, sus hazañas, sus tropiezos, sus virtudes y sus logros, solo por nombrar algunos. Surge de una experiencia vivida que se da en un contexto poseedor de tiempo y espacio. Por consiguiente, quien narra, describe parte de los acontecimientos que le son propios a la cultura para ese momento, le da significado y permite generar reflexiones acerca de lo que fue o es. Esta reflexión puede incluso lograr impregnar los nuevos escenarios con base en la experiencia.

Desde el punto de vista educativo, las narrativas representan un verdadero hilo conductor del aprendizaje y de la enseñanza. Es así como la experiencia docente cobra gran significado en cuanto permite conocer, aprender transformar realidades. Aporta a la educación y por ende a la pedagogía ayuda a comprenderla y reconocerlas en pro a la generación

de nuevos conocimientos y acciones.

Landín y Sánchez (2019) refieren que:

el uso del método biográfico-narrativo, en el campo educativo, nos lleva a considerar que la educación es experiencia y la experiencia es experiencia educativa. Tal consideración permite reconocer un proceso de reflexión y aprendizaje para crearnos a nosotros mismos lo que requiere experimentar las cualidades del entorno, cualidades que alimentan nuestra vida conceptual y que luego usamos para alimentar nuestra imaginación, a expandirla hacia lo posible, desde la reflexión de lo vivido, desde lo acontecido (p. 236)

Desde esta perspectiva, el método biográfico narrativo cobra mayor significancia en el campo de la educación, ante el hecho educativo algunas interrogantes son necesarias: ¿qué aportó a la educación la vida de un maestro en particular? ¿Cuáles herramientas se emplearon para llevar a cabo el hecho educativo? ¿Cómo influir para la generación de nuevas oportunidades educativas? ¿Qué se suma al currículo que pueda aportar más allá del conocimiento disciplinario? ¿Existen nuevas destrezas que deben considerarse para superar las deficiencias educativas? ¿Cómo puede el maestro impactar la realidad socio-comunitaria? ¿Cómo saber que la evolución de un mundo globalizado e

interdisciplinario necesita de tal o cual herramienta? ¿Cómo transforma a la educación la formación del ser? ¿Cómo impacta en la sociedad un docente apresto al servicio social?.

Las interrogantes anteriores devienen en la consideración de una actividad docente cónsona con la demanda social en la búsqueda de proporcionar el bienestar de sus estudiantes y de todo aquello que le rodee. Esta actividad necesariamente debe verse cargada de una práctica profesional que garantice ese bien común entre todos. Pero esa actividad o práctica es una construcción permanente con base en aquello que ha vivido y aprendido. Para MacIntyre (1985) (citado por Crespo 2003), la práctica es:

Toda forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, socialmente establecida, mediante la cual se realizan bienes internos a esa forma de actividad, en la medida en que se intentan alcanzar esos patrones de excelencia que son apropiados para, y que parcialmente definen a, esa forma de actividad; con el resultado de que los poderes humanos para alcanzar la excelencia y las concepciones de los fines y bienes envueltos son sistemáticamente mejorados (p. 319).

En la gestión de Albornoz, la cita anterior cobra relevancia cuando en

una de las entrevistas realizadas él destaca que los maestros *no tenían ninguna psicología, sino su regla y digamos que la autoridad que tenían ellos*. Esta visión limita enormemente la manera en que un docente se pueda ganar a su audiencia, lo cual hace suponer que la actividad del aula implica un compromiso que trasciende lo conceptual. Se insiste en una pedagogía que busque enamorar al estudiante de aquello que realiza, de ese modo se logra un aprendizaje significativo. Un espacio donde la educación permita “descubrir-la, aprehender-la, de manera feliz, usando una didáctica que se ajuste a los tiempos.

Por lo tanto, la educación es un eslabón que supone la conexión con la sociedad en tanto ésta aprende y al mismo tiempo enseña. Se intercambian los roles para generar un espacio dinámico de intercambio de saberes lo cual nutre el conocimiento propio de la dinámica real dando paso a la evolución de nuevas formas de conocimiento y convivencias. Entonces, educar es aprender a vivir en sociedad. Friedrich, (1990).

MÉTODO

La presente investigación se circunscribe a la investigación cualitativa la cual permite, en el campo de la educación, reconocer al actor social como una persona que en su experiencia de vida contempla un historial de conocimientos importantes en la construcción de redes y bucles sociales. El método biográfico se constituye en el pilar fundamental de la investigación. La narrativa representa la base de aquello que se escucha para su posterior análisis. Por tanto, la narrativa otorga la descripción de historias, anécdotas, experiencias, significados y sueños que percibe o siente una persona.

Desde esa perspectiva, la investigación cualitativa ayuda en la documentación, registro y descripción de las experiencias del propio fenómeno investigativo. Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), la investigación cualitativa busca comprender a las personas, sus eventos y contextos. En esta metodología, el investigador es parte activa del proceso lo cual incluye una observación permanente del hecho investigativo. Finalmente, la información es procesada, develada y

descrita con base en la inducción analítica por parte de quien escribe.

El método biográfico permitió dialogar con Albornoz por lo que conocer de primera fuente sus representaciones simbólicas, su mundo interno, sus hazañas, sentaron las bases para honrarle en su labor como maestro venezolano. Para Connelly y Clandinin (1995), la narrativa en el contexto educativo se justifica en tanto las personas son poseedoras de historias, anécdotas, además son organismos vivos que parten de una individualidad para formar parte de una unidad mayor como lo es la propia sociedad, "la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos al mundo» (Connelly y Clandinin 1995, p. 11). Entonces, la investigación biográfica narrativa, inmersa en la investigación cualitativa es principalmente hermenéutica basada en textos discursivos.

Como técnica de recogida de la información se encuentra la entrevista. En el contexto de la investigación cualitativa, la entrevista representa el medio ideal para el acercamiento con el mundo interno de la persona. Por lo tanto "debe buscar profundidad u diversas interrelaciones del acontecimiento, el relato y los sentimientos".

José Hernán Albornoz: una narrativa biográfica como apoyo a la educación

(Fernández s/f, p.15). Vale destacar que más específicamente se llevó a cabo el uso de la entrevista cualitativa. Este tipo de entrevista busca conocer de primera fuente la información sin colocar ataduras y límites en el encuentro. Por lo tanto, puede considerarse la profundidad de los aspectos si resultan necesarios tanto por el investigador como por el entrevistado. Para Ruiz e Ispizua, "... no implica rigidez ni en cuanto al contenido, ni en cuanto a la forma de desarrollar la conversación-entrevista" (1989; p. 27).

La investigación se desarrolló en cuatro etapas, ellas fueron:

Definición del tema a investigar

La definición del tema a investigar se originó con base en propuestas de docentes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), y en especial docentes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), sobre profesores que hicieron vida dentro del mismo instituto. La sugerencia buscó siempre exaltar valores de los propios docentes que instauraron formas de convivencia universitaria (aún sin su propio reconocimiento del hecho), de quienes en su transitar profesional

marcaron la pauta para el establecimiento de relaciones interpersonales que hicieron juego perfecto con la vida profesional, por lo que la academia (que en este caso era elemento común de todos los docentes) representó un punto importante a destacar.

Una de las justificaciones que predominaron por parte de quienes sugerían escribir sobre personajes que marcaron historia en la universidad, se basaba en la idea de generar un banco de recursos narrativos, de historias, de cuentos acerca de quienes fueron pioneros en la educación venezolana en el siglo XX-XXI y que además habían sido acogidos en el seno de la propia universidad. Alegaban que el pasado permite comprender las generaciones presentes y proyectar a las futuras. De entre todos los recomendados, llamó mi atención José Hernán Albornoz. En palabras del ex Decano del IPC, Cristan Sánchez, Albornoz *es maestro de maestros, él trabajó en y para la universidad*, pero su trayectoria no había sido expuesta como pedagogo y mucho menos desde la visión del propio autor. Así que enaltecer sus vivencias en tiempo, espacio y memoria de un período significativo para la academia venezolana en la especialidad de educación representarían un punto importante en la narrativa.

Habiendo seleccionado a José Hernán Albornoz para indagar sobre de su vida y obra, fue necesario averiguar acerca de los contactos que apoyarían la investigación. En ese punto, familia (esposa e hijos) y profesores de la universidad representarían el eje central de informantes externos. En paralelo, se llevó a cabo una búsqueda de información dentro de la universidad y por la red, todo ello para conocer más acerca de este personaje.

Se establece el primer contacto con José Hernán Albornoz en el año 2011. Allí le conocí porque había sido invitado para el Bautizo de la Gaceta de Pedagogía, él sería uno de los padrinos junto a otra de las figuras importantes para la historia del instituto, nuestro querido Elio Gómez Grillo. De este modo el 25 de mayo en el mini auditorio Simón Bolívar tendría mi primer acercamiento. Fue el momento preciso que aproveché para decirle que quería escribir sobre él, sobre su vida, su historia, sus enseñanzas, a lo que él respondió calmadamente *muy bien y cuando comenzamos*.

Ese día nos intercambiamos los números telefónicos, la idea fue

acordar nuestro primer encuentro para hablar con más tranquilidad sobre la investigación. Llegado ese primer encuentro, establecimos las pautas, fijamos los días de visitas para las entrevistas y establecimos nuestro propio código de negociación. Tres condiciones fueron fundamentales en esos acuerdos:

- Respeto ante todo (ideas, horas acordadas, tiempo de duración de las entrevistas, lugares de encuentro).
- Respeto por guardar la privacidad de las ideas. Él refirió que posiblemente contaría algunas anécdotas que no le gustaría que salieran a la luz pública. Consideraba que eran más privadas y que no tendrían sentido compartirlas con el colectivo.
- Todo material transcrito debía ser leído por él antes de la publicación. Este punto hizo que nos uniéramos cada vez más en tanto yo transcribía y él luego leía lo que yo plasmaba en la investigación, sugiriendo acerca de lo que consideraba debía eliminar y aquello que quería sumar. Él realmente desde su rol como maestro, le resultaba

fundamental revisar las ideas para que nada quedase confuso ante la presentación por medio de la expresión escrita.

Entrevistas directas y personales

En este punto, las entrevistas se acordaban con antelación. Las llamadas telefónicas eran necesarias y a través de ellas se estableció el primer encuentro. Ese día nos dimos cita en un centro comercial de la ciudad de Caracas. En medio de un café y algunas preguntas, que en principio vinieron de él para conocerme, iniciamos nuestro acercamiento de trabajo. Como todo un maestro dirigió con maestría esos primeros minutos me preguntó: ¿Háblame de ti? ¿De qué te graduaste? ¿Qué haces en el IPC?, ¿Cuánto tiempo tienes de graduada?. Cada una de las preguntas las respondía con tranquilidad y confianza, siendo la confianza justamente lo que en su momento me transmitió. Fue como si antes de dar un paso más allá de ese primer encuentro de trabajo era necesario analizarme para él tener la plena seguridad de sus ideas, de conocer acerca de la persona que entraría en su vida privada. Finalmente me preguntó ¿Qué quieres saber de mí?

Ese día no realicé mayores preguntas, pero le expresé el deseo de querer escribir sobre él. El objetivo principal se centraba como ya se ha dicho, en conocer sobre uno de los actores sociales (como legado a la historia del IPC), organización que él había dirigido años antes. Le agregué además que era la oportunidad que me había propuesto para llevar a cabo mi último ascenso en el escalafón universitario, es decir, llegar a titular y, que mejor investigación en el campo de las ciencias sociales que conocer de él, trabajo que quedaría para generaciones futuras. Finalizado el encuentro nos despedimos y quedamos en una próxima llamada para precisar nuestra segunda cita que tendría lugar a la semana siguiente.

El segundo encuentro fue en su casa. Me recibieron él y su esposa, Doña Justa, y no solo con un café sino con una torta elaborada por ella misma. A partir de ese momento los encuentros los llevamos a cabo en su hogar. Poco a poco me fui sintiendo parte de su núcleo. La sala, el comedor y la cocina servían de asiento para nuestras conversaciones. Las tardes y los encuentros fueron parte de las evocaciones que él haría sobre su pasado. Así conocí su niñez, su adolescencia y su adultez.

Cuentos que en otrora le habían servido de insumo para lo que era como persona en ese momento. Su casa en las faldas de Waraira Repano, nuestro Cerro El Ávila, no permitió pasar tardes diferentes. Yo me desconectaba de la rutina y él refería *cada tarde me pongo feliz, ahora la espero, mientras le cuento, comienzo a recordar cosas que viví*. Así en cada encuentro me podía acercar más a él y conocer incluso la historia política, social, económica y educativa de Venezuela.

La narrativa contempla la visión del propio actor social, aun así, la información proveniente de otros escenarios también suma al hecho. Desde esta perspectiva, contacte a otros informantes que a mi juicio eran fundamentales, a saber: los hijos y la esposa (como parte de su núcleo familiar) y algunos colegas del IPC que le conocían.

Las entrevistas con él no tenían un guion de interrogantes preestablecidas. Estaban cargadas más bien de temas. Conocer sobre su niñez, conocer acerca de su formación y saber sobre su familia. Asimismo, destacar aquellos hechos educativos que consideraba era fundamentales en la historia académica de la educación en el IPC incluso de Venezuela. La idea fundamental era dejar que él hablase de manera

libre sin que sintiera límites, ni juicios, mucho menos que estaba en un interrogatorio.

Las entrevistas realizadas a otras personas básicamente se centraban en dos interrogantes ¿qué conoces de José Hernán Albornoz? ¿Qué anécdota de aprendizaje puedes compartir?. ¿Cómo crees que José Hernán Albornoz colaboró con la academia?

Alguna información fue recabada haciendo uso de los medios tecnológicos. Por ejemplo, un hijo que estaba en el exterior me envió información acerca de su padre. Aquel hecho sumó al trabajo que llevé a cabo.

Finalmente, el uso de notas teóricas y notas metodológicas resultaron fundamentales al momento de realizar el análisis. En la primera, se describirían los pasos para llevar a cabo las entrevistas y los inconvenientes encontrados. En la segunda, se buscarían teorías y postulados que permitieran el análisis reflexivo y vinculante con lo obtenidos en cada encuentro. Por lo tanto, el discurso cobraría significado en la consideración de que ese fenómeno estudiado se hilaría

con las interpretaciones por parte del investigador y con base en las teorías existentes.

Análisis de la información

Una vez procesadas las entrevistas se realizaron los análisis propios con la finalidad de develar aquellos elementos fundamentales del pensamiento del actor social y cuyas representaciones simbólicas servirían, por un lado, de insumo a las futuras generaciones de docentes venezolanos en formación y, por otro lado, al propio instituto como parte del acervo histórico. Asimismo, se considera que la investigación funge como modelo a otras investigaciones bajo el mismo enfoque. Este apartado representa la descripción de elementos estratégicos, principios, valores, rutas docentes que colaboran con la maestría de enseñar.

Se utilizó el análisis reflexivo llevando a cabo un entramado de ideas entre pensamiento y experiencia del actor social y del propio investigador. Cada entrevista transcrita era compartida con el entrevistado. Si existía algún elemento con el que él no estuviese de acuerdo se cambiaba. Incluso si quedaba algo inconcluso por parte del

entrevistador se volvía sobre el hecho. La información lograba saturarse y de ellas surgían los temas a desarrollar.

Informe de la investigación. el informe de investigación presenta una narrativa que mezcla a las partes involucradas. Sentimientos, pensamientos, hechos, sucesos pasados que relatan un momento que lejos de detenerse en el tiempo por el contrario se desarrolla a través de la persona que se entrevista. En este caso José Hernán Albornoz. El informe se nutrió de fotos, contentivas del personaje y asuntos relacionados con su vida (títulos, obras, etc). Asimismo, de otras fuentes entrevistadas se recopiló información que sumó la valía del personaje en cuestión.

Principios éticos

Los principios éticos son fundamentales en todo proceso investigativo. En el campo de las ciencias sociales y desde la narrativa-biográfica, la ética juega un rol importante. En este caso, los acuerdos y la confidencialidad son punto de honor a convenir entre las partes. Es así. Como mucha información obtenida fue suprimida en la exposición

textual. José Hernán Albornoz generó información valiosa pero también consideró que mucha de ella formaría parte de nuestros encuentros, que entre compartir las contaba por la confianza que le generaba, cada cita era la oportunidad para verificar lo ético en consonancia con la expresión de la experiencia de su propio mundo interno. De este modo, mucho de los hechos y los recuerdos que pertenecieron a circunstancias pasadas, él consideró que no aportarían a la investigación o bien porque no llegó a dar valía a su vida o por el contrario fueron superados como persona. Desde esta perspectiva hubo un total consentimiento entre las partes. Finalmente, la ética se aplicó a lo largo de la investigación. La construcción del conocimiento estuvo basada en el respeto de las ideas y hechos de los involucrados y de las investigaciones consultadas.

RESULTADOS

Los resultados aquí expuestos forman parte del análisis crítico-reflexivo de cada encuentro llevado a cabo tanto con el personaje como con otras personas que sumaron a la investigación. Al mismo tiempo de las consultas bibliográficas realizadas por internet así como de libros y revista de investigación generaron la base para desarrollar un entramado de ideas de cara a los aportes al sistema educativo desde las vivencias de

un actor social.

José Hernán Albornoz en el IPC

Este apartado contempla dos momentos claves de nuestro maestro por un lado como estudiantes y por otro lado como docente. En ese sentido, vale destacar que "El maestro Albornoz egresa del Instituto Universitario Pedagógico de Caracas el 6 de octubre del año de 1962. Su promoción llevó el epónimo de "Rómulo Gallegos". Hubo 84 egresados y fue el primero en encabezar la lista de la especialidad Filosofía y Ciencias de la Educación". (Palacios, 2015).

Para 1962 nuestro maestro era miembro del estamento docente del IPC. Llegar hasta allí pasó por recorrer los caminos como maestro normalista con formación en la Escuela Norma Rural Gervasio Rubio. Internado en la institución, José Hernán Albornoz dedicó su tiempo a aprender y a reflexionar. A valorar el trabajo. Por ejemplo, *debía estar listo a las 5:30am para las actividades de Educación Física y la cama y el armario siempre debían estar ordenados porque si no un se metía en problemas. Era como una especie de educación militar, dura y rigurosa,*

José Hernán Albornoz: una narrativa biográfica como apoyo a la educación pero con la tranquilidad de la educación.

El Departamento de Pedagogía fue el espacio que en principio le recibió Su titulación como docente filósofo la ejerció de manera permanente.

Para Rojas, quien fuese estudiante de Albornoz (Entrevistado por Palacios, 2017), *la mayéutica representó un elemento importante en sus clases. Este insigne hombre propiciaba ambientes ricos en pensamientos y procuró siempre colaborar con sus aprendices en que se dieran cuenta de su propio conocimiento oculto. Así, cada encuentro era atractivo y operativo a las circunstancias del momento. En su departamento y junto con un equipo de talentosos maestros como los doctores Juan David García Bacca, Elio Gómez Grillo, Teodoro Isarría, Víctor Li Carrillo, J.R. Guillen Pérez, J.R. Núñez Tenorio, Federico Riú, Alberto Castillo Arráez, Ignacio Burk, redactaron el programa de Introducción a la Filosofía, asignatura que se impartía en todas las especialidades del instituto. (Palacios, 2018).*

José Hernán Albornoz también fue Subdirector Académico del

Instituto Pedagógico de Caracas en los años de 1972 a 1973 y Decano para el año 1974. También estuvo presente en la primera evaluación que se llevara a cabo en el IPC. En ese sentido, los aportes se orientaron al cambio definitivo de estudio por año a estudios semestrales.

En ese sentido, para Palacios (2018) se puede apreciar a José Hernán Albornoz desde tres visiones importantes para el mundo académico:

El abordaje del conocimiento

Representa una base fundamental para la enseñanza de Albornoz. En palabras de él “no se puede enseñar lo que no se sabe, lo que no se comprende, lo que no se experimenta, pero sobre todo lo que no se vive y se siente”. Para Palacios (2018) “el conocimiento se complejiza y difumina en tanto la experiencia cobra gran relevancia. Después de todo no es sino a partir de lo que se vive que puede extraer significativamente el conocimiento” (p. 439).

Albornoz insiste en la idea de que el conocimiento, desde los espacios educativos plenamente sistematizados y deliberados, debe

llevar impreso el sello de la convicción y el afecto. Después de todo, *uno aprende cuando algo le apasiona, así uno se interesa por las cosas y el conocimiento, mis maestros me enseñaron con su mística el amor hacia las materias, hacia aprender, hacia todo lo que nos rodeaba, así aprender las materias se hacían menos difícil*. Neill (1978), lo señala en su obra "corazones, no solo cabezas en la escuela", desatacando que, desde la posición del docente, enseñar no es solo manejar el conocimiento si no se provoca o seduce saberla. Ciertamente, la cuestión parte porque la persona quiera, de ese modo es como puede aprender, aun así, debe insistirse en buscar los medios para que se quiera.

Por otro lado, el abordaje del conocimiento para Albornoz representó un estilo de vida. Considera que lo que se sabe se debe compartir y una buena manera de hacerlo es a través de la escritura. Este insigne personaje editó varias obras entre las cuales se pueden encontrar:

- *Esquce entre la historia y la leyenda* (1944)
- *Visión panorámica de la filosofía* (1965).
- *Mito y filosofía* (1969).

- Nociones Elementales de Filosofía (1985)
- El Instituto Pedagógico una visión retrospectiva (1986).
- Diccionario de filosofía (1990).
- Pascual Venegas Filardo: una vocación para la cultura (1991).
- Ética para jóvenes (1997).
- Saber y triunfar (2000).
- El instituto Pedagógico Nacional (1987).
-
- Escuque. Su niño y su iglesia (2006). En colaboración con Juan Carlos Barreto B.
- Filosofar en el Pedagógico (2006).
- Rubio y su Escuela Normal (2010), en conjunto con el profesor Eliseo Suárez Buitrago.
- Diccionario de ética y Pedagogía (2014).

Libros publicados en pequeños formatos

- El pesebre de Crucita (2003).

- De lo bello en oriente a lo bello de occidente.
- PRESENCIAS (2005).
- Canto a Escuque (2009).

Libros terminados y aún no publicados

- Ignacio Burk. Vida y Obra.
- Bolívar y la Filosofía de su tiempo.

Colaborador en diversos periódicos y revistas de circulación nacional como:

- El Universal
- El Nacional
- Diario de los Andes
- El Tiempo
- Revista Arguaney
- Gaceta de Pedagogía
- Revista Nacional de Cultura
- Revista "CAL"

- Revista del Instituto Pedagógico

Finalmente, se aprecian libros que, por un lado, buscan exponer la visión filosófica que nutre la esencia misma de la educación y un notorio amor hacia el propio IPC. Por otro lado, los libros también destacan temas asociados a personajes que marcaron un hito en la historia y que a su juicio se debió exponer, tal es el caso de Eliseo Suárez, Pascual Venegas, Bolívar, Burk, entre otros como figuras que desde su acción sirven de referencia en una narrativa que queda para las generaciones como modelos de honor, de enseñanzas, de trabajo y dedicación. Asimismo, una gran gama de textos relacionados con su amado Escuque, una exaltación al territorio que le vio nacer, allí devela una realidad que entre líneas permite descubrir un tiempo y en espacio, con sus actores sociales y muestra total de los elementos sociales, naturales, culturales de la época.

El uso de la didáctica

La didáctica de Albornoz viene a representar el modo cómo orientó

la praxis educativa. Expuso la forma cómo enseñó y dibujó la manera en cómo aprendían los estudiantes. La enseñanza: se basó en la experiencia directa y en la reflexión permanente:

- La mayéutica la hizo presente a diario. Permanentemente sugería la elaboración de ideas con base en fundamentaciones lógicas y creativas. De este modo la pregunta era importante porque ayudaba a sacar las ideas de la mente de los muchachos, ellos saben uno los orienta a que se expresen y luego también ayudamos a que le den forma.

- Siempre fue importante asumir la influencia del contexto como eslabón del conocimiento en el aula con aplicabilidad a la realidad.

- A nivel escolar considera que la familia es imprescindible para la formación de hábitos y apoyar la educación de sus hijos. Después de todo no es sino en el seno del hogar donde se dan los primeros pasos para la vida y de donde adquirimos las primeras letras que escribirán la historia de nuestras vidas.

- A nivel universitario, sentadas las bases personales, se recurre a

incentivar al estudiante en la búsqueda constante de sus propios recursos.

- La motivación juega un papel fundamental en todo momento educativo. Ambas la intrínseca y la extrínseca se fusionan en la búsqueda de un equilibrio perfecto en la constitución del ser.

- El ethos, pathos y logos forman la trilogía perfecta en la construcción de la credibilidad de estudiante. El docente tiene como elemento común para todos los niveles del sistema educativo el manejo del discurso como un hilo conductor del proceso educativo. Por lo tanto, la virtud, la inteligencia, las motivaciones, emociones y sentimientos, así como los testimonios y los hechos son muestra de que en conjunto representan el sustento para quien aprende, todo ello con base en un ciudadano apto para la vida.

La didáctica desde la acción, tal como he referido antes, ha sido punto de honor para el maestro en cuestión. El Samán de Escuque muestra un pasaje de su vida que relata el valor hacia la naturaleza en tanto supone el hecho de la siembra. Albornoz siempre ha estado

cautivado por el amor a las plantas, crecer entre montañas debió tener una influencia enorme en la valoración de ese tipo de vida. Por otro lado, el valor de la amistad. En la entrevista al profesor Cristin Sánchez se da una mirada a una anécdota que está directamente relacionada con el Samán de Escuque y que a su vez fue mencionado por Palacios (2015).

¿Sabes? La anécdota en cuestión del árbol. Es bien interesante porque refleja cómo el profesor Alborno tenía en alta estima la amistad. En el mes de febrero del año 2001, estaba yo coincidentalmente en el pedagógico cuando él fue a firmar la fe de vida. Y yo estaba allí parado al lado del árbol. De ese hermoso samán de una semilla que él puso a germinar en su casa para los 50 años del Pedagógico y que finalmente sembró. Y él cuando yo estaba parado allí venía caminando con su esposa y se acercó muy despacio y me dijo, ¿sabe profesor? Ese árbol fue sembrado para el 50 aniversario del Pedagógico. Ese árbol es hijo del samán de Escuque que está a la salida del pueblo. Pero lo que no iba a prever. Es que ahí está mi amigo Enrique. Con el que me dieron tantos y tantos recuerdos. Acá en nuestro transitar por el pedagógico. ¿Y qué cosas no? Después de tantos años ese árbol, la cobija ahora. La memoria y la calma de mi amigo Enrique Vásquez Fermín, en cenizas, y se echó

una carcajada, mi árbol y mi amigo juntos. Eso da una idea de lo importante que era para el profesor Albornoz la amistad, era un verdadero cultor de la amistad ecuménica.

La narrativa anterior, que cuenta los hechos del año 2000, permite establecer un vínculo que se mantuvo durante 47 años (a esa fecha), así lo expresa cuando relata una historia que ocurrió en 1953 momento en el que era director de la Escuela Esteban Rasquín en Alto de Escuque para 1952 con apenas 23 años de edad. ...Estaba en esa escuela un día antes de la coronación de la reina, y les digo 'Bueno, hoy es el día de la cosecha, así que pónganse los de tercer grado aquí, los de cuarto grado aquí, los de quinto grado aquí, sexto por allá, y así un grupo de muchachos, los que más trabajaban, se encargaban de ir arrancando las matas, 'Vamos a arrancar la lechuga y luego repollo, luego zanahoria, las remolachas... los muchachos de sexto eran quienes más trabajaban. Fíjate que el día del árbol para nosotros es la cosecha ésta, y bueno, para repartir las cosas así, usted, tome dos matas de zanahorias, dos de lechuga, tome un repollo... Repartí toda la cosecha. Todito lo repartimos en un solo viaje. Esos muchachos salieron con una alegría que bueno. Todavía lo recuerdo. Pero eso significa trabajar bastante. (Palacios,

José Hernán Albornoz: una narrativa biográfica como apoyo a la educación
20015, p.86).

En una entrevista realizada al Dr. Alberto Yegres Mago se logra conocer la interpretación que respecto al tema educativo tienen el maestro Albornoz cuando dice que la educación representa un conjunto de valores que la mayoría de los ciudadanos desean. Son ideales éticos y culturales compartidos. Siempre ha insistido con mucho ahínco en la necesidad de una renovación moral de la educación. Parece ser que la falla fundamental de la vida social radica en el déficit ético y moral de la educación. La raíz del mal no se ubica, propiamente, en las estructuras políticas de la sociedad sino más bien se encuentra dentro de las mismas personas que carecen de una sólida conciencia democrática, de una verdadera moral educativa. Sin una formación moral, arraigada en la conciencia de los individuos, es fácil desarrollar actitudes antidemocráticas y delictivas.

Sistema de valores

En su artículo sobre la vida de Albornoz. Palacios (2018) destaca que “una clase se constituye en una especie de ritual pedagógico en la que

comulgan los sujetos, sus valores, los conocimientos empíricos y disciplinares, la creatividad, la motivación y las nuevas experiencias que estampen el compartir con el otro” (p.443).

El elemento axiológico cobra siempre mayor significado por cuanto se adhiere al propio individuo, es incomprensible una vivencia carente de valores que promulguen la visibilidad de la persona. Mas adelante señala que:

Desde esta perspectiva, la obra de Albornoz buscó siempre la formación apegada a la rectitud, a lo bueno, lo honrado y lo sensato. La responsabilidad y el compromiso, la perseverancia y sobre todo el amor en aquello que realizaba le immortalizan. Su comportamiento arraigado posiblemente a esos valores andinos propios de una región trabajadora y honesta, impregnaron su dinamismo profesional. Así preparaba didácticamente al estudiante cultivando el valor al trabajo y al respeto. El cultivo de las ideas y el análisis de situaciones destacaron en el aula como una forma diferente de potenciar la habilidad de pensamiento y desarrollo del mismo. (Palacios, 2018, p. 444).

El elemento amistad también se ve reflejado en la vida de Albornoz, el respeto y la sencillas prevalecieron siempre como hito entre la buena relación de los seres humanos. Para “Sánchez, El aceptaba a todos sus

amigos con todos sus efectos y todas sus virtudes. Era un cultor. Ecuménico de la amistad.

Este apartado lo describe muy bien uno de los entrevistados, quien en su momento también fue decano del IPC, me refiero al profesor Cristian Sánchez. Cuando menciona. Estaba yo recién estrenado como director decano, por allá por el año 2000. Tenía un par de días de iniciar mi gestión fue a la dirección. Y fue hablar conmigo. Entró muy bien vestido con un flux. Usaba siempre su chaqueta negra y su chaqueta beige y entonces me dijo, profesor. "Vengo a presentarle mis respetos como mi director. Venía caminando por el pedagógico y que tranquilidad saber que estuve por estos espacios y que mi trabajo sirvió para algo. Saber que me acuesto y siento la tranquilidad del deber cumplido. Saber que mi reputación siempre ha sido la de un consecuente estudioso y defensor del pedagógico. Y me dijo, palabras más, palabras menos, mire, director, le voy a decir algo. Que sus ejecutorias le permiten dormir en paz, como yo lo hago ahora. ¿Por qué? Le voy a decir algo más. Cuide siempre su reputación. Porque ella le sobrevivirá. José. ¿Que en algún momento me iré de este plan terrenal y en algún momento alguien se acordará de mí por mi trabajo? Por mi honestidad y por mi rectitud. De la

cual no tengo. La menor duda.

Otra experiencia interesante de exponer tiene que ver con el propio sistema de valores a partir de una experiencia ocurrida en el IPC. Cuenta el profesor Cristian Sánchez

... en el 2005, cuando hubo elecciones para nuevas autoridades. Allí ocurrió el famoso secuestro de urnas. Las circunstancias difíciles que vivimos allí, en la calle, con los estudiantes alborotados unos contra otros, y a mí me tocó lidiar con esa circunstancia. Él estaba también allí, en la asociación de jubilados, porque acababa de votar cuando se presentó. Cuando él me vio entre aquel alboroto con los estudiantes tratando de separarlos, me llamó y me dijo, mire profesor, le voy a dar un Consejo ante una situación de esta suba con la ola y bajé con la ola. No se enfrente a la ola porque el barco se hunde. Traté de conciliar con ellos. Pero si se ponen violentos que ellos mismos resuelvan sus diferencias. No son ningunos muchachitos, suba con la Hola baje con la bola. Nos enfrente. Porque usted va a terminar hundiendo el barco y así fue, me retiré, llame a algunos profesores. Recuerdo mucho que llame a la profesora Silvana Messori que me lidió con un grupo, María Isabel López, que lo hizo con otro grupo y el profesor Ángel Flores que logró atajar a un grupo que venía del 23 de enero con los tupamaros y luego entre varios profesores, aplacaron la situación. Luego en la noche se dio el escrutinio que dio origen a las autoridades rectorales donde resultó electo el

profesor Marín. En todo caso, es una buena enseñanza para la vida. Uno debe enfrentarse cuando los ánimos están caldeados. Uno sube con la ola baja con la ola. Porque si uno se enfrenta y trata de torcer el rumbo del barco, se puede hundir con él.

El tema de los valores también se ve expresado claramente en la opinión de uno de sus hijos al mencionar que una constante de su vida ha sido la medida de todo lo que hace, evitando los excesos. Esto incluye el fomento de ahorro, dándole prioridad a las cosas más importantes al momento de planificar los gastos familiares. Todas estas virtudes siempre acompañadas de la humildad y la prudencia que hacen que uno aprecie aún más por lo escasas en estos días...todos estos valores que sigo viendo en mi padre han constituido un ejemplo y una guía que siempre han tenido influencia en mi manera de actuar. El valor del compromiso, cumplir lo prometido, ser íntegro, son comportamientos que he visto en un padre y que pretendo transmitir a mis hijas. Son el mejor legado que uno puede recibir y luego dejar a los que vienen detrás de uno.

En palabras de Alberto Yegres Mago, lo ético y o moral se describen en la obra de Albornoz cuando dice que La remoralización de la sociedad

es, básicamente, una facultad de la educación. Aquí Albornoz se refiere a la educación en valores, a esa educación que descubre, incorpora y realiza valores como la responsabilidad, el respeto mutuo, el espíritu crítico y la actuación cívica de los ciudadanos en el ámbito que les corresponda actuar. El hombre es capaz de realizarse mediante proyectos que él escoge libremente, sin subestimar la colaboración de los demás. Su historia personal y social está marcada por una acción educativa y política, solidaridad en las relaciones con los otros fundamentada en la práctica del respeto mutuo, la responsabilidad, la igualdad de todos, justa distribución de la riqueza, respeto a la ley, la autonomía de los poderes, la limitación temporal del mandato, la libertad de expresión y el peso de la opinión pública son principios y valores en los cuales se sustenta la democracia.

La trayectoria del José Hernán Albornoz a lo largo de su vida en lo académico y profesional le ha valido el reconocimiento de su pueblo natal y el reconocimiento por parte del propio sistema educativo al reconocer su obra impregnada por ejemplo en los distintos escritos sobre política penitenciaria en apoyo al maestro Elio Gómez Grillo. La sistematización de los procesos educativos penitenciario con base en la

formación y humanización son de gran importancia para ambos. De cualquier modo, la humildad y sencillez que caracterizan al maestro permitió el reconocimiento por parte de la UPEL el 25 de octubre de 2012 acto que partió por la lectura de la Resolución 2012.372134 del Consejo Universitario de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador por el doctor Juan Acosta Boll en el ejercicio de la Secretaría del Instituto y en uso de las atribuciones que le confiere el artículo 20, numeral 14 del Reglamento General de la universidad, son muestra de ello. Lo cual se recoge en los siguientes considerandos. Considerandos:

- Que el profesor José Hernán Albornoz tuvo una actuación relevante durante su larga trayectoria docente y ejerció el magisterio sobre la base de elevados conceptos de nacionalidad, de formación cívica y de mística educativa.

- Que el profesor José Hernán Albornoz ejerció la docencia durante 25 años en el Instituto Pedagógico de Caracas donde dejó huella como maestro ejemplar comprometido con la formación de docentes debidamente preparados para el desarrollo de la educación venezolana.

- Que el profesor José Hernán Albornoz ha sido distinguido con numerosas órdenes destinadas a reconocer su labor docente e intelectual, considerando que el profesor José Hernán Albornoz ejerció cargos de relevancia como Jefe de Cátedra de Filosofía del Instituto Pedagógico de Caracas, Jefe del Departamento de Pedagogía, subdirector de Docencia, Director del Instituto Pedagógico de Caracas y Asesor pedagógico de múltiples instituciones educativas.

- Que el profesor José Hernán Albornoz ha publicado numerosas obras en las cuales se aprecia su amplia formación en el campo de la filosofía, sus conocimientos sobre educadores emblemáticos y su arraigo con el Instituto Pedagógico de Caracas.

Con base en las consideraciones se resuelve autorizar el conferimiento del título de *Doctor Honoris Causa* al Profesor José Hernán Albornoz, titular de la cédula de identidad N° 865.404, por haber demostrado méritos para obtener esta distinción. Dado firmado y sellado en el Salón de Sesiones del Consejo Universitario en Porlamar el día 14 del mes de marzo de dos mil doce. Firma el Doctor Raúl López Sayago,

rector de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y la Doctora Nilva Liuval Moreno de Tovar, Secretaria de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

En respuesta a tan gran reconocimiento, Albornoz expresó:

Gratificante ha sido encontrarme aquí en el lugar en donde hace 76 años se produjo uno de los acontecimientos más importantes de la historia de la educación venezolana, como lo fue la creación del Instituto Pedagógico Nacional. Estar aquí entre los muros de la casa vieja como lo escribiera el entrañable amigo Profesor Mario Torrealba Lossi. Tener enfrente un auditorio formado por tantas y tan excelentes personalidades es indudablemente una dicha verdadera.

Si nos empeñáramos en identificarlos, terminaríamos por concluir el padre pedagógico son sus profesores, nativos y visitantes que han dado un aporte valioso para la consecución de sus objetivos, el padre pedagógico es su personal administrativo y obrero que laboran diariamente en el silencio del anonimato, el padre pedagógico es la alegría y las luchas vanguardistas de sus estudiantes, el padre pedagógico somos todos los que vivimos y ya no están con nosotros pero que ofrendaron sus vidas para convertirla en la universidad que hoy somos.

Al padre pedagógico no lo podemos ver ni tocar, porque él se ha elevado a las alturas de la vocación docente y vivida con grandeza, está atareado en la búsqueda permanente de los principios científicos, filosóficos y humanos de esa

abnegada actividad que han denominado educación. Yo como la mayoría de los egresados de sus aulas y de su docencia debo declarar sinceramente que cada vez que regreso al pedagógico es tanto como regresar a mi juventud porque todo aquí conserva la frescura de aquellos momentos tan inmensamente felices. Muchas gracias.

CONCLUSIONES

- La narrativa obtenida da muestra de un entrecruzado de trayectoria personal con otras trayectorias. Muestra de ello se ve reflejado en las conversaciones que mantengo con él.

- La investigación buscó una narrativa basada en la reflexión y construcción permanente en la obtención de nuevos conocimientos o nuevas formas de ver la realidad, en este caso de Albornoz y lo que significó como persona y como profesional de la docencia. Por tanto, la episteme se entrelazó con lo que fue o lo que sucedió en la vida del entrevistado. En cada entrevista con el personaje, se evocaron situaciones sobre decisiones, actos, emociones, reflexiones calladas de lo que debió ser o como se debió actuar, errores y fortalezas llevadas a cabo, en fin, un análisis retrospectivo de aquello que estructuró un momento histórico

del contexto educativo y que inevitablemente estuvo circunscrito a un tiempo, un espacio y unos valores propios de la época.

- La participación de otros entrevistados en una narrativa biográfica describe una visión desde afuera de la entrevista que permite entrelazar las vivencias y vidas. Los aportes en si mismo son valiosos para esta investigación en tanto suman a la obra del maestro por lo que el aporte a la memoria educativa se establece en pro al beneficio de otros. Un modelo, un ejemplo a seguir busca distinguir la obra de quien la ejecuta. En este caso Albornoz, se muestra como digno representante del sistema educativo tanto en el plano docente como el plano de la administración de la docencia y el sistema gerencial de una universidad. Este último distingue un cuerpo de experiencias de la administración pública en atención a las demandas del Estado.

- Se percibió la relación entre las experiencias de José Hernán Albornoz en el proceso educativo que va desde la educación primaria hasta el nivel universitario.

- El conocimiento es una construcción compleja que se desarrolla en tiempo y espacio, existen marcos conceptuales que se transforman con base en el desarrollo de la propia sociedad, por tanto, se originan nuevos aprendizajes emergentes de la convivencia y compartir de los encuentros para las entrevistas.

- El aprendizaje reflexivo y la memoria estuvieron presentes en cada cita se trató de citas donde la evocación formó parte activa de los relatos. Un devenir de nuevas historias se apoya en el reconocimiento de las ideas que surgen y los sueños y sentimientos de quien habla.

- La experiencia y reflexión en torno a los años le permitió tener una visión sobre el acontecer educativo. Su preocupación por la educación actual refiere se sustenta en la influencia del modernismo y la ausencia de una familia sana en la construcción de la persona y los valores para la vida en consideración al respeto y el amor como base de todo lo que se erija.

- La ética y la moral son dos razones fundamentales que deben prevalecer en el acto educativo y la docencia debe mostrar con el ejemplo tales signos de humanidad.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2016). El conocimiento del conocimiento: la obra de Edgar Morin y la problemática de la educación mexicana IE *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 7(13), pp. 06-20, 2016.
- Antaki, I. (2002). El manual del ciudadano contemporáneo. México: Planeta
- Arévalo, E. (2007). Ética y democracia. *Revista palabra y realidad* Instituto Pedagógico de Caracas
- Argudín, Y. (2012). Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. México DF: Trillas
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa. En J. Larrosa et al. (comps.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes/ Psicopedagogía.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Disponible en: <https://venezuela.justia.com/federales/constitucion-de-la-republica-bolivariana-de-venezuela/titulo-iii/capitulo-vi/#articulo-102>
- Cortina, A. (2003). El quehacer público de la ética aplicada: Ética cívica transnacional. En A. Cortina, & D. García-Marza (Edits.), *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista* (págs. 13-44). Madrid: Tecnos
- Cortina, Adela (1994), *Ética de la empresa”: Claves para una nueva cultura empresarial*. Editorial Trota. Madrid. Cortina, Adela; Castiñeira, Angel; Losano, Joseph M.; Domingo, Agustín; Lozano, J. Félix; García-Marzá, Domingo; Cunill, J. La empresa. Editor
- Crespo, M. (2003). Lo ético de la ética empresarial. *Revista venezolana de Gerencia*. Volumen 8, número 22. 307-322. Universidad del Zulia-Maracaibo

- Friedrich, E. (1990). El origen de la familia, la propiedad privada y el estado, Editores Mexicanos Unidos, P.181.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Diferencias entre los enfoques cuantitativo y cualitativo. En Metodología de la Investigación (6ª ed., p. 12). México: McGraw-Hill.
- Landín y Sánchez (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. [Artículo en línea] Disponible en <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.011> Educación. Educación vol.28 no.54 ISSN 2304-4322 (Consulta: 2022, mayo 15)
- Martínez L. Murillo H. y Martínez. (2018). D.FILOSOFÍA, ÉTICA, VALORES, MORAL E IDENTIDAD. México: Universidad Pedagógica de Durango
- Neill (1978). Corazones, no solo cabezas en la escuela Disponible en (<https://mas.laopiniondemalaga.es/blog/eladarve/2011/05/28/corazones-no-solo-cabezas-en-la-escuela/>) (Consultado el 14 de mayo de 2022)
- Palacios, Y. (2018). José Hernán Albornoz. Ilustre Pedagogo del departamento de Pedagogía. UPEL-IPC. Revista Gaceta de Pedagogía. N° 37. Año 2018
- Palacios, Y. (2015). El maestro José Hernán Albornoz: digno venezolano nacido en el siglo XX. Trabajo de ascenso categoría de Titular. Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas.
- Pérez Esclarín, (2004). Los valores y la esperanza. *Educación en Valores*. 1(2) Valencia.
- Resolución 2012.372134 del 25 de octubre de 2012. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Ruiz, J., Ispizua, M. (1989). La decodificación de la vida cotidiana: Métodos de Investigación Cualitativa. Bilbao: Publicaciones Universidad de Deusto.
- Zemelman, H. (2002). Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento. México D.F.: El Colegio de México, A. C., Anthropos. <https://doi.org/10.2307/j.ctv6jmxzf>

La reconstrucción histórica individual, grupal y masiva a través del archivo personal del Prof. Olinto Camacho

The historical reconstruction, individual, group and massive through the personal archive of Prof. Olinto Camacho

A reconstrução histórica individual, grupal e massiva através do arquivo pessoal do Prof. Olinto Camacho

Ángela L. Angulo C.

*Profesora de Ciencias Sociales, mención Historia. Magister en Enseñanza de la Historia. Doctora en Cultura y Arte para América Latina y del Caribe. Investigadora del CIMAPISA y CIHMBI.
profelala@hotmail.com
http:0000-0002-2247-1722*

RESUMEN

El archivo personal del profesor y médico pediatra Olinto Camacho, egresado de la primera promoción del Instituto Pedagógico de Caracas y su exdirector, contiene una multiplicidad de documentos que incluye textos propios e institucionales, hemerográficos y gráficos. En su conjunto, estas fuentes permiten rescatar la memoria del Maestro Camacho como gerente y estratega de la educación venezolana durante el proceso de modernización iniciado en 1936, al relacionarse con la gran gama de actividades que desarrolla en el campo educativo en el transcurso del período que va entre 1931 y 1986. Estos documentos se

convierten en testimonios simbólicos, pues son producto de su percepción como profesional de la docencia inmerso en una realidad social caracterizada por grandes cambios y permiten realizar una reconstrucción histórica partiendo de su experiencia: el sujeto en estudio actúa individualmente o se incorpora a grupos sociales que van a promover la transformación educativa venezolana en el marco teórico pedagógico de la Escuela Nueva. De carácter documental, tiene por objeto ir a la investigación histórica en los planos individual, grupal y masivo, partiendo de su vida, la propuesta educativa que realiza, sus acciones político-pedagógicas en defensa de un proyecto, las redes de alianza que establece para ello y sus vínculos con el poder político para influir en los proyectos y planes gubernamentales nacionales. Esta investigación actualmente se encuentra en ejecución, pero cuenta con resultados parciales en el ámbito de la reconstrucción histórica individual y grupal, mas no aun en la masiva, referida a lo alcanzado por el Estado venezolano en materia educativa entre los años de 1936 y la década de los 80 del siglo XX.

Palabras clave: Olinto Camacho; archivo personal; reconstrucción histórica individual; grupal y masiva

ABSTRACT

The personal file of professor and pediatrician Olinto Camacho, graduated from the first class of the Pedagogical Institute of Caracas and its former Principal, contains a multiplicity of documents that includes his own and institutional texts, journalistic content and graphics. As a whole, these sources allow us to rescue the memory of Professor Camacho as manager and strategist of Venezuelan education during the

modernization process that began in 1936, by relating to the wide range of activities that he carried out in the educational field during the period that goes between 1931 and 1986. These documents become symbolic testimonies, since they are the product of his perception as a teaching professional immersed in a social reality characterized by great changes, that allowed a historical reconstruction based on his experience: the subject under study acts individually, or joins social groups that will promote the Venezuelan educational transformation in the pedagogical theoretical framework of the New School. Documentary in nature, its purpose is to go to historical research at the individual, group and mass levels, based on his life, the educational proposal he carries out, his political-pedagogical actions in defense of a project, the alliance networks he establishes to this and its links with political power to influence national government projects and plans. This research is currently underway, but it has partial results in the field of individual and group historical reconstruction, but not even in the massive one, referring to what was achieved by the Venezuelan State in educational matters between the years of 1936 and the decade of the 80s of the 20th century.

Keywords: Olinto Camacho; personal archive; individual; group and massive historical reconstruction

RESUMO

O arquivo pessoal do professor e pediatra Olinto Camacho, formado pela primeira promoção do Instituto Pedagógico de Caracas e seu ex-diretor, contém uma multiplicidade de documentos que inclui textos, jornais e gráficos próprios e institucionais. Tomadas em conjunto, essas fontes

permiten resgatar a memória do Maestro Camacho como gestor e estrategista da educação venezuelana durante o processo de modernização iniciado em 1936, quando relacionadas à ampla gama de atividades que desenvolveu no campo educacional durante o período que vai de 1931 a 1986. Esses documentos tornam-se testemunhos simbólicos, pois são produto de sua percepção como profissional docente imerso em uma realidade social caracterizada por grandes mudanças e permitem uma reconstrução histórica a partir de sua experiência: o sujeito em estudo atua individualmente ou unir-se a grupos sociais que promovam a transformação educacional venezuelana dentro do referencial teórico pedagógico da Escola Nova. De natureza documental, tem por objetivo realizar uma pesquisa histórica em nível individual, grupal e de massa, a partir de sua vida, da proposta educativa que realiza, de sua ação político-pedagógica em defesa de um projeto, das redes de aliança que estabelece para isso e suas ligações com o poder político para influenciar projetos e planos do governo nacional. Esta pesquisa está em andamento, mas tem resultados parciais no campo da reconstrução histórica individual e grupal, mas ainda não no massivo, referente ao que foi alcançado pelo Estado venezuelano em matéria educacional entre os anos de 1936 e a década de década de 80 do século XX.

Palavras-chave: Olinto Camacho; arquivo pessoal; reconstrução histórica individual; grupo e maciço

INTRODUCCIÓN

Desde 1990 realizamos investigaciones históricas educativas

soportadas en fuentes que provienen de archivos personales. Se han procesado gran variedad de materiales, correlacionado hallazgos y confrontado fuentes localizadas en los archivos del profesor y médico Olinto Camacho, exdirector del Instituto Pedagógico Nacional, hoy Instituto Pedagógico de Caracas, y de Oscar Angulo Mata, un funcionario del Ministerio de Educación Nacional quien estuvo estrechamente vinculado al docente, con el objetivo de develar las acciones educativas del Maestro Camacho, acontecimientos determinados de la lucha política nacional y propuestas institucionales o gubernamentales.

Lo revelado en esos archivos en el marco de una reconstrucción histórica individual y grupal -se realizó una aproximación biográfica del Dr. Camacho y un estudio sobre el Decreto 321 del Ministerio de Educación Nacional en 1946, dirigido a la reforma del sistema de evaluación escolar, en el cual el profesor participó en su elaboración y defensa junto a otros-, estuvo relacionado al proceso de transformación de la educación venezolana iniciada en 1936 y al papel que jugó en ello, el Instituto Pedagógico Nacional -IPN-. Este marco temporal y espacial, obligó a realizar un arqueo de fuentes en el Archivo Histórico del Instituto Pedagógico de Caracas -IPC- a fin de localizar información

sobre la relación existente entre los profesores del IPN y el proceso de modernización en nuestro país. Bajo esa trilogía de archivos, dos personales y uno privado, se comenzó a desarrollar un nuevo proyecto referido a la creación del Instituto Pedagógico, su consolidación como centro de formación docente con perfil propio y los aportes de esta institución a la sociedad venezolana en materia educativa. En un periodo de 10 años se realizaron investigaciones que partieron de las acciones de un sujeto, para ir a su relación con grupos de poder en la toma de decisiones para impulsar la transformación educativa y a los planes nacionales de los gobiernos de turno.

La sistematización del trabajo con archivos personales se concretó en el 2020, al crearse la *Línea Aportes del Instituto Pedagógico de Caracas a la Educación, la Ciencia y la Cultura* en el Centro de Investigaciones Históricas Mario Briceño Iragorry del IPC, para la cual se propuso, soportado en la experiencia investigativa previa, un proyecto relacionado a la utilización de los archivos personales de los profesores de esta institución, como vía para hacer investigación histórica individual, institucional o nacional, comenzando con uno conocido y no profusamente explotado: el archivo personal del profesor Olinto

Camacho; un docente con presencia en el Instituto Pedagógico de Caracas desde la llegada de la Primera Misión Chilena en 1936, hasta muy entrados los años 80. Actualmente el proyecto se encuentra en proceso de ejecución y cuenta con resultados parciales llevados a artículos y ensayos, algunos de ellos publicados.

¿Quién es Olinto Camacho?

Olinto Camacho nace en Zea, estado Mérida, en 1912 y llega a Caracas en 1928 a estudiar bachillerato e inscribirse en la universidad para cursar medicina. En el liceo Andrés Bello se relaciona con organizaciones estudiantiles y gremiales y comienza a trabajar como vigilante en el liceo donde estudia, contexto que bifurca su interés profesional: se hará primero docente y después médico. De esta manera, Olinto Camacho se gradúa en la primera promoción de profesores del Instituto Pedagógico Nacional en la especialidad de Biología y luego, en la Universidad Central de Venezuela, haciendo allí, además, sus especializaciones en pediatría y gerencia hospitalaria.

Hará carrera como funcionario público dentro del Ministerio de

Educación escalando posiciones relacionadas a la puesta en marcha de planes y programas para cambiar el sistema educativo. Su relación con el Instituto Pedagógico Nacional se dará desde los orígenes, siendo docente del Liceo Andrés Bello y de la Escuela Técnica Industrial en 1936, luego como Comisionado Especial en 1937 para estudiar la organización y métodos de enseñanza en los países del cono sur, y posteriormente, al entrar a sus aulas como estudiante, después como profesor y director. Su primer contacto con lo que será el IPN se dio al recibir, junto al Superintendente de Educación Mariano Picón Salas, a la Primera Misión Chilena: un grupo de profesionales contratados por el gobierno del General López Contreras para mejorar la situación educativa nacional y crear al Instituto Pedagógico en un país signado por una alta tasa de analfabetismo, escasos centros de educación secundaria e inexistencia de instituciones para la formación de docentes dedicados a la enseñanza media.

Su visión de la educación, de la enseñanza, organización del sistema educativo y de su finalidad, estuvo soportada en la corriente pedagógica de la Escuela Nueva que aprehende de su entorno, de su red de relaciones fuera y dentro del Ministerio, del propio Instituto Pedagógico

Nacional, de la influencia de pedagogos norteamericanos, especialmente de John Dewey, y de dos grandes latinoamericanos: el argentino Juan Mantovani y el jefe de la primera Misión Chilena, profesor Oscar Vera (Angulo, 2021 a)

La influencia de Vera será fundamental en su concepción de la Educación Secundaria. El principio de unicidad planteado por la Escuela Nueva, relacionado a una total articulación entre los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, lo llevará al nivel medio, proponiendo la ampliación y reforma de la educación secundaria bajo la perspectiva de *la unidad Liceo-Pedagógico-Gremio* (Angulo. 2022). Hoy se puede afirmar -y no porque el Maestro Camacho escribiera en forma precisa su propuesta, sino que se desprende del procesamiento de la documentación de su archivo- que su papel como gerente de la educación y estratega, fue fundamentalmente al fortalecimiento de esa unidad y que por ello su razón de vida profesional en el campo de la educación se dirigió a tres ámbitos: 1) Erigir la educación media y su masificación, 2) Fortalecer al Instituto Pedagógico de Caracas como institución para la formación de profesionales de la docencia a nivel medio y propulsor de proyectos de renovación y 3) A la organización

política-pedagógica y no partidista Colegio de Profesores de Venezuela - fue uno de sus fundadores y primer presidente- para defender las transformaciones, lo alcanzado y luchar por mejorar las condiciones educativas y laborales. Esta es la razón por la cual la presencia de Olinto Camacho en la comunidad ipecista tendrá peso hasta mediados de la década de los 80 y siempre se le observará en las batallas históricas que enfrentará el Instituto Pedagógico de Caracas por existir como centro de educación superior con perfil propio.

La visión del papel que le asigna a la educación en la construcción de un país, se fortalece en el tiempo y se amplía a través de su trabajo en la OEA y UNESCO, donde representa a Venezuela en materia de implementación de proyectos regionales latinoamericanos durante la década de los 60 y 70 del siglo XX. Esa experiencia, más su visión de adecuar siempre el sistema educativo a las necesidades nacionales y al propio decurso de la historia pedagógica y tecnológica mundial, lo hace impulsar otra renovación para el bachillerato desde la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación –EDUPLAN-: los Liceos Comprensivos; una iniciativa de renovación de la enseñanza media muy poco estudiada, que se desconoce en cuanto a su origen, participación

de egresados del IPC con proposiciones propias a partir del medio venezolano, soporte teórico-conceptual, contradicciones internas del equipo y la falta de apoyo gubernamental para su prosecución y alcance de un nuevo salto significativo de mejoramiento para el bachillerato. De esta manera, todas y cada una de sus responsabilidades dentro o fuera del país van a ir profundizando la finalidad que le confiere a la Educación Media.

Habría que agregar otras constantes de su recorrido profesional docente y es lo referido a una actitud permanente de evaluación crítica sobre los resultados obtenidos del modelo de liceo creado, su exigencia de adecuación del nivel a los nuevos tiempos, cosa que de alguna manera se indicó, y su lucha por garantizar uno sus propósitos relacionado a una formación de calidad para ingresar a educación superior, el cual comienza a esbozar desde su tesis de bachiller en los años 30, *La Educación Secundaria* publicada en 1937, en la cual, le asigna, entre otras, una *finalidad cultural* que tiene que ver con un carácter pre-universitario.

Adicionalmente se debe hacer mención de un elemento no menos

importante, y es su propuesta en los años 40 dentro del Instituto Pedagógico Nacional relacionada a la planificación de la enseñanza bajo el marco de la experimentación en el aula, un aspecto que consolida con gran acierto en los 70, al proponer la incorporación de la ciencia y la tecnología en todos los niveles del sistema educativo, desde educación preescolar a la universitaria, como resultante de sus experiencias laborales en el Consejo Nacional para Investigaciones Científicas y Tecnológicas -CONICIT- y en el Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia -CENAMEC- (Angulo, 2021 a). Como se puede observar la vida del profesor y médico Olinto Camacho, su acción pública, va en sintonía con el proceso de transformación educativa que vivió nuestro país desde 1936 y con el papel del Instituto Pedagógico de Caracas en ese proceso.

Un contexto que reconduce aspiraciones

Olinto Camacho llega a Caracas varios meses después de los sucesos ocasionados por los estudiantes que, en 1928, utilizaron el carnaval como pretexto de lucha contra de la dictadura gomecista. Fue primero de Zea a Los Teques a estudiar bachillerato en el Liceo San José, con una beca

asignada por el gobierno del estado Mérida, pero prontamente las eliminan y la circunstancia lo obliga a trasladarse a la capital para proseguir su formación en el Liceo Andrés Bello e incorporarse al trabajo. Allí entra en contacto con una pléyade de hombres, en un ambiente impregnado por la necesidad de modificar lo existente y ese interés inicial por la medicina se expande al área educativa, aunque su amigo de infancia Elvidio Méndez Carrero, señaló en una oportunidad, que no fue extraño, por cuanto siendo púber en su pueblo, enseñaba a leer a los adultos del lugar (Angulo, 2021 a). El Maestro Camacho desde temprana edad manifestó una predisposición natural hacia la enseñanza.

Nuestro país para 1936 estaba escasamente poblado pero el 64% de su población era analfabeta. Solo el 20 % de los niños en edad escolar estaba inscrito en primaria y su asistencia era ínfima; la situación de la rama secundaria era dramática porque el 0,3% de los jóvenes la cursaban y los pocos centros educativos para este nivel se concentraban en la región costa montaña, privilegiando a la capital quien concentraba la diversidad de ofertas de estudio. Existían muy pocos liceos en todo el país y muchos estados y regiones no contaban con centros educativos para el nivel medio, razón por la cual muchos venezolanos debían migrar

(Angulo, 2007 a). La educación normal y superior no estaba en mejor situación: existían 2 escuelas normales, ninguna para la formación de docentes dedicados a la enseñanza media y en relación a la universidad, dos, la de Caracas y la de Mérida, en las cuales se ofertaban 5 carreras con un pensum anclado al siglo XIX. Todo esto denunciaba una situación crítica para encarar la modernización requerida por los cambios que se operaban en el aparato productivo y por las exigencias de una clase media en proceso de formación y consolidación como clase dirigente del proceso de innovaciones (Ibídem).

El ambiente que encuentra en el Liceo Andrés Bello, posteriormente en la Universidad Central de Venezuela y en el propio Ministerio de Educación Nacional, lo pone en contacto con dos organizaciones que serán fundamentales en su formación pedagógica y política: la Federación de Estudiantes de Venezuela -FEV- y la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria -SVMIP- luego Federación Venezolana de Maestros -FVM-. Es tal el impacto que recibe de la primera, que a ella le dedica su tesis de bachiller. La FEV, surgida en 1927 y reestructurada en 1936, no es simplemente una organización estudiantil dedicada a la renovación de la universidad y a desarrollar

actividades culturales, la FEV está consustanciada con la urgente transformación de las condiciones de vida del venezolano; es una agrupación de carácter eminentemente político.

Las actividades de los estudiantes en aquel carnaval, desencadenan acciones represivas y persecuciones por parte del gobierno de Juan Vicente Gómez, pero también otras de los jóvenes en apoyo a los que fueron detenidos. El hecho posterior de entregarse como grupo a la policía para respaldar a los líderes apresados, revela la aparición de una nueva forma de lucha -la calle-, otra manera de concebir las relaciones de poder y su tratamiento, una forma distinta para denunciar el autoritarismo existente y la importancia de la organización colectiva para el alcance de libertades. Esta jornada inicia el advenimiento de la democracia por el comportamiento de los estudiantes que manifiestan una nueva actitud ante el hecho político, y la democracia comienza a configurarse como el camino para salir del atraso y enfrentar la modernización. Esta es "la primera acción de la Venezuela moderna, la primera crítica, en los hechos, a la ideología de los caudillos, del individualismo, del personalismo. Por primera vez, acaso desde el 19 de abril de 1810, una jornada histórica... inicia una nueva etapa de nuestra

vida como pueblo, [es]...el parto... [de] las agrupaciones colectivas modernas, ...como corrientes, tendencias, grupos" (Caballero. 1998. p. 57-58). Olinto Camacho llegó a Caracas en el momento justo en que la democracia, se instala como utopía en el inconsciente colectivo.

Pero también se ha señalado, que el profesor se incorpora muy joven a la planta de empleados del Ministerio de Educación; comenzó como vigilante del liceo donde estudiaba, porque era un hombre sin medios de fortuna, debía trabajar y percibir un salario constante; además, se destacó que paralelamente fue utilizado como profesor suplente en materias relacionadas a la biología, por Rómulo Gallegos, director por aquel entonces del Andrés Bello. El profesor Pedro Arnal y el escritor Mario Briceño Iragorry, lo llevaron a trabajar formalmente dentro de Educación; con el primero mantendrá relaciones profesionales estrechas, dirigidas a propuestas educativas y acciones mancomunadas en este aspecto (Angulo, 2021 a) hasta la prematura muerte de Arnal hacia finales de 1949. El liceo Andrés Bello será el centro de la diversificación de sus intereses académicos, porque no solo se relaciona con la FEV, sino con el movimiento de renovación educativa que desde 1932 en forma abierta, induce a una reforma de la escuela venezolana bajo principios teóricos

novedosos que implicaban una nueva visión de la enseñanza: *la libertad* de acción del niño, *partir de su interés y necesidad*; un cambio trascendental en el modelo educativo tradicional al ser además relacionado a la democracia y al papel de la educación en el fortalecimiento y desarrollo de valores democráticos.

La Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria -SVMIP- nació a principios de la década de los 30 del siglo XX y su primera directiva estuvo conformada por Miguel Suniaga como presidente, Roberto Martínez Centeno, Luis Beltrán Prieto, Virginia Martínez, Cecilia Oliveira e Isabel Delgado. Este grupo primigenio tuvo por preocupación "lograr mejores escuelas, donde pueda el niño encontrar ambiente propicio a la libre expresión de sus actividades [y]...formar ante todo un grupo magisterial idóneo" (Revista Pedagógica de 1933 en Luque. 2009. p. 69); ellos, inspirados en los principios de la Escuela Nueva, iniciaron la tarea de concientizar y organizar a los maestros en torno a la idea de transformar la educación venezolana. Ahora bien, los planteamientos de esta corriente pedagógica nacida en Europa a finales del siglo XIX, no se refieren únicamente a aspectos técnicos del proceso de enseñanza, va a la transformación del sistema educativo en general al observar a los

centros educativos como espacios de experiencia social, donde el docente proporciona situaciones de aprendizaje en las cuales el estudiante en libertad y con autonomía, construye conocimiento. A diferencia de la educación tradicional, la Escuela Nueva señala que el eje del proceso educativo es *el sujeto y su experiencia*, y que es ella, la experiencia, lo que crea significados colectivos, que van a un cambio de los hábitos sociales, razón por la cual entra en juego la democracia entendida primero como "liberación de la inteligencia" (Beltrán. 2000. p. 48) y luego como "modo de vivir" (Dewey, 1998. p. 82).

La SVMIP, convertida en 1936 en la Federación Venezolana de Maestros, desde 1932, mucho antes de la aparición de los partidos modernos y su legalización, como organización gremial, publicitará y expandirá a través de sus afiliados, de jornadas de capacitación y de su Revista Pedagógica, la idea de modificar la educación venezolana y con ella a la sociedad entera que aspiraba el alcance de libertades. La propuesta de la Escuela Nueva se soporta en lo que se viene esgrimiendo, en la *autonomía del niño para construir conocimiento*, en *generar experiencias individuales y grupales bajo un clima de libertad*, lo que subrepticamente, en el caso de nuestro país, inmerso en la dictadura

gomecista, conllevaba al desarrollo de nuevos valores ciudadanos y a la construcción de una mentalidad: la búsqueda colectiva de un gobierno democrático. No es por casualidad que Olinto Camacho, en su tesis de bachiller señale como una de las finalidades de la educación secundaria, la formación de hombres y mujeres “que no sean verbalistas, ya que esto trae como consecuencia la *esclavitud* de creer lo que los demás dicen o escriben” (Camacho. 1937. p. 10). El profesor para 1939, ya formará parte de la directiva de la FVM.

1936 es un año clave en nuestro proceso histórico porque fue “la fecha auroral de un proceso democrático” (Caballero, 1988. p. 71), que, visto y planteado como proyecto político de gobierno desde variadas visiones, participan en su edificación las tradicionales fuerzas conservadoras de la sociedad venezolana -intelectualidad liberal, militares con formación académica y la Iglesia católica-, pero también, la FEV, la SVMIP-FVM, las organizaciones de masas en formación, líderes que emergieron de la Generación del 28 y los exiliados que regresaron para incorporarse al proceso de reconstrucción nacional. 1936 estará impregnado del nuevo espíritu: la democracia; su alcance acelera la lucha, evidencia con claridad las contradicciones entre los diferentes

sectores y los acuerdos que se darán entre los grupos de poder sobre todo en el área educativa. La necesidad nacional de transformar la educación será utilizada por los nuevos actores sociales, especialmente por los maestros organizados, como vehículo de concientización acerca de la democracia como forma de gobierno. Se amalgama el interés pedagógico y el político como nunca antes en nuestra historia nacional de manera clara y taxativa.

Si la escuela antigua fue expresión de regímenes autocráticos, la educación renovada, que aspira a incorporar a todos los hombres a la vida libre de la colectividad, es democrática, y por tanto pide la intervención de los alumnos a su propia educación, dejando al maestro la función de guía inteligente (Prieto y Padrino, 1940. p. 8).

Ese año fue rico en propuestas de reformas y esto no se refiere exclusivamente al Programa de Febrero del Presidente López Contreras y a un sinnúmero de decretos del ejecutivo dirigido a variadas áreas que incluían al sector educativo; se realizaron y propusieron dos Leyes de Educación desde sectores diferentes claramente inspiradas por la Escuela Nueva, aunque ninguna aprobada. La primera de ellas, expuesta por el

Maestro Luis Beltrán Prieto ante la Cámara del Senado, elaborada por representantes de profesores universitarios, de educación secundaria y fundamentalmente por miembros de la FEV, a los que se habían incorporado para las discusiones Raúl Leoni y Humberto García Arocha, entre otros y por docentes de la SVMIP, que contaba ya para ese momento con Luis Padrino, Alirio Arreaza, Augusto Mijares, Mercedes Fermín, Francisco Tamayo y de nuevo Humberto García Arocha, por nombrar algunos representativos.

La discusión de este Anteproyecto de Ley de Educación en el Congreso, generará dentro del hemiciclo y en la calle, enfrentamientos que se extenderán hasta 1948, por el modelo educativo que se quiere alcanzar. Cada grupo de poder -los sectores tradicionales y los emergentes- se irán radicalizando en razones y acciones públicas al estar inmersa en la polémica educativa de manera implícita el tipo de democracia deseada por cada uno de ellos. Por un lado, estarán los que defenderán una concepción de la educación dirigida a la élite, con libertad de enseñanza y educación religiosa, y por el otro, los que impulsaban la educación para las masas, el control del Estado sobre ella y la escuela laica.

La segunda propuesta de reforma legislativa vendrá desde la estructura administrativa del Ministerio de Educación; don Rómulo Gallegos como Ministro en 1936, trabajará con maestros y su equipo de confianza entre los cuales estará Pedro Arnal. Ellos realizarán un proyecto de ley que no fue llevado a discusión en el Congreso porque, entre otras causas, el Maestro Gallegos dimite. Independientemente de la filiación política de Rómulo Gallegos y de sus planteamientos educativos publicados desde la Revista Alborada y a través de su extensa obra literaria, las dos propuestas de Ley demuestran que las organizaciones de masas emergentes tenían claro hacia dónde dirigir la transformación educativa, pero también del cómo la Escuela Nueva había permeado al funcionariado del Ministerio de Educación.

En este sentido, Rafael Fernández Heres en su obra *La Educación venezolana bajo el signo de la Escuela Nueva. 1936-1948*, expone como ejemplo, que la gestión del Ministro de Educación Alberto Smith en 1936 -es el momento de la creación del Pedagógico- va a estar influenciada por esa corriente pedagógica y que, como oponentes diferenciados, "exponentes representativos" (1997. p. 89) de la Escuela Nueva en

nuestro país, estarán el escritor e intelectual venezolano Arturo Uslar Pietri, quien fuera Ministro de Educación en 1940 y Luis Beltrán Prieto Figueroa, pensador, agitador social y vocero del movimiento magisterial. El autor señala que:

El ideario de la Escuela Nueva en aquellos años del gobierno de López Contreras eran un desiderátum pedagógico que surgía donde se planteaba la renovación de la educación nacional, y tanto a nivel político,...como a nivel técnico del Ministerio... se hacían planteamientos y se tomaban decisiones buscando acoplarlos al espíritu de la Escuela Nueva (p. 50).

En relación a este aspecto, el archivo personal del Maestro Olinto Camacho nos revela la existencia de otro grupo diferenciado de funcionarios dentro del Ministerio de Educación que tiene que ver con aquellos que participaron en la elaboración de la propuesta de Ley de Gallegos.

Ellos desde sus puestos de trabajo se incorporan a la diatriba con una visión diferente a las del gobierno de turno para lograr cambios en educación: son profesionales de la docencia que sin pertenecer a los grupos de poder -sean estos afectos a los gobiernos de López Contreras

o de Medina Angarita, o a ORVE y PDN, o a la futura Acción Democrática- estarán igualmente influenciados por la Escuela Nueva en una dirección distinta a la gubernamental, al defender la educación para las masas, el fortalecimiento de educación pública, el Estado docente y la enseñanza laica. Entre esos hombres se va a encontrar a Olinto Camacho, y esa foto emblemática de nuestro humanista Mariano Picón Salas en 1936, recibiendo en La Guaira a la Primera Misión Chilena donde aparece don Olinto, va a presagiar la dirección de la gestión gerencial del profesor y el inicio de su propuesta relacionada a la Educación Media.

Digamos que su carrera pública comienza ese día y que la creación del Instituto Pedagógico de Caracas por decreto presidencial, se va a constituir en el emblema de conciliación entre los sectores en pugna por un modelo educativo, y en el punto de partida de la modernización de la educación venezolana.

Todos, desde concepciones distintas, se abocarán a la transformación de la escuela, habrá acuerdos y participación de cada uno de los grupos enfrentados en aspectos técnicos educativos, a fin de superar la grave crisis del sector. Este hecho que ha pasado desapercibido, es otro rasgo

democrático novedoso y trascendente en nuestra historia nacional: los líderes y hombres representativos del momento, van a participar en las reformas propuestas por el ejecutivo nacional y no serán obstáculo para la implementación de planes y programas. Olinto Camacho en su gestión como gerente de la educación evidenciará ser un demócrata convencido en este sentido; su acción ira siempre a la concertación, no verá el alcance de los proyectos sino a través de la cooperación de todos.

Otro profesor, el escritor, ensayista y dirigente magisterial, Alexis Márquez Rodríguez, egresado del Instituto Pedagógico en 1950 en la especialidad de Castellano y Literatura, en su obra *Doctrina y proceso de la educación en Venezuela* (1964), señala en relación a la significación del año 36 y a la participación en conjunto de los sectores para dar solución a los problemas y salir del atraso, lo que sigue:

Conscientes de la postración de nuestra enseñanza, los dirigentes del país en 1936 comprendieron la necesidad, mejor dicho, la urgencia de reformarla e imprimirle un acelerado desarrollo. Se inició entonces un poderoso movimiento, cuyos alcances constituyeron una verdadera conmoción en nuestra historia educacional. Algunos han calificado tal movimiento de verdadera revolución (p.107).

El archivo personal del Profesor Camacho

Los archivos personales permiten ir a la vida del sujeto que lo organiza y hemos venido definiendo lo que son, su utilidad, delimitación temporal y campo espacial. Ellos se nos presentan como “un conjunto de materiales que se despliegan para descubrir y reconstruir las actividades desarrolladas, las formas de pensar, la gama de relaciones interpersonales e institucionales, los valores y principios que mueven a un sujeto en particular” (Angulo. 2020. s/p) en condiciones históricas determinadas y hoy enfatizamos que, al contener documentos personales, se accede a través de ellos a la *experiencia interior* del investigado, permitiendo alcanzar la comprensión de los cambios o permanencia de actitudes y maneras de pensar del hombre estudiado en el tiempo, o develar los vínculos que establece en su realidad social -el entramado de relaciones que se esconden- y también ir a su carácter, temores, esperanzas. La documentación personal que contiene este tipo de archivos, al ser tan variada en muchos casos, posibilita la reconstrucción de sus actividades y explora el mundo íntimo de quien lo organiza, su cosmovisión, descubre su identidad y recupera la memoria

El archivo personal de Olinto Camacho contiene una multiplicidad de documentos, entendidos éstos como “todo tipo de manifestación cultural, grupal o societal, incluyendo la investigación científica” (Ramos. 1989. p. 41) que permite la comunicación. Visto así, la documentación que contiene su archivo incluye: 1) Textos escritos como nombramientos, cartas propias, de otros e institucionales, propuestas de reforma curricular, discursos, publicaciones de sus trabajos, acciones como gerente de la educación y gremiales, volantes lanzados en las manifestaciones caraqueñas a favor o en contra de las reformas educativas, memorandos, notas, libretas, escritos de sus alumnos, poemas, propuestas de legislación escolar, etc., que ofrecen “testimonios simbólicos múltiples sobre un período clave de la historia nacional signada por la *necesidad* de modernización, desde la perspectiva de un hombre inmerso en el campo educativo” (Angulo. 2020, s/p) desde su llegada a Caracas en 1928, hasta su fallecimiento en 1989. 2) Gráficos, vinculados a iconografías como caricaturas y dibujos de tipo político relacionadas a la problemática educativa y muy pocas fotografías personales y 3) Una extensa recopilación hemerográfica, recabada de la

prensa capitalina nacional

compuesta por artículos de opinión [y] noticias, ...relacionadas a sus actividades como líder o integrante de equipos que [elaboran] proyectos, al proceso de modificación en sí que se va gestando en educación, junto a polémicas que se desprenden de ellas en lo conceptual, político e ideológico y a situaciones de interés mundial en el aspecto socio-educativo, sanitario-asistencial y cultural (Angulo, 2022. p. 6).

En sentido general se puede señalar que su archivo es profuso, muy organizado hasta 1957 aunque disperso a partir de los años 60, del que se tiene un registro provisional -porque se siguen procesando fuentes-, constituido por 71 carpetas clasificadas por tema que contienen escritos propios, de otros e institucionales entre 1931 y 1986, más la recopilación hemerográfica del período que va desde 1936 a 1989. Esas agrupaciones realizadas por el Maestro Camacho, están referidas fundamentalmente a aspectos profesionales, siendo muy escasos los relativos a su familia. La mayoría de las fuentes están relacionadas a educación secundaria, universitaria y a sus nexos con las instituciones en las cuales asumió responsabilidades sobre todo en el Ministerio de Educación, el Instituto Pedagógico de Caracas, el Colegio de Profesores de Venezuela, la

Escuela de Medicina de la Universidad Central, aunque hay carpetas específicas como las destinadas al área de médica, que contienen estudio de casos, enfermedades, o situación del Hospital Universitario (cuadro 1).

MÉTODO

La investigación que se propone es documental y orientada a la reconstrucción de la vida del profesor y médico Olinto Camacho, en un contexto signado por el proceso de modernización de nuestro país en el campo educativo a partir de 1936. Está circunscrita a la corriente de la historia social bajo la visión de la *historia desde abajo* propuesta por el historiador inglés Edward Thompson desde los años 60 (2002), por cuanto pretende explorar sus experiencias, los valores y las acciones de un grupo social que junto a él intervinieron en un momento histórico nacional, con proposiciones innovadoras para educación impulsadas por grupos de profesionales, organizaciones de masas o por el propio Estado venezolano

Cuadro 1. Archivo personal del Prof. Olinto Camacho

Clasificación	N° de Carpetas	Tipo	Período o fecha	Temas	Procedencia	Observaciones
Escritos en general	37	Nombramientos, Certificaciones Cartas Discursos Informes propios e institucionales Memorando Notas, Libretas, Libros Publicaciones o trabajos datos estadísticos educativos Telegramas Poesía de O.C. y otros Normativas y Gacetas Volantes lanzados en manifestaciones	1931 a 1986	Íntimos Desarrollo profesional Institucionales: Educación Media, IPC, Escuela de Medicina de la UCV, CPV. Concepción de la educación Asuntos polémicos propios, de otros e institucionales. Experiencias educativas de otros países. Enfermedades.	Individual de O. C. y de otros Grupal: equipos de trabajo de O.C. Institucional: IPN, IPC, MEN, UCV, CPV, CVÑ, CONICIT, UPEL.	Manuscritos y mecanografiados Sin localizar dos trabajos de su producción señalados en el archivo sobre Educación Secundaria de 1963 y Conferencia Sobre el proyecto de la Ley de Educación Superior en el Congreso en 1985.

Cuadro 1. Archivo personal del Prof. Olinto Camacho (cont.)

Clasificación	N° de Carpetas	Tipo	Período o fecha	Temas	Procedencia	Observaciones
Hemerográfico	20	Periódicos: El Heraldo, La Religión, La Esfera, El Universal, Últimas Noticias, El Nacional, El Tarado, El Ofidio amarillo Seminario: Fantoques Boletín: Pediatría, Junko Golf Club Revistas: Élite y Resumen	1938 a 1989	Políticos-Educativos Acciones de O.C. Crisis del modelo creado del Bachillerato Necesidad de transformación de la Educación Secundaria a partir de los 60 Decisiones del despacho de Educación. Polémicas: El cupo universitario, Ley Orgánica de Educación Superior, Calidad de la Educación Media.	Individual: de O.C. y de otros. Grupal: Equipos de O.C. Institucional: IPN-IPC, MEN, CPV, Participación de Técnicos extranjeros en Educación.	Dos de las carpetas sin clasificar por O.C.

Cuadro 1. Archivo personal del Prof. Olinto Camacho (cont.)

Clasificación	N° de Carpetas	Tipo	Período o fecha	Temas	Procedencia	Observaciones
Mixtos (documentación general que incluye hemerográfica)	14	Textos escritos en general y hemerográficos	1943 1952 1957 1962- 1968 1971- 1975 1985 1986	IPN-IPC Allanamiento de la UCV 1952 Crisis Escuela de Medicina de la UCV 1952 50 Aniversario del IPC Proyecto de Ley Orgánica de Educación Superior.	Individuales: de O.C. y de otros. Grupal: Equipos de O.C. Institucionales: IPC-UCV- EDUPLAN- CENAMEC- CONICIT-OEA- UNESCO	
Gráficos		Caricaturas Dibujos Fotografías	Déc. de los 40 1946 o s./f.	Políticos- Educativos Personales de O.C. y de otros	Individual: alumnos, artistas	Fotografías sin identificar Distribuidas en varias carpetas.

Los objetivos fundamentales están unidos a la sistematización de un trabajo de investigación soportado en archivos personales, que *ofrecen testimonios simbólicos múltiples* como fuente de conocimiento y que guían la reflexión a "las consecuencias que la perspectiva individual comporta para el estudio de los grupos y de la sociedad en su conjunto" (Piqueras. 1994. p. 53), a fin de identificar, analizar y comprender las acciones individuales o grupales y sus vínculos con instituciones o grupos de poder que ejecutaron planes para la modernización de la educación venezolana.

Las fases de la investigación fueron programadas a partir del planteamiento de Ramos (1984) y de los alcances de la experiencia que se acumula desde 1990 con este tipo de archivos. Ellas son:

Arqueo y revisión de fuentes bibliográficas sobre el proceso de modernización del sistema educativo venezolano a partir de 1936. Esto para: 1) Realizar una descripción del contexto en el cual se mueve el Dr. Camacho en el medio educativo. 2) Identificar las tendencias existentes de transformación educativa en la sociedad venezolana y las luchas de

poder y 3) Contar con fuentes para confrontar acciones individuales o grupales en el marco de las propuestas de transformación de la educación.

Revisión y registro de las carpetas del archivo personal del profesor y médico Olinto Camacho que conlleve a la elaboración de un cuadro síntesis de los documentos que contienen, como plataforma provisional para realizar una investigación histórica que vaya de lo micro, relacionado al sujeto de estudio y su entorno, a lo macro, dirigido a las políticas educativas del Estado venezolano o a las propuestas de transformación de la escuela provenientes de disímiles sectores Selección de documentos, clasificación y procesamiento de las fuentes bajo el método heurístico, a fin de organizar la información susceptible de reconstrucción histórica individual, grupal y/o institucional o de trabajos de investigación de los posibles temas detectados relacionados a la problemática educativa nacional en el período comprendido entre 1936 y 1986.

Evaluación de autenticidad, credibilidad, representatividad y significado de los documentos personales elegidos, sobre todo los referidos a textos manuscritos identificados solo por la letra del Maestro

Camacho y cartas mecanografiadas provenientes tentativamente del Colegio de Profesores de Venezuela y de la Asamblea de profesores del Instituto Pedagógico Nacional. Se aplicará crítica interna y externa en esta etapa y la técnica de la triangulación en tres sentidos: entre la multiplicidad de fuentes que contiene el archivo, ellas frente a lo localizado en archivos privados y entre los documentos ante los trabajos de otros autores referidos a la historia de la educación contemporánea venezolana.

Análisis e interpretación de la información. Esta etapa estará soportada fundamentalmente en el método hermenéutico, ya que, por un lado, se va a la exégesis y comprensión de las acciones y maneras de pensar de un hombre inmerso en su realidad social, que tuvo intereses personales e íntimos en el momento que le toca vivir y que está imbuido por el impulso colectivo de la sociedad venezolana para iniciar profundas transformaciones en todos los ámbitos de la vida nacional. Pero, por otra parte, el método se ajusta a la subjetividad del investigador, ya que al estar formado por el Instituto Pedagógico de Caracas, tiene un equipaje conceptual previo relacionado al proceso de construcción de la educación contemporánea venezolana y de alguna manera, se siente

interlocutor de lo que devela el proceso investigativo.

Redacción y presentación progresiva de los trabajos detectados, que incluye la elaboración de pautas metodológicas para abordar los archivos personales.

Hacia una propuesta metodológica

Ya se enunció el campo historiográfico en el cual se mueve la investigación; se ha señalado que los planteamientos del historiador Edward Thompson influyen en la visión de la reconstrucción histórica y agregamos que se inscribe en lo que se ha denominado hoy, como *nuevas formas de hacer historia*. Respecto a esto, se destacan dos elementos nodales sobre el sujeto en estudio para ubicarla dentro del campo investigativo de la *historia desde abajo*: por un lado, Olinto Camacho si bien no es *común* en el sentido restringido de Thompson (2002), porque este plantea el rescate de la experiencia de *personas corrientes*, el Maestro Camacho lo es, en tanto que no se identifica con ningún partido dirigente del proceso de transformación o con un gobierno o sector de la sociedad venezolana, que como grupos de

poder, se enfrentan por implantar un determinado modelo educativo en nuestro país. Él es representativo, sí lo es, pero no de los sectores descubiertos en las investigaciones de historia educativa nacional recopiladas; él representa a un docente-político distinto, que participa en el proceso de modernización, que establece nexos con pares parecidos a él, con los cuales conforma equipos de trabajo para llevar adelante los proyectos de transformación educativa. El profesor Camacho es un hombre imbuido por la corriente pedagógica de la Escuela Nueva, que no rehúye a la polémica, hace alianzas y solo responde a sus principios como dirigente y estratega de la educación. Esa será su fortaleza, mayor virtud, y la causa por la cual los variados gobiernos que se instauran entre 1936 y 1985 lo utilicen para motorizar proyectos, o lo rechacen por incontrolable y principista.

El otro elemento a tomar en cuenta para ubicar esta investigación en la corriente de la *historia desde abajo*, es el uso mayoritario de documentos personales que acentúa el carácter subjetivo -que no por ello afecta la rigurosidad con que se lleve- por cuanto son compilaciones de fuentes no registradas intencionalmente para la posteridad y su selección y clasificación por temas en carpetas dependen de lo que para

Camacho fue significativo o de interés. Es por ello que se asevera que los documentos que contiene su archivo, son *testimonios simbólicos desde la perspectiva de un hombre inmerso en un contexto histórico* de grandes transformaciones y cuyo interés inicial es el cambio, expansión y consolidación de la Educación Media en Venezuela (Angulo, 2020).

En este sentido, se ha ido hurgando el mundo de los archivos personales y lo que ofrecen para hacer investigaciones históricas, a través de tres artículos que van de alguna manera al proceso metodológico para abordarlos, aspirando que el avance en la ejecución del proyecto, visto como proceso dialéctico de reconstrucción, brinde otros trabajos y una propuesta metodológica final, porque se opina como Edward Carr que es a través de "la experiencia del historiador [y de] ...escribirla (2003. p. 97) *el único modo de hacer historia*, ya que el "historiador empieza por una selección provisional de los hechos y por una interpretación provisional a la luz de la cual se ha llevado a cabo dicha selección" (p. 105). Ese proceso continuo de revisión, de reinterpretación y de imaginación en el sentido de Febvre que implica "todo lo que el ingenio del historiador pueda permitirle utilizar para fabricar su miel" (1975. p. 232), es lo que va a generar una propuesta metodológica para abordar

los archivos personales. Ir a los clásicos como insistentemente recomienda Antoine Compagnon, historiador de la literatura francesa, “reconducir los textos a su sentido original” (2014. p. 9) bajo el prisma de nuevos contextos y de los problemas de su tiempo de otros investigadores, brindan pautas de reflexión para la utilización de las fuentes de los archivos personales, que conducen a otra manera de hacer historia. Esto último será indispensable.

El primer artículo al que se hace referencia dirigido a la creación de un soporte para abordar los archivos personales fue titulado *El archivo personal de Olinto Camacho: Patrimonio del Instituto Pedagógico de Caracas* (Angulo. 2020); en este trabajo se conceptualiza y diferencia lo que es un archivo personal de uno privado, qué tipos de documentos contiene y su significado, brinda una primera organización de sus materiales relacionándolos a diferentes visiones de escala del proceso histórico, que van desde posibles investigaciones sobre su vida personal relacionadas al quehacer docente, pasando por las institucionales en las cuales participó, hasta llegar al proceso de erigir un sistema educativo acorde a los nuevos tiempos.

El segundo, no aparece en el gráfico que se desprende de la evaluación del registro documental del archivo de Olinto Camacho realizado para el presente trabajo, por cuanto es el resultado de la utilización de dos archivos, el del profesor y el de Oscar Angulo Mata, denominado *Emociones, Secretos e Hipertexto en los archivos personales* (Angulo. 2021 b); en este trabajo se explora lo que subyace en las fuentes referido a las tres temáticas enunciadas en el título, que obligó ir a la interdisciplinaridad por los alcances de la psicología y la lingüística. En la parte referida al hipertexto se trabajó con el archivo del Maestro Camacho; la presencia de notas al margen que realiza el docente en los documentos escritos, es una constante. Ellas son muy valiosas, por cuanto proporcionan información sobre la dirección de su pensamiento, evolución e inferencias en relación a lo que lee, pero, en cuanto a los otros aspectos tratados en este artículo, referido a las emociones y a los secretos que se trabajan a partir de los documentos que ofrece Angulo Mata sobre dos profesores del Instituto Pedagógico de Caracas, Humberto García Arocha y Ángela Calzadilla, se descubren aspectos encubiertos en los documentos personales que también están presentes en el archivo de Olinto Camacho. Los métodos de otras ciencias y los alcances de la investigación cualitativa son necesarios para el proceso de

revaluación constante, del *procesamiento* de las fuentes y la persistente *imaginación* del investigador para ir sin prejuicios a nuevas concepciones, hacer nuevas preguntas a los documentos y usarlos de manera diferente.

Un tercer trabajo está relacionado al uso del gran acopio de fuentes que proviene de la prensa en el archivo del Profesor Camacho, pero dirigido a una sus cualidades personales tampoco explícitas en sus escritos ni revelada en las entrevistas realizadas en 1991. Es el caso del humor; pero, a diferencia del segundo artículo arriba presentado, sí existe una carpeta catalogada por él para el tema denominada *Entre Bromas y verdades*, que contiene documentos donde terceros utilizan su figura para hacer humor. En este caso, se recurre de nuevo a la psicología, porque la sola existencia de ese conjunto de materiales, presenta la apreciación que tiene de sí mismo. Esto obligó a otra revisión exhaustiva de las fuentes y se encontró que en muchas de sus agrupaciones estaba la presencia de su ingenio, su chispa, a través de *recortes* de caricaturas relacionadas a sus derrotas y sueños; el humor se desplaza subrepticamente a través de una selección y clasificación que hace de ellas, extraídas de la prensa nacional, que parecieran pinceladas en

momentos puntuales del acontecer político-educativo. Aquí lo iconográfico fue fundamental para tratar el tema desde la perspectiva de un docente que lo usa en el aula, o como líder gremial que conoce su poder de distensión en conflictos, que lo observa como crítica social y como una manera de evaluarse así mismo. Volvemos a la *imaginación*, porque “cualquier tipo de historia se beneficia de la amplitud de pensamiento del historiador que la escribe” (Sharpe, 2003. p. 51). El nombre del trabajo: *Lo oculto en el Archivo Hemerográfico de Olinto Camacho: El humor* (Angulo, 2022).

RESULTADOS

Alcances y hallazgos preliminares en el proceso de reconstrucción histórica individual, grupal y masiva

Tomamos del historiador español José Antonio Piqueras (1994), especialista en relaciones sociales y políticas, su propuesta sobre la alternativa investigativa basada en trayectorias personales, porque señala que, al partir de la perspectiva individual, la valoración de los grupos en los cuales el sujeto está inmerso y de la sociedad en general cambia y aparecen nuevos problemas “que ensanchan nuestra percepción de la

Ángela L. Angulo C (pp. 348-403)

Instituto Pedagógico de Caracas: un recorrido por 86 años de historia e investigación

dimensión humana" (p. 54). El plantea, que "la historia de un individuo es, ante nada, el recuento de los acontecimientos que atañen a una vida, la narración de una existencia, ...del ambiente en el que transcurrió [que,] ...con frecuencia está referido a un conjunto de actividades políticas" (p. 53). Ve al sujeto como integrante de una red de relaciones que establece en un contexto histórico determinado, que hace necesario "conocer los grupos sociales o los grupos de interés [del individuo en estudio]...identificarlos, identificar los procedimientos [y]...los vínculos que generaban con el poder político" (p. 55) en cualquiera de las escalas en que se manifieste. Pero que, cuando ese grupo siendo minoría trasciende al "crear mecanismos...para orientar a la sociedad y al Estado en favor de los intereses de sus representados" (p. 57) el problema se sitúa en otra dimensión de investigación. Esa multiplicidad de miradas, partiendo de esta propuesta, las ofrece el archivo personal del profesor Olinto Camacho permitiendo hacer reconstrucción individual, grupal y masiva (gráfico 1).

La reconstrucción histórica individual, grupal y masiva a través del archivo personal del Prof. Olinto Camacho

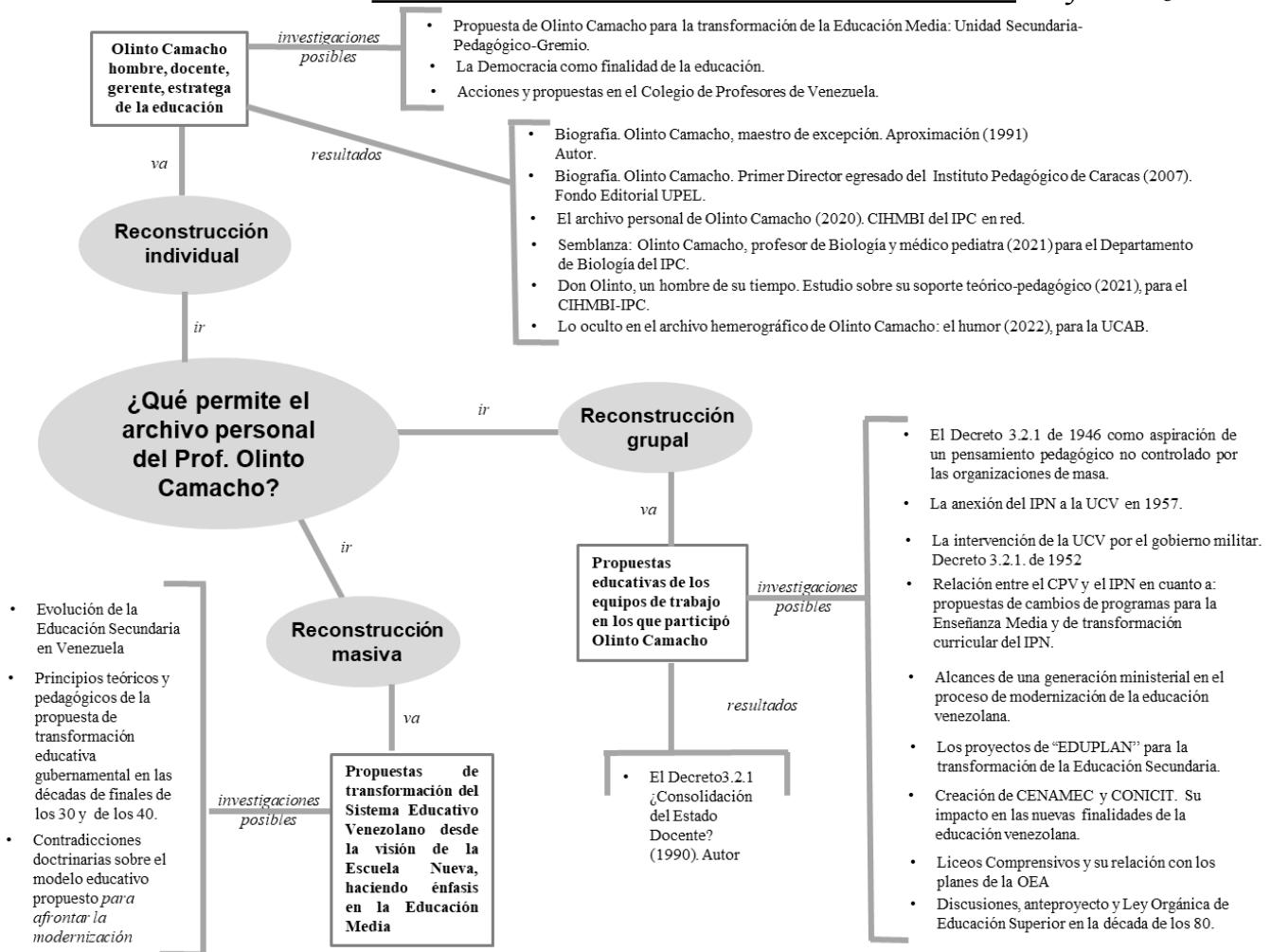


Gráfico 1. Utilidad del archivo del profesor Olinto Camacho

Reconstrucción individual

En este ámbito ya se ha aludido el marco teórico-metodológico del trabajo y se subrayarían dos aspectos relacionados a eso, que tiene que ver con una "mayor efectividad cuando se sitúa [al sujeto] en un contexto" (Sharpe, 2003. p. 51) de manera constante y a no divorciarlo "de la estructura y el poder social" (Ibídem). Para ello se elaboró en 1991, una biografía del profesor Camacho que fue publicada como resumen en el 70 aniversario de la creación del IPC (Angulo, 2007 b), que va a lo íntimo de un hombre que emigra para estudiar en la capital, el contexto político y social al cual se incorpora en la capital, sus acciones y funciones progresivas dentro de la estructura del Ministerio de Educación y su relación con el Instituto Pedagógico de Caracas.

Con Don Olinto, un hombre de su tiempo (Angulo, 2021 a) en cambio, se fue a la búsqueda de su base teórica pedagógica para revelar e interpretar su propuesta de transformación de la Educación Media, definida en otra investigación (Angulo, 2022) como una unidad liceo-Pedagógico-gremio, y establecer que la corriente de la Escuela Nueva es

la plataforma desde la cual se desarrolla identificando los pensadores que lo alimentan. En este ensayo, bajo el proceso de análisis y comprensión de la acción de un hombre sometido a investigación, se estableció que esa visión que tenía de la Educación Media, lo llevó a desarrollar un el trabajo múltiple en el período entre 1943 y 1946, como Director de Educación Secundaria, Director del Pedagógico y Presidente del Colegio de Profesores; tres años que se aprecian esenciales para modelar su propuesta educativa para el bachillerato e importante para el proceso de concretar la finalidad que le asigna a la educación en general, que tiene que ver con la formación de un venezolano para vivir en democracia. Por otra parte, desde este trabajo se empiezan a explorar sus nexos para impulsar los proyectos; se detecta su relación con el Profesor Pedro Arnal dentro del Ministerio de Educación Nacional desde mediados de los años 30 y se resalta su relación con el profesor y médico Humberto García Arocha, evidenciada desde 1990, al descubrir la existencia de alianzas y apoyos recíprocos entre ambos para enfrentar problemas y ejecutar actividades dentro del Instituto Pedagógico Nacional, en el Ministerio de Educación o en la Escuela de Medicina de la Universidad Central de Venezuela; en los momentos actuales se conoce que la relación Camacho-García Arocha comenzó a partir de la FEV. Con

Arnal y García Arocha, Olinto Camacho trabajará impulsando normativas y proyectos de modernización educativa.

Se ha mencionado ya el artículo *Lo oculto en el Archivo Hemerográfico de Olinto Camacho: El humor* (Angulo, 2022). Este trabajo, si bien es cierto permitió ahondar en lo metodológico y en las características personales del profesor, exploró su pasado bajo la perspectiva de su práctica, de su quehacer, y condujo la investigación a desentrañar lo que se encuentra *escondido* en su archivo personal referido a su papel en el medio educativo bajo otra perspectiva: a la valoración de sus características como funcionario y gerente de la educación. Pero que en lo específico fue a su relación con el proceso de modernización de nuestro país, al quedar en evidencia la importancia de su liderazgo a través de una actitud mediadora permanente por él asumida dentro del Colegio de Profesores de Venezuela, dirigida a impedir la partidización de la institución -lo que no quiere decir de su politización- y sobre la existencia de un grupo élite de educadores no involucrados con ningún partido ni gobierno, pero si comprometidos con los principios de la Escuela Nueva para impulsar los cambios educativos.

Reconstrucción Grupal

¿Qué interesa de esta dimensión en la investigación? De manera directa rescatar por un lado la memoria de Olinto Camacho como actor del proceso de transformación educativa iniciada en 1936, y restituir en la historia de la lucha social a otros que junto a él integraron grupos *autónomos* dentro y fuera de la estructura del Ministerio de Educación, al estar consustanciados con los principios de la Escuela Nueva, apoyando o no a los partidos que enarbolaron el proyecto educativo de educación para las masas, y valorando dentro de esa perspectiva el papel de liderazgo del Instituto Pedagógico de Caracas.

Por eso la planificación de posibles trabajos que se desprenden de la documentación que ofrece el archivo, van dirigidas a detectar la "conformación de grupos sociales,...la agregación de caracteres similares [que]...resulta decisivo en las configuraciones de los grupos económicos, profesionales, políticos, laborales o deportivos" (Piqueras, 1994. p. 60). Para la reconstrucción grupal, solo tenemos un resultado, *El Decreto 321. ¿Consolidación del Estado docente?* (Angulo. 1990); pero este, visto a la

luz de los alcances de hoy, se observa adicionalmente como producto de un grupo élite de docentes, quienes diferenciados del partido Acción Democrática, apoyó su proyecto educativo -se está hablando del período de la Junta Revolucionaria de Gobierno entre 1945 y 1948- al estar inspirados por la Escuela Nueva y actuar bajo sus principios dentro del Ministerio de Educación en los períodos presidenciales de López Contreras y Medina Angarita. Queda en el archivo del Maestro Camacho toda una gama de posibilidades a investigar desde la perspectiva y acciones de un hombre, que tiene que ver con el Instituto Pedagógico y sus luchas por existir, con la Universidad Central de Venezuela y los allanamientos durante la dictadura de Marcos Pérez Jiménez, la aparición de CENAMEC y CONICIT, la adecuación del bachillerato a los nuevos tiempos en la década de los 60 y la elaboración de la Ley Orgánica de Educación Superior en 1985. Aquí se puede ir no solo al rescate del individuo y de los grupos, sino al papel de esas instituciones en el proceso de modernización de la educación venezolana y del advenimiento de la democracia. En todas esas instituciones nombradas Olinto Camacho participa, hace propuestas, es líder o se incorpora a equipos de trabajo.

Reconstrucción masiva

Este es el menos explorado, pero cuenta con hallazgos provenientes de los otros planos de la investigación que se ha propuesto y que se convierten en problemas de estudio. La pregunta sustentada en el planteamiento de Piqueras (1994) que se desprende de la reflexión sobre lo conseguido hasta ahora es, ¿hasta qué punto las propuestas de acción del Estado venezolano, para transformar la educación, fueron influenciadas por estos grupos en los cuales estuvo inmerso y/o dirigió Olinto Camacho? Porque en relación a que se puedan reconstruir las proposiciones y planes de estos grupos élites, entendidos “como minorías selectas, ...grupos funcionales, principalmente constituidos por individuos que ejercen profesiones liberales y tienen una posición elevada –por cualquier razón- en una sociedad” (Villa, 1994. p. 22) y que en nuestro medio pertenecen a una clase media en formación, es evidente y se desprende del registro documental realizado, pero que obligaría a ir a archivos institucionales.

Por otra parte, y partiendo particularmente, de las acciones

encomendadas al Dr. Camacho por parte del Ministerio o de instituciones relacionadas con educación media y superior, se podría considerar una investigación sobre las políticas educativas del Estado venezolano entre 1936 y 1985, los principios teóricos y pedagógicos que soportan los planes ejecutados por los gobiernos venezolanos entre los años 30 y 40 y otro, relacionado a las contradicciones doctrinarias del modelo educativo puesto en marcha para afrontar la modernización, desde la perspectiva de los funcionarios del Ministerio de Educación frente a las propuestas externas.

CONCLUSIONES

Como se puede observar la investigación se encuentra en proceso y no hay conclusiones finales aunque si resultados parciales sobre el sujeto investigado: Olinto Camacho y su significación histórica, las redes en las cuales estuvo inmerso -hasta ahora las detectadas en el IPN, CPV, Ministerio de Educación, Escuela de Medicina de la UCV y en el equipo que elaboró el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación Superior en 1985-, sus alianzas fuera y dentro de las instituciones en las cuales laboró y sus relaciones con el poder político, referido a quién lo detenta para el

ejecútese de los proyectos, pero también, a la habilidad de Olinto Camacho para influenciar en la toma de decisiones individuales o institucionales.

Se ha expuesto por lo demás, que el proyecto, al estar sostenido por la corriente de la historia desde abajo y hacer énfasis en las trayectorias personales, permite identificar al profesor como eje de la investigación y a partir de allí, ir al cómo este se articula en el tejido social a fin de producir cambios en el ámbito educativo nacional. La forma como grupos minoritarios dentro de la estructura administrativa del Estado consiguieron impulsar las reformas, se revelan de manera poderosa en las fuentes del archivo personal del maestro Camacho y se convierten en centro de interés histórico, obligando a una reflexión constante sobre el método o los métodos seleccionados para hacer reconstrucción e ir concienzudamente a dos constructos fundamentales: *poder y cambio*. La evaluación permanente del cómo se aborda y se procesan los documentos del archivo que tienen por particularidad, el que fueron previamente seleccionadas por él según su visión del mundo, del problema que abordaba y de sus intereses, se hace necesario.

Hay que acotar, para finalizar, que se ha presentado una limitante para hacer historia individual o grupal y es la que se desprende de las características personales de don Olinto, relacionadas al respeto que siente por el trabajo cooperativo que hace difícil detectar en algunas oportunidades su papel ductor o aporte ante cualquier situación, por cuanto, aunque se evidencie que es el líder en un momento puntual, se observa desde afuera, como una propuesta producto de un trabajo colectivo donde su figura se difumina en la masa. Esto se puede observar al procesar, por ejemplo, los documentos relacionados a las acciones del Colegio de Profesores de Venezuela en 1946 en defensa del Decreto 321 o en dos de sus Convenciones Nacionales, la de 1959 y la de 1963. En las tres situaciones nombradas, la *imaginación* del investigador en el uso de las fuentes, ha sido fundamental para descubrir sus aportes o liderazgo. No es el caso como se mencionó en su oportunidad, de su participación en la elaboración del Anteproyecto y Proyecto de Ley Orgánica de Educación Superior de 1985, en la cual la presencia del hipertexto, agregado de su puño y letra como información adicional al margen de los documentos de discusión sobre la reforma legislativa, revelan sus propuestas, reflexiones y diferencias conceptuales con los integrantes de

la comisión redactora. Esto nos lleva a reiterar que Olinto Camacho, se nos presenta como un hombre que practica lo que predica y no se queda en lo mero enunciativo. Su praxis socio-educativo-gerencial va al logro de la cohesión grupal y al alcance de aspiraciones colectivas, porque al ser fiel al pensamiento del pedagogo John Dewey, asume la democracia como modo de vida; es por ello que en su acción pública establece nexos, alianzas y llega acuerdos, aunque también combate, defiende con pasión sus ideas, avanza o es derrotado. Bajo esta consideración se estudia su acción, pensamiento y se examina la documentación que ofrece su archivo personal.

REFERENCIAS

- Angulo C., Ángela L. (2022). *Lo oculto en el Archivo Hemerográfico de Olinto Camacho: El humor*. Caracas. Trabajo no publicado. Caracas.
- Angulo C., Ángela L. (2021 a). *Don Olinto, un hombre de su tiempo*. Trabajo no publicado. Caracas.
- Angulo C., Ángela L. (2021 b). Emociones, secretos e hipertexto en los archivos personales en *Revista Tiempo y Espacio* [Revista en línea], 39 (76), 37-53. Caracas. Disponible: http://upel.edu.ve/ojs/index/php/tiempo_y_espacio/issue/view/8 [Consulta: 2022. Mayo 24]
- Angulo C., Ángela L. (2020). *El archivo personal de Olinto Camacho: Patrimonio del Instituto Pedagógico de Caracas*. [Página en línea del CIHMBI-IPC], 13 de junio 2020. Caracas. Disponible: <https://centro-de-investigaciones-historicas-mario-briceño-iragorry.webnode.com.ve/l/el-archivo-personal->

Ángela L. Angulo C (pp. 348-403)

Instituto Pedagógico de Caracas: un recorrido por 86 años de historia e investigación

de-olinto-camacho-patrimonio-del-instituto-pedagogico-de-caracas/

[Consulta: 2022, Abril 13]

Angulo C., Ángela L.(2007 a). El Instituto Pedagógico Nacional: Autoconstrucción y aportes. Caracas. FEDUPEL

Angulo C., Ángela L. (2007 b). Olinto Camacho. Primer Director egresado del Instituto Pedagógico de Caracas en *Signo de Luz y Arraigo. Instituto Pedagógico de Caracas en sus 70 años*. Caracas. Fondo Editorial. UPEL

Angulo C., Ángela L. (1990). *El Decreto 321. ¿Consolidación del Estado docente?* Trabajo no publicado. Caracas.

Beltrán, F. (2000). Una Democracia Vital en Cuaderno de Pedagogía. Especial 25 Años. (200). *Pedagogías del Siglo XX*. Barcelona. Editorial CISSPRAXIS, S.A.

Caballero, M. (1998). *Las Venezuelas del siglo XX*. Caracas. Grijalbo

Camacho, O. (1937). *La Educación Secundaria*. Caracas. s/ed.

Carr, E. (2003). *¿Qué es la Historia?* España. Ariel

Compagnon, A. en Montaigne, M. (2014). *Los Ensayos (según la edición de 1595 de Marie Gournay)*. s/c. Editorial digital Oxobuco. Disponible: politicom15.files.wordpress.com/2016/02/los_ensayos_montaigne_michel_d_e.pdf [Consulta: 2022, Abril 10]

Dewey, J. 1998. *Democracia y Educación*. Madrid: Morata

Dominguez, R. y otros. (1946). *Memorandum de la fracción de Maestros de Acción Democrática para el C.E.N.* 02 de febrero de 1946. Caracas. Mimeo. Archivo Camacho, O. Carpeta Asuntos polémicos.

Febvre, L. (1975). *Combates por la Historia*. Barcelona: Ariel

Luque, G. (2009). *Educación, Estado y nación. Una historia política de la educación oficial venezolana. 1928-1958*. Caracas: Monte Ávila

Márquez R., A. (1964). *Doctrina y Proceso de la educación en Venezuela*. Caracas: Autor

Piqueras, J. A. (1994). De la biografía tradicional a la historia individual, grupal y masiva en Carasa, S. P. (1994). *Élites. Prosopografía contemporánea*. Universidad de Valladolid, España

Prieto F., L.B. y Padrino, L. (1940). *La Escuela Nueva en Venezuela*. Caracas. s/e.

Ramos, E. (1989). La Investigación Documental en Aroca, A. (1989). *Métodos de*

Investigación II. Caracas. Escuela de Educación de la UCV.

Sharpe, J. (2003). Historia desde abajo en Burke, P. (2003). *Formas de hacer historia*. España: Alianza

Thompson, E. P. (2002). *Obra Esencial*. Barcelona: Crítica

Villa A., J. (1994). Clases y élites en la investigación. Algunas reflexiones teóricas y metodológicas en Carasa, S. P. (1994). *Élites. Prosopografía contemporánea*. Universidad de Valladolid, España

Múltiples escenarios de riesgos de desastres en el estacionamiento sur del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC)

Multiple risk scenarios in the south parking lot of the Caracas Pedagogical Institute (IPC)

Cenários de risco de desastres múltiplos no estacionamento sul do Instituto Pedagógico de Caracas (IPC)

Maryorie Sánchez Zambrano

Profesora en Ciencias Naturales Mención Ciencias de la Tierra. Magister en Didáctica de la Ciencia, Universidad de Campinas. Profesora adscrita al Departamento de Ciencias de la Tierra del IPC. Investigadora del Centro de Investigación Estudios del Medio Físico Venezolano (CIEMEFIVE)
flamboya67@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7549-3290>

Zuleika González Correa

Profesora en Ciencias de la Tierra, adscrita al Departamento de Ciencias de la Tierra del Instituto Pedagógico de Caracas. Investigadora activa del Centro de Investigación Estudios del Medio Físico Venezolano (CIEMEFIVE)
zuleikagonzalez@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito dar a conocer a la comunidad universitaria del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), los escenarios de

riesgos presentes en las áreas del estacionamiento Sur. La investigación es del tipo descriptiva con un diseño de campo. Se realizó un inventario de amenazas a través de la observación directa no estructurada y registro fotográfico, los datos fueron registrados en una libreta de campo. Entre las amenazas observadas están: la geológica, representada por la sismicidad de la ciudad de Caracas, la hidrometeorológica por la probabilidad de la ocurrencia de fuertes lluvias, la químico-tecnológica generada principalmente por el flujo automotor de distribuidor "La Araña", la sanitario – ecológica por la acumulación de desechos sólidos y la presencia de aves y finalmente la socio – organizativa que se evidencia por la ocurrencia de eventos que puedan alterar el orden público. La investigación evidenció múltiples escenarios de riesgos en el área de estudio y generó un modelo didáctico de análisis de escenarios de riesgos.

Palabras clave: múltiples escenario de riesgos; amenaza; vulnerabilidad; modelo didáctico; Instituto Pedagógico de Caracas

ABSTRACT

The purpose of this article is to make known to the university community of the Caracas Pedagogical Institute (CPI), the risks present in the areas of the South parking lot. The research is descriptive with a field design. An inventory of threats was made through unstructured direct observation and photographic record, the data was recorded in a field notebook. Among the threats observed are: the geological, represented by the seismicity of the city of Caracas, the hydrometeorological due to the probability of the occurrence of heavy rains, the chemical-technological generated mainly by the automotive flow of the "La Araña" distributor,

the sanitary – ecological due to the accumulation of solid waste and the presence of birds and finally the socio-organizational one that is evidenced by the occurrence of events that can alter public order. The investigation revealed multiple risk scenarios in the study area and generated a didactic model for the analysis of risk scenarios.

Keywords: multiple risk scenarios; threat, vulnerability, didactic model, Caracas Pedagogical Institute

RESUMO

O objetivo deste artigo é informar à comunidade universitária do Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), os cenários de risco presentes nas áreas do estacionamento sul. A pesquisa é do tipo descritiva com desenho de campo. Foi realizado um inventário de ameaças por meio de observação direta não estruturada e registro fotográfico, os dados foram registrados em caderno de campo. Entre as ameaças observadas estão: a geológica, representada pela sismicidade da cidade de Caracas, a hidrometeorológica devido à probabilidade de ocorrência de chuvas intensas, a químico-tecnológica gerada principalmente pelo fluxo automotivo do “La Araña ” distribuidor, o sanitário-ecológico devido ao acúmulo de resíduos sólidos e a presença de pássaros e, finalmente, o sócio-organizational que é evidenciado pela ocorrência de eventos que podem alterar a ordem pública. A investigação evidenciou múltiplos cenários de risco na área de estudo e gerou um modelo didático de análise de cenários de risco.

Palavras-chave: cenários de risco múltiplo; ameaça; vulnerabilidade; modelo didático; Instituto Pedagógico de Caracas

INTRODUCCIÓN

Marco legal y conceptual

En materia de riesgos la legislación venezolana, fundamentada primordialmente en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), brinda diversos elementos para la identificación y el análisis de los mismos. Para tal efecto, la Ley de Gestión Integral de Riesgos Socionaturales y Tecnológicos del 2009, que tiene por objeto conformar y regular la gestión integral de riesgos socionaturales y tecnológicos, establece en su artículo 24 que los escenarios de riesgo de desastres son “aquellos espacios físicos en los que convergen procesos naturales o tecnológicos causales de riesgo y actores sociales que contribuyen a potenciar las condiciones de riesgo existentes”.

También señala la citada ley en los artículos 25 y 26 que los entes u organismos responsables de la generación de escenarios de riesgos de índole socio natural o tecnológico, deben emprender acciones para caracterizar y mitigar sus respectivos niveles de amenaza y

vulnerabilidad, a través de planes especiales con el fin de disminuir los riesgos existentes.

Asimismo el Marco de Acción de Hyogo para 2005-2015; y el Marco de Acción de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030, sostienen que uno de los actores claves para fortalecer una cultura de prevención de los riesgos de desastres, es la educación. Este último instrumento legal plantea "...la incorporación de los conocimientos de los mismos, incluida la prevención, mitigación, preparación, respuesta, recuperación y rehabilitación en casos de desastre, en la educación académica y no académica, en la educación cívica a todos los niveles y en la educación y formación profesional" (p. 15).

Por su parte, Vargas (2002) define los riesgos de desastres como "la magnitud probable de daño de un ecosistema específico o en alguno de sus componentes, en un período determinado, ante la presencia de una específica actividad con potencial peligroso". (p. 15)

Este marco nos permite identificar los componentes de los riesgos de desastres. En primer lugar la vulnerabilidad, entendida como el grado de

exposición que tiene un determinado sistema (grupos humanos, ambiente, infraestructura, entre otros) a sufrir afectaciones o daños. En segundo lugar, está la amenaza que se conoce como la probabilidad de que un proceso o fenómeno con el potencial de causar daños, se presente en un lugar y momento determinado.

Contextualización

En el contexto urbano los riesgos de desastres se incrementan en la medida que se complejizan las interrelaciones entre sus sistemas (naturales, sociales, económicos, físicos, culturales). Al respecto Lavell (2000) señala que "...la alta interconectividad de los elementos de la estructura urbana significa una correa de transmisión de impactos mucho más poderosa que la que existe en entornos menos densificados y concentrados" (p.7).

Caracas, la capital de Venezuela, es una ciudad que ha sido condenada al riesgo. Un estudio de riesgos de Caracas, realizado por Schmitz y Hernández (2010), señala que es una ciudad que presenta un elevado riesgo ante varios tipos de amenazas siconaturales. Las más

significativas son, por una parte la sísmica, debido a la interacción entre el borde sur de la placa Caribe y el norte de la Suramericana, generando componentes convergentes y transcurrentes entre estos límites de placas, los cuales han definido un sistema de fallas, responsables de la sismicidad reciente en el territorio venezolano.

Estudios de sismicidad histórica muestran que el más antiguo de ellos ocurrió en el año 1610, dato relatado por el cronista español Fray Pedro Simón (Rodríguez Arteaga, s/f). Para el año de 1641 también se tiene referencia de un sismo ocurrido en Caracas, reportándose más de 200 muertos. El terremoto más devastador que ha sido referenciado, es el ocurrido el 26 de marzo de 1812, causando más de 2000 muertos, afectándose no sólo Caracas, sino otras ciudades importantes del país. El más reciente, sucedió en julio de 1967, afectando unos 1800 edificios y dejando un saldo de 274 personas fallecidas (FUNVISIS, 2022).

También destaca la amenaza hidrometeorológica, representada por inundaciones en los alrededores del río Guaire y sus tributarios, así como deslizamientos y flujos de detritos, provenientes de la Cordillera de la Costa. Aunado a ello, está la fragilidad social y económica representada

por la densidad poblacional de Caracas y las localidades circundantes y un desarrollo urbanístico en un gran porcentaje no planificado, que incrementan la vulnerabilidad, presentando así la ciudad capital de Venezuela múltiples escenarios de riesgos con los cuales conviven permanentemente sus habitantes.

Como otras ciudades, Caracas también presenta una red vial compleja que a su vez se ha visto interceptada por el desarrollo de edificaciones, en respuesta a la demanda poblacional, o en caso contrario, por construcciones reubicadas o demolidas ante el paso de estas obras civiles; es el caso del distribuidor "La Araña".

Este distribuidor (gráfico 1) es una de las infraestructuras viales más importantes de la ciudad de Caracas. Fue construido en varias partes comenzando en la década de los 50 y extendiéndose principalmente en la década de los 60 del siglo pasado, siendo inaugurado en 1966. En el año 2006 le fueron realizadas obras de rehabilitación y para diciembre de 2014 se puso en funcionamiento el viaducto que conecta el Distribuidor con la Autopista Valle- Coche. En él se cruzan la autopista norte - sur y la autopista Francisco Fajardo. Al norte se encuentra la avenida San Martín,

Maryorie Sánchez Zambrano y Zuleika González Correa (pp. 404-443)
Instituto Pedagógico de Caracas: un recorrido por 86 años de historia e investigación

al sur la avenida José Antonio Páez y al oeste, la avenida Santander.



Gráfico 1. Ubicación del distribuidor “La Araña”. Tomado de: Google Maps 2022

El área de estudio (gráfico 2), está conformada por diferentes espacios que circundan el estacionamiento Sur del IPC, los que incluyen: (a) De uso común: pasillos, estacionamiento y jardines; y (b) Edificaciones: aulas, oficinas administrativas, Unidad de Desarrollo y Bienestar Estudiantiles (UDBE), gimnasio, talleres y preescolar.

Esta investigación da cuenta de algunos elementos de la dinámica del uso de los espacios en las ciudades, que bajo una inapropiada administración de las regulaciones, puede generar escenarios de riesgos, sobre todo en aquellas instituciones públicas, como las educativas, donde hacen vida cientos de personas de diferentes rangos etarios, incluyendo aquellas con alguna forma de discapacidad. Conocer estos riesgos permitiría la reflexión de las autoridades que las dirigen, así como de los tomadores de decisiones a nivel gubernamental. En el caso específico del IPC se considera importante promover investigaciones y actividades ambientalmente sustentables, a fin de sensibilizar a la comunidad universitaria de la responsabilidad social que tiene con el ambiente, tal como lo dispone, en la política 2, el documento referido a la Gestión de una Política Ambiental de la Universidad Pedagógica



Gráfico 2. Ubicación del Estacionamiento Sur del IPC (Sectores a, b y c). Nota. La base del Croquis es de Google Maps (2018). Croquis modificado y adaptado de Marcano (2017).

MÉTODO

La presente investigación contiene elementos de análisis y procedimientos, como la recolección y evaluación de datos del fenómeno a investigar, que la hacen ser del tipo Descriptiva. De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2003) la misma busca "... decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno" (p. 117).

Los datos fueron obtenidos directamente en un cuadrante ocupado por el estacionamiento sur del Pedagógico de Caracas, que para el estudio fue sectorizado en: a, b y c (gráfico 2), mediante un recorrido y con la aplicación de la técnica de la observación no estructurada. A continuación, detalles de la sectorización:

- **Sector a.** Corresponde al estacionamiento principal que da hacia la Av. Páez.

- **Sector b.** Constituido por el estacionamiento central, separado del anterior por UDBE y el pasillo que interconecta la Torre Central con el

Edificio Histórico, el mismo a su vez está conectado al principal, por medio de un empalme de un solo canal.

- **Sector c.** Representado por el estacionamiento que tiene salida hacia la calle Arismendi, igualmente acoplado al anterior por un empalme de un solo canal y un pasillo de circulación peatonal.

Previamente definido el propósito de la observación, se plasmaron los datos en el diario de campo; asimismo, se efectuó el registro fotográfico que permitió evidenciar cada uno de los escenarios de riesgos para la construcción del inventario de amenazas, por lo que, el diseño de la investigación fue de campo ya que el mismo "...consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna..." (Arias, 2012, p.31).

El diseño del inventario de amenazas (cuadro 1) contempló los siguientes aspectos: a) Las amenazas, las cuales fueron tipificadas por Morales, Espinoza y Carreras (2014) como: Geológicas, Hidrometeorológicas, Químico tecnológicas, Sanitario-ecológica y Socio-

organizativas; b) Posibles eventos ante una determinada amenaza y c) La zonificación de las amenazas. La determinación de los posibles eventos se realizó a partir de las evidencias encontradas en campo y a los juicios propios de las investigadoras.

Por último, la propuesta de un modelo didáctico de análisis de escenarios de riesgos (MDAER), se fundamenta en el Enfoque Multiamenaza y su estructura contempla las amenazas principales y secundarias, así como los Escenarios de Riesgos que de éstas se deriven.

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación fueron organizados en tres partes; en la primera se detalla el Inventario de amenazas, en la segunda los Escenarios de Riesgos y en una tercera se esboza una Propuesta de Modelo Didáctico de Análisis de Escenarios de Riesgos.

Parte I. Inventario de Amenazas

El inventario de amenazas (cuadro 1) muestra una diversidad de

variables que a corto, mediano y largo plazo hacen vulnerable a la comunidad educativa de la institución, así como parte de su infraestructura.

Cuadro 1. Inventario de amenazas presentes en el estacionamiento Sur del IPC y zonificación de la amenaza

AMENAZA	POSIBLES EVENTOS	ZONIFICACIÓN DE LA AMENAZA
Geológica	- Evento catastrófico por sismo.	● Todo el estacionamiento Sur y sus alrededores.
	- Movimientos de remoción en masa.	● Toda el área de estudio.
	- Licuefacción de suelo.	● Toda el área de estudio.
Hidrometeorológica	- Fuertes lluvias.	● Todas las áreas expuestas del estacionamiento.
	- Vientos	
	- Elevación del nivel freático	
	- Inundaciones	
Química-Tecnológica	- Contaminación química por derrame de sustancias tóxicas.	● Todas las áreas expuestas del estacionamiento.
	- Cortos eléctricos	● Cerca de algunas oficinas y aulas en Sector "b"
	- Explosiones	
	- Incendios	
Sanitaria -Ecológica	- Contaminación de suelos.	● Toda el área de estudio.
	- Contaminación del aire.	● Toda el área de estudio.
	- Contaminación sónica.	● Toda el área en estudio.
	- Presencia de palomas anidando en la estructura del distribuidor.	● En la estructura del distribuidor.

Cuadro 1. Inventario de amenazas presentes en el estacionamiento Sur del IPC y zonificación de la amenaza (cont.)

AMENAZA	POSIBLES EVENTOS	ZONIFICACIÓN DE LA AMENAZA
Sanitaria -Ecológica	- Proliferación de insectos por acumulación de aguas pluviales ante un mantenimiento precario del distribuidor.	● Sobre el distribuidor.
Socio-organizativos	- Alteración del orden público.	● Sobre el distribuidor y en la Avenida Páez.
	- Caída de motos y otros vehículos que transitan por el distribuidor.	● Áreas expuestas del estacionamiento.
	- Aterrizaje forzoso de avionetas	● Sobre el distribuidor
	- Corto eléctrico por desperfectos en acometidas eléctricas.	● Tablero ubicado en Pilar próximo al aula de Educación Ambiental.
	- Acumulación de desechos sólidos.	● Todas las áreas expuestas del estacionamiento y en las mallas de seguridad entre los tramos del distribuidor.
	- Caída de materiales sólidos (Cauchos de carros (neumáticos), latas, botellas plásticas y de vidrio, trozos de madera, cartón, ramas de árboles, otros).	● Todas las áreas expuestas del estacionamiento y entre los tramos del distribuidor.
- Acumulación de aguas pluviales.	● Sobre los canales de circulación del distribuidor.	

Parte II. Escenarios de riesgos

Los escenarios de riesgos encontrados en este estudio fueron numerosos, estos en función a los cinco tipos de amenazas consideradas. A continuación se describen cada uno:

Amenazas geológicas:

Para las amenazas geológicas, las afectaciones (cuadro 1 y gráfico 3) estarían en:

Colapso del distribuidor o parte de él ante la ocurrencia de un evento sísmico extremo. A pesar que la obra fue construida bajo las normas vigentes de sismo resistencia y otros estándares de calidad (Equipo Editorial Informe de Construcción del Distribuidor La Araña, 1965), el deterioro actual por diferentes agentes tanto atmosféricos como antrópicos, aunado al basamento sedimentario sobre el cual fue construido, podrían ser factores de vulnerabilidad para la estructura.



Gráfico 3. Edificaciones vulnerables ante amenaza geológica. Foto **A** Sindicato de Obreros del IPC y al fondo el CEIA del IPC. Foto **B** Salón de educación ambiental y empalme con estacionamiento central del sector sur del IPC y sala "Enrique Vásquez Fermín". Foto **C** Taller de carpintería. Foto **D** Pasillo de UDBE, zona para estudio y cafetín.

Con respecto al basamento sedimentario, Oropeza y Singer (2011), señalan que el área de estudio (la cual pertenece a la microzona sísmica 6, denominada vegas aluviales holocenas) está constituida por material areno-limoso con intercalaciones de arcillas orgánicas con bajo grado de compactación y con un alto potencial de licuación de suelos ante

movimientos sísmicos, de lo cual hay reporte para el terremoto ocurrido en 1812.

- Colapso del flujo vial propio del distribuidor.
- Volcamiento de la estructura, por la activación de procesos de remoción en masa, los cuales podrían afectar directamente los pilares próximos a la entrada del túnel "El Paraíso", con una posible incidencia en el área de estudio.
- Caída de vehículos, cauchos o neumáticos, vallas, postes u otros elementos desde el distribuidor (gráfico 4).



Gráfico 4. Poste y cableados en borde del Distribuidor "La Araña"

- Pérdidas económicas ante la afectación de vehículos particulares y autobuses de la universidad.

- Sería afectación en las edificaciones de: UDBE, sala infantil Profa. "Josefina Boza Diez", plaza "Jesús Enrique Vásquez F", taller de títeres "Prof. Elías Carrillo", sala de ajedrez "Prof. Antonio Palacio", salón de educación ambiental "Francisco Tamayo", sala "Enrique Vásquez Fermín", Sindicato de Trabajadores Administrativos ASUTRA, Sindicato Único de Obreros-IPC, caja de ahorro de administrativos, sección de planta física, servicio de compras, comisión de profesores jubilados, sección de mantenimiento (Transporte) y la oficina donde funciona el Comité de Seguridad y Salud Laboral, edificio del Centro de Educación Inicial Autónoma (CEIA) "Instituto Pedagógico de Caracas"

- Interrupción del flujo vehicular y peatonal del estacionamiento y hasta posible bloqueo de la salida de emergencia (por calle Arismendi).

- Pérdida de bienes materiales en oficinas y aulas.

- Afectación del patrimonio histórico nacional (Edificio Histórico).

- Pérdida de vidas humanas, en caso de que el evento ocurra en horas laborables.

Amenazas Hidrometeorológicas:

Relacionadas a estas amenazas tenemos que, las fuertes lluvias y vientos han ocasionado en la zona: inundación de calles y avenidas; estancamiento de estas aguas pluviales sobre el viaducto, lo cual representa una amenaza al tránsito de vehículos en el estacionamiento Sur del IPC (gráfico 5); caída de árboles, que ha interrumpido el tránsito vehicular y peatonal, así como la afectación de casas, edificios y vehículos. Respecto al estancamiento de agua sobre el viaducto y caída de árboles, se tiene conocimiento de serias afectaciones en vehículos y muro perimetral.



Gráfico 5. Caída de agua de lluvia desde el Distribuidor la Araña.

El ascenso del nivel freático en el período de lluvia, cuando hay recarga del acuífero de la zona, se pone en evidencia en la planta física

Maryorie Sánchez Zambrano y Zuleika González Correa (pp. 404-443)

Instituto Pedagógico de Caracas: un recorrido por 86 años de historia e investigación

de los edificios y en los pilares estructurales (columnas) del tramo del puente sobre el tramo del IPC estudiado.

Amenazas Química-Tecnológicas:

Contaminación química (agua, suelos y aire) ante el paso frecuente de camiones (gráfico 6), que transportan material de construcción, gases, combustible, materiales peligrosos (Sustancias cáusticas y ácidos).



Gráfico 6. Paso de vehículos de carga pesada sobre el Distribuidor “La Araña”.

Amenazas Sanitaria-ecológica:

Contaminación del suelo, por la acumulación incesante de desechos sólidos provenientes del puente y la acción del viento sobre las áreas del Pedagógico, en especial sobre las mallas de seguridad dispuestas entre las losas del puente, puede generar vectores de plagas (roedores, cucarachas, moscas, zancudos, serpientes, otros) y por tanto enfermedades del tipo viral como: Zika, Dengue e infecciones diarreicas como el Cólera, entre otras (gráfico 7).



Gráfico 7. Acumulación de basura en malla de seguridad.

La constante circulación vehicular sobre el puente, aunado al tránsito vehicular de la avenida Páez, aporta al aire considerables volúmenes de elementos contaminantes (bióxido de carbono (CO₂), monóxido de carbono (CO), hidrocarburos (HC), bióxido de azufre (SO₂), óxidos de nitrógeno (NO_x), materia particulada (MP) y plomo) por la combustión de la gasolina o el gasoil, afectando la calidad del aire. Adicionalmente la circulación de los vientos favorece la acumulación de polvo en los espacios físicos de la universidad lo que incide en la salud, no sólo de quienes habitan en la zona del Paraíso sino de quienes hacen vida en el IPC.

- La dinámica vial del distribuidor “La Araña” genera ruidos molestos que afectan el desarrollo de las diferentes actividades en el recinto universitario, en especial las académicas.

- La presencia de aves del orden Columbiformes específicamente la Paloma Bravía (*Columba livia*) anidando en la estructura del distribuidor (gráfico 8), puede causar afectación a la salud (cuadro 2) de trabajadores por exposición frecuente a esporas, producto de heces y parásitos

propios de estas aves. Al respecto se desconoce la existencia de reportes de afectación a la salud por parte de algún trabajador.



Gráfico 8. Palomas anidando en la estructura del Distribuidor “La Araña”.

Cuadro 2. Enfermedades transmitidas por las palomas

Enfermedad	Vector	Forma de transmisión	Síntomas
Criptococosis	Hongo	Contacto o inhalación	Fiebre, dolor torácico, hemoptisis, pápulas y abscesos en la piel, dolor de cabeza, rigidez en el cuello, disturbios visuales, meningitis criptocócica
Histoplasmosis	Hongo <i>Histoplasma capsulatum</i> <i>infección</i>	Inhalación	Similares a la tuberculosis
Psitacosis	Bacteria intracelular <i>Chlamydia psittacae</i>	Inhalación	Fiebre, dolor de cabeza, mialgia (dolor muscular), escalofríos y tos, también las infecciones de las vías respiratorias superiores
Salmonelosis	Bacteria <i>Salmonella</i>	Contacto con heces	Afectación de vías digestivas

Tomado de: www.nucleodoconhecimento.com.br

Amenazas Socio-organizativas:

Eventos de alteración del orden público. Las condiciones actuales (crisis económica y humanitaria) del país pueden generar disturbios, causando la muerte de personas dentro del IPC por caída de balas perdidas, bombas lacrimógenas, entre otros.

Acumulación de agua pluvial y de materiales tóxicos dañinos a la salud como restos diluidos de combustibles fósiles y otras sustancias tóxicas. Esto se puede asociar a un indebido o deficiente mantenimiento de los sistemas de drenaje del puente.

El paso de vehículos pesados sobre las aguas de lluvia estancadas sobre el distribuidor ha ocasionado grandes cascadas de agua rompiendo vidrios y hundiendo techos de vehículos estacionados en el IPC (gráfico 5 y 6). Se tiene conocimiento de eventos de esta naturaleza que afectaron a trabajadores del instituto.

Caída de automóviles y motos desde el distribuidor "La Araña" a las instalaciones del IPC, y al colisionar puede generar graves consecuencias, tal como ocurrió en el año 2007 cuando un vehículo cayó en la Sala de Reuniones de los Profesores Jubilados, causando daños materiales irreparables a la fecha (gráfico 9); evento ocurrido en horas de la mañana en un fin de semana, por lo que no hubo pérdidas humanas. Se tiene también reporte de caída de moto con fallecimiento de su conductor.



Gráfico 9. Espacio donde funcionó el comité de profesores jubilados afectado por caída de vehículo.

Ante la falta de mantenimiento se evidencia una potencial ocurrencia de cortocircuitos y hasta explosiones o incendios, socavamiento de los pilares del distribuidor por presencia de drenajes justo en sus bases (gráfico 10) así como el crecimiento de árboles en los bordes de la infraestructura.



Gráfico 10. Tablero eléctrico en condiciones inseguras, socavamiento en bases y raíces de árbol colgando.

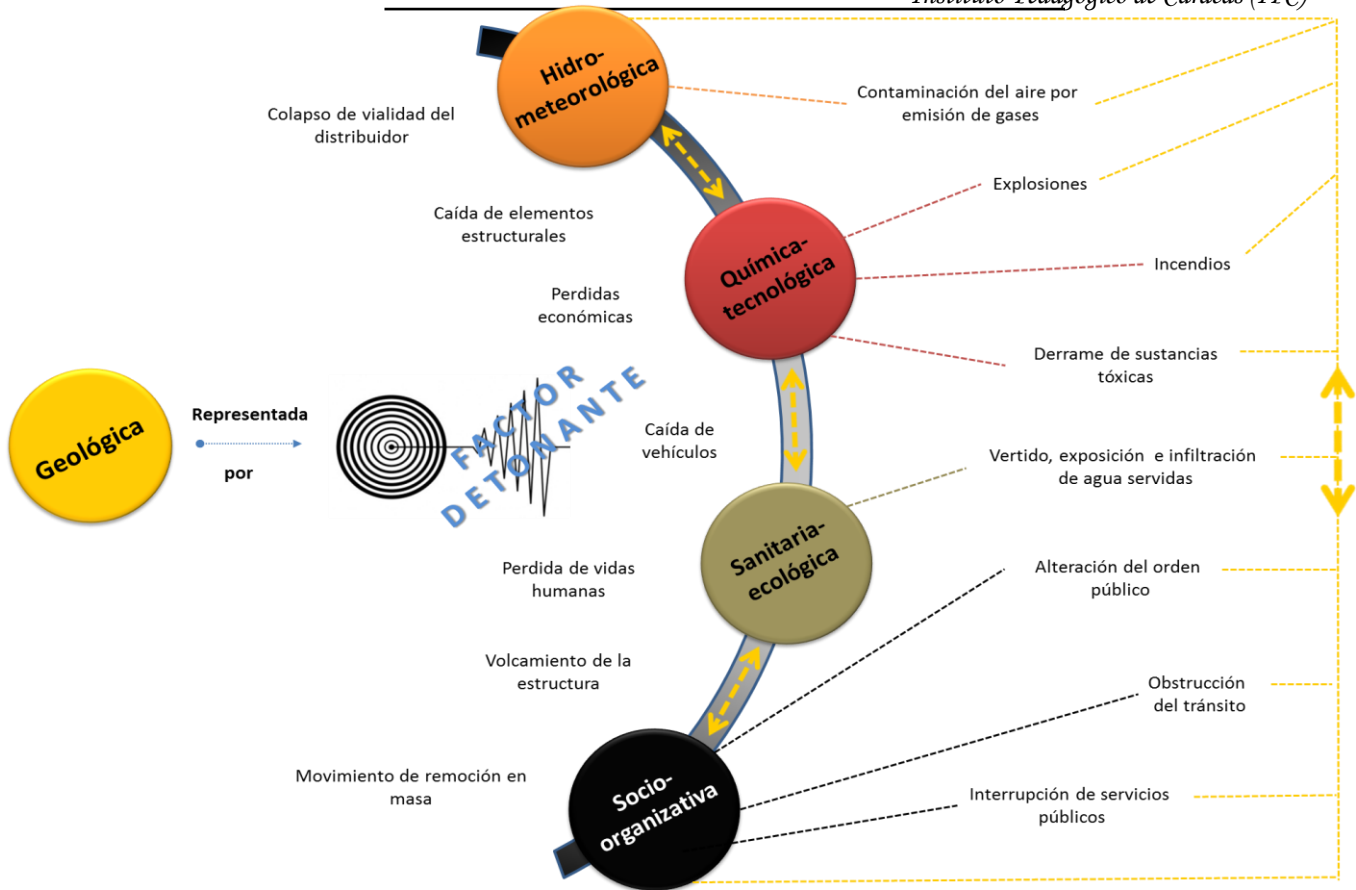
Caída de materiales sólidos (latas, botellas plásticas y de vidrio, trozos de madera, cartón, piezas de automotor, ramas de árboles, otros). Al respecto, se tiene reporte de caída de estos objetos en áreas de parque y jardines del (CEIA) "Instituto Pedagógico de Caracas", por lo que en la actualidad no se les da uso. (Barrientos, entrevista personal, Marzo 29, 2019). Igualmente se ha reportado caída de neumáticos (caucho) poniendo en riesgo la seguridad de un trabajador (Sanabria, entrevista personal, Agosto 12, 2021). Se tiene conocimiento de daños en vehículos por la caída de estos artefactos.

Para finalizar es importante mencionar que de estas amenazas principales (geológicas, hidrometeorológicas, química-tecnológicas, socio-organizativas), se pueden derivar otras, y estas a su vez potenciarán otros escenarios de riesgos de desastres, por lo que estaríamos en presencia del enfoque multiamenaza, el cual es considerado como uno de los principios rectores que rige la aplicación del Marco de SENDAI para la reducción de Riesgos de desastres. (Naciones Unidas, 2015). De acuerdo a la OPS - OMS, 2020, "...el enfoque multiamenaza reconoce los contextos en que pueden ocurrir eventos peligrosos de manera simultánea, en cascada o bien de forma acumulativa a lo largo del tiempo. Al sumar sus efectos, se generan escenarios complejos" (p.12).

Parte III. Modelo didáctico de análisis de escenarios de riesgos

Para ilustrar la aplicabilidad del enfoque multiamenaza, se desarrolló un Modelo Didáctico de Análisis de Escenarios de Riesgos (MDAER) que permite visualizar cómo a partir de una amenaza principal, podrían desencadenarse diversos Escenarios de Riesgos (gráfico 11).

Múltiples escenarios de riesgos de desastres en el estacionamiento sur del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC)



AMENAZA PRINCIPAL / ESCENARIO DE RIESGOS

AMENAZAS SECUNDARIAS / ESCENARIO DE RIESGOS

Gráfico 11. Modelo didáctico de análisis de escenarios de riesgos. Escenarios de riesgos ante una amenaza principal asociada al desencadenante sismicidad - Caso estacionamiento Sur del IPC.

Esta herramienta didáctica es flexible en cuanto a que facilita el modelado de los escenarios de riesgos ante una determinada amenaza principal frente a un factor detonante que puede variar y dependiendo de esta interrelación se produce la activación de las amenazas secundarias de forma simultánea, permitiendo a su vez modelar los posibles escenarios de riesgos que se desencadenan y que en conjunto pueden o no considerarse complejos.

El gráfico 11 muestra la dinámica que se genera ante una **amenaza principal** del tipo **geológica**, cuyo **factor detonante** sería la ocurrencia de un sismo de considerable magnitud, donde los **escenarios de riesgos primarios** podrían ser: colapso del distribuidor, caída de elementos estructurales, pérdida de vidas humanas, caída de vehículos, volcamiento de la estructura y movimientos de remoción en masa, entre otros.

El modelo permite observar que estos escenarios de riesgos, a su vez, pudiesen activar otras **amenazas** que las consideramos **secundarias** y que en conjunto aumentarían la vulnerabilidad de los componentes del sistema estudiado.

Por ejemplo: ante el volcamiento de una sección del distribuidor, se pudiera generar una amenaza secundaria del tipo **química-tecnológica**, dado que el tránsito vehicular del momento se vería afectado propiciando colisiones, derrame de combustible, explosiones e incendios. Estos a su vez activarían las amenazas **hidrometeorológicas** por la emanación de gases desprendidos contaminando el aire; la **sanitaria-ecológica** por la infiltración de las sustancias derramadas, contaminando el suelo y el acuífero de la zona y finalmente la **socio-organizativa**, por la sucesión de eventos que alteran la dinámica urbana.

Queda claro que los escenarios de riesgos se complejizan en la medida que se analicen las interconexiones entre los tipos de amenazas y el efecto cascada que de cada uno se desprenda, ante ésta premisa, la articulación del Sistema Nacional de Gestión de Riesgos (SNGR) y Protección Civil, debe proveer los mecanismos de coordinación de respuesta ante la emergencia y desastres y ser garantes de su aplicación, sostenibilidad y adaptación al contexto local, regional y nacional y a los lineamientos que a nivel mundial se planteen.

Ahora bien, Liñayo (2005) en su propuesta de funcionamiento de los Sistemas de Gestión de Riesgos bajo una visión sistémica, plantea la estructuración de acciones bien articuladas por parte de los actores del mismo, que incluya la preparación y respuesta ante casos de desastres, el desarrollo de tareas de carácter prospectivo o correctivo con el propósito de minimizar el número y tamaño de los escenarios de riesgos y las que se atribuyan a una figura de mayor jerarquía que sea garante que cada uno de los actores cumplan con lo que les corresponda y que el autor sugiere en el dibujo del "hombre virtuoso" de Leonardo Da Vinci como componentes del sistema (p.58).

El modelo didáctico esbozado en este estudio, se ubica en la propuesta de Liñayo en lo referente a los roles que cumplen los actores del conocimiento y los entes del desarrollo, este último representado por el Comité de Seguridad Laboral y el Consejo Directivo del IPC. Por lo anterior expresado, el modelo representa un insumo valioso para la toma de decisiones por parte de los entes reguladores en materia de Gestión de Riesgos en instituciones educativas.

En lo que respecta al uso educativo, el modelo brinda la oportunidad de incorporarlo en el currículo, a través del eje de gestión de riesgo, vinculándolo con la educación ambiental, así como también en el componente de investigación, permitiendo su evaluación y la generación de nuevas propuestas que complementen el modelo generado en este estudio.

CONCLUSIONES

El estudio arrojó una inminente presencia de múltiples amenazas, principalmente la representada por el distribuidor “La Araña” sobre los espacios explorados, lo cual favorece el desarrollo de múltiples escenarios de riesgos que pone en peligro a la comunidad universitaria que hace vida en estos espacios, por cuanto el modelo didáctico propuesto, se inserta en el enfoque multiamenaza.

Por otra parte, queda en evidencia la debilidad institucional en cuanto a la ejecución de sus políticas ambientales en especial las enumeradas como 13, 14 y 15 y 17 referidas a: la implementación del

Plan de Gestión de Riesgos; la evaluación periódica de las instalaciones; la aplicación medidas necesarias para eliminar o reducir a un nivel aceptable los ruidos y por último la difusión de la Política Ambiental entre la comunidad universitaria.

Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones responden a lo que fundamenta la responsabilidad social universitaria, en este sentido se propone:

- Replicar el estudio a otras áreas del IPC.
- Hacer un mapa de zonificación de Riesgos y Recursos que pueda afianzar esta investigación así como la toma de decisiones y las acciones de prevención.
- Promover el desarrollo de un Plan educativo tendente a la formación de una cultura de prevención de riesgos socio-naturales y tecnológicos, sustentable y sostenible, enmarcado en las Políticas ambientales del IPC, que involucre a la comunidad universitaria a partir

de las líneas de investigación del Centro de Investigación de Estudios del Medio Físico Venezolano (CIEMEFIVE).

- Validar el Modelo Didáctico de Análisis de Escenarios de Riesgos, a fin de comprobar su efectividad como aporte al fortalecimiento del eje transversal Riesgos, contemplado en el diseño curricular 2015 del IPC.

- Fomentar, desde el currículo de las especialidades a través del eje curricular Riesgos, el desarrollo de actividades (campañas, simulacros, jornadas, conferencias, charlas, otros), para la consolidación de una cultura de prevención en los docentes en formación.

- Generar y fortalecer espacios de discusión de las Políticas o Normas ambientales del IPC.

- Instar a las autoridades y sobre todo a los miembros del Comité de Seguridad laboral, cuya oficina está ubicada en zona de Riesgos (gráfico 12), a cumplir con el artículo 26 de la Ley de Gestión de Riesgos Socionaturales y Tecnológicos y con lo establecido en la Ley Orgánica de

Maryorie Sánchez Zambrano y Zuleika González Correa (pp. 404-444)

Instituto Pedagógico de Caracas: un recorrido por 86 años de historia e investigación

Prevención, Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (LOPCYMAT)

referido a los derechos de los trabajadores.

- Exhortar a los entes gubernamentales para que: (a) Garanticen el mantenimiento de las infraestructuras del distribuidor "La Araña" y (b) Atiendan los reiterados llamados por parte de las autoridades universitarias, con el propósito de gestionar acciones correctivas y preventivas de escenarios de riesgos ante las diferentes amenazas naturales o antrópicas presentes en la institución y que han causado daños irreparables a los afectados.



Gráfico 12. Ubicación de la oficina del Comité de Seguridad laboral del IPC.

REFERENCIAS

- Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. Caracas: Editorial Episteme.
- Equipo Editorial Informe de Construcción. (1965). Distribuidor de tránsito "La Araña", Venezuela. *Informe de Construcción* [Revista en línea], 18 (176). Disponible:
<http://informesdelaconstruccion.revistas.csic.es/index.php/informesdelaconstruccion/article/download/4299/4969> [Consulta: 2019, Enero 10].
- FUNVISIS. (2022). Terremoto del 11 de junio de 1641 que afectó a Caracas: Terremoto de San Bernabé. [Documento en línea]. Disponible:
<http://www.funvisis.gob.ve/old/reportaje2.php#:~:text=Seg%C3%BAn%20las%20cr%C3%B3nicas%20y%20cuentos,y%20nueve%20de%20la%20ma%C3%B1ana>. [Consulta: 2022, Marzo 02].
- Hernández, R; Fernández, C; Baptista, P (2003). *Metodología de la Investigación*. Chile: McGraw-Hill.
- Lavell, A. (2000). Desastres Urbanos: Una Visión Global. [Documento en línea]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Disponible:
<https://www.preventionweb.net/publications/view/11007> [Consulta: 2019, Febrero 21].
- Ley Integral de Riesgos Socionaturales y Tecnológicos. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 39095, Enero 09, 2009.
- Liñayo, A. (2005). Una aproximación al carácter sistémico de los Sistemas de Gestión de Riesgos. En V. Jiménez (Comp.) *Gestión Integral de Riesgos* (pp. 57-62). Caracas: Ministerio de Ciencia y Tecnología
- Morales, W.; Espinoza, I. y Carreras, L. (2014). Guía para la elaboración del mapa comunitario de riesgos (MCR). Veracruz: Secretaría de Protección Civil del Estado de Veracruz.-
- Naciones Unidas, (2005). *Marco de Acción de Hyogo para 2005-2015*. [Documento en línea]. Disponible:
<http://www.eird.org/cdmah/contenido/hyogo-framework-spanish.pdf>
[Consulta: 2018, Marzo 25]

- Naciones Unidas, (2015). *Marco de Acción de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres 2015-2030*. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.unisdr.org/files/43291spanishsendaiframeworkfordisasterri.pdf> [Consulta: 2019, Abril 11]
- Oropeza, J. y Singer, A. (2011). Propuesta geológica de microzonas sísmicas para la ciudad de Caracas. *Revista de la Facultad de Ingeniería de la U.C.V.* [Revista en línea], 26 (2), 129 – 140. Disponible: <http://www.revistadelaacademiadefacultadesdeingenieria.com/index.php/ingenieria/article/viewFile/302/302> [Consulta: 2019, Marzo 3].
- Resolución No. 2012-86-545 (Gestión de Políticas Ambientales en el Instituto Pedagógico de Caracas). Consejo Directivo del Instituto Pedagógico de Caracas, Junio 14, 2012.
- Rodríguez Arteaga, J.A. (s/f). Breve historia de la sismología en Venezuela. [Documento en línea]. Disponible: http://www.funvisis.gob.ve/old/archivos/www/tecnica/docs/historia_sismologia.pdf [Consulta: 2022, Marzo 03].
- Schmitz, M. y Hernández, J. (2010). Estudios de riesgos en Caracas. Temas de Coyuntura [Revista en línea], 61. Disponible: <http://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/temas/index.php/temasdecoyuntura/article/viewFile/1927/1666> [Consulta: 2019, Marzo 4].
- Seabra, E. y Oliveira, E. (2016). Salud humana y efectos ambientales derivados de la presencia de palomas en el entorno urbano. *Revista Multidisciplinaria Científica Centro del Conocimiento* [Revista en línea], 2 (1). Disponible: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/salud/salud-en-presencia-de-palomas> [Consulta: 2018, Junio 10].
- Vargas, J.E. (2002). *Políticas públicas para la reducción de la vulnerabilidad frente a los desastres naturales y socio-naturales*. [Libro en línea]. Naciones Unidas: Editorial Naciones Unidas. Disponible: https://books.google.co.ve/books?id=9MI_rBPavQoC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false [Consulta: 2019, Febrero 19]

Crónica viva sobre la investigación de la Geología Glacial, los andes de Venezuela, el cambio climático global y el continente antártico en el Instituto Pedagógico de Caracas

Living chronicle on the investigation of Glacial Geology, the Andes of Venezuela, global climate change and the Antarctic continent at the Pedagogical Institute of Caracas

Maximiliano Bezada Díaz

Profesor en Ciencias Sociales, mención Geografía, Magister en Geomorfología, PhS en Ecología. Profesor Titular Jubilado del Departamento de Ciencias de la Tierra, Instituto Pedagógico de Caracas. Ex Vicerrector de Investigación y Postgrado de la UPEL. Investigador del Minnesota Geological Survey, University of Minnesota, USA.
mbezadad@umn.edu

Sobre cómo viví la formación docente y la investigación geológica en la década de los años 70 del siglo XX en el Instituto Pedagógico de Caracas

A la Dra. Haydeé Vílchez y a la Subdirección de Investigación y Postgrado Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), agradezco la gentileza de invitarme a escribir sobre mis aportes al estudio de la Geología Glacial de los Andes venezolanos y los cambios climáticos globales. *Grosso modo*, soy impelido a relatar, mi experiencia como expedicionario en el Continente Antártico, lo que me obliga a vincular el largo camino de mi

formación académica con la praxis docente investigativa, especie de cumplimiento de un destino personal.

No se trata solo de referir un logro individual. Significa también atestiguar la contribución del Instituto Pedagógico de Caracas al proponer contenidos curriculares científicos con impacto e interés para la vida del hombre en el Planeta. Ciertamente, una vía expedita para comprender el problema global que nos afecta a todos era y es incluir, en los programas de estudio, temas vinculantes sobre las glaciaciones en los Andes de Venezuela, así como los cambios del nivel del mar en costas y paisajes de nuestros llanos. En correspondencia, entre los temas de investigación durante mi formación académica y mis actividades de investigación y docencia en el IPC, prioricé la comprensión objetiva del cambio climático o, como acostumbro a enunciarlo, 'la variabilidad climática que experimenta el planeta Tierra, como resultado del calentamiento global por la emisión de gases de efecto invernadero'. Y fui a la Antártida en representación de nuestro Instituto Pedagógico de Caracas.

Nuestra presencia en la Antártida es un hecho interesante de

divulgar. Al pensar en el poema "Ítaca" del escritor griego Kavafis, admitimos que el logro tiene un largo camino que, en lo personal, he disfrutado tanto como el objetivo mismo. ¿Cuál fue el sendero y cómo lo transité hasta llegar a la Antártida? Probablemente, mis modestas, pero continuas pesquisas sobre los cambios climáticos y la Geología glacial de nuestros Andes reportadas en eventos científicos y publicaciones, fueron un aval considerado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología para incluirme en el "Programa Antártico de Venezuela". Pareciera así que lo que llamamos azar se forja en alianza con lo institucionalmente planificado, desde donde, cincelado, emerge lo individual que puede manifestarse como documento en una historia de vida personal o institucional. Así, cada uno podría contar su propia experiencia. Esta crónica es la mía, sin obviar, por supuesto, los compartidos acentos comunales.

En este relato, es oportuno referir brevemente la importancia del continente antártico para el equilibrio del planeta y la justificación y objetivos del "Programa Antártico de Venezuela", pues su desconocimiento y poca divulgación propiciaron una subjetiva y lamentable destructiva opinión. También es Imperativo responder las

siguientes cuestiones: ¿por qué incluir el tema de las glaciaciones del Cuaternario en nuestros programas de estudio? ¿Cómo justificar su inclusión en la formación académica de un docente que enseña temas de la naturaleza? ¿Cuándo se consideraron relevantes estos temas para entender los cambios y variabilidad climática?

Soy docente egresado de la I promoción de la denominada Reforma Curricular del IPC del año 1969. En mi opinión, la mejor que ha experimentado nuestra Institución, pues equilibraba el peso entre el qué y el cómo enseñar, y respondía a la conocida máxima del profesor Pablo Vila: *para aprender a asar un conejo lo más importante es tener primero el conejo*. Eran tiempos en que valorábamos como “buenos” a los profesores responsables, puntuales, entusiastas al enseñar y, especialmente, a aquellos que daban clases magistrales. Se apreciaba más el buen uso de la tiza y el pizarrón que las publicaciones. Eran inexistentes los recursos que brinda hoy la informática para conocer el diario acontecer científico internacional. Los trabajos de campo constituían clases magistrales sobre el terreno, donde la observación, principio básico de la Geografía, era fundamental.

No se disponía de laboratorios básicos de análisis de rocas, suelos, sedimentos y aguas. Había una sala de Cartografía y Geología alimentada por una colección de mapas topográficos, fotografías aéreas de todo el país, un par de estereoscopios de espejos, 25 estereoscopios de bolsillos y una colección de rocas, minerales de la casa *Ward*, así como los modelos de los sistemas cristalinos.

Existían textos para el estudio de la Geografía Física. ¿Quién de esa época no recuerda los textos fundamentales? Eran los libros de Geografía Física de Vernor Finch y Glenn Trewartha, Pierre Birot, y el de William Thornbury, entre otros. Por lo general, sin Internet ni bibliotecas con suscripciones de revistas y periódicos especializados, el estudio a través de publicaciones actualizadas era escaso y pocos profesores ostentaban estudios de postgrado en el exterior. Escasos eran también los postgrados en el país. Sin embargo, la palabra “**profesor**” contaba con la máxima expresión de respeto y admiración.

En esa década de los años 70 del siglo pasado, los estudios en nuestro departamento tenían dos programas, el de Geografía y el de

Historia. Dudoso yo, opté por Geografía, entusiasmado por la evolución del paisaje físico sin olvidar el impacto de las actividades humanas. Admiré a los profesores Duilia Govea de Carpio, Ramón Tovar, Antonio Anderson, José Manuel Centeno, y Antonio Goldbrunner. Ellos forjaron mi modelo de docente universitario basado en la rigurosidad científica; me enseñaron que las actividades de campo son para indagar y no para repetir conocimientos, que hay una vinculación importante entre lo académico y lo profesional, que se enseña con conocimiento generado y no repetitivo. Sin embargo, ellos contaban con pocos escritos, pues no era práctica común la publicación en revistas arbitradas. De hecho, un libro del Profesor Ramón Tovar (1969), uno de los pocos docentes con un Doctorado académico en Geografía, incentivó una de mis características como docente: *El programa lo hace el Profesor*. Una máxima que involucra compromiso y responsabilidad con la materia y sus fines, con los estudiantes, la institución, el país y el planeta.

Por otra parte, en la década de los 70 del siglo XX, era casi inexistente la investigación generada en torno al tema de las glaciaciones en los Andes de Venezuela. Constituida la mayoría por escritos de comienzos del siglo pasado, destacan los trabajos de Jahn (1912, 1925, 1931).

Revisamos los estudios de Tricart (1966, 1968) en los Andes de Venezuela en Royo y Gómez (1956, 1961) y de un docente de la ULA, e insigne egresado de nuestro Departamento de Geografía e Historia, Antonio Luis Cárdenas (1970). Es pertinente referir el ingreso del Dr. Carlos Schubert al Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC) en el año 1974, año que coincide con la culminación de mis estudios de pregrado.

Primer trabajo de campo en los Andes

Mi primer trabajo de campo a los Andes ocurrió en un curso internacional de postgrado patrocinado por la OEA en septiembre de 1974. Su director fue Jean Tricart (Universidad de Strasbourg) y contó con la asistencia de la Profesora Duilia Govea de Carpio, Guillermo Sarmiento (ULA) y Luis Fernando Arias (Ministerio de Agricultura y Cría). Motivaron los paisajes por encima de los 3000 metros de altitud, sin embargo, en nuestro Instituto, mayor fue la motivación por el estudio de los medios costaneros, y así prosigue en la actualidad, hecho demostrado por el número de publicaciones institucionales sobre estos temas. La divulgación conjunta del *Muestrario Geomorfológico de Venezuela* (Tricart y Govea, 1974) por parte del Instituto Nacional de

Cartografía y el Instituto Pedagógico de Caracas describe la geomorfología glacial del estado Mérida. Dado que la fotointerpretación era una de nuestras fortalezas, este documento fue una vitrina para exhibir el quehacer investigativo institucional en esta área.

Finalizados mis estudios de pregrado en 1974 y la salida al exterior de la Profesora Duilia Govea, otro insigne egresado de nuestro departamento, el Dr. Leonel Vivas, geomorfológico y profesor de la Escuela de Geografía de la ULA, se encarga de dictar la asignatura Geomorfología en el IPC. El profesor viajaba ininterrumpidamente todas las semanas a Caracas y me correspondió ser su profesor asistente. Me encargaba de las horas prácticas de laboratorio y de coordinar todo lo inherente a la parte administrativa del curso. En esa oportunidad realice mi primer trabajo de campo a los Andes como docente de nuestro Instituto Pedagógico de Caracas. Posteriormente por el Prof. Carlos Suárez quien regresaba de obtener su Maestría en la Universidad de Colorado, EEUU, se encargó de la asignatura y yo continuaba en mi rol de asistente de la misma.

Los sedimentos glaciomarineros del Mar de Champlain

Deseaba estudiar mi maestría en Francia por su vasta investigación en sus excolonias tropicales, pero el Programa Gran Mariscal de Ayacucho, me asignó Canadá como destino. Aterrizaba yo en un territorio que había sido cubierto totalmente por los hielos durante el Pleistoceno y gran parte del Holoceno (los últimos 2,6 millones de años de la historia de la Tierra).

Mi interés fundamental era el estudio de los suelos, pero obviamente lo glacial estaba presente en casi todos los programas de estudio de postgrado de las universidades canadienses. Puesto que, en estos países, los temas de tesis son ofrecidos de acuerdo con los proyectos del investigador (*lo tomas o lo dejas*), surgió el vínculo inevitable con lo gélido, a pesar de ser yo oriundo de cálido país tropical y caribeño. Y asumí lo glacial. Fue así, como me tocó realizar una tesis sobre "Geomorfología y Sedimentos glaciomarineros del Mar de Champlain", una transgresión temporal del Océano Atlántico, producida por la retirada de los glaciares durante el cierre del último período glacial (Bezada 1981).

Se trata de una invasión del mar que transgredió tierras de las actuales provincias canadienses de Quebec y Ontario, así como áreas de los estados de Nueva York y Vermont, en EEUU. La experiencia me permitió estudiar y corroborar, sobre el terreno, las relaciones entre procesos de glaciación, desglaciación, cambios del nivel del mar, y sobre todo cómo abordar los temas de los cambios y la variabilidad del clima global y, en consecuencia, afrontar las muchas aproximaciones para investigar los cambios ambientales inherente a estos procesos. Un gran objetivo nuestro sería investigar y enseñar estos procesos en forma vinculante para poder entender la evolución de paisajes venezolanos con óptica global.

Fundación del Laboratorio de Pedología y Ambientes del Cuaternario y creación la línea de investigación sobre paleoambientes del Cuaternario en el IPC

Finalizada esta primera etapa de formación académica, a los becarios del Programa Gran Mariscal de Ayacucho, nos tocó honrar el compromiso adquirido con el Estado, la *“vuelta a la patria”*, y poner lo aprendido al servicio de los programas educativos a cualquier nivel.

Regresar a las aulas en 1981 no fue fácil. Si bien, ávidos, honrábamos el retorno con el deseo de impulsar la enseñanza e investigación en nuestro Instituto, no contábamos con los recursos técnicos, ni teníamos laboratorios especializados para cumplir sueños, pero sí la disposición y el compromiso con nuestra institución. En ese empeño, fundé, en septiembre de 1981, el Laboratorio de Pedología y Ambientes del Cuaternario, convertido en mi segundo hogar y mi cubículo por 38 años.

La historia de su dotación y aportes están reseñados en un artículo de divulgación de la revista *Aula y Ambiente* (Bezada, 2016a). Desde ese espacio, comencé a desarrollar mi pequeña retribución a la institución que me lo dio todo. Creamos y diseñamos en el IPC, el primer programa específico para la enseñanza de los suelos, seminarios de Geología del Cuaternario y sedimentología glacial, de Costa y ambientes llaneros y fluviales. Tratábamos así de profundizar temas pertinentes para entender la evolución del paisaje como expresión de los cambios del clima, y no como una inconexa descripción de geoformas.

La evolución del conocimiento en estos temas fue explosivo. En esta

Crónica viva sobre la investigación de la Geología Glacial, los andes de Venezuela, el cambio climático global y el continente antártico en el Instituto Pedagógico de Caracas

década había que trabajar con separatas pedidas a los autores internacionales por correo o por fax, pues no existían el internet ni los correos electrónicos, los cuales apenas se popularizan durante la segunda mitad de la década de los 90 del siglo pasado. La necesidad de mantenernos actualizados en el conocimiento me llevó a aceptar un ofrecimiento del Dr. Carlos Schubert para realizar el doctorado en paleoecología en el Centro de Ecología y Estudios Ambientales del Instituto venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC) con una tesis sobre la geología glacial de los Andes de Venezuela (Bezada 1989). Me convertía, entonces, junto a Elvira Cuevas, una joven llegada de Puerto Rico, en los primeros estudiantes del doctorado del Centro de Ecología y Estudios Ambientales de este prestigioso Instituto de investigación. Ella a dedicación exclusiva y yo a medio tiempo por mis compromisos con el Instituto Pedagógico de Caracas. Elvira Cuevas, a la postre en 1984, fue la primera doctora en Ecología egresada del IVIC, mientras que yo alcanzaba mi grado en 1989.

Desde entonces me dediqué con pasión a la investigación y la enseñanza de los paleoambientes del Periodo Cuaternario y su registro en suelos y sedimentos. A la par, mi laboratorio crecía en instrumentales

y diseñábamos equipos para la obtención de núcleos de sedimentos de hasta 12 metros de profundidad. El entusiasmo entre los alumnos fortaleció una línea de investigación, mucho antes de la creación institucional de núcleos y centros, con la excepción del CILLAB, actual IVILLAB.

Estudio de la Geología Glacial de los Andes de Venezuela, y el Cambio Climático Global

Resumir los avances investigativos de la geología glacial y los signos paleoclimáticos de los Andes venezolanos desde los comienzos del siglo XXI, no es tarea fácil. Los tomaré de mi libro, con base a mi trabajo de ascenso a titular, revisado en años de pandemia y aun no publicado: *“La geología glacial del Cuaternario de los Andes de Venezuela y sus implicaciones Paleoclimáticas”* (Bezada, 2020). Nuestro contacto con Carlos Schubert se mantuvo ininterrumpidamente por 12 años, lapso en el cual se profundizó la aproximación paleopedológica y pedostratigráficas iniciada con la creación, en 1981, del referido Laboratorio de Pedología y Ambientes del Cuaternario. No obstante, todavía para la última década del siglo pasado estas investigaciones no

habían avanzado a pasos agigantados como ocurrió a partir del nuevo milenio.

La necesidad de actualizar conocimientos y bajo la orientación de Carlos Schubert, en 1993, utilicé mi año sabático para realizar un postdoctorado con Williams Mahaney, de la universidad de York Canadá, quien había culminado un largo proyecto investigativo sobre las glaciaciones de los montes de Kenia, publicado como libro en 1990: *The ice on the Ecuador* (Mahaney, 1990). Con este obtuvo en 1993, el prestigioso Premio R.Gilbert concedido por la Asociación de Geomorfólogos de los Estados Unidos.

Desafortunadamente, Schubert muere en 1994 y los planes de cooperación mutua terminan abruptamente. Como una posible premonición de su partida en 1993, él publica, con Vivas, una síntesis de todos sus trabajos en los Andes Venezolanos: *El Cuaternario de la Sierra Nevada de Mérida* (Schubert y Vivas, 1993), lo que le hace acreedor, *post mortem*, en 1994, del premio Clemente González de Juana que otorga la Asociación de Geólogos de Venezuela. Se convierte así en el único investigador en haberlo obtenido en dos oportunidades. Tras su Muerte,

mediante una alianza académica con W. C. Mahaney iniciamos, en 1994, un vasto programa de investigaciones sobre la geología glacial de los Andes venezolanos, al cual se incorporaba Volly Kalm, investigador de la Universidad de Tartu, Estonia. Durante esta etapa, se obtienen numerosas dataciones de ^{14}C , TL y OSL y las primeras muestras para datar por isótopos cosmogénicos y análisis geoquímicos más detallados que los antes utilizados.

En el lapso de investigación 'post Carlos Schubert', dos hechos coadyuvaron para dar impulso a la obra del Maestro. Fueron dos reuniones científicas en la ciudad de Mérida relacionadas con el estudio de las glaciaciones del Cuaternario en las montañas tropicales y subtropicales, que marcaron pautas para definir la agenda de las investigaciones del Cuaternario glacial de los Andes venezolanos.

La primera reunión, homenaje póstumo a Carlos Schubert, fue convocada por Mahany en 1994 y realizada en 1996 con el copatrocinio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y el aval académico del INQUA (Asociación Internacional del Cuaternario) y del Centro Internacional de Ecología Tropical (MAB-IVIC). Se llevó a cabo en

Crónica viva sobre la investigación de la Geología Glacial, los andes de Venezuela, el cambio climático global y el continente antártico en el Instituto Pedagógico de Caracas

el Hotel Valle Grande en San Javier del Valle Mérida con la participación de investigadores de 15 países, y más de 50 trabajos (Mahaney y Bezada 1996). El cuaternarista Chalmers Clapperton, connotado asistente a esta reunión, impresionado por las bondades que ofrecía la Ciudad de Mérida, la recomendó como sede de la primera reunión del grupo de trabajo del *Pole Equator Pole*, Transepto N° 1 de las Américas (Makgraff & Clapperton, 1998, Comunicación personal).

Es así como esta segunda reunión, evento denominado '*Pole-Ecuador-Pole Transect 1 (PEP 1), Paleoclimas de las Américas*', se realizó en Mérida entre el 16 y 20 de marzo de 1998 bajo la coordinación de Vera Markgraf de la Universidad de Colorado en Boulder. Fue financiada por la *American Science Foundation* y auspiciada por el Centro de Investigaciones Ecológicas de Los Andes Tropicales (CIELAT – ULA), Mérida, Venezuela y el Centro Interamericano de Desarrollo y Ambientes Tropicales de la Universidad de los Andes (CIDIAT - ULA). Tenía como finalidad revisar los progresos alcanzados, desde el inicio de ese programa internacional en 1993, cuyo objetivo central era mejorar la comprensión de los vínculos del clima interhemisférico del pasado y del presente. En tal sentido, se analizaron investigaciones recientes

provenientes de diversos ambientes como los atmosféricos, marinos, terrestres y capas de hielo polares. Los tópicos tratados en la reunión fueron: 1) los modelos climáticos modernos; 2) la variabilidad climática durante los últimos 2000 años; 3) el Niño, la variabilidad climática y las teleconexiones; 4) el clima del Holoceno Medio; 5) la variabilidad climática durante el Tardi Glacial; 6) el clima del Último Máximo Glacial; 7) la dimensión humana del cambio climático.

Las principales conclusiones de la segunda reunión en Mérida fueron publicadas por Markgraf, et al. (2000), quienes presentaron comparaciones interhemisféricas del clima medido instrumentalmente y de los paleoclimas definidos a partir de records de proxys paleoclimáticos a lo largo del transepto PEP 1 de las Américas a diferentes escalas temporales. Se encontró que, a pesar de existir cierta simetría en los patrones estacionales de precipitación a lo largo del transepto, la variabilidad a la escala de décadas mostrada por la precipitación de invierno evidenciaba diferentes características en término de amplitud, tanto para los últimos 100 años, como para los últimos 1000 años. Tal diferencia en la variabilidad también fue encontrada en una comparación de series de tiempo de diferentes

records proxys del Niño/ENSO del Norte y Sur América. Sin embargo, esas diferencias parecían no haber afectado la correlación con los patrones de temperatura superficial del océano Pacífico. Una conclusión importante fue que, en contraposición, las diferencias locales y regionales en respuesta al cambio climático eran aún más pronunciadas para los records con baja resolución temporal. En tal sentido, la sincronidad intercontinental puede o no puede ser indicativa de las mismas fuerzas.

En esa reunión, presentamos una revisión para ilustrar una comparación interhemisférica de la historia de la variabilidad glacial desde el full glacial pasando por el Glacial Tardío hasta los últimos 1000 años (Clapperton y Bezada, 1998). Resultaba evidente que, todavía para 1998, el record sedimentológico dejado por los glaciares era uno de los registros más importantes en la reconstrucción de los climas del pasado. Encontramos que, para los límites del full glacial, es rara la existencia de una cronología muy bien limitada, a pesar de la presencia de espectaculares cinturones de morenas a través del transepto, lo que se debe fundamentalmente a la gran ausencia tanto de materia orgánica disponible para la datación por ^{14}C , como de materiales para otros

métodos de datación, como por ejemplo, cenizas volcánicas. En concordancia, concluían Clapperton y Bezada (1998) que la experimentación para datar grandes bloques erráticos y superficies afectadas por glaciación usando isótopos cosmogénicos (*Terrestrial Cosmogenic Nuclides*, TCN, por sus siglas en inglés) de ^{36}Cl y ^{10}Be ha producido resultados prometedores. Nos referíamos a la aplicación de esa novedosa (para el momento) metodología de datación radiométrica para depósitos del Cuaternario.

Al respecto, dos años antes, en 1996, nos había visitado Marck Zereda, investigador adscrito a la Universidad de Arizona, en el marco de cooperación que sobre la geología glacial del Cuaternario de los Andes Venezolanos se realizaba en Mérida (Mahany y Bezada, 1996). Zereda realizó *el primer* muestreo que se hizo en Venezuela para la obtención de una cronología con isótopos cosmogénicos. Posteriormente a este primer intento de Zereda, solo 16 años después, se aplicó nuevamente esta técnica con los trabajos de Wesnousky, et al. (2012) de Carcaillet et al. (2013), Ángel et al. (2013), Guzmán, et al (2013), Angel, et al. (2014). Los resultados de estas investigaciones son analizados y discutidos en el libro citado (Bezada, 2020).

En ocasión de la reunión del PEP1, se aprovechó la oportunidad para establecer los contactos académicos que aseguraran la continuidad de las investigaciones sobre la geología glacial del Cuaternario de los Andes de Venezuela. Clapperton fue uno de los más entusiastas acogedores de la idea, animado quizás por su trabajo con Schubert (Schubert y Clapperton, 1990), o por su visita previa a nuestra reunión (Mahaney y Bezada, 1996), o por un breve, pero exhaustivo trabajo de campo que realizamos juntos por las montañas andinas de Mérida y Trujillo durante los 8 días previos al inicio de la reunión del PEP1.

Igualmente, en esta reunión, un grupo de jóvenes investigadores que estudiaba los Andes tropicales del Perú, Bolivia y Ecuador me manifestó sus intenciones de trabajar en los Andes venezolanos. Entre ellos, destacaban Seltzer, el inspirador del grupo, Mark Abbott y Alexander Wolf, a los cuales se les unieron luego los más noveles Polissar Pritygia, Carsten Braun y un joven estudiante de maestría, Nathan Stansell. La contraparte por nuestro país estaría conformada por el palinólogo Valenti Rull, cuyos aportes le han permitido establecer las pautas de la evolución paleoambiental, y por el autor de esta crónica, cuya vivencia

amorosa a lo largo y ancho de los Andes venezolanos ha alimentado sus escritos y su experticia sobre el terreno.

La idea fundamental de este grupo de trabajo era descifrar la historia paleoambiental y los signos de los cambios climáticos del Cuaternario en los Andes Venezolanos, especialmente desde el Último Máximo Glacial (últimos 21.000 – 18.000 años) hasta el presente. La metodología de estudio se fundamentaba en el análisis de núcleos de sedimentos lacustrinos tomados desde un bote y/o las turberas que colmataban lagos de origen glacial. Se incorporaban también otras metodologías de análisis como las referidas a los isotopos estables y a la susceptibilidad magnética, acompañadas de un vasto financiamiento de dataciones de ^{14}C . Se hacía realidad aquella sentencia de Schubert (1988) que afirmaba que sólo será posible descifrar los eventos paleoambientales de los Andes Venezolanos, cuando podamos contar con un gran número de dataciones radiométricas para enmarcar cronológicamente estos eventos.

En esta etapa de investigación, Frank Audemard y Eduardo Carrillo (FUNVISES – UCV), en paralelo, realizaba aportes sobre la neotectónica

Cuaternaria en los Andes venezolanos utilizando trincheras abiertas con maquinaria pesada; clarificaron la dinámica de los fenómenos tectónicos regionales y la dinámica sedimentaria. Igualmente, la microzonificación sísmica ha coadyuvado en los planes de mitigación de los riesgos socionaturales producto de amenazas naturales como los sismos. Valiosos son los documentos generados en la ULA por Carlos Ferrer, Jaime Laffaillet, Raúl Estévez, y Omar Guerrero, sobre las áreas de los movimientos en masa y la geomorfología glacial. Igualmente, los más recientes de Braun y Bezada (2013), Melfo, et al (2017), Llambi, et al., (2021a, 2021b), Ramírez et al (2020), referidos al retroceso del glaciar Humboldt y las sucesiones primarias.

Difícil sería resumir todas las investigaciones generadas durante este lapso. Mencionaremos, sin embargo, aquellas en las cuales hemos participado, así como las nuevas visiones y tecnologías empleadas para la comprensión de la Geología glacial del Cuaternario de los Andes venezolanos:

- Aplicación de nuevos métodos y técnicas de investigación: como el microscopio electrónico de barrido (SEM), la espectroscopia óptica con

plasma inductivamente acoplado, la espectroscopia de masa, los isótopos estables, y la susceptibilidad magnética.

- Caracterización de diferentes tipos de glaciares en los Andes venezolanos.

- Definición del estratotipo de la Glaciación Mérida.

- Identificación y caracterización por primera vez de la presencia de morrenas de empuje en los Andes venezolanos.

- Extensión del marco cronológico local de las glaciaciones en los Andes venezolanos.

- Definición con criterios pedoestratigráficos de glaciaciones múltiples.

- Historia de la desglaciación de la glaciación Mérida tardía.

- Definición del reverso frío del Younger Dryas en los Andes venezolanos.

- Intento de definición climática del Holoceno, Temprano, Medio y Tardío en los Andes venezolanos.

- Hallazgos de evidencias paleoclimáticas asociadas a eventos Niño-Niña.

- Definición climática a escala de la centuria de los últimos 1000 años en los Andes venezolanos: el Optimo Climático Medieval y la Pequeña Edad de Hielo.

- Aplicación de Nuevas metodologías de datación radiométrica como la luminiscencia ópticamente estimulada (*Optical Stimulate Luminiscense*, OSL, por sus siglas en ingles) y los isotopos cosmogénicos (TCN, por sus suglas en inglés).

- La definición del Interestadial del Wisconsin Medio (Interestadial del Pedregal).

- La historia de la desglaciación desde el LGM.

- La desaparición actual de los últimos vestigios del glaciar Humboldt.

- Nuevas áreas de los Andes venezolanos afectadas por las glaciaciones.

El IPC, Institución pionera en la investigación paleoclimática y el cambio ambiental

El IPC estuvo al frente de la investigación paleoclimática y el cambio ambiental en el país. En efecto, involucramos a estudiantes de pregrado y del programa de Maestría en Geografía Física para abordar temas de la

geología glacial de los Andes de los Andes y los cambios climáticos globales.

El tratamiento de estos temas nos permitieron reflexionar sobre el carácter cambiante del conocimiento al establecer nuevas hipótesis y paradigmas científicos, mantener una lucha permanente contra la cada vez más enraizada tendencia conspirativa de la desinformación, que agota el pensamiento reflexivo y mantiene vivo el axioma del periodista Henry Louis Menken (1880 - 1956): *"Para cada problema complejo hay una respuesta que es clara, simple y errónea"*.

También fueron el fundamento de todos los caminos que hemos andado ya en el campo de la experimentación, ya en los distintos tipos de terrenos que hemos pisado, ya en el cumplimiento de todos los protocolos de la investigación que, inevitablemente, conducen a los de la escritura, donde se recorta el camino de lo indiferenciado y se traza el mapa de los logros personales y las "angustias de las influencias", como alguien expresó en cierto momento.

La Antártida

La Antártida es la región del planeta que circunda el Polo Sur; se extiende más allá del casquete Polar Meridional hasta la llamada Convergencia Antártica, franja circumpolar sinuosa que corre entre los paralelos de 47 y 63 grados de latitud sur, lugar en que las aguas frías polares con mayor densidad y salinidad se encuentran con las más templadas de los otros océanos circundantes. Posee la mayor altitud promedio sobre el nivel del mar con 2000 m.

Su superficie es de aproximadamente 14.000.000 de Km², y es el tercer continente más extenso después de Asia y América; está cubierta en un 98% por glaciares, teniendo en algunas regiones espesores de hielo de más 4000 metros, parecidas a las capas de hielo que cubrieron la región Laurentina de Norte América durante las glaciaciones del Cuaternario.

Los hielos de la Antártida representan el 90 del hielo de nuestro planeta y contienen el 80% de sus reservas de agua dulce. En ella, se registran los valores de temperatura más bajos del planeta. En el verano

Austral, las temperaturas pueden variar de unos pocos grados bajo cero en las costa, a 30 grados bajo cero en su interior, mientras que durante el invierno la variación es entre los 20 y 65 grados bajo cero.

La biodiversidad de plantas y animales terrestre es muy baja en comparación con regiones de climas más benévolos. Sin embargo, el ambiente marino con alta oxigenación propicia el desarrollo de animales que van desde los microscopios hasta los grandes mamíferos.

El Tratado Antártico

Después de la segunda guerra mundial, se desencadenaron conflictos como producto de la reclamación de soberanía sobre el continente Antártico a causa de la inmensa riqueza de recursos minerales y energéticos, lo que pudo y pudiera generar otros más graves enfrentamientos internacionales, tal como había sucedido con la explotación el Océano Ártico, con la diferencia fundamental de que, en esta ocasión, no estamos hablando de un océano. Hablamos de un territorio con una inmensa cantidad de recursos biológicos, marinos,

minerales y energéticos, que lo hacen muy apetecible por las potencias dominantes.

Los países reclamantes se basaban en diferentes argumentos, tales como cercanía geográfica, derechos históricos, derechos por exploración, derechos por haber a ver avistado el territorio primero, derechos por hegemonía potencial del pasado. En fin, toda una argumentación difícil de conciliar pacíficamente, donde eventualmente el grande y más fuerte terminaría engulléndose las aspiraciones del más débil.

Felizmente, durante la celebración del Año Geofísico Internacional de 1957 – 1958, surgió la idea del Tratado Antártico, cuyo gran objetivo inicial fue congelar las disputas y reclamaciones sobre la soberanía del vasto territorio. A tal efecto, una reunión fue convocada en Washington con todos los países involucrados en reclamaciones de soberanía y el 1 de diciembre de 1959 se firmó el Tratado Antártico que entró en vigor el 23 de junio de 1961. Desde entonces el gobierno de los Estados Unidos es el depositario del Tratado, mientras que la sede permanente de la Secretaría del Tratado Antártico está situada, desde su creación en el 2004, en Buenos Aires. Para los propósitos del Tratado Antártico, la

Antártida es definida como todos los territorios terrestres y de hielo ubicadas al sur de la latitud 60°S sin afectar los derechos de navegación en alta mar existente.

Doce naciones fueron convocadas para dirimir el Tratado Antártico, con derecho a voto, estas fueron, Argentina, Australia, Bélgica, Chile, Francia, Japón, Noruega, Nueva Zelandia, Sur África, Reino Unido, Estados Unidos, y la Ex U.R.S.S. (Rusia). Previo a la firma del tratado, siete de estos doce países, mantenían y siguen manteniendo reclamación de soberanía sobre importantes áreas de la Antártida. Sin embargo, los Estados Unidos y Rusia no consideran ninguno de estos reclamos y congelaron cualquier reclamación durante la vigencia del tratado. A estos doce países signatarios originales se les denomina signatarios consultivos, pero quedaba abierta la adherencia al tratado de cualquiera otra nación de la ONU que así lo expresase. Estos nuevos miembros serían denominados miembros adherentes, con derecho a voz en las reuniones del Tratado, pero sin derecho a voto. Sin embargo, esta condición podía cambiar si el país adherente mostraba un interés continuo con contribuciones científicas para el desarrollo del conocimiento Antártico.

Desde la firma del Tratado Antártico, 42 países más se han adherido a él (Alemania, Bulgaria, España, Finlandia, Republica Checa, Suecia, Italia, Países Bajos, Polonia, Ucrania, Brasil, Ecuador, Perú, Uruguay, China, Corea del Sur, La India, Austria, Bielorrusia, Dinamarca, Eslovaquia, Estonia, Grecia, Hungría, Islandia, Kazajstán, Mónaco, Portugal, Rumania, Suiza, Turquía, Canadá, Colombia, Cuba, Guatemala, Venezuela, Malasia, Corea del Norte, Pakistán, Papúa Nueva Guinea, y Mongolia), y han adquirido el derecho de tener representación y voz en las reuniones del Tratado.

De esos países adherentes, 17 de ellos han participado ininterrumpidamente en actividades investigativas y han cambiado su status a miembros consultivo (Alemania, Bulgaria, España, Finlandia, Republica Checa, Suecia, Italia, Países Bajos, Polonia, Ucrania, Brasil, Ecuador, Perú, Uruguay, China, Corea del Sur, y La India), y ahora tienen bases permanentes de investigación en la Antártida. Los Miembros adherentes actuales son Austria, Bielorrusia, Dinamarca, Eslovaquia, Estonia, Grecia, Hungría, Islandia, Kazajstán, Mónaco, Portugal, Rumania, Suiza, Turquía, Canadá, Colombia, Cuba, Guatemala, Venezuela, Malasia,

Corea del Norte, Pakistán, Papúa Nueva Guinea, y Mongolia. Algunos de ellos, como Venezuela, realizan esfuerzos para cambiar de status. Entonces tenemos en la actualidad 54 países signatarios del Tratado Antártico, 29 de ellos Miembros Consultivos y 25 Miembros Adherentes.

El Tratado Antártico es un instrumento jurídico aceptado internacionalmente, que ha permitido la coexistencia pacífica internacional, con países que previamente reclamaron soberanía territorial. El texto, de breve extensión, busca la conciliación de derechos e intereses presentados y discutidos sobre este vasto territorio. En el preámbulo del tratado se destaca claramente su objetivo, el interés de la humanidad para que la Antártida sea usada para fines pacíficos, sin ser objeto de discordia entre naciones, manteniendo la paz y promoviendo los propósitos y principios enunciados en la Carta de las Naciones Unidas. El Tratado ha fomentado la cooperación internacional, logrando metas impensables de lograr, como son: la no instalación de bases militares con carácter bélico que incluyen actividades como ensayos nucleares y eliminación de desechos radiactivos. Entre los grandes logros, se encuentra la mitigación de las disputas por soberanía, la conservación de los recursos biológicos y la prohibición de explotar recursos minerales

Crónica viva sobre la investigación de la Geología Glacial, los andes de Venezuela, el cambio climático global y el continente antártico en el Instituto Pedagógico de Caracas
y energéticos.

No define ni resuelve controversias territoriales. No afirma derechos territoriales ni los desconoce; tampoco convierte a la Antártida en patrimonio común de la humanidad, como muchos erróneamente podrían interpretarlo. Por el contrario, el objetivo primordial es congelar la situación de reclamos anterior a su firma durante el término de su vigencia de manera que se mantenga inalterada la situación territorial preexistente durante el término de vigencia, lo cual ha permitido mantener la paz y ha propiciado un desarrollo científico al generar normas que regulan su medio natural, importante para la preservación del planeta.

El desarrollo de normas posteriores a la firma del Tratado Antártico, surgidas de las Reuniones Consultivas, ha permitido el establecimiento de otras que no estuvieron previstas originalmente. De ahí surge el término "Sistema Antártico", que incluye todo el cuerpo de regulaciones en el propio Tratado, así como las medidas, decisiones y resoluciones adoptadas en las reuniones del Consejo Consultivo, los instrumentos internacionales a él vinculados en vigor y las normas dictadas en el

marco de dichos instrumentos.

El Sistema es un régimen jurídico-político, basado en la práctica del consenso en la toma de decisiones para administrar la cooperación internacional y la investigación científica en el Territorio Antártico.

Antes de continuar, quisiera hacer un breve paréntesis para señalar a los Miembros Consultivos por Suramérica: Brasil, Argentina, Chile, Uruguay, Perú y Ecuador. Mientras que miembros adherentes son Colombia y Venezuela. Seguramente, la presencia de Ecuador, Perú, Uruguay como miembros Consultivos podría crear, en algunos, el espejismo de que cambiar de estatus de miembro adherente a miembro Consultivo podría ser sencillo. Sin embargo, no es tan fácil como pudiera parecer, en primer lugar, porque el cambio de estatus, como veremos más adelante, se hace cada día más exigente y, en segundo lugar, porque estos países tienen una vasta historia continua y sin pausa de actividades e investigación en el tema, de tal manera que lograron el cambio de status a miembros consultivos a los pocos años de su adhesión y han colaborado en la construcción de las bases antárticas. Así podemos ver que Uruguay se adhirió al Tratado Antártico en 1980 y pasó a Miembro

Consultivo en 1985. Perú fue miembro adherente en 1981 y pasó a miembro Consultivo en 1989. Ecuador se adhirió en 1987 y paso a consultivo en 1990. Estos países han realizado expediciones científicas continuas desde el momento de su adhesión. Por el contrario, Colombia (miembro adherente desde enero de 1989) y Venezuela (miembros adherentes desde 1999), iniciaron sus expediciones y contribuciones científicas muy recientemente Venezuela en el año 2008 y Colombia apenas en el 2015.

Venezuela en la Antártida

El estudio de los países suramericanos miembros del tratado Antártico, o consultivos o adherentes, nos señala que las instituciones encargadas de sus programas son sus fuerzas navales: Argentina, Brasil, Chile, Perú, y Colombia. Por lo tanto, no es de sorprendernos que la Armada Bolivariana de Venezuela haya jugado un rol muy importante en la promoción e incorporación del país al Tratado Antártico.

La presencia de la Armada Venezolana en eventos antárticos se remonta desde la década de los 80 del siglo pasado, lo que le ha

permitido realizar alianzas estratégicas con otras fuerzas navales de países latinoamericanos miembros consultivos del tratado Antártico, tales como Argentina, Chile, Perú, Ecuador, Brasil y Uruguay, los cuales le han concedido enviar oficiales navales venezolanos a adquirir conocimientos técnicos, científicos y operacionales antárticos. La experiencia adquirida impulsó la suscripción de Venezuela al Tratado Antártico en 1999, oficializándose la adhesión con la ley aprobatoria del Tratado Antártico, en la Gaceta Oficial de abril del año 2000.

En diciembre del año 2007, se creó la 'Comisión Presidencial de la Antártida', presidida por el Ministro de Ciencia y Tecnología, la cual quedó oficializada en la Gaceta oficial el 8 de enero del año 2008. El objetivo fundamental era promover el desarrollo de investigaciones venezolanas en el continente Antártico. Y se creó como ente coordinador el Programa Antártico Venezolano, cuya sede estaría en el IVIC. Con este propósito, en el verano Austral de ese mismo año 2008, con una convocatoria cerrada, se realizó la I Expedición Científica Venezolana a la Antártida, conformada por personal científico y militar invitado, lo que no fue ampliamente publicado a pesar de la trascendencia del hecho.

La segunda y subsiguientes expediciones hasta 2016 fueron abiertas. Se invitó a la presentación escrita y oral de proyectos de investigación que fueron evaluados para la selección de los expedicionarios. Desde la primera expedición, Venezuela ha realizado ininterrumpidamente 9 expediciones científicas a la Antártida (2008 -2016) con la participación de miembros calificados del IVIC, la Armada Bolivariana, la Universidad Simón Bolívar (USB), la UPEL, y la Fundación Instituto Botánico de Venezuela entre otras instituciones. Estas expediciones se realizaron con la cooperación de las estaciones antárticas de Uruguay, Ecuador, Argentina y Chile. En general, se generó investigación venezolana sobre la complejidad de los cambios ambientales relacionados con los ciclos naturales de la Tierra, y los producidos por el ser humano.

En el año 2012, se creó el Centro de Oceanología y Estudios Antárticos del Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (COEA-IVIC), bajo la dirección del IVIC, delegados de la Armada de Venezuela y de los Ministerios para el Poder popular de Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología, Relaciones Exteriores, y de la Defensa. De esta manera, el COEA-IVIC pasó a ser el ente encargado de coordinar y

ejecutar las actividades Antárticas de Venezuela. Desde entonces, se han obtenidos logros importantes, tales como la ley aprobatoria por Venezuela del "Protocolo del Tratado Antártico sobre Protección del Medio Ambiente", en el cual se reconoce la Antártida como reserva natural dedicada a la paz y a la ciencia (Gaceta Oficial del 6 de mayo de 2014). En la actualidad, Venezuela pertenece al Comité de protección Ambiental de Tratado Antártico, y trabaja para lograr su más inmediato objetivo que es pasar a Miembro consultivo.

Con base en los logros en investigación Antártica, durante la XXXIX Reunión Consultiva del Tratado realizada en Santiago de Chile en el año 2016, Venezuela entregó su solicitud de ingreso como miembro consultivo del mismo, petición que sería estudiada por los miembros consultivos en la XL Reunión Antártica de Beijing (China) en el año siguiente. En declaraciones a la prensa, el Viceministro de Investigación y Aplicación del Conocimiento, del Ministerio de Ciencia y Tecnología de Venezuela, Eduardo Barreto, expresaba con optimismo, en aquella oportunidad "...

Consideramos que hemos cumplido con todos los requisitos, por lo

cual somos optimistas en pensar que el próximo año, durante la XL Reunión Consultiva del Tratado Antártico que se realizará en Beijing (China), podremos ser admitidos como miembro consultivo en las reuniones de los países firmantes”. Los resultados de esta petición no fueron divulgados, pero según lectura realizada de las actas de la Reunión del Tratado Antártico de Beijing, China, donde se establece una revisión de normas para el cambio de estatus de Miembro Adherente a Miembro consultivo se lee: “Venezuela indicó que seguirá debidamente dichas directrices y presentará la documentación necesaria” (Reunión Consultiva XXXX del Tratado Antártico, 2017).

Creemos que no será fácil lograr el objetivo, pues hay intereses geopolíticos implícitos. Sin embargo, la clave del éxito podría estar en la exposición de criterios estratégicos bien definidos, objetivos claros y pertinentes, planificación eficiente, competencia y compromiso de investigadores y disposición de las instituciones encargadas del financiamiento. Recomiendo con base en la propia vivencia, por el hecho de haber estado allí y por mi deseo permanente de seguir desarrollando proyectos que solucionen problemas.

Por otra parte, la divulgación de los alcances y trascendencia del proyecto Antártida para el país en particular y el Planeta en general podría aprovecharse para transmitir una visión positiva del mismo, que motive a descifrar el enigma que representa la Antártida, que inspire e impulse a la población más joven y que posibilite el nacimiento de nuevas ideas en ese espacio visionado para el bien de toda la humanidad.

El IPC en la Antártida: investigaciones abióticas en la Base Antártica Artigas, isla Rey Jorge, Republica Oriental de Uruguay

En este segmento de mi crónica, hablaré de la intervención de nuestro IPC en las expediciones antárticas de Venezuela. Fui miembro invitado del COEA-IVIC para participar en la II expedición científica venezolana a la Antártida en el 2008, durante la VI expedición en el 2013, durante la VII expedición en el 2014, y durante la frustrada VIII expedición en el 2015. En esta última, iba a coordinar una nueva expedición a la Estación Antártica Pedro Vicente Maldonado, pero esta fue cancelada horas antes de partir para Punta Arenas, Chile, debido a la explosión del generador eléctrico de la Base Antártica Pedro Vicente

Maldonado de la república del Ecuador, que tuvo que cancelar la segunda fase de su expedición antártica del año 2015.

La participación de nuestro Instituto Pedagógico de Caracas fue posible por los antecedentes del trabajo realizado sobre la geología glacial de los Andes de Venezuela (Bezada y Schubert, 1987, Bezada, 1989, González y Bezada 2001, 2006, Bezada et al, 1995, Mahaney y Bezada 1996, Bezada y Clapperton 1998, 2002, Mahaney et al 1997, 2000a, 2000b, 2001, 2004, 2007), donde entre otras metodologías habíamos demostrado que la utilización de núcleos de sedimentos lagunares era uno de los proxis paleoclimáticos más exitosos en la reconstrucción paleoambiental en áreas afectadas por las glaciaciones del Cuaternario en los Andes de Venezuela (Abbott et al. 2003, Polissar et al., 2006a, 2006b, 2009, 2014, Stansell et al., 2005, 2007, 2010, 2014), Rull et al., 2005, 2010a, 2010b). Estos antecedentes condujeron a que nuestro Instituto estuviese entre las instituciones convocadas a presentar un proyecto para ser evaluado, como parte de la planificación de la segunda expedición Antártica de Venezuela.

Esta segunda expedición de Venezuela, al igual que la primera, se

realizó con la cooperación del Instituto Antártico de la República Oriental de Uruguay, específicamente en su Base Antártica Artigas, ubicada en la isla Rey Jorge (King Jorge Island, para los anglosajones) que junto con las islas Livingston, Greenwich, Robert, Nelson, y otras de menor tamaño conforman el archipiélago Shetland del Sur. Estas limitan por el norte con el mar del Drake (lugar donde se mezclan las aguas de los océanos Atlántico y Pacífico); por el sur con el estrecho de Bransfield, por el este con el mar de Weddell, y por oeste con el mar de Bellingshausen. Más del 90% de la superficie de isla Rey Jorge está ocupado por el glaciar Collins o domo de Bellingshausen. La Base Antártica Artigas se ubica geoastronómicamente en la latitud $62^{\circ} 11'$ y la longitud $58^{\circ} 51'$, y a menos de un kilómetro del frente del mencionado domo de hielo, cuyo retroceso glacial ha dejado una serie de lagunas proglaciales.

Con base en nuestra experiencia andina, al momento de presentar nuestro proyecto, expusimos, que las islas Shetlands del Sur por encontrarse en el ámbito del deshielo del borde sur occidental del continente Antártico, adyacente a la península Antártica, ofrecían condiciones ideales para el estudio del retroceso de los hielos glaciales

del domo de Bellingshausen. Este retroceso glacial había dejado huellas en sus depósitos sedimentarios superficiales (sus morrenas), y en los sedimentos acumulados en los fondos de los lagos que fueron dejando su retroceso.

El estudio de estos sedimentos es fundamental pues sus capas son como páginas de libros, donde se registran los cambios paleoambientales ocurridos desde el momento mismo del retroceso. Es decir, que nos podrían proporcionar un registro mínimo desde hace 12.000 hasta el presente calentamiento global. Entonces, con base en nuestra experiencia en los Andes de Venezuela, expusimos la importancia de la extracción de núcleos de sedimentos lacustrinos/lagunares, cuyo registro fósil y geoquímico proporciona aproximaciones confiables para definir los cambios ambientales asociados a los cambios de temperatura y precipitación desde el Último Máximo Glacial hasta la actualidad. Además, la materia orgánica contenida en estos sedimentos podía ser datada con precisión mediante el método del ^{14}C .

También apuntábamos, con base en un análisis de la literatura, que este tipo de estudios era inédito en el área señalada. Propusimos

entonces hacer una perforación en el Lago Uruguay.

Nuestro proyecto fue presentado, evaluado y aceptado como parte de la segunda expedición Antártica de Venezuela. En consecuencia, desde ese año la UPEL, a través de nuestro Instituto Pedagógico de Caracas, tuvo una importante vinculación con el Programa Antártico Venezolano hasta el año de la última expedición oficial de Venezuela en el año 2016.

Con gran entusiasmo debíamos prepararnos para el viaje a realizarse en el verano Austral del 2008. Como condición del proyecto, solicitamos embarcar todo nuestro instrumental de perforación que habíamos creado en el transcurso de los años para nuestros cursos e investigaciones del IPC. En este aspecto, es justo mencionar a los señores Ramón Salas (1990 - 2008) y Andrés León (2010 - 2015), miembros del personal del IPC quienes, con su experticia como soldadores, pudieron materializar mis diseños y ofrecer recomendaciones para mejorarlos.

En efecto, todo este instrumental había sido elaborado en los talleres de herrería de nuestra institución. Además, nuestros mecanismos de

perforación por percusión o por vibración (vibracore) tenían versiones para trabajar sobre el terreno o sobre sobre botes inflables.

Cargados de optimismos volamos a Montevideo, y de ahí, en un avión Hércules de la Fuerza Aérea de Uruguay hasta la tierra natal de Gabriela Mistral, Punta Arenas, en el extremo sur del continente suramericano. Las comodidades eran mínimas, no había butacas ni sobrecargos, era un avión de transporte militar, pero el ruido de los motores se matizaba con el intercambio de amenas conversaciones entre los expedicionarios de los dos países. Sobrevolar las cumbres Andinas de Argentina y Chile cubiertas de glaciares fue espectacular e inolvidable, pero igualmente nos rememoraba aquel avión de la fuerza aérea uruguaya, que el 13 de octubre de 1972, con un grupo de entusiastas jóvenes de un equipo de rugby se estrelló en las cumbres nevadas de los Andes entre estos dos países, evento muy divulgado como 'la historia de los sobrevivientes de los Andes.

Luego de una estancia de dos días en Punta Arenas, partimos nuevamente en "nuestro avión Hércules" hacia las Islas Shetland del Sur. En pleno vuelo, la jefe de la delegación me entrega una carta con una

noticia inesperada: el comité científico de investigaciones antártica (SCAR, por sus siglas en inglés) y el Instituto Antártico Uruguayo no autorizaban perforaciones en los lagos de la estación. Inverosímil pero cierto. Finalmente aterrizamos en la pista de tierra de la base antártica Chilena Eduardo Frey en la Isla Rey Jorge. Desde ahí, en vehículos con tracción de oruga, por tratarse de un terreno pantanoso y con nieve y hielo, nos trasladaron hasta la base antártica ubicada a unos 6 kilómetros de distancia. La base Artigas, tenía condiciones que no habíamos imaginado para la permanencia, pues todo estaba debidamente ordenado: sala de reuniones, dormitorios, laboratorios, talleres y una estación meteorológica muy bien equipada.

La cancelación de la perforación del Lago Uruguay no me desalentó, porque había mucho por explorar en el perímetro de la base Antártica Artigas: los niveles de ascenso y descenso del nivel del mar quedaban reflejados espectacularmente en varios niveles de playa, los análogos modernos y de acumulaciones morrenicas y todo tipo de expresión geomorfológica del avance y retroceso de los hielos. Caminar e indagar sobre morrenas con núcleos de hielo, ver el proceso de su formación en pleno desarrollo era sencillamente la materialización de un sueño para

cualquier estudioso de estos temas. Entonces, nos dedicamos a colaborar con los otros investigadores y, en la exploración del área, pudimos localizar una pequeña laguna colmatada producida por el retroceso de los hielos, en la cual nos fue permitido perforar y tomar núcleo de sedimentos. Igualmente pudimos usar nuestros botes para tomar algunas muestras de sedimentos superficiales en otra laguna que se alimentaba directamente de las aguas de deshielo del domo Bellingshausen, o glaciar Collins. Este muestreo de sedimentos nos permitió colaborar en otros proyectos (Palacios et 2009, Ojeda et al 2015, Barros et al 2013, 2015). Las muestras de sedimentos superficiales en el frente de acumulación del glaciar Collins y en el área costanera de dos lagos periglaciales en la cercanía de la Base Científica Artigas de la República Oriental fueron caracterizadas; los minerales y rocas identificadas incluyeron: montmorillonita, albita, anortita, andesina y heulandita. No se determinó el enriquecimiento de ninguno de los metales, ni mayoritarios, ni minoritarios, en ninguna de las fracciones, por lo que la composición de estos sedimentos es heredada de las rocas que les dieron origen.

Por ser el continente Antártico una zona de muy baja o ninguna

contaminación, el análisis de sus sedimentos glaciales permite establecer una línea base de concentración natural de los metales mayoritarios y minoritarios para comparar con estudios futuros de impacto y contaminación ambiental (Ojeda et al 2015). Por su parte, el núcleo de sedimento de la pequeña laguna colmatada ubicada cerca del frente glacial permitió hacer validaciones del método de datación radiométrica contemporáneo con isótopos de plomo y Cs, que permitieron evaluar la eficiencia del método (Barros et al., 2009, 2012, 2016, 2021, 2022). Igualmente, se hicieron mediciones de emisión de gas radón (Palacios et al 2009). Contribuíamos así —en la sección de investigaciones abióticas— con el objetivo fundamental de la expedición y del Programa Antártico Venezolano, que era producir información significativa y pertinente para el avance de la ciencia. Además, que nos permitiera sustentar el cambio de status de miembro adherente, a miembro consultivo en el Tratado Antártico.

Expedición Antártica en el archipiélago Shetland del Sur: obtención riesgosa de sedimentos en una laguna congelada que bautizamos con el nombre de “Mariscal Sucre” y dos trascendentales hallazgos para la interpretación del cambio climático

En el año 2013, en ocasión de la convocatoria a la VI Expedición venezolana a la Antártida, cuyo destino era la Isla Greenwich, fuimos nuevamente invitados a participar. Con el aval de nuestra experiencia en los Andes de Venezuela y la pericia en el registro de eventos climáticos en el pasado geológico reciente, insistimos, una vez más, en la posibilidad de la extracción de núcleos de sedimentos lacustrinos. Insistimos en que este tipo de estudios era inédito en el área, dada la frustrada perforación del Lago Uruguay.

El proyecto era parte de un proyecto binacional entre la Base Científica Antártica Pedro Vicente Maldonado (BCAPVM) de la República del Ecuador y el Centro de Oceanología y Estudios Antárticos del IVIC (COEA-IVIC), firmado en el año 2010, y tenía como finalidad obtener un núcleo de sedimento en una laguna de origen glacial. Para el logro de ese objetivo se había seleccionado una laguna avistada por los investigadores de la V expedición del año 2012. Se trataba de una

pequeña laguna localizada en el centro de la isla Dee, a 45 minutos de navegación de la BCAPVM, a una altura aproximada de 90 metros sobre el nivel medio del mar. La sedimentación de esta laguna, por ser un sistema cerrado, tenía un gran potencial para registrar, en las características geoquímicas de sus sedimentos, los paleoambientes y la dinámica de los glaciales, derivados del cambio del balance de masa, inducido por los cambios climáticos.

Es relevante mencionar que, entre los miembros de estas expediciones, se encontraba un exprofesor del Instituto Pedagógico de Caracas, egresado de nuestro Departamento de Ciencias de la Tierra, Juan Manuel Carrera, que trabajaba desde el año 2012 en el Centro de Oceanología y Estudios Antárticos del IVIC.

Para la obtención del núcleo de sedimentos, fue necesaria la colaboración de muchas personas, especialmente para transportar el pesado equipo de perforación por una empinada cuesta de 90 metros de altitud, en un ambiente de bajas temperaturas, fuertes velocidades del viento, espesa bruma. Como mencionamos al comienzo de la crónica, las condiciones climáticas de la Antártida son impredecibles.

Sorpresivamente, la laguna avistada en el verano austral del año 2012 estaba congelada en el verano del año 2013. Entonces, sin conocer los espesores de hielo y la peligrosidad que esto podía representar, decidimos hacer la perforación (como estaba planeada). Optamos por deslizar, sobre la superficie congelada del lago, la plataforma de perforación montada sobre los botes, rompimos la capa de hielo. De esta manera, y no sin pocos inconvenientes, el objetivo fue logrado. Las peripecias de esta perforación fueron registradas en un video de los documentalistas ecuatorianos Rosa Jijon y Allans Jeffs, en un PowerPoint de Juan Manuel Carrera, e igualmente en una crónica de esta perforación (Bezada, 2016).

Concluida la perforación, pensamos que era necesario darle un nombre geográfico a la laguna de la isla Dee con la finalidad de poder registrar la trascendental obtención de un núcleo de sus sedimentos. Propusimos denominarla "Mariscal Sucre", personaje histórico importante para los dos países involucrados, Ecuador y Venezuela. Así quedó registrado tanto en la exposición que realizamos en la Base Antártica Ecuatoriana Pedro Vicente Maldonado en febrero del año 2012, como en el informe escrito entregado a las autoridades antárticas

Instituto Pedagógico de Caracas: un recorrido por 86 años de historia e investigación
ecuatorianas (Bezada y Terán, 2012).

Posteriormente, el nombre quedó registrado en los mapas de la Isla Dee. Refiero así la historia verídica sobre cómo, a través de un docente investigador venezolano del IPC (Bezada) y un miembro de la Armada Ecuatoriana (Terán), la alusión a nuestro héroe cumánés, prócer de la Independencia, quedó grabado en la toponimia de esa pequeña isla del archipiélago Shetland del Sur.

Cumplido mi objetivo fundamental de la VI Expedición, me dediqué a explorar la costa oriental y occidental de la BCAPVM en la isla Greenwich, entre el área despejada por el retroceso del glaciar Quito y la línea de playa, lo que nos permitía observaciones geomorfológicas, recolección de muestras litológicas, sedimentos y mediciones de campo para determinar el movimiento del frente del Glaciar, y buscar evidencias de glaciaciones antiguas. Fue así como hacia el occidente, a unos 5 km., de la BCAPVM, en el sector denominado Punta Ambato, ocurrieron dos descubrimientos en dos áreas con registros estratigráficos muy relevantes. Algunos podrían calificar este hecho como obra del azar, pero no creo que la suerte juegue ningún papel, mientras uno sabe qué busca

y dónde buscarlo.

El primero estuvo relacionado con el retroceso glacial contemporáneo y el calentamiento global, lo cual quedaba magistralmente expuesto en formas depositacionales en una serie de pequeñas morrenas recesionales paralelas en dirección al frente del glaciar en retroceso; igualmente formas erosionales, como flutes eran perfectamente preservadas en las morrenas de fondo. Las mediciones de campo nos permitieron definir 12 morrenas de retroceso, con altitudes entre 40 centímetros y 2 metros, con un espaciamiento variable entre 16 y 33 metros y un retroceso global para los últimos 12 años de 178 metros. Esto permitió determinar un retroceso promedio de 14,83 mts., entre los años 2001 y 2013.

Los valores indican que, aunque el retroceso del frente glacial continúa, este ha ocurrido en una forma más o menos uniforme durante los últimos 23 años, lo cual, en parte, soporta la hipótesis de un incremento de la tasa de deshielo de Alley y Bindschadler (2001). Las morrenas recesionales eran de textura franco arcillosa que la hacían frágiles antes los procesos erosivos. Por tal motivo, recomendamos que

esa área tuviese restricciones de visita con el fin de conservar esos registros sedimentarios (Bezada y Terán, 2013).

El segundo descubrimiento estuvo relacionado con un depósito glacial de bloques, cantos y gravas facetadas, embutidas en una matriz areno-arcillosa compacta que conformaban una tillita cubierta por una colada de lava basáltica. En principio, por extrapolación de la cronología radiométrica de la isla Rey Jorge, pensamos que podría corresponder a un vulcanismo de edad Terciaria. En consecuencia, el evento glacial que causó el depósito sería equivalente a los descritos en la isla San Jorge por Birkenmajer (2005). Por lo tanto, en una primera aproximación, así lo presentamos en el VII Congreso Latinoamericano de Ciencia Antártica (Bezada et al., 2013a), celebrado en La Serena, Chile en septiembre del año 2013. Sin embargo, posteriormente la cooperación entre pares de Venezuela y del exterior, nos permitieron hacer dataciones absolutas (radiométricas) realizadas en USA y Canadá, mediante el método Ar/Ar. Estas arrojaron edades entre 86 y 91 millones de años, o sea, eran de edad Cretácico Tardío. Superando la más antigua reportada hasta entonces, representada por la primera evidencia de un glaciar alpino Terciario en el oeste de la Antártida, en la Bahía del Almirantazgo, isla

Rey Jorge. Allí se describió un diamictón glacial que infrayacía una colada de lava basáltica, con una edad radiométrica K-Ar de 45- 41 Ma. (Birkenmajer, 2005).

Esto representa un hecho de trascendental importancia, ya que hasta ahora solo se ha podido inferir presencia de glaciales durante el periodo Cretácico, a través del análisis de núcleos de sedimentos marinos profundos. En efecto, este periodo geológico se ha considerado como uno de los más cálidos, por las condiciones de súper efecto invernadero que imperó. En consecuencia, la edad de esa colada de lava basáltica que cubría el depósito glacial nos permite mostrar *la evidencia estratigráfica más antigua para este periodo geológico* de una glaciación reportada hasta ahora sobre la superficie terrestre.

El hallazgo demuestra que ya, para este periodo, existían glaciares en el continente antártico (Bezada et al 2021, en arbitraje). Consideramos que se trata de un aporte importante en el estudio de las fluctuaciones pasadas de la temperatura global, lo cual es fundamental para nuestra comprensión de la evolución del clima de la Tierra. Además, contribuíamos, de esta manera, a esclarecer un tema que ha sido objeto

de múltiples discrepancias (Bornemann et al., 2008, Macleod et al., 2013., Linnert et al., 2014.).

En el congreso de La Serena igualmente presentamos los resultados sobre el retroceso glacial contemporáneo de la Isla Greenwich, registrado por el glacial Quito (Bezada et al., 2013b), e igualmente lo hicimos en la importante reunión de geociencias de la Asociación Americana de Geofísica (Bezada et al., 2013c).

Expedición antártica evolución paleoambiental y paleoclimática del Lago Uruguay y los imprevistos riesgos de la investigación *in situ*

Para la VII expedición, en virtud del logro de los objetivos en la VI expedición, se me encargó nuevamente el proyecto frustrado de la II expedición sobre la evolución paleoambiental y paleoclimática del Lago Uruguay y otras lagunas proglaciales, en la Isla Rey Jorge. En esta oportunidad, tomamos todas las previsiones para mostrar el mínimo impacto ambiental que produciríamos en los sistemas lagunares y así obtener el permiso de SCAR y el Programa antártico de Uruguay. Presentamos detalladamente nuestra metodología de campo, que consistía, en primer lugar, en un reconocimiento batimétrico con un

ecosonda Garmin para definir las profundidades y topografía del fondo del lago, con el objeto de seleccionar el área de perforación, en segundo lugar, el núcleo de sedimentos lacustrinos se tomaría desde una plataforma montada en botes inflables y movido manualmente con remos. Utilizaremos un equipo de percusión portátil totalmente manual, que solo consta de un martillo de 15 kilogramos sujetado por cuerdas y tubos de policarbonato transparente de 3 pulgadas de diámetro, lo cual significa que el único impacto sobre el fondo del lago será de un agujero de 3 pulgadas de diámetro. Para la obtención de este núcleo, se contaba con tubos de policarbonato transparente, y con todo el equipo e instrumental necesario, así como el entrenamiento para la toma hasta 40 metros de profundidad. En esta ocasión, nuestra propuesta recibió la respectiva aprobación de las autoridades de Uruguay.

Esta VII expedición, en verano Austral del año 2014, se conformó con tres grupos con destinos y objetivos distintos. Mi proyecto de estudio estaba relacionado con la evolución paleoambiental y paleoclimática del Lago Uruguay. Significaba que viajaba nuevamente a la Isla Rey Jorge, a la Base Antártica Artigas de la República Oriental del Uruguay. Se trataba de cumplir con el objetivo pendiente durante la II expedición. Por su

parte, el colega Alonso Ojeda del Instituto de Ciencias de la Tierra UCV fue el encargado de tomar nuevas muestras sobre la secuencia de morrenas que habíamos establecido en el año 2013, con el objetivo de datar con precisión radiométrica de isótopos de Pb y Cs la edad de estos depósitos glaciales. Los resultados de los análisis preliminares los presentamos en el VIII Congreso Latinoamericano de Ciencia Antártica, en Montevideo (Ojeda et al., 2015).

En el desarrollo del proyecto no se lograron los objetivos planteados. Muchas son las causas que podemos apuntar. Nuestros equipos que venían desde Punta Arenas en un barco de la armada chilena, por la gran inestabilidad atmosférica, llegaron con retardo perdiéndose los días con mejores condiciones del tiempo. También, el fondo del proglacial lago Uruguay, uno de los más grande de la isla Rey Jorge, presentaba un pavimento de gravas y bloques que impedían cualquier perforación de sedimentos en el rango de las arenas finas al limo-arcilla; su profundidad resultó ser muy somera; y posiblemente por ser un sistema abierto no permitió un registro sedimentario adecuado para los objetivos de la investigación. Además, las adversas condiciones meteorológicas del verano austral del año 2014 determinaron que las autoridades antárticas

prohibieran cualquier otra perforación en otros lagos. A pesar de todos los inconvenientes, que son parte de los riesgos que se corren en una aventura Antártica, nuevas anotaciones fueron realizadas que contribuyen con el conocimiento geomorfológico de las áreas despejadas por el retroceso glacial del holoceno.

CONCLUSIONES

- La investigación y enseñanza de la geología glacial de los Andes de Venezuela y los cambios climáticos globales fueron los pilares que justificaron nuestra participación en el Proyecto Antártico de Venezuela.

- La experiencia Antártica de Venezuela ha generado investigaciones en diferentes áreas, desde lo biótico marino y terrestre hasta lo relacionado con el medio físico, tales como la medición de gases de efecto invernadero o la evolución del paisaje.

- Investigación implica riesgo. Cuando ocurre en estos espacios, el riesgo se ha tornado inspiración, impulso que nos conduce a un destino en aras del hallazgo de una nueva idea que da frutos. En consecuencia, el deseo de la aventura es ahora mayor.

- La investigación concluida y reportada justifica la inversión del Estado y representa una manera decorosa de rendir las cuentas.

- Los logros investigativos en las diferentes expediciones son argumentos que nos permitirían alcanzar el objetivo concreto del cambio de estatus de país de miembro adherente a miembro consultivo del Tratado Antártico.

- El Instituto Pedagógico de Caracas ha contribuido al avance del conocimiento científico y humanístico dentro y fuera del país. Algunos de sus logros han sido estrictamente individuales y ocurridos fuera de nuestras fronteras. Otros forman parte de sus proyectos al aparecer inscritos en sus currículos, planes de estudio, laboratorios, talleres y proyectos, tal como los que hemos informado en nuestra crónica verídica.

- Dado que asumimos este escrito como una crónica, quiero manifestar que mi yo investigativo, parte esencial de mi espacio

biográfico, se creció con la aventura en este tesoro gélido del Planeta convertido, hasta ahora, en un laboratorio.

REFERENCIAS

- Angel, I., Audemard, F., Carrillo, E., Carcaillet, J., y Beck, Ch. (2014). El isótopo cosmogénico ^{10}Be en la cronología de morfología glaciar en los valles de Gavidia y la Culata, Andes venezolanos. Trabajo presentado en el I Congreso Venezolano de Geoquímica, UCV, noviembre de 2014.
- Angel, I., Carrillo, E., Carcaillet, J., Audemard, F., y Beck, Ch. (2013). Geocronología con el isótopo cosmogénico ^{10}Be , aplicación para el estudio de la dinámica glaciar Cuaternaria en la región central de los Andes de Mérida. UCV. GEOS, N° 44 pp. 73-82.
- Barros, H., Bezada, M., Palacios, D., Ojeda, A., y Hurtado, S. (2013). Lagunas periglaciales someras como Fuentes de información sobre el cambio climático: Datación reciente en la Isla 25 de mayo (King George Island) Antártida Marítima. Congreso Venezolano de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI - PEII). 7-10 noviembre 2013. Caracas.
- Barros, H., Bezada, M., Palacios, D., y Hurtado, S. (2015). Retroceso glaciar y datación reciente de sedimentos por ^{210}Pb y ^{137}Cs en la Antártida Marítima. Primera Jornada Nacional sobre Investigación y Tecnología de las Radiaciones Ionizantes: Salud, Ambiente, Seguridad Alimentaria e Industria. RADION. 24 al 27 de marzo de 2015. Caracas, Venezuela.
- Bezada, M y Schubert, C. (1987). Cronología Cuaternaria en Venezuela, algunos problemas metodológicos y pedológicos. Acta Científica Venezolana (38) pp.1-12
- Bezada, M. (1981). Sediments and marine landforms of the Champlain Sea, in the Alexandria Map area. Ontario, Canada. Master Thesis, Department of Geography, University of Ottawa.
- Bezada, M. (1989). Geología Glacial del Cuaternario de la región de Santo Domingo -Pueblo Llano - Las Mesitas (Estados Mérida y Trujillo). Tesis doctoral, no publicada. Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas,

Caracas, Venezuela.

- Bezada, M. (2017) Los glaciares tropicales. Capítulo 3, pp.54-81 en el libro: Se van los Glaciares. Cambio Climático en los Andes Venezolanos. Ediciones de la Fundación Empresas Polar, Caracas.
- Bezada, M. (2020). La Edad del Hielo en los Andes de Venezuela y sus implicaciones Paleoclimáticas. 289 pág. (Libro inédito, no publicado)
- Bezada, M. (2016^a). Investigación, docencia y extensión en el Laboratorio de Pedología y Geología del Cuaternario: Una sinopsis del período 1981-2015. Revista de Investigación. Instituto Pedagógico de Caracas. V.40 (87), pp. 19-38
- Bezada, M. (2016b). Hazaña binacional Núcleo de casi dos metros se extrajo de laguna congelada en la isla Dee, Archipiélago de las Shetlands del Sur, Antártida: Crónica de una perforación. Boletín Antártico Venezolano/16 años en la Antártida, Ediciones IVIC, Caracas, pp 52-57
- Bezada, M. (2020). Los Andes Venezolanos en la Edad del Hielo: Una síntesis didáctica de las investigaciones sobre la Geología Glacial del Cuaternario en las montañas andinas de Venezuela. Libro de Texto, no publicado. Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. 300 pags.
- Bezada, M., Alfonso, J., Carrera, J., Terán, B., & J Hernández (2013c). Retroceso actual del glaciar Quito en Punta Ambato, isla Greenwich del Archipiélago Shetland del Sur, Antártida: Una evidencia del calentamiento global. X Congreso Venezolano de Ecología, SVE, IVIC, Mérida, Venezuela, p. 225.
- Bezada, M., Alfonso, J., Carrera, J., Terán, B., J. Hernández. (2013a). Evidencias geomorfológicas y estratigráficas del retroceso actual del glaciar Quito y una glaciación Terciaria en la isla Greenwich, archipiélago Shetland del Sur, Continente Antártico. VII Congreso Latinoamericano de Ciencia Antártica. La Serena, Chile, septiembre de 2013.
- Bezada, M., Alfonso, J., Carrera, J., Terán, B., J. Hernández. (2013b). Geomorphologic and stratigraphic evidences of current retreat of Quito glacier on Greenwich island, South Shetlands Island, Antarctica. 2013 AGU Fall Meeting, San Francisco, USA.

- Bezada, M., Mahaney, W., y Kalm, V. (1995). Multiple glaciation in the venezuelan Andes. XIV INQUA Congress, Berlin
- Bezada, M., Vaquero, De Abrisqueta, A. (2021). First stratigraphic evidence for a glaciation of the late Cretaceous, the oldest reported Antarctic glaciations. (Trabajo enviado para arbitraje Antártica Science)
- Bezada, M., y Clapperton, Ch. (2002). Diferentes tipos de glaciares en los Andes de Venezuela. LII Convención Anual de AsoVAC. Barquisimeto, Venezuela
- Birkenmajer, K., Gadzicki, A., Krajewski, A., Solecki, A., Tatur, A., y H, Yoon. (2005). First Cenozoic glaciers in West Antarctica. Polish Polar Research. Vol. 26, N°1, pp. 3-12
- Braun, C., y Bezada, M. (2013). The history and disappearance of glaciers in Venezuela. Journal of Latino American Geography. (12), pp. 85-124
- Carcaillet, J., Angel, I., Carillo, E., Audemard, E., y Beck, Ch. (2013). Timing of the last deglaciation in the Sierra Nevada of the Mérida Andes. Quaternary Research, 80, 482-494.
- Cárdenas, A.L. (1962): El Glaciarismo Pleistoceno de las cabeceras del Chama. Revista de Geografía. ULA, Mérida, 3 (8) p. 173-194.
- Clapperton, Ch., and Bezada, M. (1998). Full – glacial extents and chronology along PEP 1 (Americas) transect . Pole – Equator - Pole Paleoclimate of the Americas. PEP 1, Meeting, Mérida, 1998.
- González, O., Bezada, M., (2001). Pedología y cronología relativa de los depósitos cuaternarios en tres cuencas de los Andes Centrales Venezolanos (estado Mérida) Acta Científica Venezolana, 52: 210–219.
- González, O., y Bezada, M (2006). Geología glacial y postglacial del valle de la Quebrada Saisay, andes centrales venezolanos (estado Mérida). *Acta Científica Venezolana*, 57 (4): 159-166.
- Guzmán, O., Vassallo, R., Audemard, F., Mugnier, J-L., Oropeza, J., Yopez, S., Carcaillet, J., Alvarado, M., and Carrillo, E. (2013). ¹⁰Be dating of river terrace of Santo Domingo river, on Southeastern flank of the Mérida Andes, Venezuela: Tectonic and climatic implications. Journal of South American Earth Science. 48 pp. 85-96
- Jahn, A. (1912). La cordillera venezolana de los Andes. Revista Técnica del

Ministerio de Obras Públicas, 2(21), 451-488, Caracas, Venezuela.

Jahn, A. (1925): Observaciones glaciológicas en Los Andes Venezolanos. *Cultura Venezolana* (64). p. 265-280.

Jahn, A. (1931). El deshielo de la Sierra Nevada de Mérida y sus causas. *Cultura Venezolana*, Caracas 110: 5-15.

Llambí, L., Melfo, A., Gámez, L.E., Pelayo, R., Cárdenas, M., Rojas, C., Torres J.E., Ramírez, N., Huber, B., Hernández, J.E. (2021a). Primary succession in the forefield of the last Venezuelan glacier: ecosystem assembly and biotic interactions in an extreme tropical-alpine environment. Enviado: *Frontiers in Ecology and Evolution*

Llambí, L., Melfo, A., Santos, T. (2021b). Los Andes Después del Hielo: El Último Glaciar de Venezuela. Instituto de Ciencias Ambientales y Ecológicas - ICAE – Universidad de los Andes. *Propuestas Andinas* No. 17. CONDESAN. Mérida, Quito

Mahaney, W. (1990). *Ice on the Equator. Quaternary geology of Mount Kenya*. Edit. William Caxton. 386 pags.

Mahaney, W. C., Milner, M. W., Voros, J., Kalm, V., Hutt, G., Bezada, M., Hancock, R. G. V., and Aufreiter, S. (2000a). Stratotype for the Mérida Glaciation at Pueblo Llano in the northern Venezuelan Andes. *Journal of South American Earth Sciences* 13, 761-774.

Mahaney, W., and Bezada, M. (1996). International Conference on Quaternary Glaciation and Paleoclimate in the Andes Mountains. Abstracts book. UPEL, CIET-IVIC, UNESCO, INQUA-PASH.

Mahaney, W., Dirszowsky, R., Milner, M., Harmsen, R., Finkelstein, S., Kalm, V., Bezada, M. (2007). Soil stratigraphy and soil-plant interactions on a Late Glacial-Holocene fluvial terrace sequence, Sierra Nevada National Park, northern Venezuelan Andes. *Journal of South American Earth Sciences* 23: 46-60.

Mahaney, W., Kalm, V., y Bezada, M. (1997). Estratigrafía del Cuaternario Tardío de un ambiente proglacial en el área de Mucubaji, Mucuchache, El Pedregal. I Congreso Latinoamericano de Sedimentología, T. I: 417- 424.

Mahaney, W., Milner, M., Sanmugadas, K., Kalm, V., Bezada, M., and Hancock, R.

- (2000b). Late Quaternary deglaciation and Neoglaciation of the Humboldt Mássif, northern Venezuelan Andes. *Zeitschrift für Geomorphologie, Supplement Band 122*: 209-226.
- Mahaney, W., Dirszowsky, R., Milner, M., Menzies, J., Stewart, A., Kalm, V., y Bezada, M. (2004). Quartz microtextures and microstructures owing deformation of glaciolacustrine sediments in the northern Venezuelan Andes. *Journal of Quaternary Science* (19). pp., 23-33.
- Mahaney, W., Russel, S., Milner, M., Kalm, V., Bezada, M., Hancock, R., y Beukens, R. (2001). Paleopedology of Middle Wisconsin/Weichselian paleosols in the Mérida Andes, Venezuela. *Geoderma* (104): pp., 215-237.
- Markgraf, V., Baumgartner, T., Bradbury, J., Díaz, H., Dumbar, R., Luckman, B., Seltzer, G., Swetnam, T., y Villalba, R. (2000). Paleoclimate reconstruction along Pole-Equator-Pole transect of the Americas (PEP 1). *Quaternary Science Reviews* V. 19 (1-5) pp. 125-140.
- Melfo A, Llambí LD, Ferrer A, Bezada M, Yarzabal A. (2017). *Se Van Los Glaciares: cambio climático en los Andes venezolanos*. Fundación Empresas Polar, Caracas, 123 pp
- Ojeda-Falcón, A., Ramírez, A., Bezada, M., Rivas, M., Delgado, A., y González, E. (2015). Caracterización de sedimentos Antárticos superficiales provenientes del glaciar Collins, Isla Rey Jorge, Antártida Insular. VIII Congreso Latinoamericano de Ciencia Antártica. Montevideo, Uruguay. Octubre de 2015.\
- Ojeda-Falcon, A., y Bezada, M. (2016). Tras las huellas del retroceso actual de los glaciares, en la Antártida Insular. *Boletín Antártico Venezolano/16 años en la Antártida*. Ediciones del IVIC, pp. 106 -109
- Palacios, D., Ochoa, J., Alfonso, J., Sajo-Bohus., Barros, H., Chacón, N., Bezada, M., Ojeda, A., y Silva, S. (2009). Mediciones de espectrometría gamma de alta resolución y radón (in situ) en superficie no cubierta por hielo de la Isla Rey Jorge. V Simposio Latinoamericano sobre Investigaciones Antárticas. Septiembre 2009. La Libertad, Ecuador
- Polissar, P.; Abbott, M.; Wolfe, A.; Bezada, M.; Rull, V. and Bradley, R. (2006a). Solar modulation of Little Ice Age climate in the tropical Andes. *Proceedings*

of the National Academy of Sciences 103 (24), pp. 8937-8942.

- Polissar, P.J., Abbott, M.B., Wolfe, A.P., Vuille, M., and Bezada, M. (2013). Synchronous interhemispheric Holocene climate trends in the tropical Andes. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(36), 14551-14556.
- Ramírez, N., Melfo, A., Resler, L. and Llambí L.D. (2020). The end of the eternal snows: integrative mapping of 100 years of glacier retreat in the Venezuelan Andes. *Arctic, Antarctic and Alpine Research* 1-19. DOI: 10.1080/15230430.2020.1822728
- Royo y Gomez, J. (1956) El Cuaternario. En *Léxico Estratigráfico de Venezuela*, primera edición. Publicación especial de la Dirección de Geología, Ministerio de Minas e Hidrocarburo de Venezuela.
- Royo y Gómez, J. (1959): El Glaciarismo Pleistoceno en Venezuela. *Bol. Infor. Asoc. Ven. Geol. Min. Y Petrol.* (2). p. 333-357.
- Rull, V., Abbott, M., Vegas-vilarrúbia, T., Bezada, M., Montoya, E., Nogue, E., & González, C. (2010). Paleoenvironmental trends in Venezuela During Last Glacial Cycle. Pp. 52-83. Capítulo de libro publicado en: Sanchez-Villagra et al. (Eds.), *Urumaco and the Venezuelan Paleontology – the fossil record of The Neotropics*. Indiana University Press.
- Rull, V., Stansell, N., Montoya, E., Bezada, M., Abbott, M. (2010). Palynological signal of the Younger Dryas in the Tropical Venezuelan Andes. *Quaternary Science Reviews*. (29) pp: 3045-3056.
- Rull, V., Abbott, M., Polissar, P., Wolfe, A., Bezada, M., y Bradley, R. (2005). Late Quaternary paleoecology and paleolimnology of high-altitude tropical environment in the Venezuelan Andes. *Quaternary Research* (64): pp., 308-317.
- Schubert, C. (1988). Climatic changes during the Last Glacial Maximum in Northern South America and the Caribbean: A Review. *Interciencia* 13(3): 128-137.
- Schubert, C., and Clapperton, C. (1990). Quaternary Glaciations in the Northern Andes (Venezuela, Colombia and Ecuador). *Quaternary Science Reviews* 9, 123 - 135.

- Schubert, C., y Vivas, L. (1994). El Cuaternario de la Sierra Nevada de Mérida. Imprenta de la Universidad de los Andes, Mérida
- Stansell, N., Abbott, M., Polissar, P., Wolfe, A., Bezada M & Rull, V. (2005) Late Quaternary deglacial history of the Mérida Andes. *Journal of Quaternary Science* 20 (7-8): 801-812.
- Stansell, N., Abbott, M., Polissar, P., Wolfe, A., Bezada, M., and Rull, V. (2007). Reply: Late Quaternary deglacial history of the Mérida Andes, Venezuela: response to comment. *Journal of Quaternary Science* 22, 823-825.
- Stansell, N., Abbott, M., Rull, V., Rodbell, D., Bezada, M. and Montoya, E. (2010). Abrupt Younger Dryas cooling in the northern tropics recorded in lake sediments from the Venezuelan Andes. *Earth and Planetary Science Letters* 293, 154-163.
- Stansell, N., Polissar, P., Abbott, M., Bezada, M., Steinman, B., Braun, C. (2014). Proglacial lake sediment records reveal Holocene climate changes in the Venezuelan Andes. *Quaternary Science Reviews* 89, 44-55.
- Tovar, R. (1969). El programa lo hace el profesor. Edit. Viloria & Cruz editores, Caracas pags. 141.
- Tricart, J. (1966): Geomorfología del área de Mucuchíes. *Rev. Geol. ULA, Mérida* (16-17) p. 31-42.
- Tricart, J. y Govea de Carpio, D. (1974): Muestrario geomorfológico de Venezuela. Instituto de Cartografía Nacional, & Instituto Pedagógico de Caracas. 150 pp.
- Tricart, J. y Michel, M. (1965): Monographie et carte géomorphologique de la region de Lagunillas, Andes Vénézuéliennes. *Rev. Geomorph. Dyn.*, 4. (1-3), p. 1-33.
- Tricart, J. y Millies-Lacroix, A. (1962): Les terrasses quaternaires des Andes Vénézuéliennes. *Bull. Soc. Geol. France.* (7) p. 201-218.
- Wesnousky, S., Aranguren, R., Rengifo, M., Owen, L., Caffé, M., Krishna Murari, M., and Perez, O. (2012). Toward quantifying geomorphic rates of crystal displacement, landscape development, and the age of glaciations in the Venezuelan Andes. *Geomorphology* (142-142) pp. 99-113.

Pasado, presente y futuro del Centro de Investigaciones Históricas Mario Briceño Iragorry, a propósito de un nuevo aniversario

Past, present and future of the Mario Briceño Iragorry Historical Research Center, regarding a new anniversary

Luis Fernando Castillo Herrera

Profesor de Geografía Historia, Magíster en Educación mención Enseñanza de la Historia, cursante del doctorado en Ciencias Políticas, Universidad Simón Bolívar. Coordinador del Centro de Investigaciones Históricas Mario Briceño Iragorry y Director-Editor de la Revista Tiempo y Espacio.
castilloluis93@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1452-334X>



Ha corrido mucha agua debajo del puente desde la fundación del Centro de Investigaciones Históricas Mario Briceño Iragorry. Fue un 13 de diciembre de 1976 cuando inició el transitar del que sería el espacio para desarrollar, impulsar y divulgar los estudios históricos en el Instituto

Pedagógico de Caracas. Nació bajo la dirección de la profesora Floraligia Jiménez de Arcondo, quien luego de regresar de Sevilla donde realizaba estudios doctorales, se dedicó a configurar una idea que calaría hondamente en el espíritu académico.

Los primeros pasos no serían sencillos, sin embargo, y gracias al trabajo denodado de sus miembros, el Centro conseguiría dar pasos cada vez más firmes. Las alianzas con otras instituciones permitieron la inclusión en coloquios y jornadas de investigación en las Ciencias Sociales. Más adelante, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, confiando en el éxito de aquel proyecto concedería un amplio espacio en el piso 8 de la Torre Docente del Instituto Pedagógico de Caracas, lugar que prontamente recibiría varias donaciones de libros por parte de la Academia Nacional de la Historia y otros entes.

En sus ya casi cincuenta años, el Centro de Investigaciones Históricas Mario Briceño Iragorry se ha caracterizado por la disciplina de sus miembros, responsabilidad y seriedad en su condición de docentes investigadores. La lista es sumamente amplia de mujeres y hombres que encontraron en el Centro un espacio natural de desarrollo intelectual y

profesional. Aquella convicción que impulsa la Historia y las Ciencias Sociales como factores esenciales en la construcción democrática, aún perdura en el Centro desde su fundación en el año 1976.

Por su parte, a partir del año 2015 iniciaría un natural cambio generacional en el Centro de Investigaciones Históricas Mario Briceño Iragorry, y a grandes rasgos en prácticamente toda la universidad. Los diferentes concursos de oposición que se realizaron en aquel año permitieron la incorporación de nuevos docentes para las cátedras de Historia de Venezuela y Ciencias Sociales. En este sentido, Richard López, Alejandro Rodríguez, José Astudillo y Luis Fernando Castillo, se incorporaron a la plantilla de profesores del Departamento de Geografía e Historia, situación que los llevaría a participar como miembros activos del Centro, y en las líneas: Proceso Histórico Venezolano y Relaciones Civiles y Militares.

Aquel hito posee una valoración representativa en el presente inmediato del Centro. Los años subsiguientes a 2015, fueron particularmente complejos y dramáticos para Venezuela, y no es un secreto que aquel periodo constituyó también la mayor diáspora

intelectual para el país. Semejante situación inevitablemente aceleró la asimilación de roles con mayores responsabilidades para los docentes que recién estrenaban sus investiduras universitarias. De manera que, la crisis que embargó (y embarga) al país, al mismo tiempo abrió el camino para que el Instituto Pedagógico de Caracas pusiese a prueba el recurso humano que había formado años atrás. Aquellos docentes incorporados en 2015, ya habían pasado como estudiantes y en promociones diferentes por las aulas y los pasillos de la institución, quizás pensando en algún momento continuar el camino iniciado por sus maestros. La providencia finalmente quiso que así fuese.

Es importante señalar que, ese cambio generacional no hubiese podido ser tan significativo sin la presencia de la Dra. Haydeé Vílchez, quien representó el puente directo entre los fundadores del Centro y la nueva camada profesoral que daba sus primeros pasos. La profesora Haydeé, fue la guía indiscutible de un proceso de cambio que garantizaba la preservación del legado de quienes en 1976 colocaron la piedra fundacional.

En este sentido, los últimos seis años han sido de gran trabajo dentro

y fuera de los muros del Instituto Pedagógico de Caracas, eventos académicos, talleres, cursos, conferencias, publicación de libros y de la revista *Tiempo y Espacio*, que simbolizan una pequeña muestra de las diversas actividades que nos han ocupado en el periodo 2015-2021. En esta oportunidad, quisiéramos hacer énfasis en tres de esos aspectos: los eventos, la edición de libros y las alianzas institucionales.

En primer lugar, el Centro concibe los eventos académicos como el espacio natural de presentación de los avances de investigación de nuestros profesores. También significan una notable vitrina para el descubrimiento de nuevos talentos, al mismo tiempo permiten la comunicación entre la universidad y la comunidad. El periodo de confinamiento propiciado por la pandemia mundial COVID-19, no significó una pausa en nuestras actividades, por el contrario, nos permitió abarcar nuevos espacios e incursionar en las llamadas conferencias virtuales y talleres tales como; *Totalitarismos: Miradas históricas y Literarias*, dictado bajo la modalidad online con la participación de los profesores: Vanessa Hidalgo, Richard López, José Astudillo y Luis Fernando Castillo. Por su parte, la línea Enseñanza de la Historia coordinada por la Dra. Noemí Frías, también tuvo una destacada

actividad durante el periodo de cuarentana, demostrando una notable capacidad de adaptación e innovación.

A lo largo de sus casi cincuenta décadas de existencia el Centro de Investigaciones Históricas Mario Briceño Iragorry se ha caracterizado por la producción de material bibliográfico. Llegando a producir una cantidad importante de obras, por ejemplo, la línea Relaciones Civiles y Militares fue particularmente prolífica durante la coordinación del historiador Domingo Irwin, publicando libros en coedición con la Universidad Católica Andrés Bello y la Universidad Simón Bolívar, un total de seis libros salieron de la imprenta entre los años 2005 y 2010, situación que no solo proyectó al Centro, sino además, a nuestra universidad como la principal casa de estudio que se preocupa por la evaluación del pretorianismo como categoría dentro de las Ciencias Sociales.

Recientemente nuestra unidad de investigación ha retomado la senda de la producción de libros, colocando de forma gratuita y en formato digital tres obras. La primera de ellas apareció en el año 2020, intitulada "Memorias del siglo XX. Venezuela ante el mundo" una mirada

panorámica a los avatares de un siglo de grandes cambios para el país. El volumen contó con el prólogo del historiador venezolano José Alberto Olivar, y las plumas de autores como, Laura Febres, Ángela Angulo, Lorena Puerta Bautista, Richard López, Yolimar Gil Amundarian y Luis Fernando Castillo.

En el año 2021 apareció una nueva producción editorial nuevamente en formato digital, se trató del libro, Hoy Venezuela. Ensayos para entender un país complejo, una obra que reunió a investigadores de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Universidad Católica Andrés Bello, Universidad Simón Bolívar, Universidad Central de Venezuela y la Universidad Metropolitana, todos ellos, bajo una mirada global plasmaron sus interpretaciones en torno a las condiciones del país desde un plano histórico, filosófico, político y económico, atreviéndose en alguno de los capítulos a plantear modelos factibles y soluciones a las complejas realidades de Venezuela.

Finalmente, este primer ciclo de publicaciones cerró con la edición de tres obras en el año 2022, la primera de ellas abarca un tema poco atendido en los diferentes estudios referidos a la historia colonial

venezolana, en este sentido, Tarcila Briceño nos permite conocer la transición De la ciudad hidalga a la ciudad criolla. Vida colonial en Trujillo de Nuestra Señora de la Paz. Una obra que significa probablemente uno de los aportes recientes más significativos en el área. Seguidamente y bajo una alianza editorial con el Centro de Derechos Humanos de la Universidad Metropolitana, editamos dos libros que giran en torno a problemas sensibles y actuales: 1. Refugiados y migrantes venezolanos. Realidades y dramas de una crisis; 2. Violencia de género en Venezuela: Claves para un debate imprescindible, ambos proyectos editoriales coordinados bajo la dirección de Victoria Capriles, talentosa joven venezolana abocada a la defensa de los derechos humanos en Venezuela.

Por su parte, nos complace incluir en estas notas el nacimiento de la línea de investigación *Aportes del Instituto Pedagógico de Caracas a la Educación, la Ciencias y la Cultura*, constituida por un notable grupo de importantes investigadores y docentes pertenecientes a nuestra casa de estudios, ellos, bajo la coordinación acertada de la Dra. Haydeé Vílchez han decidido rescatar en gran medida 86 años de recorrido de una institución de gran valía como lo es el Pedagógico de Caracas. Su

contribución en el impulso por el rescate de la identidad institucional ya se hace sentir, con diversas actividades: La participación en los eventos Entre Líneas, publicación en la revista Tiempo y Espacio de un Dossier especial, así como la presentación de conferencias.

Además de lo anterior, en el ámbito de las relaciones públicas hemos logrado mantener y crear nuevos vínculos con instituciones nacionales e internacionales, de esta manera, Venpaís Centro de Ideas, Einheit für Venezuela e.V., Quimera Editorial y el Centro de Derechos Humanos de la Universidad Metropolitana, son algunos de los organismos con los cuales hemos conformado valiosas alianzas académicas que permiten una mejor y mayor proyección del Centro, así como alimentar la tan necesaria interinstitucionalidad, acción fundamental en estos tiempos donde el mundo académico es cada vez más vulnerable.

De igual manera, agradecemos las más recientes donaciones de libros especializados adquiridos por las loables acciones de la Dra. Elina Lovera Reyes profesora Titular jubilada del Instituto Pedagógico de Caracas y otrora coordinadora del Centro de Investigaciones Históricas Mario Briceño Iragorry. Así mismo, recibimos la importante y copiosa

biblioteca del Dr. Kaldone G. Nweihed, acción que fue posible gracias a los buenos oficios de la Subdirección de Investigación y Postgrado del IPC y los profesores Arismar Marcano Montilla y Sergio Foghin, quienes lograron gestionar esta importante donación de la mano de las descendientes del Dr. Nweihed, Luzalba y Soraya Nweihed.

Estas breves cuartillas realmente son insuficientes para relatar el pasado brillante y presente prometedor del Centro de Investigaciones Históricas Mario Briceño Iragorry, sin embargo, representan un pequeño recordatorio del compromiso indeleble de los docentes del Instituto Pedagógico de Caracas, por la educación, la investigación, los valores ciudadanos y democráticos que deben rescatarse en Venezuela.

Camino a Letras 100

Road to Letras 100

José Gabriel Figuera Contreras

Profesor de Castellano, Literatura y Latín, Especialista en Planificación y Evaluación de la Educación y Magíster en Lingüística. Profesor adscrito a la cátedra de Lingüística General UPEL-IPC. Subdirector del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüística y Literarias "Andrés Bello". Editor y diagramador de la revista Letras del IVILLAB y Coordinador del Programa de Lengua y Literatura (UPEL-IPC)

jfiguera.ipc@upel.edu.ve

<https://orcid.org/0000-0002-5673-7437>



Letras. ISSN impreso: 0459-1283; ISSN electrónico: 2791-1179
Caracas: Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" / Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 1958-2022

Letras es una publicación científica universitaria que divulga resultados de trabajos de investigadores nacionales y extranjeros en las

diversas áreas del conocimiento lingüístico y literario, con énfasis en los temas educativos. Los resúmenes son traducidos al francés, inglés, italiano y portugués. Su primera edición se produjo en mayo de 1958 con el título de *Boletín*, editado por el Departamento de Castellano, Literatura y Latín y el Instituto Pedagógico, bajo la dirección del profesor Ramón Piña-Daza, acompañado en el Consejo de redacción por los profesores Luis Alfonso Vivas, Olga de León de Padrón y Luis Quiroga Torrealba. En aquella época se pensó en que la periodicidad fuese bimestral, hoy se editan dos números al año.

El *Boletín* 1 contó con la participación de Ramón Piña-Daza, Óscar Sambrano Urdaneta, Edoardo Crema, Luis Quiroga Torrealba y Salvador Ramírez Campos. Esta primera publicación nació con el esfuerzo intelectual de un grupo de profesores que para la época formaba parte del Departamento de Castellano, Literatura y Latín; egresados y estudiantes. En palabras liminares (1958) de Piña Daza el *Boletín* surgió con dos ideas centrales. En primer lugar, conservar, en forma impresa, los trabajos de los profesores del Departamento que son de indiscutible valor y que, por diversas razones, no tenían la difusión que su importancia ameritaba o que en algunos casos se perdían entre los

quehaceres del día a día. En segundo lugar, se pretendía que estas publicaciones sean referencias y materiales de consulta para quienes ejercen la docencia en las distintas regiones del país.

Estos preceptos son el génesis del *Boletín* y dieron lugar a 22 publicaciones en las que se pueden consultar diversas disertaciones, artículos, misceláneas gramaticales, ponencias, semblanzas, entrevistas, noticias, reseñas bibliográficas y culturales. Cada una de estas secciones tuvo un aporte significativo en la divulgación del conocimiento, en las áreas de lengua y literatura. Día tras día, el *Boletín* contó con nuevos colaboradores nacionales e internacionales que le permitieron convertirse en una publicación de referencia. Citamos algunos junto a los ya mencionados: Arturo Úslar Pietri, Mariano Picón Salas, Marco Antonio Martínez, Luis Beltrán Prieto Figueroa, José Manuel Siso Martínez, Augusto Germán Orihuela, Federica de Ritter, Mario Torrealba Lossi, Josefina Falcón de Ovalles, Harald Weinrich y Arturo Torres Rioseco, entre otros participantes, no menos importantes de quienes podemos encontrar invaluable aportes.

El *Boletín* del Departamento de Castellano, Literatura y Latín tuvo 22

números y a partir de su edición 23 se denominó *Letras*. Esta nueva publicación con un nombre sugerente es reflejo de su contenido, del deseo y afán de sus colaboradores por el arte de la palabra, como expresión del ideal de los profesores, en el anhelo incansable de que el conocimiento esté disponible para todos. *Letras*, siguiendo el camino marcado por el *Boletín*, se propone: En primer lugar, contribuir con la construcción del conocimiento científico en las áreas de la lingüística y la crítica literaria. En segundo lugar, colaborar con el mejoramiento de la calidad de la educación en el campo de la lengua y la literatura. En tercer lugar, estudiar la identidad lingüística literaria del venezolano y del latinoamericano y, en cuarto lugar, favorecer la construcción de la identidad cultural del venezolano a través de las investigaciones educativas en nuestras áreas de acción.

Para el año de 1976, con la publicación del número 32-33 de *Letras*, se estrena una nueva portada que se mantiene en la actualidad. Durante años se le ha variado los colores al diseño original, obra de Luis Domínguez Salazar, artista plástico de reconocidos méritos a nivel nacional e internacional.

Letras remonta sus inicios al *Boletín* de 1958, asimismo, la trayectoria de esta publicación ha estado ligada y ha servido de órgano divulgativo del Centro de Estudios Andrés Bello (1964), luego llamado Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello (1976), finalmente Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (2004). Indiscutiblemente, la historia del IVILLAB está ligada a los profesores del Departamento de Castellano, Literatura y Latín, fundadores de este Instituto. Nacido como un espacio académico de apoyo y confluencia de los estudiosos e interesados en la lingüística y la literatura con la misión de contribuir con el fortalecimiento del conocimiento científico y su aplicación en la educación.

Letras es una revista de circulación internacional, arbitrada con un sistema triple ciego (tres jueces, quienes no conocen que están arbitrando el mismo trabajo, evalúan un artículo, cuyo autor no aparece identificado. El autor, a su vez, no sabe quiénes juzgan su investigación). Al presente, se editan dos números al año y está indexada y disponible para la consulta en: BIBLAT - Bibliografía Latinoamericana, CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades, ERIC -

Clearinghouse on Languages and Linguistics, DIALNET - Fundación Dialnet de la Universidad de La Rioja, IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, LATINDEX-Directorio, LLBA - Linguistics and Language Behavior Abstracts, MIAR - Matriz de Información para el Análisis de Revistas, REVENCYT - Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas Venezolanas, SciELO - Scientific Electronic Library Online, REBIUN - Red de Bibliotecas Universitarias, MLA - Modern Language Association Database, EBSCO-Fuente Académica Plus, OJS - Open Journal Systems. Registrada en el FONACIT - Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas (1999000210).

En este año 2022, Letras cumple 64 años desde la aparición de su primera edición y se aproxima a la publicación de su número 100. Todo esto exalta el trabajo incansable de quienes han llevado durante años la dirección del *Boletín y Letras*. Entre ellos destacan los nombres de Ramón Piña-Daza, Luis Quiroga Torrealba, Isabel Boscan, Pedro Díaz Seijas, María Mercedes Ojeda, Marco Antonio Martínez, Minelia de Ledezma, Luis Álvarez León, Hilda Inojosa, Lucia Fraca de Barrera, Sergio Serrón Martínez, César A. Villegas Santana, Anneris Pérez de Pérez, Rita Jáimez Esteves, Thays Adrián Segovia, Dulce

José Gabriel Figuera Contreras (pp. 521-527)

Instituto Pedagógico de Caracas: un recorrido por 86 años de historia e investigación

María Santamaría, José Rafael Simón, Vanessa Hidalgo, Freddy Monasterios, Norma González Vilorio y Clara Canario. En la actualidad, Johanna Rivero Belisario es la directora del IVILLAB y José Gabriel Figuera C. el subdirector del IVILLAB y editor de Letras.

Esta revista se sigue proyectando como una publicación de acceso libre en la que se publican trabajos de investigadores nacionales e internacionales con la intención de que el conocimiento sea compartido y poder trascender fronteras. Y con los avances tecnológicos se ha logrado digitalizar Letras y todos sus números desde 1958 están disponibles en línea. Asimismo, Letras se publica en formato electrónico y en este momento se encuentra en la actualización de una nueva página web de Open Journal Systems.

***CAMINO A LETRAS 100
y vamos por más.***

Colección Identidad |527

Serie Libros Arbitrados de la Subdirección de Investigación y Postgrado

Arismar Marcano Montilla (pp.528-532)

Instituto Pedagógico de Caracas: un recorrido por 86 años de historia e investigación

Revista de Investigación

Revista de Investigación

Arismar Marcano Montilla

Profesora de Geografía e Historia, Magister en Geografía, mención Geografía Física, Doctora en Educación Ambiental. Profesora adscrita a la cátedra de Hidrometeorología del Departamento de Ciencias de la Tierra del IPC. Coordinadora del Centro de Investigación "Estudios del Medio Físico Venezolano" (CIEMEFIVE). Directora- Editora de la Revista de Investigación.

amarcano@upel.edu.ve

<https://orcid.org/0000-0002-4262-6680>



Algunos antecedentes

La *Revista de Investigación*, se remonta al año 1970, en la figura del **Boletín del Servicio de Investigación y Planeamiento**, cuya finalidad en palabras de Diez de Tancredi (2020) "era publicar los resultados de la labor de investigación que se desarrollaba en el instituto e informar a los profesores y estudiantes de los avances de las actividades realizadas en

dicho servicio coordinado por quien ejercía su dirección, la profesora Teresa López de Mora” (p. 11), que además subrayó la importancia de que los resultados de las investigación institucional solo estarían completos si se publicaban (López de Mora, parafraseado de Diez de Tancredi, 2020. pp.11). Premisa que se convertiría en el tiempo en uno de los principios de este órgano de divulgación.

Diez de Tancredi (2020), señala en esa carta al editor, que sería en 1973 cuando el Boletín del ahora denominado Servicio de Investigación Educativa, ejecuta algunos cambios de carácter técnicos en el boletín (se incluyen secciones fijas, editorial, sumarios en español e inglés, temarios pedagógicos, entre otros), lo que conduce a conformarse la **Revista Investigación Educativa**, que circularía entre 1974 y 1978, cuando se ve afectada por el déficit presupuestario, resurgiendo en 1982.

Estos nuevos aires, permiten que en el año 84 del siglo pasado, la Revista Investigación Educativa, más robusta y organizada, con sendos Consejos Editorial y Asesor respectivamente, pudiese posicionarse a nivel de publicaciones nacionales e internacionales y alcanzar obtener la asignación del número de Depósito Legal Nacional y el número de

Arismar Marcano Montilla (pp.528-532)

Instituto Pedagógico de Caracas: un recorrido por 86 años de historia e investigación

Depósito Legal en el Centro Internacional de Registro de Publicaciones Periódicas con sede en París (Diez de Tancredi, 2020) y desde ese momento, se reconoce como la ***Revista de Investigación***.

Es así como 38 años después y con 108 números (en total) la *Revista de Investigación* ha formado parte de la historia investigativa del Instituto Pedagógico de Caracas, como órgano de divulgación de la Coordinación de Investigación e Innovación, adscrito a la Subdirección de Investigación y Postgrado y al Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL.

La historia de esta publicación no es ajena a la realidad de la institución. Ha sufrido los embates de las dificultades presupuestarias y la poca claridad en la importancia de la política universitaria en garantizar el financiamiento y la posterior divulgación de la investigación. Al respecto, desde 2011 deja de circular en formato impreso, pasando por un breve periodo de publicación en formato portable en CD.

Con los avances de los nuevos tiempos y motivados por permanecer activos, hemos avanzado a publicar en portales digitales institucionales y

a través de páginas web, apostar a la mayor visibilidad creando espacios en redes sociales como *Instagram* y *Twitter*, así como aprovechar las bondades de las herramientas 2.0 con la creación de cuentas en visualizadores de contenido tipo *e-book* como Calameo o ISSUU.

La *Revista de Investigación* en números

La *Revista de Investigación* es un órgano de divulgación de trabajos originales e inéditos provenientes de la investigación educativa y de otras áreas del conocimiento. Es una revista arbitrada, su publicación es cuatrimestral con artículos evaluados mediante un sistema doble ciego, lo que permite la objetividad y transparencia para seleccionar los artículos que se publican en cada uno de sus números.

En estos 108 números publicados, la cuenta con más de 70 artículos generales; supera los 500 artículos de investigación en las áreas de la Educación, la pedagogía, la didáctica y las Ciencias Sociales; 70 reseñas de libros, trabajos de grado y de ascenso, artículos y material en línea, así como de eventos realizados, y más de 60 eventos. En cuanto a las contribuciones especiales, se han presentado 17 números temáticos en

Arismar Marcano Montilla (pp.528-532)

Instituto Pedagógico de Caracas: un recorrido por 86 años de historia e investigación

12 áreas distintas, con el auspicio de 10 Unidades de Investigación.

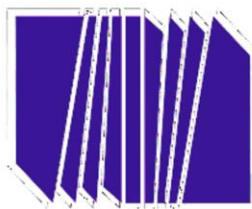
Como se puede apreciar, la revista ha servido y lo seguirá haciendo como medio de expresión de las investigaciones de una comunidad resiliente, que no desmaya en su objetivo de indagar, proponer y resolver problemas propios de nuestro quehacer educativo, contribuyendo a la academia venezolana, con cada vez más presencia internacional.

Serie de Libros Arbitrados de la
Subdirección de Investigación y Postgrado del IPC

Colección *Identidad*

Caracas, Venezuela

Diciembre, 2022



SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



ISBN: 978-980-281-250-9



9 789802 812509