

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGOGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

**COMPRESION DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE MONS. JESUS
MANUEL JAUREGUI MORENO (1848-1905) DESDE EL MUNDO DEL
TEXTO. UN APORTE A LA RECOMPRESION DEL DISCURSO
PEDAGOGICO.**

**(Tesis Doctoral presentada como Requisito parcial para Optar al Título de
Doctor en Educación)**

Autor: Luis Alberto Velásquez

Tutor: Dr. Saúl Méndez

Rubio; Marzo 2016

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de tutor de la tesis doctoral presentada por el ciudadano; Luis Alberto Velásquez, Cedula de Identidad V.-10398471, cuyo título tentativo es: **COMPRESION DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE MONS. JESUS MANUEL JAUREGUI MORENO (1848-1905) DESDE EL MUNDO DEL TEXTO. UN APORTE A LA RECOMPRESION DEL DISCURSO PEDAGOGICO**, considero que dicha tesis reúne los requisitos suficientes para ser sometida a la evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

Rubio a los ocho días del mes de marzo de 2016.

Dr. Saúl Méndez

C. I: 5762413

DEDICATORIA

A Dios omnipotente, siempre presente en mi vida.

A mis padres: María Concepción de Velásquez (+) y Nicolás Velásquez (+)

A mis hijos Patricia Carolina y Luis Antonio. Los amo, que esto sea un ejemplo.

A Norellys, por comprenderme y apoyarme en la realización de este trabajo. Te amo.

A Javier que este proceso que viví que sea un ejemplo.

A mis hermanos: José Gregorio Velásquez y a Yanet Velásquez.

A toda mi familia en Mendoza y Valera, especialmente mis tías: María y Cecilia y al memoria del tío Víctor.

A mis estudiantes y amigos, infinitas gracias.

A la memoria de Mons. Jáuregui, el levita de los Andes.

A mi grupo de estudio. Juan, Mailin, Ramón y Aurelio.

A todos infinitas gracias.

RECONOCIMIENTO

Al Dr. Saúl Méndez, por sus asesorías y su valioso apoyo en el desarrollo de este estudio.

Al Dr. Luis Javier Hernández, coordinador del laboratorio de investigaciones de semióticas y literaria (LISYL) del Núcleo Universitario Rafael Rangel. ULA, por sus precisos consejos y sus determinantes explicaciones.

Al jurado examinador, por sus orientaciones

A todos los profesores de la escolaridad: Dra. Aurea, Dra. Ana Loli, Dra. Omaira, Dra. Arelis, Dr. Pedro, Dr. Víctor y al coordinadora del doctorado Dra. Karina, por sus valiosos aportes.

Al Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” en Rubio estado Táchira.

A la biblioteca “Eusebio Baptista” del Liceo Nacional” Juan bautista Dalla Costa”

A la biblioteca “Pbro. Nicolás Espinosa” de la Fundación la Salle de Ciencias Naturales. Campus Boconó.

ÍNDICE GENERAL

	Pp
CARTA APROBACIÓN DEL TUTOR	I
DEDICATORIA	II
RECONOCIMIENTO	III
INDICE GENERAL	IV
RESUMEN	V
INTRODUCCIÓN	1
I. MARCO ONTOLÓGICO	7
Situación problema.....	7
Objetivos de la investigación.....	17
Objetivo general.....	17
Objetivos Específicos.....	18
Importancia de la Investigación.....	18
II MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	21
Trabajos Previos.....	21
Bases Teóricas.....	27
Romanticismo.....	28
El Positivismo.....	35
El Humanismo.....	62
Pensamiento de Mons. Jesús Manuel Jáuregui.....	66
El texto.....	74
El nuevo concepto de interpretación.....	94
Pedagogía y hermenéutica.....	100
Enfoque epistemológico de la investigación.....	109
III MARCO METODOLOGICO	114

Naturaleza de la investigación.....	114
Paradigma.....	114
Tipo de investigación.....	114
Método.....	116
Procedimientos para la interpretación de los textos.....	120
IV DESCRIPCION DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE MONS JAUREGUI DESDE LA RED CONCEPTUAL DE LA ACCION.	
Interpretación del texto “apuntes estadísticos del estado Guzmán”....	137
Interpretación del texto “Tratado de Urbanidad”.....	144
Interpretación del texto”Tratado de Geometría”.....	155
Interpretación del texto “ Introducción a la Gramática Latina”	162
Origen del positivismo y el humanismo.....	179
Concepción de la educación desde la red conceptual de la acción de Mons. Jáuregui.....	186
V APORTE A LA RECOMPRESION DEL DISCURSO PEDAGOGICO JAUREGUINO.....	
	201
REFERENTES BIBIOGRAFICOS.....	211

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”.
Doctorado en educación

**COMPRESION DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE MONS JESUS
MANUEL JAUREGUI MORENO (1848-1905) DESDE EL MUNDO DEL
TEXTO. UN APOORTE A LA RECOMPRESION DEL DISCURSO
PEDAGOGICO.
(Tesis de Grado)**

Autor: Luis Alberto Velásquez
Tutor: Dr. Saúl Méndez
Fecha: marzo de 2015

RESUMEN

El pensamiento de Mons. Jáuregui se ha tratado desde muchas perspectivas epistemológicas y metodológicas. La historiografía ha sido una ellas, asumida como metodología por Mora-García (1963) y otros historiadores, donde el acontecimiento, el testimonio y la huella datada es el principio rector. También el estudio del levita de los Andes se ha asumido de la historia de las mentalidades (Lefreve, Bloch, Braudel), como especie de psicologismo histórico. Ante esta situación se propone el estudio de Mons. Jáuregui desde otro enfoque desde la hermenéutica del texto. Desde aquí la presente investigación tiene como propósito central comprender el pensamiento educativo de Mons. Jáuregui desde el mundo del texto. La importancia teórica del trabajo, radica en la posibilidad de hacer un aporte a la recompreñión del discurso pedagógico de Mons. Jáuregui que recata el sujeto en lo espiritual, telúrico, patrio y pedagógico. El texto de Mons. Jáuregui contiene un discurso y este a su vez describe su pensamiento educativo, pero comprender el pensamiento desde sus escritos y luego recompreñer su discurso es un efecto que ocurre desde la interacción entre el intérprete y el texto desplegado (mundo del texto) con el fin de encontrar un nuevo significante. En términos metodológicos el trabajo corresponde a una investigación orientada en el paradigma humano-interpretativo bajo el enfoque cualitativo, con un tipo de investigación analítica-interpretativa y apoyado en el método Hermenéutico en la concepción de Paul Ricœur, desde la teoría del texto(lugar donde se ilumina el debate de la antropología filosófica) y caracterizado por seguir un diseño procedimental construido desde la hermenéutica del texto y concretado en la interpretación de textos contenidos en mimesis I,II,III (prefiguración-configuración y refiguración).

Descriptoros: Pensamiento de Mons. Jáuregui, Comprensión, interpretación de textos, Romanticismo. Discurso pedagógico.

INTRODUCCION

Jesús Manuel Jáuregui Moreno nació el 28 de septiembre de 1848(según Lucas Catillo, porque Emilio Constantino Guerrero afirma que nació el 27 de agosto de 1848.pág. 14) en la población de Niquitao de Boconó. El año 1848 y toda la década, fueron de mucha tensión política entre liberales y conservadores. El partido Conservador con Páez a la cabeza pierde poder ante los Liberales y estos a su vez más adelante ante el personalismo y constitución de la Autocracia de los Monagas (1848-1857), en ese momento histórico Venezuela vivió alzamientos, guerras y disputas. La más larga es la ocurrida entre 1859 a 1863 conocida como la guerra federal, que dará paso a otras, entre ellas la de abril de 1870, llevada a cabo por Antonio Guzmán Blanco, jefe supremo del Partido Liberal Amarillo y presidente de la República directa o mediante interpuestos hasta el año de 1890, pero su partido conservaría el poder hasta el 29 de octubre de 1899, en el que es derrocado Ignacio Andrade(el único presidente merideño que hasta el momento ha tenido la historia constitucional de Venezuela) por la llamada revolución Restauradora de Cipriano Castro. En relación con lo expuesto, Luna (1998) expresa:

Es de relevancia ahondar en los gobiernos de Guzmán Blanco conocidos como “El Guzmanato”, como es conocido por los historiadores, fue el período de la historia de Venezuela, que se extiende por casi veinte años, durante el cual, prevaleció la portentosa hegemonía de Antonio Guzmán Blanco. Este período tiene por principales características, un evidente estilo de gobierno autocrático, represivo para con sus adversarios y la oposición, una adulación y alabanza excesiva hacia la figura de Guzmán Blanco, materializada a través de eventos, celebraciones, manifestaciones públicas de reconocimiento y adoración para con el Ilustre Americano, la creación de instituciones con su nombre en ellas y que creaban premios sólo para otorgárselos e incluso llegaban de otorgarle cargos y títulos honorarios. También fueron notorios los cambios de nombres que sufrieron estados, parques y demás lugares, rebautizándolos en su honor y la desmedida construcción de monumentos, estatuas y demás proyectos de infraestructura, todos ellos dirigidos hacia su persona.(p.56)

No obstante, a pesar de todos los rasgos negativos presentes, es justo afirmar que el gobierno de Antonio Guzmán Blanco, fue el primer gobierno que trajo a Venezuela, el ideal del Estado Moderno, con todo lo que implica. Bajo el dominio de Guzmán Blanco

disminuyó notablemente la fragmentación política, se forjó un nuevo marco institucional y un flamante aparato cívico, se comenzó a organizar la burocracia y determinarse las instancias del régimen civil, en un ensayo que busca asemejar a Venezuela con el modelo de los Estados europeos de la época, principalmente al de Francia

Antonio Guzmán Blanco gobernó en tres periodos: El Septenio (1870-1877), El Quinquenio (1879-1884) y el Bienio o Aclamación Nacional (1886-1888). Además, entre los tres mandatos, se hayan gestiones liberales por el mismo Guzmán Blanco inspiradas, cuyo objetivo original es la de cuidar el país y la silla presidencial mientras el dictador se haya ausente en el país, es decir, por definición y concepción, son gobiernos títeres, en los cuales, Guzmán Blanco siguió como la figura política predominante en el país. Son estos los gobiernos de Francisco Linares Alcántara y Joaquín Crespo, característicamente opuestos, dándose en el primero la primera reacción antiguzmancista, mientras que en el segundo el país se mantuvo fiel en líneas generales.

De esta manera, el proyecto de país que se pone en marcha, se traduce en un intento de dominación, que marca la vida de los ciudadanos venezolanos durante dos décadas, tiempo en el cual, comienza el dominio mental de una sociedad acostumbrada a la inestabilidad institucional, económica y política.

En otro orden de ideas, Rincón (2008) comenta que es conveniente hacer ver que con excepciones muy puntuales como la batalla de Niquitao y la Revolución Liberal Restauradora que viene desde Colombia y penetra por el Estado Táchira, los andes venezolanos no fueron escenario de grandes batallas, por lo menos de importancia. Por otra parte la reseña histórica antes descrita, da a conocer el contexto histórico y ambiente político que vive Mons. Jesús Manuel Jáuregui Moreno

Mons. Jáuregui nace Niquitao, y sale cuando aún era un niño hacia el pueblo de Mucuchíes. En 1860 a los 12 años es monaguillo en la iglesia de Mucuchíes; cuatro años más tarde ingresa al Seminario Tridentino de Mérida (que será desde 1883 Universidad de los Andes), obteniendo el Diaconado el 27 de noviembre de 1870 y el 19 de noviembre del siguiente año, la ordenación Sacerdotal de manos del Obispo de

Mérida Juan Hilario Bosset Castillo, contaba con 23 años de edad.

Recién ordenado Sacerdote es nombrado Secretario Privado del Obispo de Mérida cargo que ocupa hasta el año 1873 por la razón más adelante explicada y Párroco de San Juan Bautista de Milla hasta 1872, para luego y por un período de diez años (1873 – 1883) ser nombrado Cura Párroco del Curato de Mucuchíes y de las Parroquias de Torondoy y San José de Pocó. Fue en el curato del Mucuchíes paramero donde se dedicó a los estudios pedagógicos, científicos (mineralogía, estadística, ingeniería de caminos) y teológicos que formaron su tesoro intelectual, por lo que se evidencia que su formación académica fue en gran parte autodidacta pero claro está, sólo posible para un hombre sumamente inteligente y con un gran interés por el conocimiento. . En este sentido Dubuc, Barreto. Porras (1998) en los “*Escritos sobre Jáuregui*” muestra lo siguiente:

Vio la primera luz en Niquitao de *Los Andes*, hijo legítimo de don José Mateo Jáuregui y doña María del Carmen Moreno, que fueron pobres según el mundo; pero muy ricos, según el Evangelio; pues abundaron en sentimientos de fe, esperanza y caridad, y educaron a sus hijos en la escuela del santo temor de Dios, que es el principio de la verdadera ciencia: *Initium sapientiae timor Domini*.(sic) Desde que la luz de la razón empezó a lucir, alboreando en la mente del niño sus bellos reflejos, Jáuregui dio buenas muestras de un talento superior, y de una viva y constante inclinación al estudio. Sus padres, por escasez de medios, apenas lograron iniciarle en los rudimentos de una escuela primaria. Aguijoneado el joven por el vehemente deseo de instalarse en un plantel de enseñanza, para entregarse de lleno a las dulces fruiciones de su espíritu investigador de la verdad, luchaba con las dificultades de la pobreza. Mas no le abandonó el Cielo; de allí bajó el ángel de la divina caridad, que batiendo sus hermosas alas movió en su favor el ánimo del padre Pérez Moreno, que le enseñó la hermosa lengua latina. En este primer paso de la vida luminosa de este talento precoz, brillaron las más excelentes muestras de una clara inteligencia, de una asidua aplicación al estudio y de laudables costumbres. Conoció tan bella disposición el padre Pérez Moreno, y comprendiendo al mismo tiempo su inclinación a la carrera eclesiástica, le introdujo en el palacio del Illmo. Sr. Dr. Boset, muy digno Obispo de Mérida, que le acogió con bondad. A su entrada en el palacio vistió el hábito talar, bajo tan santos auspicios a la edad de veinte años. Aquel insigne Prelado, gloria del Episcopado católico, le sirvió de protector y maestro.(oración fúnebre del Dr. Urdaneta 1906 p 6)

Su formación en teología fue reconocida al ser condecorado con el grado de Doctor

en Derecho Canónico por la Sagrada Congregación de Estudios de Roma. Deja también su huella en el pueblo de San Cristóbal de Torondoy; contribuyó con la construcción de las iglesias de Mucuchíes, San Cristóbal de Torondoy e inició los templos de Palmira y Torondoy; además la construcción del camino que unía a Mucuchíes con Bobures en la costa del Lago de Maracaibo que facilitó el transporte y comercialización de la producción. También construyó y dirigió el colegio "Sagrado Corazón de Jesús" en la Grita. En relación a lo expresado, Dubuc, Barreto, Porras manifiesta:

Nombrado cura y Vicario de la ciudad de La Grita, fundó allí el Colegio Sagrado Corazón de Jesús. La Santidad de León XIII le honró con el título de Doctor en Ciencias Eclesiásticas; y el Gobierno Civil de la República le concedió la facultad de conferir en su Colegio el grado de bachiller en Ciencias Filosóficas; y en pocos años el Instituto del Dr. Jáuregui creció de modo admirable y consolador, ya por su Reglamento de estudios, ya también por lo bello y cómodo del edificio, estimado en 80 mil bolívares. Como Don Bosco en su Oratorio de Valdocco, el Dr. Jáuregui reunía en su Colegio de La Grita a los niños pobres de Los Andes, y de otros muchos lugares. Más de 400 niños, que, por la pobreza de sus padres, habrían quedado expuestos a crecer como aves exóticas, abandonados en los sombríos desiertos de la vagancia y del vicio, recogidos por el Don Bosco Venezolano, tuvieron en aquel Santuario de oración y estudio, el alimento y vestido, y caricias paternales, y religiosa y científica y mercantil instrucción. De allí salieron 48 sacerdotes, que ofician en los altares del Dios de la Misericordia, y ofrecen la Hostia Santa por los pecados del mundo; y otros tantos hombres útiles, que son ya timbre de honor para toda la República, en la hermosa carrera de las ciencias y de la literatura.(p.8)

Escribió una serie de libros de orden espiritual, científicos y educativos que contienen su pensamiento educativo y que fueron utilizados tanto en su colegio como en otros centros de enseñanza de los Andes Venezolanos formando generaciones de profesionales teólogos, médicos, literatos, políticos y militares. Al inicio de la revolución restauradora tuvo un altercado y malentendido con Cipriano Castro Que al final le valió el exilio, salió de Venezuela en 1899, recorrió varios lugares como México, Puerto Rico, Francia, Israel, Roma entre otros. Muere en Roma el 6 de mayo de 1905.

Las obras escritas por Mons. Jáuregui, dio sus frutos académicos en todo el Estado los Andes. Reconocidos intelectuales como Pascual Mora y Castillo Lara, escriben sobre la importancia de sus obras escritas y obras materiales ya que ellas influyeron

en las generaciones que se formaron en el liceo sagrado corazón de Jesús, donde realzan el contenido de sus escritos por su alto contenido progresista y científico, que sin duda alguna se deduce que son contenidos plasmados en planes y programas con sentido positivista y humanista. Por tal razón hablar de Mons. Jáuregui es hablar de un insigne educador que utilizando la frase del Dr., José Pascual Mora, "Cambió la Historia Educativa de la Grita" y también de todo los Andes Venezolano en el tiempo que ejerció su apostolado, porque supo conjugar elementos objetivos y subjetivos en sus obras, las cuales desembocaron en un texto de gran contenido romántico y este conjugado con lo pedagógico, por lo tanto más que controversias, surgió fue una confluencia epistemológicas plasmadas en sus escritos, de aquí el gran nivel de sentido romántico de sus textos.

De allí la importancia de abordar la comprensión del pensamiento educativo, desde la interpretación de los textos escritos por Mons. Jáuregui desde la mediación del texto, del signo y del símbolo, y desde la hermenéutica textual. Esta permitió darle validez científica, porque utilizando la mimesis como procedimiento se persigue la exactitud de la comprensión del compendio de información presente en el discurso de los textos. Por ello, se sistematizó una investigación de carácter hermenéutica, centrada en el desarrollo de cinco capítulos; el primero de ellos, denominado marco ontológico, en este se esboza; situación problema, los objetivos de la investigación y la justificación del mismo.

En el caso del capítulo II; se expone el aspecto teórico, donde se plasman los antecedentes del estudio, el referente teórico y el referente epistemológico. El capítulo III; donde se presenta el constructo metodológico, cuyo propósito fue el planteamiento de herramientas sustanciales propias de ser aplicadas a la interpretación de textos desde la postura de la hermenéutica del texto o el paradigma del texto, tomando como inspiración los momentos miméticos tratados por Ricoeur y tomado por este de la obra de Aristóteles "la Poética". El capítulo IV se realizara la descripción del pensamiento de Mons. Jáuregui desde la red conceptual de la acción. En este capítulo se realizara la interpretación de los textos educativos, (cuatro en total) la explicación de una serie de conceptos pertenecientes a la red conceptual-educativa, tales como el positivismo y su

postura educativa, el humanismo y su postura educativa. En el capítulo V se realizara un aporte a la recomprensión del discurso pedagógico desde la interpretación del texto de Mons. Jáuregui. Después de haber realizado un revisión de los textos y caracterizar elementos importantes como la red conceptual- educativa, se elaborada un recomprensión del discurso romántico (dimensión literaria) y pedagógico (dimensión de pensamiento), desde la refiguración.

CAPÍTULO I

MARCO ONTOLÓGICO

Situación Problema

Afirma Aristóteles (1963) “la tarea del poeta es describir no lo que ha acontecido, sino lo que podría haber ocurrido, esto es, tanto lo que es posible como probable o necesario” (p 14). Es necesario aclarar que en la época de Aristóteles casi todo se escribía en verso, incluso la poesía lírica y la ciencia, y poeta era cualquiera que escribiera verso. Aristóteles es el primero en distinguir entre los que escriben literatura en verso y los que escriben ciencia en verso. Por otra parte, también hay que distinguir entre los que escriben literatura y los que escriben historia. En este sentido Aristóteles le da una dimensión trascendente a la narración, como un desplegarse hacia una significación refigurante, que no se queda simplemente en una narración de lo datado ejercida por el historiador. Por tal razón Aristóteles hace la distinción entre el historiador y el poeta y expresa que esta “no consiste en que uno escriba en prosa y el otro en verso; se podrá trasladar al verso la obra de Heródoto, y ella seguiría siendo una clase de historia. La diferencia reside en que uno relata lo que ha sucedido, y el otro lo que podría haber acontecido”. Prosigue Aristóteles afirmando que de ahí que la poesía sea más filosófica y de mayor dignidad que la historia, puesto que sus afirmaciones son más bien del tipo universales, mientras que la historia son particulares. (p.15)

Desde la problemática de estos postulados mencionados por Aristóteles (acontecimiento datado y el acontecimiento narrado) se pretende abordar el pensamiento educativo de Mons. Jáuregui. En su mayoría y desde las perspectivas de intelectuales como Mora-García, Rojas, Guerrero, Briceño Iragorry, Castillo Lara y Duque, se ha interpretado el pensamiento jaureguino, y lo han estudiado desde diversos modos que guardan una intención profesional vista desde la historia, teología, filosofía, antropología y la pedagogía. Sin embargo es relevante señalar, que en la actualidad, el intelectual que más ha profundizado su pensamiento es el historiador-filósofo Pascual Mora García (2003), quien desde más de dos décadas ha estudiado la obra de Mons. Jáuregui desde el punto de vista de las ciencias sociales y desde la metodología de la

historiografía. En este sentido Mora García en cuanto al pensamiento del Levita de los Andes afirma:

Como ha dicho Marc Bloch (1994) “es una gran necedad pretender comprender los hombres sin saber cómo se portan”. Los hijos son hijos de su tiempo para poder conocer su concepción como maestro es necesario comprender al hombre primero, hay que preguntar ¿Qué hace? Y ¿Cómo se relaciona con la realidad? De manera que para comprender la mentalidad educativa en Jáuregui debemos preguntar ¿Qué hacía? Y ¿Cómo se relacionaba con la realidad? (p.160)

Según el autor desde este punto de vista es importante, al formular alguna conclusión sobre el pensamiento educativo de Jáuregui, se deberá revisar su obra textual y material como acontecimiento y testimonio, así como la visión y concepción del momento histórico y social, que es lo que Paul Ricoeur llama la” intención del autor” y mantenida por la hermenéutica romántica. En este sentido Ricoeur (2004) en “*Tiempo y Narración I*” afirma sobre Marc Bloch:

Sobre el problema que preocupa a Marc Bloch, sobre la relación entre "la historia, los hombres y el tiempo". Que el historiador sólo conoce del pasado lo que en él es humano y se deja definir como "ciencia de los hombres en el tiempo"; que el tiempo histórico es a la vez lo continuo y lo desemejante; que la historia debe sustraerse a la obsesión de los orígenes; que el conocimiento del presente es imposible sin el del pasado y presente y recíprocamente. Todos estos temas volverán al primer plano cuando nos preguntemos por los referentes de la historia. Por ahora, sólo nos limitaremos a generalidades epistemológicas que Marc Bloch vincula a sus rápidas reflexiones sobre el objeto y, en primer lugar, al estatuto de las nociones de huella y de testimonio. Su audacia estriba seguramente en haber vinculado sus principales nociones metodológicas a la definición de la historia como "conocimiento por huellas", según la feliz expresión de François Simiand. Ahora bien: las huellas sobre las que se establece una ciencia de los hombres en el tiempo son esencialmente las "relaciones de los testigos". Por eso, la "observación histórica" y la "crítica" serán dedicadas esencialmente a la tipología y a la criteriología del testimonio. (p.176)

Según Ricoeur es digno de observación que, en la “Apología por la historia” de Bloch, la narración no aparezca más que como uno de los tipos de testimonios de los que el historiador hace la crítica, a saber: los testimonios intencionales, destinados a la información del lector y nunca como forma literaria de la obra que el historiador escribe, por ende no toma el texto como mediador entre la intención del autor y la intención del lector. Se puede decir entonces que Mora-García (1963) y todos los

autores, han tratado la obra y pensamiento de Mons. Jáuregui desde la huella y testimonio elementos identificadores de la “Escuelas de los Annales”, mas no como obras o textos literarios dignos de una refiguración o un significado actualizante. En cuanto a la “Escuela de los Annales” tratará de explicar el pasado de cada pueblo en todas sus dimensiones: Cómo ocurrió; lo que ocurrió; y por qué. Para ello, es necesario contar con el conocimiento de otras ciencias y disciplinas que realicen diversos aportes. Así se rompe la especialización en la Historia. También utilizaron los métodos estadísticos, económicos y de cualquier otra ciencia, que les sirviese. La economía y la sociedad pasaron a ser el objeto de estudio de la Historia, por encima del Estado, las instituciones, los personajes y las guerras ya que sólo sirven para explicar la coyuntura. Desde este punto de vista, Mascareño (2005) en relación con el sentido de la “Escuela de los Annales” expresa:

El objeto de estudio, es el ser humano que vive en sociedad. Todas las manifestaciones históricas deben ser tratadas como una unidad, que sólo existe en la realidad social, en el tiempo y en el espacio. El estudio histórico debe centrarse en sociedades concretas, delimitadas en el espacio y en el tiempo. Frente al hecho histórico, Marc Bloch se muestra partidario de la historia como problema, de formular hipótesis y plantear problemas. Los hechos fundamentales de la Historia pueden cambiar debido a la complejidad de la misma. La escuela negará el documento escrito como fuente indiscutible y máxima de conocimiento histórico. Toda realización que parta de la actividad humana será una fuente. P.2

De acuerdo a esto, es explícito la intención de muchos intelectuales historiadores, ubicar el pensamiento de Jáuregui en la historia de la mentalidades. En este sentido Ricoeur explica que este importante puesto otorgado a la crítica del testimonio, a expensas de las cuestiones de causa y de ley, estudiadas en la misma época por la epistemología de lengua inglesa, tiende fundamentalmente a la especificación de la noción de huella por el carácter psíquico de los fenómenos históricos: las condiciones sociales son, "en su naturaleza profunda, mentales" (p. 158); de ello se deduce que "la crítica del testimonio que trabaja sobre realidades psíquicas seguirá siendo siempre un arte de agudeza, pero es también un arte racional que descansa en la práctica metódica de algunas importantes operaciones del espíritu" (p, 97), (primera y segunda generación de la escuela de los Annales inspirados en Lefevre, Michelet y Braudel) mas no estudiar

el pensamiento de Jáuregui desde la prioridad del texto literario. En este sentido Ricoeur afirma:

El argumento metodológico dobla exactamente al argumento sacado de la comprensión: aunque el hipercrítico atribuye más valor a la sospecha que a la simpatía, su talante moral está, sin duda, de acuerdo con la ilusión metodológica para la cual el hecho histórico existiría de modo latente en los documentos y el historiador sería el parásito de la ecuación histórica. Contra esta ilusión metodológica hay que afirmar que la iniciativa en historia no pertenece al documento, sino a la cuestión planteada por el historiador. Ésta tiene la prioridad lógica en la investigación histórica.(p.175)

Con estos comentarios se evidencia que intelectuales antes nombrados han tratado el pensamiento desde la historia, con epistemología y metodología propia de la historia, por lo tanto intelectuales que siguen hoy día, los principios metodológicos de la “escuela de los Annales”, como es el caso de Mora-García. Luna y Duque ha tratado vida, obra y pensamiento de Mons. Jáuregui desde la historiografía, y la biografía, y no consideran al texto como elemento fundante, mediador ni configurador.

Mora- García (2003) en el artículo científico” *J.M Jáuregui Moreno y su contribución a la historia de la ciencia en la Grita, sección Táchira del gran estado los Andes (1884-1899)*” realiza una aproximación a una historiografía crítica de los textos de Jáuregui en la que expone que la historiografía de Jáuregui contiene un rico reservorio en cuanto a historia, romántica literaria, provincialista, eclesiásticas, políticas, económicas entre otras. Y todas estas se perfilan con un sentido de historia síntesis, que se entrecruzan, porque los enfoques parcelarios son cosas del pasado. Pero en cuanto a los textos sobre Jáuregui Mora García afirma:

Aunque no es el objetivo del trabajo hacer una historiografía crítica, creemos conveniente hilar unas primeras ideas acerca de los escritos de Jáuregui, sobre todo si tenemos en cuenta que la primera compilación es reciente: Dubuc de Isea; Barreto J; Porras B (1999) (comp). *Escritos Sobre Jáuregui*. Alentando que el difícil arte y al mismo tiempo el apasionado esfuerzo del que hacer historiográfico Jaureguiano ha sido objetivo de escaso análisis por parte de los especialistas. La mayoría de los trabajos escritos sobre el particular, carecen de rigor científico y responden más bien al fruto de la misión momentánea de la celebración de la fecha natalicia. (p 157)

Se observa en esta afirmación de Mora-García la crítica al vacío científico de muchas obras sobre Mons. Jáuregui, pero también el interés de incitar a muchos hacia el estudio y análisis historiográfico sobre el texto de Mons. Jáuregui. En este mismo artículo científico hace la salvedad de que algunos historiadores o intelectuales abordan correctamente la historiografía Jaureguiana como es el caso de Lucas Castillo Lara, Herbert Luna, y Ana Hilda Duque, con algunos comentarios hacia ellos de halagos historiográficos.

Al verificar algunas de las obras del Dr. Mora- García sobre Mons. Jáuregui. Tales como: (2003) J.M Jáuregui Moreno y su contribución a la historia de la ciencia en la Grita, sección Táchira del gran estado los Andes (1884-1899)”; (2004) La Dama, el Cura y el Maestro en el siglo XIX. (Historia social de las mentalidades y de la Educación en la vicaría foránea de La Grita y región andina venezolana). ; (1998) Jáuregui, el mensajero de los valores; (2010) “La influencia de Juan Bosco en la pedagogía de Jesús Manuel Jáuregui Moreno”, (2005) “Tres manuales escolares: cambiaron la historia de la educación en La Grita, en el tiempo histórico de la sesión Táchira del gran estado Los Andes (1884- 1899).”; (2003) Jesús Manuel Jáuregui Moreno: Símbolo de la integración andina en el tiempo histórico del Gran Estado los Andes. (1881-1899). Se observa que todas están marcadas por la historiografía, lo que indica que fundamenta la importancia de las fuentes Jaureguiana desde la explicación del acontecimiento datado y la huella como obra para comprender lo político-social-económico, científico y mental.

No cabe duda que el trabajo del Dr. Mora- García en cuanto al tratado de las obras o textos de Mons. Jáuregui desde el punto de vista historiográfico ha sido excelente, según el punto de vista del autor del trabajo de investigación. Sin embargo hay que hacer la acotación que la intencionalidad del siguiente trabajo de investigación es la comprensión del pensamiento educativo de Mons. Jáuregui desde el mundo del texto como un aporte a la recomposición del discurso pedagógico, donde el epicentro de acción investigativa es el texto que narra el acontecimiento, sirviéndose del acontecimiento datado como referencia secundaria, y tomando como elementos

principales mediadores, los símbolos y signos, así como también la comprobación de la temporalidad del texto.

Continuando con los argumentos sobre la intención de la investigación es evidente la negación de la narración del texto por parte de la historiografía. Ante esto Ricoeur cometa:

Desgraciadamente, este defecto afecta también a los adversarios del positivismo lógico. Como veremos luego, en el examen de los argumentos "narrativistas", los ejemplos que toma la epistemología, tanto positivista como antipositivista, de los historiadores rara vez alcanzan el nivel de complejidad de las disciplinas históricas actuales. Pero, por heterogéneas que sean las dos corrientes de pensamiento, poseen en común, al menos, además de su negación de la filosofía de la historia, que no nos concierne ahora, la negación del carácter narrativo de la historia tal como se escribe hoy. Esta convergencia en el resultado es tanto más sorprendente cuanto que su argumentación es diferente. En la historiografía francesa, el eclipse de la narración procede principalmente del desplazamiento del objeto de la historia: ya no es el individuo agente, sino el hecho social en su totalidad. En el positivismo lógico, el eclipse de la narración procede más bien de la ruptura epistemológica entre la explicación histórica y la narrativa.(p.170)

Demuestra Ricoeur en este apartado que la historiografía niega la narración o el texto, y todo proviene del cambio de objeto o el desplazamiento del objeto de la historia del individuo agente al hecho social en su totalidad. Por lo tanto esta trata más de explicar que de comprender, es decir su epicentro está en la explicación epistemológica y metodológica del hecho histórico social datado.

Ante esta problemática entre la interpretación de texto o paradigma de texto y la historiografía como análisis del hecho histórico social, eidéticamente plantea la problemática entre las ciencias sociales y las ciencias humanas en el tratado del pensamiento educativo de Jáuregui. Ante esta afirmación, surge la siguiente interrogante: ¿Es posible comprender el pensamiento de Mons. Jáuregui desde la interpretación de sus textos, tomando como método la hermenéutica del texto? ¿Es posible dejar a un lado el Dasein o la vía corta y tomar la vía larga o el análisis del lenguaje?. Estas interrogantes se despejaron a lo largo de la investigación cuando se abordó la interpretación del texto desde el proceso mimético.

En este sentido se puede observar en cuanto al pensamiento educativo de Mons. Jáuregui plasmado en sus textos muchos elementos mediadores como signos y

símbolos que abordando la hermenéutica del texto o la mediación ayudaran a comprender mejor su pensamiento. Balaguer (2002) en cuanto a lo planteado expresa:

Ricoeur expresa que la hermenéutica concebida como reconstrucción, como lo imaginaba Sheleimacher, debe ser sustituida por una hermenéutica de la mediación, aceptando que la comprensión del texto del pasado es mediación para la comprensión de sí mismo en el presente... Ricoeur analiza el procedimiento de la hermenéutica romántica, que tiene por objeto la comprensión de la intención del autor y por lo tanto pretende establecer una intropía entre el intérprete y el autor, es decir que el intérprete debe seguir el pensamiento del autor de la obra y descubrirlo. Ante esto Ricoeur opone una búsqueda que se dirige al mundo desplegado delante de la obra (p 13).

Es importante explicar desde el punto analítico del autor existen dos hermenéutica la romántica y la hermenéutica ontológica, las que Ricoeur no las separara sino que las compone y en la resultante es la hermenéutica de la mediación o el paradigma del texto. Por lo tanto se plantea en el discurso de la situación problema una dialéctica entre acontecimiento, huella, testimonio y el significado del texto desde el análisis del lenguaje, en otras palabras dos visiones desde donde se puede enfocar el pensamiento de Mons. Jáuregui, una Historiografía Jaureguiana y una Hermenéutica textual Jaureguiana. Ante esta encrucijada epistemológica, como elección en la investigación se tomará la vía de la comprensión o la hermenéutica textual para comprender el pensamiento educativo de Mons. Jáuregui.

Teniendo claro la vía epistemológica del estudio sobre el pensamiento educativo de Mons. Jáuregui, se traerá a colación la afirmación de Rojas (1998) :

Cuando Jáuregui llega a la Vicaría de La Grita, además de la amplia formación cultural que se había procurado, era portador de una especial vocación pedagógica. En Mucuchíes, además de las obras sociales que había impulsado, “fundó escuelas de ambos sexos.” Así que llega a La Grita con una basta cultura, un agudo sentido de servicio social y buena experiencia pedagógica. A Jáuregui le bastó poco tiempo para descubrir tanto la vocación del pueblo encomendado a su cuidado pastoral como el método para hacer fecunda tal vocación y concibe la idea de fundar un centro educativo, idea que fue madurando a lo largo del año 1883 y que materializó el 1 de enero de 1884 al fundar el Colegio del Sagrado Corazón de Jesús. Al regresar a La Grita a finales de 1885, Jáuregui no sólo venía confirmado en su vocación pedagógica para impulsar el Colegio que había fundado en enero de 1884, sino que llega con una misión, con una “orden perentoria”, como él mismo llamaría la instrucción que el Papa le dirigió, misión a la cual se entregaría de lleno.(p 6)

Según la autora Mons. Jáuregui era portador de una amplia formación cultural, de una especial vocación pedagógica, así mismo después de su viaje a Europa llegó con una sólida vocación pedagógica fundada en los ideales de León XIII, que sin duda, marco su pensamiento educativo.

Pero su pensamiento no solo se vio de manifiesto en sus obras materiales, sino también en sus textos escritos, que es donde reside realmente el significado de su pensamiento educativo. En cuanto a la obra literaria de Jáuregui, Rojas expresa:

La obra literaria y poética que lo pervive al paso del tiempo. Su clara inteligencia supo adiestrarse en el estudio de las disciplinas científicas y humanísticas y su sensibilidad bullente imaginación lo hicieron abreviar con gozosa entrega en las fuentes literaria. Su estilo de clásicas resonancias, riega de armonía sus escritos y composiciones. Mas la idea que desarrolla en sus escritos, el pensamiento que guía los temas, no se queda en las bellas formas sino que se adentra en la profundidad de los conceptos. Todos los giros van tejiendo la bien tramada argumentación, o se eleva en nubes cuando la poética lo guía. (p.96).

La vasta obra de Mons. Jáuregui, va desde lo pedagógico a lo literario y lo poético, desde lo humanístico a lo histórico, desde lo científico a lo religioso y teológico, desde lo periodístico a lo divulgativo.

El Dr. Lucas Guillermo Castillo Lara establece un orden de las obras de Mons. Jáuregui en la introducción a "Obras completas" intitulado "La huella Imperecedera de Mons. Jáuregui" en el capítulo X. Según el autor entre las obras de Mons. Jáuregui en orden cronológico se encuentran:

1° Apuntes Estadísticos del Estado Guzmán publicado en 1877 2-) Defensa de la pastoral del ilustrísimo Señor Dr. Román Lovera, sobre ritos de pascua, impugnada por el Dr. Juan Nepomuceno Monsant. Publicado en 1883.3-) A los fieles de la Iglesia de Mérida.1883 4-) La sultana del Zulia. Publicado en 1889. 5-) Novena en honor del Señor Crucificado. Publicado en 1889 6-) Manual del colegio del sagrado corazón de Jesús. Publicado en 1890. 7-) Tratado de urbanidad para el uso de los seminarios. Publicado en 1891 8-) Geometría general. Publicado en 1892. 9-) El Misionero. Poema en un canto. Publicado en 1894. 10-) Muerte de Sucre. Publicado en 1895. 11-) Introducción a los apuntes para la biografía de la ilustrísimo Dr. Tomas Zerpa.

Publicado en 1895. 12-) El episcopado Venezolano. Publicado en 1897. 13-). Sermón predicado en la iglesia de N.S de las Mercedes de Caracas, en la fiesta de San Francisco de Asís. Publicado en 1897. 14-) El Amor Divino. Publicado en 1898. 15-) Novena del Espíritu Santo. Publicado en 1898. 16-) Apreciaciones de Mons. Jáuregui sobre la Ley del divorcio en Venezuela. 1904. 17-) Introducción a la gramática Latina. 18-) El Misionero. Periódico. Desde 1892- 1897. 19-) Poesías diversas.

A simple vista y reflejandonos en el pensamiento educativo del momento histórico de Mons. Jáuregui se pudiera decir que su pensamiento pudo haber sido influido por algunos elementos (afirmarlo a priori sería una herejía epistemológico) lo cual es objeto de investigación, o decir que Mons. Jáuregui fue tal cosa u otra cosa o perteneció una línea u otra, es cuestión de investigación. Pero no se puede negar que si existieron estas líneas de pensamiento precisas que influyeron a Jáuregui, por ejemplo el pensamiento educativo de Don Bosco es cierto; porque lo expresa Rojas (1998) en la siguiente cita:

Don Bosco respondió luego a Jáuregui ofreciéndole las misiones Solicitadas para dentro de cuatro años. Nueva carta de Jáuregui a Don Bosco en Majade 1887 y contestación... En enero del siguiente año Don Bosco y el proyecto de Salesianos para la Grita y Barinas se paraliza. (p. 38).

Por otro lado Duque (1998) en *“obras completas de Mons. Jáuregui”* existe otra evidencia del pensamiento educativo de pastoral-pedagógico de los salesianos en la que afirma que:

La llama salesiana se había prendido del Padre Jáuregui inspirado en la obra de don Bosco trató de amoldar su colegio y organización sagrado Corazón de Jesús a los métodos salesianos. Esta inspiración salesiana en la obra Jaureguiana la relataba él mismo al delegado Apostólico en una carta de marzo de 1891. (P345

Se observa en estas citas de los autores Fany Rojas y Ana Hilda Duque que en el pensamiento de Mons. Jáuregui hubo influencia del pensamiento de don Bosco. Es importante profundizar estas posiciones, porque colaboraría en la interpretación del texto de Mons. Jáuregui y a la comprensión del pensamiento educativo de Mons. Jáuregui contenida en sus obras.

En este sentido Mora- García (2009) en cuanto al pensamiento y texto de Mons. Jáuregui, específicamente referido a los manuales que cambiaron la historia de la educación en la grita manifiesta:

Destacamos la importancia de tres manuales escolares que cambiaron la historia de la educación en La Grita, (sesión Táchira del Gran Estado los Andes, en el siglo XIX); se trata de los siguientes trabajos escritos por Mons. Jesús Manuel Jáuregui Moreno (1848-1905): (1890) Tratado de Urbanidad para uso de los Seminarios; (1892) Geometría Elemental, para uso de establecimientos de ambos sexos; (1897) Introducción de la Gramática Latina. Estos manuales cambiaron la práctica pedagógica al introducir nuevos enfoques educativos y científicos especialmente influenciados por la tradición pedagógica de Don Bosco y los salesianos. Efectivamente son manuales que fueron utilizados por los más de los 1500 egresados que tuvo el Colegio Sagrado Corazón de Jesús, durante la rectoría del Mons. Jáuregui Moreno (1884-1899). El impacto permite abordar su influencia en los cambios de paradigmas educativos, en particular, el tránsito del modelo aristotélico-tomista al positivista. (p 251)

Según el autor, no cabe duda que el pensamiento de Mons. Jáuregui sintió la influencia del pensamiento educativo de Don Bosco.

Siguiendo con el pensamiento educativo de Mons. Jáuregui, Luna (ob.cit) autor de la obra". *Mons. Jesús Manuel Jáuregui Moreno contribución al estudio de su biografía y de la relaciones Iglesia-Estado*. Afirma:

Que si el calor del hogar fue en donde primero recibió los fundamentos de la devoción católica, si el Pbro. Pérez Moreno fue quien encendió la luz que más tarde llegaría a ser un gran fuego, el ilustrísimo señor Boset, más que conocimientos pedagógicos, le comunicaría su propia vida. Al desaparecer este espejo que significaría Boset, Jáuregui tuvo la suerte de contar, además con un hombre de la categoría espiritual de Mons. Zerpa,(quien fuera obispo provisionalmente encargado de la diócesis de Mérida) su consejero permanente. Más tarde su santidad león XIII sería el encargado de trazarle el derrotero de los pasos de aquel novato sacerdote trujillano. Estos tres personajes tendría en común contribuir a la formación religiosa y política de Mons. Jáuregui: Boset, el fundamento; Zerpa, la edificación y fortaleza; León XIII, la misión educativa, así como también su práctica pedagógica. P 31

Así como Don Bosco influyó en el pensamiento educativo de Jáuregui, también lo hizo su tío el Pbro. Pérez Moreno, Mons. Boset, Mons. Zerpa y por su puesto León XIII marcaron su pensamiento educativo. Sin embargo no hay que olvidar el cometido de la investigación es comprender este pensamiento contenido en el discurso del texto,

y ante esto hay que parafrasear a Ricoeur “el pensamiento se debe a un discurso y este a su vez al texto” (p.67). Es necesario acotar que muchos que han escrito en la contemporaneidad sobre Jáuregui, como se ha dicho y demostrado, intuyen y deducen sobre la influencia en su pensamiento de corrientes como el positivismo, humanismo entre otras. Estas influencias según Ricoeur ayudan a conformar la red conceptual de la acción humana, porque estos representan una simbología que pueden estar presente en el significado del discurso. Por tal razón el verdadero significado se encontrara mediante la interpretación de los textos, estos como mediación entre lo que es el texto y lo que será el texto. Desde aquí se busca una recomprensión del discurso pedagógico de Mons. Jáuregui.

Desde estos planteamientos del marco ontológico se plantean los enunciados o preguntas orientadoras:

¿Cómo se puede comprender el pensamiento educativo de Mons. Jesus Manuel Jauregui desde el texto, aplicando la hermeneutica textual y lograr un nuevo significante del discurso jaureguino?

¿En que medida la mimesis aplicada a los textos educativos de Mons. Jauregui aportan un nuevo significado a su discurso?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General:

Comprender el pensamiento educativo de Monseñor Jesús Manuel Jáuregui Moreno (1848-1905), desde el mundo del texto para realizar un aporte a la recomprensión del discurso pedagógico Jaureguino.

Objetivos Específicos:

1-) Interpretar el texto educativo de Mons. Jáuregui aplicando los momentos miméticos de Paul Ricoeur.

2-) Describir el pensamiento educativo de Mons. Jáuregui desde la red conceptual de la acción.

3-) Comprender el discurso pedagógico desde la interpretación del texto educativo de Mons. Jáuregui.

Justificación de la investigación

Venezuela debe su transformación social a militares, pedagogos, filósofos, médicos, entre otros, que en el siglo XIX dieron todo lo de sí para crear un país progresista. A Mons. Jáuregui le tocó ser protagonista de esta transformación pedagógica en la región de los Andes (Estado los Andes para el momento histórico), específicamente en Mucuchíes, Valera, La Grita y San Cristóbal, donde llevó a cabo una gran obra que todavía los habitantes de estas zonas se lo agradecen. Su pensamiento y obra estuvo enmarcada en un momento difícil donde muchas corrientes de pensamiento estaban encontradas, entre ellas: el liberalismo amarillo y el Humanismo cristiano, lo que planteó el problema de controversias entre ambas y su influencia en el pensamiento de muchos educadores en tal contexto histórico y que el “Levita de los Andes” Mons. Jáuregui vivió en carne propia

Reconociendo la importante obra material y textual de Jáuregui, fundada en un pensamiento educativo fecundo y que epistemológicamente esta ha sido abordada en numerosas ocasiones desde una historiografía (ciencias sociales), la presente investigación se justifica o se reviste de importancia porque pretende abordar desde una alternativa metodológica el estudio del pensamiento juareguino, ya no desde la

historiografía, sino la visión metodológica de hermenéutica a través de la interpretación de los textos .

En este sentido el contexto histórico en que realizó su obra, se tomara no como lo plantea la historia de las mentalidades, sino como un elemento semiológico. Esta posición permite interpretarlo y establecer qué relación intelectual y filosófica existía entre la posición de pensamiento y las otras posiciones de pensamiento circundantes y de esta manera realizar un aporte a la recomprensión del discurso pedagógico de Mons. Jáuregui, desde el mundo del texto. Pretende mostrar la investigación la aplicación del método hermenéutico, especialmente la hermenéutica mediadora textual (Ricoeur) así como también la aplicación de los pasos de la mimesis , a los textos de Mons. Jáuregui, con el fin de buscar significados que ayuden a entender su, pensamiento, especialmente el educativo . En tal sentido la importancia de la hermenéutica en la interpretación de los textos de Mons. Jáuregui, radica en que permite al investigador mostrar el valor de la información contenida en esas referencias bibliográficas de su autoría y de otros que escribieron sobre él, es decir de fuentes primarias y de fuentes secundarias. Por tal razón la investigación se convierte en un aporte en el campo del discurso-pensamiento..

Por otro lado la investigación pretende desempolvar la motivación por investigar el pensamiento de Mons. Jáuregui a quien los estados andinos le deben tanto en cuanto al progreso de la educación, ya que desde la celebración del Sesquicentenario del Natalicio de Mons. Jesús Manuel Jáuregui en 1998 pocos estudiosos e investigadores lo han asumido, y los que han abordado la obra de Mons. Jáuregui sólo lo han hecho desde la historiografía, biográfico, social y espiritual. La investigación también pretende demostrar desde el punto de vista semántico el nuevo significado de sus textos, que fueron testigos de significados del siglo XIX, pero hoy según el desplegar del texto nos dice otra cosa, diferente a su significado original.

Desde el punto de vista metodológico la investigación pretende mostrar la aplicación del método hermenéutico, especialmente la hermenéutica mediadora textual (Ricoeur) así como también la aplicación de los pasos de la mimesis , a los textos de Mons. Jáuregui, con el fin de buscar significados que ayuden a entender su,

pensamiento, especialmente el educativo . En tal sentido la importancia de la hermenéutica en la interpretación de los textos de Mons. Jáuregui, radica en que permite al investigador mostrar el valor de la información contenida en esas referencias bibliográficas de su autoría y de otros que escribieron sobre él, es decir de fuentes primarias y de fuentes secundarias. Por tal razón la investigación se convierte en un aporte en el campo del discurso-pensamiento.

Igualmente, servirá como antecedente para futuros estudios sobre el tema y así trascender en una educación de calidad desde la formación de un individuo crítico con un amplio manejo de su propio entorno discursivo, hermenéutico y pedagógico.

Desde el punto de vista documental, esta investigación permitirá incorporar recursos para el estudio sobre el pensamiento educativo en la región, pero principalmente el de Mons. Jáuregui. Es decir, facilitará a los docentes de Educación Superior y al público lector la incorporación de otros materiales de consulta y apoyo como los escritos, tesis, compilaciones, artículos científicos de revistas y periódicos y principalmente materiales impresos sobre Jáuregui en un nivel primario, así como documentos impresos sobre la hermenéutica de Ricoeur especialmente el mundo del texto, la mimesis, la red conceptual de la acción , que le ayudarán a profundizar sobre el conocimiento y comprensión del pensamiento educativo, la vida y obra de Mons. Jáuregui y su relevancia social hoy día.

Desde el punto de vista pedagógico, la investigación pretende revelar el significado de los textos educativos que evidencian elementos definatorios de una educación integral, interdisciplinaria, heteroroxa, dialogante y sintagmática. Conociendo el verdadero sentido de los textos se puede formar un sujeto con una verdadera conciencia sobre las racionalidades y superar las falsas conciencias por corrientes filosóficas extremistas.

La investigación desde lo filosófico-literario, se reviste de importancia porque muestra las características de la dimensión epistemológica desde donde se abordó la investigación, es decir, desde la filosofía reflexiva (influencia de Narbert y Marcel), desde la fenomenológica-hermenéutica (Husserl) y la antropología filosófica, todos estos elementos inspiradores de la hermenéutica textual de Ricoeur. Tal antropología

filosófica, se ve reflejada en la investigación, porque a través de la reflexión sobre discurso contenido en los textos de Jáuregui, sobre la existencia y vivencia del sujeto.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Trabajos Previos

Para iniciar este apartado es necesario acotar que no se encontraron trabajos con un perfil parecido a éste, es decir, Comprensión del pensamiento educativo de Mons. Jesús Manuel Jáuregui Moreno (1848-1905) desde el mundo del texto. Un aporte a la recomprensión del discurso pedagógico Jaureguiano. Sin embargo se hace la aclaratoria que las investigaciones tomadas como antecedentes hacen referencia a la comprensión del pensamiento educativo de Jáuregui desde el mundo del texto. Las investigaciones solo reseñan: interpretaciones y comprensión de textos históricos, utilización del método hermenéutico, comprensión de pensamientos y discursos, que si son referentes pertinentes con la investigación en curso, como lo que se presenta a continuación:

En el ámbito nacional se hizo referencia al trabajo realizado por Aveledo (2010) y publicado en 2013 en Universidad central de Venezuela en la ciudad de Caracas; un trabajo titulado “PRO RELIGIONE ET PATRIA” República y Religión durante la Crisis de la Sociedad Colonial en Venezuela (1810-1834). Este trabajo fue presentado para optar al título de “Doctor en Ciencias Políticas” El estudio tiene como objetivo central mostrar la existencia de diversos lenguajes o proyectos político-religiosos en el contexto de la crisis de legitimidad en Venezuela entre 1810 y 1834, estableciendo el paso, desde un sistema político monárquico sustentado en el catolicismo, hasta la instauración del republicanismo liberal y secular que en adelante ha existido en nuestro país, ante el reto intelectual y cultural que emanaba de la influencia social y política del clero, y de las visiones moralistas de la instauración republicana.

Metodológicamente, este trabajo se circunscribe al campo de la historia de las ideas políticas por lo que, atendiendo al objetivo descrito, se han adoptado los aportes metodológicos del “contextualismo” o la “Escuela de Cambridge”. Con ello, se busca recuperar el contexto social, político e intelectual de los debates políticos desarrollados durante ese período, de modo de ubicar los textos y fuentes primarias como objetos polémicos, de acuerdo a la racionalidad temporal -qué y a quiénes querían decir lo que decían-, racionalidad social -cuán comprensible era lo escrito para sus

contemporáneos- y capacidad política -qué posibilidad tenían de imponer su visión particular- de los actores involucrados. A través de esa reconstrucción del contexto, es posible constatar una profunda transformación ideológica mediante la cual las élites pasaron de profesar la visión legitimista monárquico-católica, a cultivar una visión secular del discurso e instituciones políticas de la República venezolana.

En ese sentido, la investigación apuntó a la existencia (no necesariamente paralela, coherente, o igualmente intensa) de cinco discursos o lenguajes político-religiosos peculiares: el lenguaje del absolutismo católico; la teoría política católica conciliarista; un republicanismo liberal o de la "sociedad comercial"; un republicanismo cristiano y un republicanismo "clásico". Estos discursos se configuraron alrededor de los problemas derivados de la relación entre sociedad y religión y entre poder político e Iglesia: la tolerancia de cultos, el sustento de legitimación teleológica del orden político, el régimen de Patronato, la persistencia del fuero eclesiástico y las virtudes morales del buen republicano, los que permanecieron como categorías constantes en medio de la acelerada transformación ideológica.

La investigación se relaciona con la investigación en curso en que la investigación apuntó a la existencia (no necesariamente paralela, coherente, o igualmente intensa) de cinco discursos o lenguajes político-religiosos peculiares: el lenguaje del absolutismo católico; la teoría política católica conciliarista; un republicanismo liberal o de la "sociedad comercial"; un republicanismo cristiano y un republicanismo "clásico". Estos discursos se configuraron alrededor de los problemas derivados de la relación entre sociedad y religión. El tema central de la configuración del discurso y del lenguaje partiendo del texto- documento es lo que le da pertinencia a la investigación de Aveledo con la investigación en curso.

Juárez (2010) realizó un estudio titulado "la polémica educativa entre sectores laicos y religiosos en Venezuela en el período 1936-1948 y su implicación en la formación ciudadana". Tesis presentada para optar al grado de doctor en educación, en la Universidad central de Venezuela y publicada en 2013. El presente trabajo expone las principales ideas que se debatieron en el país entre 1936-1948, teniendo como eje orientador la polémica educativa suscitada entre sectores laicos y religiosos, la cual

permite comprender las políticas implementadas en dicho período y la diatriba motivada por la interpretación que hacen del proceso educativo, en lo que respecta al sujeto y a la sociedad.

Se parte del presupuesto de que la educación es fundamental para apuntalar un estilo de ciudadano capaz de reconstruir el tejido social mediante conductas que incentiven valores morales ligados con el ejercicio ciudadano. Se educa para humanizar y fomentar los patrones culturales que cohesionan y fortalecen la convivencia entre los sujetos, así como para robustecer modelos ideológicos. En el contexto de esta tesis, la investigación acerca de la educación ofrece importantes aportes en la comprensión de una imagen de la cultura venezolana en las primeras décadas del siglo XX, y las tendencias laica y religiosa se involucran en ese devenir histórico, proponiendo modelos de ciudadanos orientados por principios valorativos, defendidos desde los respectivos ámbitos de la interpretación del proceso educativo.

La investigación es documental ya que plantea el estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con el apoyo de trabajos previos y datos divulgados a través de medios impresos. Su originalidad se refleja en el enfoque, criterios y conceptualizaciones, reflexiones y conclusiones generadas por el autor a partir de los datos aportados en los documentos revisados, una vez considerados sus conceptos y hecha la comparación de las tendencias educativas involucradas en el estudio. La investigación destaca que aunque la educación laica se instaura en el país a través de la figura del Estado docente, no se pudo superar la añeja disputa entre sectores laicos y religiosos, a pesar de que se consiguen más coincidencias que desavenencias en sus propuestas. Ambas instituciones mantuvieron una relación no formal que se evidencia y se expresa en la convivencia de ciertas expresiones religiosas con la educación laica. Asimismo, constata que hay un arraigo de la cultura religiosa que se manifiesta en los libros de texto, los documentos oficiales y en diversos sectores de la sociedad, en medio de una disputa que se coloca especialmente en el plano ideológico pero no así en lo que corresponde al terreno de la práctica educativa.

En el campo de la formación ciudadana se advierte que ambas tendencias promueven unos valores que apuntan a una formación integral, con la que pretenden

educar a un sujeto crítico, con sentido de responsabilidad, solidario, honesto y tolerante con su medio. En cada tendencia estudiada hay valores que procuran la formación de un sujeto integral y en la dialéctica histórica se sintetizan y cruzan, afectando por igual a la población como un todo. En tal sentido, las propuestas en ambos sectores aluden a un humanismo integral, que indistintamente puede calificarse de laico o de cristiano, según la perspectiva que se le quiera dar, pero que en la práctica se orienta sin distinción a la formación del ciudadano moderno.

La investigación en cuestión, parte de la comprensión e interpretación de textos para alcanzar sus objetivos previstos. Por tal razón esta investigación se vincula con la investigación en curso.

A nivel internacional Mora-García (2010) realizó un estudio titulado “Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina, estudio de caso: Venezuela (1998-2008) de la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona- España) para optar al grado de Doctor en Pedagogía. El presente trabajo se ajusta al método de investigación con una mirada compleja y transdisciplinar, no es una visión plana sino una estrategia de acción. Apostamos la comprensión global, holística y hologramática de la historia de la educación. Estamos en sintonía con conceptos epistemológicos descritos en la línea de investigación desde Edgar Morin a Saturnino de la Torre (2009), como: a. la intersubjetividad; b. la interactividad; c. el cambio; d. el carácter autopoietico, d. la incertidumbre; y e. lo pluri-multidimensional. Entre los objetivos propuestos están los siguientes:

1. Analizar en el estado de la cuestión los fundamentos filosóficos de la investigación Histórico-Pedagógica con criterio epistemológico, histórico e ideológico.
2. Valorizar la construcción del método histórico con una visión crítica de la Educación y la Pedagogía, tomando como referencia las tendencias historiográficas actuales; de la visión positivista al despliegue de paradigmas postmoderno.
3. Contextualizar las nuevas tendencias de la Historia de la Educación y la Pedagogía, tomando como referencia las comunidades académicas de la Historia de la Educación a nivel latinoamericano, nacional y regional.

4. Confrontar la investigación Histórico-Pedagógica en el tiempo estructural, coyuntural y la historia inmediata, develando las contradicciones fundamentales desde el punto de vista deontológico: la cultura balcánica, la servidumbre de inteligencia, y la supuesta neutralidad valorativa de la ciencia histórica.

Es bueno puntualizar de entrada que no sólo participamos como investigadores sino como actores; por tanto está presente el método biográfico, en el que se entrecruza el contexto histórico-social con la obra del autor. En la introducción del trabajo se presenta un estado de la cuestión destacándose los aportes y los investigadores más representativos de las Comunidades Discursivas de Historia de la Educación, entre ellos: Argentina, Brasil, Colombia, México, Chile, y Venezuela. El barrido conceptual lo hemos hecho asistiendo a los Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana en los países referenciados. Igualmente, se abunda en el surgimiento y desarrollo de la bibliografía de la formación de grupos académicos y algunos de los indicadores bibliométricos, para poder constatar, la productividad medida a través de las publicaciones científicas.

Como sabemos la bibliometría es una metodología que nos permite conocer el sentido teleológico de los productos: dónde van los artículos, cuáles son, cuál es su impacto, quién, cuándo, y dónde publica. Pero más que un estudio bibliométrico es un esfuerzo por realizar una metaevaluación de las comunidades académicas que no son del dominio público; por eso es importante destacar estos resultados, porque beneficia no sólo a los investigadores noveles sino al conocimiento del avance científico, pertinencia de las investigaciones, y a la evaluación intersubjetiva.

Se pasa a continuación al estudio del Corpus Teórico iniciando con el curriculum como historia social, y la construcción del campo intelectual en Venezuela. En paralelo se analiza el estado del arte en los últimos 10 años de la educación, y las políticas educativas del Estado venezolano en materia de ciencia y tecnología. Luego se tocan otros temas como la importancia del debate postmoderno en la educación y las ciencias sociales. Igualmente se realiza un debate sobre la universidad en Venezuela, estableciendo apreciaciones deontológicas en la mira de una educación para el cambio. Lo propio sucede con el balance del estado del arte sobre la historia de la universidad

en Venezuela, y la evolución de la historia de la educación. Todo este contexto está complementado con las experiencias personales del autor en este terreno.

Resaltan como Conclusiones principales, tanto a nivel nacional como internacional la cantidad y variedad de grupos académicos y comunidades discursivas en aumento. El innegable crecimiento de investigadores que han nutrido la disciplina con la formación como historiadores o en el método histórico:

El ejemplar trabajo realizado por las corporaciones académicas en Venezuela (Sociedad Venezolana de Historia de la Educación, Fundación Buría- Barquisimeto; Grupo HEDURE-ULA-Táchira, etc), y en América Latina (Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana-SHELA), RUDECOLOMBIA, etc). 2. La constatación de la creación cada vez más notoria de las revistas de alto impacto, v. gr: la Revista de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA); así como la proliferación de revistas indexadas y arbitradas, que han permitido un intercambio de saberes que superan la visión circular de temas anteriormente confinados mayoritariamente al prejuicio regionalista o nacionalista. Esta tesis, para la cual su autor ha investigado tanto en Latinoamérica como en Europa, nos presenta un panorama de lo difícil que es poder conformar grupos de investigación al interno de las universidades, y a nivel nacional e internacional. Se requiere de una maduración especial para no fracturar los esfuerzos realizados por generaciones. Y que necesariamente deben pasar de la investigación individual y balcánica a la investigación en grupo en alianza con importantes centros del mundo. Consta además, paralelamente, de amplia información sobre diversos temas indisolublemente relacionados con la historia de la educación, como: el maestro, la escuela, los manuales escolares, los valores, y las tradiciones; con abundantes notas sobre la historia y la filosofía en Venezuela, así como una amplia reseña Bibliográfica.

El trabajo investigación o tesis Doctoral de José Pascual Mora García, se relaciona con la investigación en curso, ya que posee varios apartados donde analiza la educación en Venezuela, especial en el Estado los Andes y el papel protagónico de Mons. Jáuregui en la educación de ese momento histórico, específicamente hace mención de los manuales que cambiaron la educación en el estado los andes en tiempos de Guzmán

Blanco, lo cual hace referencia a algunos elementos de la investigación llevada a cabo por el autor. Tal descripción aparece en el apartado V y VI del trabajo de Tesis de Mora García.

Pernía Mora (2012) realizó la investigación como tesis doctoral en educación en UPEL- IPRGR. Titulada “La Venezuela de la emancipación desde la mirada de los legionarios británicos (1818-1821) y su aporte a la historia de Venezuela” en la que lleva a cabo la revisión de la historia como un tema que permite evidenciar elementos significativos para la construcción de fenómenos históricos, en este sentido, es necesario plantearse como objetivo general la posibilidad de generar elementos teórico-epistemológicos de la Venezuela de la Emancipación (1818-1821) desde la perspectiva de los Legionarios Británicos y su aporte a la Historia de Venezuela. Para ello se desarrollaron como objetivos específicos: Interpretar el legado histórico – documental de los Legionarios Británicos sobre la Emancipación en Venezuela (1818-1821). Analizar los testimonios de los Legionarios Británicos acerca de la Guerra de Independencia. Interpretar críticamente la visión de los Legionarios Británicos sobre la Venezuela de la Emancipación (1818-1821). Aportar elementos teórico-epistemológicos sobre la Venezuela de la Independencia (1818-1821) desde la perspectiva de los Legionarios Británicos y su aporte a la Historia de Venezuela. Se desarrolló un estudio bajo los postulados del método científico, cuya perspectiva se orientó a una revisión cualitativa hermenéutica, bajo la óptica de la historiografía, a través de la revisión, análisis e interpretación del legado de los Legionarios Británicos, de allí que fue pertinente el empleo de la hermenéutica como herramienta de análisis de la información, ello permitió la definición del objeto de estudio.

La investigación de Pernía muestra pertinencia con la investigación en el sentido de que utiliza la interpretación y la hermenéutica para comprender las memorias de los británicos contenidas en los textos- documentos.

Bases Teóricas

A continuación se hace una revisión y recuento de la bibliografía, documentos y fuentes relevantes involucradas en lo que se conocen como bases teóricas, las cuales son campo de estudio de la Filosofía, la Pedagogía y la Hermenéutica. En la siguiente

investigación sobre la comprensión del pensamiento educativo de Mons. Jáuregui, desde la interpretación de sus textos muchos autores que escriben sobre historia, filosofía y hermenéutica resaltan los diversos elementos del pensamiento educativo de Venezuela en ese momento histórico. Otros como German Carrera Damas resaltan el conflicto entre ambas posturas en el plano educativo, específicamente el suscitado entre la Iglesia y el estado a finales del siglo XIX. El Estado los Andes conformado por Mérida, Táchira y Trujillo (creado por Guzmán Blanco en 1881), no escapó a esta realidad, ya que en esta región también se sintió el conflicto entre la iglesia y el estado, ejemplo palpable fue la expulsión de Mons. Boset por escribir sobre el divorcio. Todos estos acontecimientos sirvieron de incentivo o fuentes para que Jáuregui escribiera sus obras. Por tal razón El objetivo que persigue la investigación es comprender su pensamiento educativo de Jáuregui plasmado en sus textos, tomando el análisis del lenguaje, analizando y recomponiendo su discurso como un desplegarse en búsqueda de una nueva significación

En el pensamiento de Mons. Jáuregui existe una red conceptual donde se encuentra el positivismo y humanismo y romanticismo, agentes (personajes) que se pueden ver en ellos una configuración de su pensamiento educativo. En la red conceptual educativa se encuentra el positivismo, en este sentido Cappelletti (1992) comenta que los «positivistas» venezolanos son por lo general poco dogmáticos y poco sistemáticos. En casi todos los casos hay una tendencia al eclecticismo y muy pocos siguen de cerca a algún filósofo positivista europeo (como López Méndez a Spencer o Razetti a Haeckel). En lo que se refiere a las ideas filosóficas imperantes en la Universidad de Caracas, Caracciolo Parra Pérez (1888) usa la expresión «convivencia y mezcolanza de opiniones», que también podría extenderse a los períodos siguientes de la historia de las ideas en Venezuela.

En casi todos los positivistas, la independencia intelectual, fruto del liberalismo profundamente arraigado en el pueblo venezolano, evita cualquier intento escolástico o sectario y deja amplio campo a la originalidad; muchos escriben largos pasajes que no hacen pensar en el positivismo y el evolucionismo (a pesar de no ser adversos a estas corrientes). Cappelletti menciona a Samuel Darío Maldonado, a Jesús Semprum,

a César Zumeta y a Luis María Urbaneja Achelpohl.

En Villavicencio o en Gallegos se advierten incluso ideas que pueden considerarse antipositivistas (Bergson en el primero, Nietzsche en el segundo). Sin embargo, podemos hablar de positivismo en la medida en que, en los sistemas de ideas y las raíces históricas de todos los autores «escogidos» por Cappelletti, predominan de manera más o menos clara el positivismo y el evolucionismo (en los sentidos ya especificados). El autor intenta dilucidar el sentido del término en cada uno de los pensadores por él escogidos. En general, el positivismo reinó desde la pérdida de vigencia de la escolástica y el espiritualismo cristiano, enmarcado en el humanismo (otro elemento de la red conceptual) y el descrédito del idealismo alemán (Kant, Hegel), hasta el ascenso del marxismo, que todavía en los años 20 tenía una audiencia reducida. Es importante resaltar que aunque fue perdiendo vigencia esta clase humanismo (humanismo cristiano) todavía convivían, lo que produjo un estado sincrético del conocimiento. En el pensamiento de Mons. Jáuregui se pueden observar algunos matices de ambos pensamiento, pero decir que Mons. Jáuregui era positivista o humanista es apresurado e irresponsable, esta ubicación del pensamiento del “Bosco Andino” o “Bosco Americano” como lo llamaba Josefa Melani de Olivares (Isaura) en cualquiera de estas corrientes, y tampoco es el objetivo final de la investigación.

Romanticismo

Según Ibarra y Rodríguez (1918) el romanticismo es un movimiento cultural y político originado en Alemania y en el Reino Unido a finales del siglo XVIII como una reacción revolucionaria contra el racionalismo de la Ilustración y el clasicismo, confiriendo prioridad a los sentimientos. Su característica fundamental es la ruptura con la tradición clasicista basada en un conjunto de reglas estereotipadas. La libertad auténtica es su búsqueda constante, por eso es que su rasgo revolucionario es incuestionable. Debido a que el Romanticismo es una manera de sentir y concebir la naturaleza, la vida y al hombre mismo que se presenta de manera distinta y particular en cada país donde se desarrolla, incluso dentro de una misma nación, se manifiestan distintas tendencias proyectándose también en todas las artes.

Se desarrolló en la primera mitad del siglo XIX, extendiéndose desde Inglaterra y

Alemania hasta llegar a otros países. Su vertiente literaria se fragmentaría posteriormente en diversas corrientes, como el parnasianismo, el simbolismo, el decadentismo o el prerrafaelismo, reunidas en la denominación general de posromanticismo, del cual derivó el llamado modernismo hispanoamericano. Tuvo fundamentales aportes en los campos de la literatura, la pintura y la música. Posteriormente, una de las corrientes vanguardistas del siglo XX, el Surrealismo, llevó al extremo los postulados románticos de la exaltación del yo. En este mismo orden de ideas Ibarra y Rodríguez opina:

Si bien está clara la relación etimológica entre romántico y el término francés para novela roman, no toda la crítica se pone de acuerdo. En todo caso parece que la primera aparición documentada del término se debe a James Boswell a mediados del siglo XVIII, y aparece en forma adjetiva, esto es, romantic o romántico. En su libro de viaje de 1768 *An Account of Corsica* el término aparece cuatro veces: para calificar la vista de la ciudad de Corti desde el monasterio de los Franciscanos, para describir un agreste valle en el que se asentó la orden de la Iglesia griega de San Basilio, al nombrar el sonido de un instrumento de cuerda parecido a la cítara y en la mención al retiro de Jean-Jacques Rousseau en Ginebra. Este término hace referencia a lo inefable, aquello que no se puede expresar con palabras. Así, en un principio, se entendería que un sentimiento romántico es aquel que requiere de un roman para ser expresado. El texto de Boswell se tradujo a varias lenguas, llegando a alcanzar especial fuerza en alemán, con la difusión de romantisch, en oposición a klassisch. Según René Wellek el término sirvió en principio para denominar una forma genérica de pensar y sentir y sólo en 1819, con Friedrich Bouterwek se emplea Romantiker como denominación de la escuela literaria. La difusión del término es irregular por países; en 1815 en España podemos encontrar romancesco junto a romántico, estabilizándose el segundo ya en 1918.(p342)

En otro sentido Ibarra y Rodríguez explica que otro origen del término muy señalado es el que relaciona «romántico» con la expresión «in lingua romana» que alude a las lenguas romances distinguiéndolas de la antigüedad clásica representada por el latín. Se trataría por tanto de un giro hacia la lengua propia y vernácula como representante de la propia cultura. Igualmente surge con este término una oposición entre «romántico» y «clásico» en función de la lengua que prefirieran y, por añadidura, asociada también al gusto creador de unos y otros.

Características

El romanticismo es una reacción contra el espíritu racional y crítico de la Ilustración y

el Clasicismo, y favorecía, ante todo:

La conciencia del Yo como entidad autónoma y, frente a la universalidad de la razón dieciochesca, dotada de capacidades variables e individuales como la fantasía y el sentimiento.

La primacía del Genio creador de un Universo propio, el poeta como demiurgo.

Valoración de lo diferente frente a lo común, lo que lleva una fuerte tendencia nacionalista.

El liberalismo frente al despotismo ilustrado.

La originalidad frente a la tradición clasicista y la adecuación a los cánones. Cada hombre debe mostrar lo que le hace único.

La creatividad frente a la imitación de lo antiguo hacia los dioses de Atenas.

La nostalgia de paraísos perdidos (de la infancia o de una nación).

La obra imperfecta, inacabada y abierta frente a la obra perfecta, concluida y cerrada.

Es propio de este movimiento un gran aprecio de lo personal, un subjetivismo e individualismo absoluto, un culto al yo fundamental y al carácter nacional o Volksgeist, frente a la universalidad y sociabilidad de la Ilustración en el siglo XVIII; en ese sentido los héroes románticos son, con frecuencia, prototipos de rebeldía (Don Juan, el pirata, Prometeo) y los autores románticos quebrantan cualquier normativa o tradición cultural que ahogue su libertad, como por ejemplo las tres unidades aristotélicas (acción, tiempo y lugar) y la de estilo (mezclando prosa y verso y utilizando polimetría en el teatro), o revolucionando la métrica y volviendo a rimas más libres y populares como la asonante. Igualmente, una renovación de temas y ambientes, y, por contraste al Siglo de las Luces (Ilustración), prefieren los ambientes nocturnos y luctuosos, los lugares sórdidos y ruinosos (siniestrismo); venerando y buscando tanto las historias fantásticas como la superstición.

Un aspecto del influjo del nuevo espíritu romántico y su cultivo de lo diferencial es el auge que tomaron el estudio de la literatura popular (romances o baladas anónimas, cuentos tradicionales, coplas, refranes) y de las literaturas en lenguas regionales durante este periodo: la gaélica, la escocesa, la provenzal, la bretona, la catalana, la gallega, la vasca... Este auge de lo nacional y del nacionalismo fue una reacción a la

cultura francesa del siglo XVII, de espíritu clásico y universalista, difundida por toda Europa mediante Napoleón.

Millán (1998) se refiere al romanticismo como:

El Romanticismo también renovó y enriqueció el limitado lenguaje y estilo del Neoclasicismo, dando entrada a lo exótico y lo extravagante, buscando nuevas combinaciones métricas y flexibilizando las antiguas o buscando en culturas bárbaras y exóticas o en la Edad Media, en vez de en Grecia o Roma, su inspiración. Frente a la afirmación de lo racional, irrumpió la exaltación de lo instintivo y sentimental. «La belleza es verdad». También representó el deseo de libertad del individuo, de las pasiones y de los instintos que presenta el «yo», subjetivismo e imposición del sentimiento sobre la razón. En consonancia con lo anterior, y frente a los neoclásicos, se produjo una mayor valoración de todo lo relacionado con la Edad Media, frente a otras épocas históricas. El estilo vital de los autores románticos despreciaba el materialismo burgués y preconizaba el amor libre y el liberalismo en política, aunque hubo también un Romanticismo reaccionario, representado por Chateaubriand, que preconizaba la vuelta a los valores cristianos de la Edad Media. En Alemania, la deriva reaccionaria, que incluía una invitación a regresar a la Edad Media, también se dejó sentir en la obra de algunos de sus máximos inspiradores teóricos, como los hermanos August Wilhelm y Friedrich Schlegel, aunque su paroxismo se encontraría en el opúsculo *La cristiandad o Europa* (1799) de Novalis, tal como prontamente advirtió el poeta post-romántico Heinrich Heine en *La escuela romántica* (1836). (p. 46)

Según el autor el idealismo extremo y exagerado que se buscaba en todo el Romanticismo encontraba con frecuencia un violento choque con la realidad miserable y materialista, lo que causaba con frecuencia que el romántico acabara con su propia vida mediante el suicidio. La mayoría de los románticos murieron jóvenes. Los románticos amaban la naturaleza frente a la civilización como símbolo de todo lo verdadero y genuino.

Los lugares donde se reunían los románticos eran muy diversos. Fuera de las redacciones de las revistas románticas, existían determinadas tertulias, como por ejemplo *El Parnasillo* en Madrid, o, en París, *El Arsenal*, del cual, si hemos de creer a Alphonse de Lamartine, «era la gloria Víctor Hugo y el encanto Charles Nodier» (*Las Noches*, de Alfred de Musset, precedida del estudio de dicho poeta por A. Lamartine. Madrid: Biblioteca Universal, 1898). En este cenáculo reuníanse entre otros Alfred de Musset, Alfred de Vigny, Boulanger, Deschamps, Emile y Antoine Sainte-Beuve, etc.

También los rusos tuvieron su cenáculo: la Sociedad del Arzamas.

Literatura del Romanticismo

En la prosa, incluso el género didáctico pareció renovarse con la aparición del cuadro o artículo de costumbres. La atención al yo hace que empiecen a ponerse de moda las autobiografías, como las Memorias de ultratumba de François René de Chateaubriand. También surgió el género de la novela histórica y la novela gótica o de terror, así como la leyenda, y se prestó atención a géneros medievales como la balada y el romance. Empiezan a escribirse novelas de aventuras y folletines o novelas por entregas.

El teatro fue el gran vehículo de comunicación de la expresión romántica, era el género más popular y a través de él se canalizaron sus anhelos de libertad y de sentimiento nacional.

La poesía trató de liberarse de las preceptivas neoclásicas, y prefirió cantar los aspectos marginados de las convenciones sociales.

De forma diferente a la Ilustración dieciochesca, que había destacado en los géneros didácticos, el Romanticismo sobresalió sobre todo en los géneros lírico y dramático; en este se crearon géneros nuevos como el melólogo o el drama romántico que mezcla prosa y verso y no respeta las unidades aristotélicas.

Positivismo:

Según Marta de la Vega (1999) en su obra “Evolucionismo Vs Positivismo” expresa que el positivismo se puede definir teóricamente desde dos puntos de vista: el epistemológico y el filosófico.

En este sentido De la vega afirma que desde el punto de vista epistemológico:

El positivismo implica una determinada actitud con respecto a la adquisición del conocimiento, que puede ser caracterizada de la siguiente manera. Primero, apunta solamente a un conocimiento empíricamente verificable. Segundo, se basa en el supuesto de que todo conocimiento es relativo y, como tal inconcluso y fragmentario y referidos exclusivamente a objetos, es decir, que siempre tienen un positum. Tercero, reconoce solamente como formas validas de conocimiento, las que se refieren a hechos comprobados por la observación y cuyos resultados sirvan para algo, así sea para confirmar el avance de la inteligencia humana. Cuarto, toma como legítimas fuentes de conocimientos únicamente aquellas que provienen del marco de comprensión físico-matemático de la realidad natural y que puedan ser formuladas dentro de este lenguaje, incluida la psique humana.(p 49)

Por consiguiente, el positivismo en sentido epistemológico rechaza firmemente todas las interpretaciones metafísicas o sobrenaturales, sustentados en los estados teológico y metafísico y confirma el estado positivo en lo real. En su primera acepción el positivismo alude pues a una postura gnoseológica, es decir, a una posición filosófica relativa al saber humano que, los problemas relativos al modo de adquisición del saber en el sentido psicológico o histórico, constituye, por el contrario, un conjunto de reglas y criterios de juicio sobre el conocimiento humano, esto es un método.

Desde este punto de vista, el positivismo es un modo de pensar que, por un lado, expresa una actitud gnoseológica o de conocimiento según la cual los límites y posibilidades del entendimiento humano están circunscritos al ámbito de los hechos observable, a los cuales aquel debe atenerse estrictamente. Y por otro lado, comporta una actitud normativa según la cual las reglas de validez y criterios de verdad del conocimiento se establecen tomando en cuenta que solo tienen sentido y es inteligible aquello que es verificable por la experiencia sensible.

Afirma de la Vega (1999) que una interpretación positiva de la realidad en el sentido que estamos considerando supone un conocimiento empírico (en cuanto a su origen o causa) relativo (en cuanto a su límite), utilitario (con respecto a su fin u objeto) y natural (en cuanto al valor del conocimiento). No hay realidades fuera del ámbito de la naturaleza y, en el supuesto contrario, serían incognoscibles.

En cuanto a su sentido filosófico Augusto Comte, en su obra “Curso de Filosofía Positiva” estudia la progresividad del espíritu humano en los tres estados, así como la clasificación de las ciencias positivas. Para Comte la Filosofía Positiva, el término que es empleado a lo largo del curso con una acepción rigurosamente invariable. Ante esto afirma Comte que “No he querido definirla sino por el uso uniforme que siempre hago de ella” (pág. 6). Prosigue Comte que la primera lección, en especial pueden ser consideradas en su conjunto como el desarrollo de la definición exacta de lo que llamo Filosofía Positiva. Sin embargo lamento de carecer de otro, me haya visto obligado al uso del término filosofía, que tan abusivo y como diversamente ha sido utilizado en la historia. Si bien el adjetivo positivo que al él se añade y a través del cual se modifica

su sentido, me basta para hacer desaparecer desde un principio todo equivoco esencial, al menos para aquellos que conocen el valor de este vocablo. Solamente señalaré que empleo el término filosofía en el mismo sentido que lo han utilizado los antiguos y en especial Aristóteles, esto es como designando el sistema general de conocimientos humanos.

Comte afirma que al agregar el término positiva indico el modo especial de filosofar que radica en examinar las teorías cualquier orden, teniendo por objeto la coordinación de los hechos observados, lo cual constituye el tercero y el último estado de la filosofía general, primitivamente teológica y luego metafísicamente, tal como lo explico en la primera lección.

Prosigue Comte explicando que el objeto del curso de filosofía positiva es determinar con exactitud el espíritu en el cual serán consideradas las diversas partes fundamentales de la filosofía natural.

Comte asegura que la filosofía positiva es análoga a la filosofía natural de Newton. Sin embargo objeta Comte que ni la filosofía natural y la filosofía de las ciencias, son tan oportunas como el término filosofía positiva, ya que esta se ocupa de los estudios de los fenómenos sociales y de todos los restantes, designa una manera uniforme de razonar, aplicable a todos los temas sobre los que pueden ejecutar el espíritu humano.

Por otra parte, la expresión filosofía natural es utilizada en Inglaterra para designar el conjunto de las ciencias de la observación, consideradas hasta sus más detalladas especialidades, mientras que por filosofía positiva y en relación con las ciencias positivas solamente se entiende el estudio propio de las generalidades de las diversas ciencias y estas solo sometidas a un método único y como integrando las diversas partes de un plan general de investigación.

En otro apartado en la primera lección Comte explica los antecedentes del positivismo y la ley de los Tres Estadios, el cual expresa:

Para explicar correctamente la auténtica naturaleza y el carácter propio de la filosofía positiva; es imprescindible, desde un principio, echar una mirada retrospectivamente a la marcha progresista del espíritu humano, considerado en su conjunto, ya que cualquiera de muestras especulativas no puede ser bien comprendida más que a través de su historia... Al estudiar la inteligencia humana he descubierto una ley fundamental, esta ley consiste en que cada una

de nuestras principales especulaciones, cada rama de nuestros conocimientos pasa sucesivamente por tres estadios teóricos distintos; el estadio teológico o ficticio, estadio metafísico y abstracto, y el estadio científico o positivo. En otras palabras, que el espíritu humano, por naturaleza se vale sucesivamente, cada una de sus investigaciones de tres métodos de filosofar, cuyos caracteres son esencialmente distintos y opuestos. (p 24)

Para Comte cada estadio constituye una clase diferente de filosofar, o de sistemas generales de pensamiento sobre el conjunto de los fenómenos que se excluyen entre sí. En el estadio teológico, el espíritu humano al dirigir fundamentalmente sus investigaciones hacia la naturaleza íntima de los seres, hacia sus causas primeras y finales de todos los efectos que lo sorprenden, es decir, fenómenos producidos por agentes sobrenaturales, las cuales explican todas las anomalías del universo.

En el Estadio metafísico, que en verdad, no es más que una simple modificación del primero (Estadio Teológico) en el sentido que las fuerzas naturales son sustituidos por fuerzas abstractas.

En el Estadio Positivo, el espíritu humano reconociendo la imposibilidad de alcanzar nociones absolutas, renuncia a buscar el origen y el destino del universo y a conocer las causas intrínseca de los fenómenos para descubrirse a descubrir (con el uso bien combinado del razonamiento y de observación) sus leyes efectivas, es decir sus relaciones invariables de sucesión y similitud. La explicación de los hechos reales, no será otra cosa que la coordinación establecida entre los diferentes fenómenos particulares y algunos hechos generales, que las diversas ciencias han de limitar al menor número posible.

El sistema teológico, alcanza sus más acabada perfección cuando sustituye el juego variado de las numerosas divinidades independientes, que habían sido imaginadas primitivamente, por la providencial acción de u ser único. Del mismo modo, la culminación del sistema metafísico se logra al concebir en lugar de entidades particulares, una sola entidad general la naturaleza, reconocida como la única fuente de los fenómenos. Paralelamente la perfección del sistema positivo, hacia la cual tiende, aunque probablemente nunca será alcanzada, estaría en la representación de todos los fenómenos observables, como caso particulares de un solo hecho general, como por

ejemplo el de la gravitación universal.

Comte expresa que por el momento, estas explicaciones sirvan para determinar con exactitud el verdadero sentido el carácter de la filosofía positiva o positivismo, en oposición a las otras dos filosofías que han dominado sucesivamente hasta estos últimos siglos todo nuestro sistema universal.

Apunta Comte que la exactitud de la naturaleza propia de la filosofía positiva esta:

En considerar todos los fenómenos como sujetos a leyes naturales invariables cuyo descubrimiento preciso y ala posterior reducción al menor número posible constituyen la finalidad de nuestros empeños. Consideramos inmarcesibles y vacía de sentido la búsqueda de lo que se llama causas, sean estas primeras o finales. Todos sabemos que la explicaciones positivas , incluso en las más acabadas, no tenemos la más mínimas intención de exponer cuales son las causas generadoras de los fenómenos, ya que con ello no conseguimos más retrasar la dificultad; por el contrario pretendemos analizar con exactitud las circunstancias de su producción y coordinación de unos fenómenos con otros mediante relaciones normales de sucesión y de similitud, ejemplo la gravitación Newtoniana y las investigaciones sobre el calor de Fourier.(p 31)

Comte afirma que debe examinar en que instancia de su formación se halla hoy este espíritu positivo y que queda por hacer para terminar de constituirlo: En primer lugar hay que considerar que no todas las ramas de nuestros conocimientos han recorrido con idéntica rapidez las tres grandes fases de su desarrollo y por lo tanto tampoco ha llegado al estado positivo. Es imposible precisar el origen exacto de esta revolución , ya que podemos afirmar que se ha ido realizando gradualmente igual que el resto de los acontecimientos humanos: en este caso particular se ha ido cumpliendo a partir de los trabajos de Aristóteles y de la escuela de Alejandría y más tarde con la introducción de las ciencias naturales en la Europa occidental por los árabes, pero fue hace dos siglos en la acción combinada de las teorías de Bacon, de las teorías de Descartes y los descubrimiento de Galileo, hizo que el espíritu de la filosofía positiva comenzara a erigirse en el mundo en clara oposición al espíritu teológico y metafísico. A partir de este momento las concepciones positivistas se separaron completamente de la alianza supersticiosa y escolástica que viciaban el auténtico carácter de todos los trabajos anteriores.

El Positivismo en los últimos siglos ha tomado gradualmente tanta aplicación

¿abarca todos los órdenes de los fenómenos? Responde Comte que no. Ya que todavía queda una enorme operación científica que realizar para darle carácter de universalidad a la filosofía positivista.

Según Comte existen cuatro ordenes o categorías principales de fenómenos naturales: los astronómicos, los físicos, los químicos y los fisiológicos y se evidencia una laguna notable con los fenómenos sociales (p.18)

En cuanto a las aplicaciones del positivismo, Comte afirma que en primer lugar, el estudio de la filosofía positiva, al considerar los resultados de la actividad de nuestras facultades intelectuales, nos suministra el único medio verdadero y racional de hacer evidentes las leyes lógicas del espíritu humano, las cuales hasta ahora han sido buscadas por caminos pocos oportunos para develarlas.

Para explicar adecuadamente mi pensamiento a este respecto, citare un ejemplo de teoría filosófica expuesta por el señor Blasinville en la magnífica introducción de sus principios generales de anatomía comparada, el cual consiste en que todo ser activo, y en especial todo ser vivo, puede ser estudiado en todos sus fenómenos, el aspecto estático y el aspecto dinámico, es decir como un ser apto para actuar y como un ser activado efectivamente, resulta evidente en uno y otro campo. Dice Comte Apliquemos esta idea máxima fundamental al estadio de las funciones intelectuales.

Si esta función se les considera desde el punto de vista estático, su estudio no puede consistir, sino en la determinación de sus condiciones orgánicas de las cuales dependen: así forman una parte esencial de la anatomía y de la fisiología. Al considerarlos desde el punto de vista dinámico, todo se reduce a estudiar la marcha efectiva del espíritu humano en ejercicio, mediante el examen de los procedimientos empleados en la obtención de los diversos conocimientos exactos, lo cual constituye, en esencia, el objetivo general de la filosofía positiva. En una palabra al considerar todas las teorías científicas como grandes hechos lógicos es a través de la profunda observación de esos hechos, que se pueden llegar al conocimiento de las leyes lógicas.

Esta dos son las únicas vías generales complementaria una de la otra, por las que se pueden llegar a algunas nociones racionales sobre los fenómenos intelectuales.

La segunda aplicación del positivismo y de mayor interés que el establecimiento de la

filosofía positiva definida en este discurso esta ineludiblemente destinada a producir en nuestros días es la de dirigir la reforma la reforma general de la educación.

Las mentes más perspicaces reconocen ya en forma unánime de reemplazar nuestra educación europea, todavía teológica, metafísica y literaria, por una educación positiva acorde con el espíritu de nuestra época y adaptada a las necesidades de la civilización moderna. Los diversos intentos que desde hace un siglo se ha multiplicado, en especial en los últimos años, para extender la instrucción positiva y a los cuales los distintos gobiernos europeos siempre han prestado su apoyo. El objetivo principal es la regeneración fundamental de la educación general, porque la excesiva especialidad y el pronunciamiento aislado que caracterizan aun nuestras ciencias influyen en gran medida en la manera de exponerlas en la enseñanza. Si alguien hoy deseara estudiar las principales partes de la filosofía natural, con el objetivo de formarse un sistema general de ideas positivas, se venía forzando a estudiar por separado cada uno de ellas en la misma intensidad que quisiera convertirse en un especialista de la astronomía, de la forma de la química, lo que en vuelve este tipo de educación en algo imposible e imperfecto incluso para los más dotados.

Esta manera de proceder, en lo que hace a la educación general, resulta pues, quimérica. Y sin embargo exige sin ninguna duda, un conjunto de concepciones positivas sobre todo las clases de fenómenos naturales. Este conjunto debe llegar a convertirse, en una escala más o menos extensa, en la base permanente de todas las combinaciones pedagógicas, incluso para las masas populares, la cual debe en fin constituir el espíritu general de nuestros descendientes. Para que la filosofía natural complete la generación de nuestro sistema intelectual, e indispensable que las distintas ciencias de las que se componen, presentadas a todas las mentes, como ramas divinas de un tronco único, sea reducidas ante todo a lo que conforman su espíritu, es decir a sus métodos principales y a sus resultados más importantes. Tan solo así la enseñanza de las ciencias pueden llegar hacer entre nosotros la base de una educación general auténticamente racional. El que tras esta instrucción esencial vengan diversos estudios científicos especializados correspondientes a las distintas educaciones especiales que deben seguir a esta educación general, es algo que, o ciertamente no se puede dudar.

Pero la consideración fundamental que he pretendido señalar, consiste en que todas estas especialidades, acumuladas incluso con enormes dificultades, resultarían escasas para renovar realmente el sistema de nuestra educación, si no estuvieran fundadas sobre la base previa de esta enseñanza general, resultado directo de la filosofía positiva definida ya en te discurso.

El estudio particular de las generalidades científicas, no solo está destinado a reorganizar la educación, sino que también debe contribuir al progreso particular de cada ciencia positiva por separado, lo que constituye la tercera propiedad fundamental que me he propuesto señalar.

Otra aplicación del positivismo la observamos en la química una doctrina tan importante como la de la proposición definida. Sede luego la memorable discusión promovida en nuestros días, referente al principio fundamental de esta teoría, no podría ser vista, cualquiera que sea su apariencia como inexorablemente terminada, no se trata de una mera cuestión química. Creo que se puede adelantar que, para obtener a este respecto una concepción completamente definitiva, es decir para determinar si se debe considerar como ley de la naturaleza el hecho de que las moléculas se convienen forzosamente en números fijos, será indispensable recurrir al punto de vista químico y fisiológico. Según la opinión de los más destacados químicos que han contribuido a la formación de esta teoría, lo más que se puede decir es que esta combinación molecular se da en una forma constante en la composición de los cuerpos orgánicos, pero también es cierto que no ocurre lo mismo en los compuestos orgánicos a los que parece imposible aplicar este principio. Antes de erigir esta teoría, en un principio efectivamente fundamental. ¿No será conveniente reflexionar sobre esta gran excepción? ¿Acaso no tendrá este mismo carácter general el hecho de que en todos los cuerpos organizados se den siempre números variables? Sea como fuere un nuevo orden de consideraciones pertenecientes por igual a la química y a la fisiología, es ciertamente necesario, para solucionar de alguna manera este gran problema de la filosofía natural.

Comte afirma que es conveniente señalar aun un segundo ejemplo de la misma naturaleza, que aunque refiriéndose a un tema más particular, es mucho más

concluyente para demostrar la importancia especial de la filosofía en la solución de los problemas que exigen de la combinación de varias ciencias. También lo tomamos de la química. Se trata de determinar la cuestión, una indecisa, de si el nitrógeno ha de ser considerado, en el estado actual de nuestro conocimiento como un cuerpo simple o compuesto. Sabido es que Berzelius ha llegado a contratar la opinión de casi todos los químicos actuales en lo que se refiere a la simplicidad de este gas con consideraciones puramente química. Pero hay que advertir en especial, puesto que el mismo Berzelius así lo confiesa, la gran influencia que en él ha tenido las observaciones fisiológicas, según la cual los animales que se alimentan de materias no nitrógenos encierran en sus tejidos tanto nitrógeno como los animales carnívoros. Parece innegable, que según esto que parece decidir si el nitrógeno es o no un cuerpo simple, hay que hacer intervenir a la fisiología y combinar con las consideraciones químicas propiamente dichas una serie de nuevas investigaciones, acerca de la elación que existe entre la composición de los seres vivos y su modo de alimentación.

La última y cuarta propiedad fundamental que debo subrayar desde este mismo momento en la que he llamado filosofía positiva y que merece indudable, una especial atención, ya que es la más importante en la práctica: es que ella puede ser considerada como la única base sólida de la organización social, que debe terminar con el estado de crisis en que se encuentra desde hace tiempo las naciones civilizadas. El fin de este apartado es establecer una proposición que demuestre que las ideas gobiernan el mundo, o dicho de otro modo, que todo el mecanismo social descansa fundamentalmente en las ideas. Los lectores deben saber que la ingente crisis política y moral de las sociedades actuales se debe en última instancia a al anarquía intelectual. Nuestro mal más peligroso consiste en la profunda divergencia que existe en la actualidad entre los espíritus, de todas las máximas fundamentales, cuya invariabilidad es la condición primera de un verdadero orden social. Mientras no se adhieran todas las mentes individuales con un sentimiento unánime a un cierto número de ideales generales, capaces de constituir una doctrina social común, es indudable que el estado de las naciones continuaran siendo esencialmente revolucionario, a pesar de todos los paliativos políticos que puedan ser adoptados, los cuales no conseguirán siendo

instituciones provisionales.

Desde el punto de vista que hemos alcanzados a través de las diversas consideraciones expuesta en este discurso, no será fácil caracterizar claramente y en su profundidad el estado presente de las sociedades, y a la vez deducir de qué forma se puede transformar sustancialmente. Ateniéndome a la ley fundamental iniciada al principio, creo poder resumir exactamente todas las observaciones relativas a la situación actual de la sociedad, diciendo que el desorden de la inteligencia en que nos encontramos se debe en último análisis, al empleo simultáneo de las tres filosofías radicalmente incompatibles, la filosofía teológica, la filosofía metafísica y a la filosofía positiva. Resulta evidente que si una de ella obtuviera una preponderancia universal y completa, habría un orden social determinado.

La coexistencia de estas tres filosofías opuesta impide por completa la composición de cualquier punto esencial. Si esta manera de ver correcta, se tratara solamente de saber cuál de estas tres filosofías puede y debe preponderar por ley natural; todo hombre sensato deberá esforzarse en lograr el triunfo de esta filosofía, sin tener en cuenta cuales hayan sido antes de un análisis minucioso en cuestión, sus opiniones particulares. Reducido este problema a estos simples términos no se puede permanecer mucho tiempo en la vacilación, ya que es evidente por todas clases de razones, algunas de ellas las cuales y de las más importantes ya he señalado en este discurso que únicamente la filosofía positiva esta llamada a prevalecer según el curso ordinario de las cosas. Es la única que a lo largo de los siglos siempre ha estado en un permanente progreso, mientras que sus antagonistas está en continua decadencia.

Esta revolución general del espíritu humano está hoy casi cumplida en su totalidad: solo resta, como ya he dicho, completar la filosofía positiva abarcando también los fenómenos sociales en un solo cuerpo de doctrina homogénea. Cuando este doble trabajo este avanzando, el triunfo de la filosofía positiva se llevara a cabo espontáneamente y se restablecerá el orden en la sociedad.

En conclusión, la filosofía teológica y metafísica se disputan hoy una tarea demasiado superior a las fuerzas que disponen: reorganizar la sociedad, tan solo entre ellas existe la lucha de este propósito. La filosofía positiva no ha intervenido hasta el

momento en la contienda, sino para criticarlas y desacreditarlas por completo.

Comte, en la segunda lección del curso de filosofía positiva expone el plan las consideraciones generales acerca de la jerarquía de las ciencias positiva, en ella los principios de la clasificación de las ciencias, la clasificación de las seis ciencias fundamentales, y con ella las cuatro aplicaciones de las ciencias.

En este sentido Comte critica las numerosas clasificaciones que desde hace dos siglos se han propuesto realizar en base a un sistema general de los conocimientos humanos, considerados en toda su amplitud. Comte afirma que:

“Hoy estamos absolutamente convencidos de que todas las escalas enciclopédicas construidas, como las de Bacon y D’Alembert que siguen una distinción cualquiera de las diversas facultades del espíritu humano, son de por sí, definitivamente errónea e inconcluso tienen más de sutil que de real, ya que nuestro entendimiento en cada una de las actividades emplea simultáneamente todas sus facultades principales. En lo que hace al resto de las clasificaciones propuestas, basta observar que las diversas discusiones suscitadas al respecto han tenido por resultado definitivo el mostrar, en cada una, algunos errores esenciales, de forma tal que ninguna ha podido alcanzar el sistema unánime y que existen al respecto, casi tantas opiniones como individuos, hay que la defienden. Estas diversas tentativas han estado en general mal ideadas. Que involuntariamente han provocado en las mentes serias, una precisión desfavorable hacia toda empresa de este género...es interesante investigar sus causas. Así se puede explicar fácilmente la imperfección esencial de estas tentativas enciclopédicas que con tanta frecuencia se ha renovado hasta el momento. (p72)

Augusto Comte precisa que uno de los principios del fracaso de una buena clasificación es la homogeneidad que ha existido entre las diversas partes del sistema intelectual; es decir unas partes en consideración positivas, y otras todavía en lo teológico y metafísico, ante esto afirma Comte que: “En un estado de cosas tan incoherentes resulta imposible establecer cualquier clasificación racional. (p 73).

Otro principio considerado por Comte, consiste en que, asumir las clasificaciones realizadas por los botánicos y zoólogos permiten pronosticar en éxito en las clasificaciones, ofreciendo estas una guía cierta con el verdadero principio primordial del arte de clasificar; la cual se fundamenta en la observación, esta consiste en que debe salir del estudio nuevo de los objetos que se han de clasificar y debe ser decretada por las afinidades reales y la coordinación natural entre ellos.

Aplicando esta regla a nuestro caso; procederemos a clasificar las ciencias positivas, siguiendo la dependencia mutua que realmente se da entre ellas. Comte afirma que:

“Antes de proceder con tal observación con tal espíritu de observación, a esta importante operación enciclopédica, es imprescindible para no perdernos en un trabajo tan amplio, delimitar con mayor exactitud, que la que hasta ahora hemos empleados, el tema de la clasificación propuesta. (p 74).

Continúa Comte explicando que la división más general de nuestros conocimientos consiste en diferenciar la teoría de la práctica. En este sentido Comte manifiesta que:

“ Si consideramos esta primera división, resulta claro que en un curso de la naturaleza del presente debemos ocuparnos solo de conocimientos teóricos, ya que no se trata en absoluto de observar el sistema total de las concepciones humanas, sino únicamente de aquellas concepciones esenciales acerca de los diversos ordenes de fenómenos que proporcionan una base de solida a todas nuestras restantes combinaciones, sean cual fuere y que a su vez, no están basadas en un sistema intelectual anterior.(p75).

Según Comte en esta lección se deben considerar únicamente las teorías científicas Y no sus aplicaciones, ahora bien, antes de proceder a la clasificación metódica de su diferentes partes, me queda exponer, respecto a la ciencias, una distinción importante que terminara de delimitar netamente el tema mismo de estudio que me propongo. Hay que distinguir, con relación a todos los órdenes de fenómenos, dos tipos de ciencias naturales: una abstractas generales y, que tiene por objeto el descubrimiento de las leyes que gobiernan las diversas clases de fenómenos, considerando todos los casos que se pueden imaginar; Las otras concretas, particulares, descriptivas y alas que algunas veces se denominan ciencias naturales propiamente dichas, que consisten en la aplicación de estas leyes en la historia efectiva de los diferentes seres existentes.

Comte afirma que como resultado de todo lo expuesto en la lección II, advierte 1-) Que la ciencia humana está constituida en su conjunto de conocimientos especulativos y de conocimiento de aplicación, y que aquí nos debemos ocupar solamente de los primeros.2-) que los conocimientos teóricos o ciencias propiamente dicho se distinguen entre las ciencias generales y las particulares, y solo del primer orden nos ocuparemos aquí y nos limitaremos a la forma abstracta, cualquiera fuese

el interés que ofrezca la física concreta.

En otro apartado de la lección II, Comte afirma que la ciencia puede ser expuesta desde dos puntos de vista: la histórica y la dogmática. Por la historia se consideran los procedimientos en el mismo orden natural en que el espíritu humano los ha alcanzado y adoptado. Por la dogmática se presenta el sistema de ideas tal como hoy podría ser concebido por un solo espíritu, el cual, ubica en un punto de vista apropiado y provisto de conocimientos suficientes, se ocuparía de rehacer la ciencia en su conjunto. Comte coloca un ejemplo de estos dos sentidos:

“ Así por ejemplo la educación de un geómetra en la antigüedad consistía sencillamente en el estudio encadenado del pequeño número de tratados originales escritos hasta entonces acerca de las diferentes partes de la geometría que se reducían esencialmente a los tratados de Arquímedes y de Apolonio: por el contrario un geómetra moderno ha acabado su educación sin haber leído una sola obra original, excepto a los que se refieren a los descubrimientos más recientes solo de esa forma se puede conocer. (p 78).

En fin para determinar los principios de la clasificación de las ciencias, se debe partir de que toda rigurosidad posible la dificultad exacta del problema enciclopédico que hemos de resolver. Comte afirma que para resolverlo introducirá una consideración matemática, muy simple, esta consiste en seis objetos que implican 720 combinaciones distintas. Las ciencias fundamentales podrían dar lugar a 720 clasificaciones distintas, entre las cuales se trata de optar por la clasificación, necesariamente única que satisfaga al máximo las condiciones principales del problema enciclopédico. Antes tanta diversidad de las clasificaciones se optara por un único orden verdaderamente racional entre el gran número de sistemas posibles. En cuanto a la clasificación de las ciencias como tal y partiendo del orden racional que sostiene Comte:

Resulta de esta discusión que la filosofía positiva está dividida en cinco ciencias esenciales, cuya sucesión viene determinada por una subordinación necesaria e invariable, basadas independientemente de toda opinión hipotética e la posible comparación de los fenómenos correspondientes; estas son: La astronomía, la física, la química, la fisiología y la física social. La primera considera los fenómenos más generales, más simples, más abstractos y más alegado de la humanidad, influyen sobre todo las otras y no es influenciada por las demás. La última por el contrario, son los que más peculiares los más complejos, las más concretos y los más directos para el hombre. En los dos extremos los grados de las especialidades de complicación, de personalidad de los fenómenos aumentan

gradualmente de la misma forma que la dependencia sucesiva, esta es la íntima relación de la observación filosófica eficazmente empleada y no las varias distinciones arbitraria, establece entre las distintas ciencias fundamentales.(p 89)

En cuanto a las aplicaciones de la clasificación de las ciencias, Comte afirma que las clasificaciones de las ciencia propuesta en esta lección, cumpliré absolutamente esta condición, (el nacimiento de las ciencias desde la viscosidad del espíritu a lo largo de la historia), el cual sería superfluo demostrar, no se debería concluir que las normas establecidas mediante la experiencia por los hombres de ciencias, volverían inútil la labor enciclopédica que acabamos de realizar. Estas normas no solo dieron una posibilidad a esta operación, que por lo demás presenta la diferencia radical de ser una especulación radical y no una clasificación empírica.

En segundo carácter muy esencial de nuestra clasificación es el estar acorde con el orden efectivo del desarrollo desde la filosofía natural. Se comprende en efecto, que el estudio racional de cada ciencia fundamental, por requerir el conocimiento previo de todas aquellas que la presiden en nuestra jerarquía enciclopédica, no ha podido realizar auténticos progresos y tomar su legítimo más que tras el gran desarrollo de las ciencias anteriores, que tratan de fenómenos más generales más abstractos, menos complejos e independiente de todos los otros.

En tercer lugar, esta clasificación posee la destacada propiedad de señalar la perfección puntual de las diferentes ciencias, la cual consiste básicamente en el grado de posición de los conocimientos y su continuación más o menos única.

En cuarto y último lugar, la propiedad más interesante de nuestra formula enciclopédica, debido a su importancia y a la cantidad de sus aplicaciones inmediatas, es de establecer directamente el auténtico plan general de una educación científica, totalmente racional, lo cual se aplica prácticamente con la simple ejecución de la formula.

Comte expresa que parece evidente, en efecto, que antes de empezar el estudio, que antes de empezar el estudio metódico de algunas de las ciencias fundamentales, se debe estar preparado mediante el estudio de aquellas otras que tratan de los fenómenos anteriores en nuestra escala enciclopédica. Comte afirma que se limitara tan solo a

señalar que si es aplicable a la educación general, también lo es, en particular a la educación especializada de los hombres de ciencias. Así los físicos que nunca han estudiado la astronomía, aunque nada más fuere de una forma general; los químicos que nunca han estudiado la astronomía y la física; los fisiólogos que no han preparado sus trabajos especializados con un estudio preliminar de la astronomía y después la física y la química, carecen de las condiciones básicas para el desarrollo intelectual. Más aún resulta evidente para aquellos que quieren dedicarse al estudio positivo de los fenómenos sociales, sin haber adquirido previamente un conocimiento general de la astronomía, la física, la química y la fisiología.

Esta enseñanza de tal manera, no se cumple, por lo tanto no hay una educación racional, por tal razón las educaciones hoy día están viciada con espíritus teológico y metafísicos.

Comte comenta que a la educación general respecta, esta condición es aún más necesaria. Manifiesta Comte que: “La creo tan imprescindible que veo la enseñanza científica como algo incapaz de realizar los resultados generales más esenciales, que debemos producir en la sociedad, para la renovación del sistema intelectual”.(p 34)

Desde este punto de vista, la ejecución eficaz del plan general de los estudios que hemos determinados, debe dar como resultado necesario procurarnos un conocimiento acabado del método positivo, que ninguna forma podría ser obtenido. En resumen Comte muestra un cuadro sinóptico de las clasificaciones de las ciencias que se muestra a continuación.

En el mismo orden de las referencias de Augusto Comte, en la obra “Discurso sobre el espíritu positivo”. En la tercera parte analiza y expone el deber ser de la educación en el sistema social positivo, en la cual se acerca a una conceptualización de la educación y su práctica. Inicia Comte este apartado hablando de la Institución de una enseñanza popular superior (pág. 52-67) Según Comte:

Según el conjunto de las indicaciones precedentes, la superioridad espontánea de la nueva filosofía sobre todas las que hoy se disputan el imperio, se encuentra ahora caracterizada en el aspecto social tanto como ya lo estaba desde el punto de vista mental, por lo menos en cuanto este Discurso lo permite, y salvo el recurso indispensable a la obra citada. Al acabar esta somera apreciación, importa observar la feliz correlación que se establece naturalmente entre un espíritu

filosófico semejante y las disposiciones, acertadas, pero empíricas, que la experiencia contemporánea hace ya prevalecer cada vez más, tanto entre los gobernados como entre los gobernantes. Sustituyendo directamente con un inmenso movimiento mental una estéril agitación política, la escuela positiva explica y sanciona, mediante un examen sistemático, la indiferencia o la repugnancia que la razón pública y la prudencia de los gobiernos coinciden en manifestar hoy por toda elaboración directa seria de las instituciones propiamente dichas, en un tiempo en que no pueden existir con eficacia más que con un carácter puramente provisional o transitorio, por falta de una base racional suficiente, mientras dure la anarquía intelectual. Destinada a disipar por fin este desorden fundamental, por las únicas vías que pueden superarlo, esta nueva escuela necesita, ante todo, del mantenimiento continuo del orden material, tanto interno como externo, sin el cual ninguna grave meditación social podría ni ser convenientemente acogida, ni siquiera elaborada de un modo suficiente. Tiende, pues, a justificar y a secundar la preocupación, muy legítima, que hoy inspira en todas partes el único gran resultado político que sea inmediatamente compatible con la situación actual, la cual, por otra parte, le procura un valor especial por las grandes dificultades que le suscita al plantear siempre el problema, insoluble a la larga, de mantener un cierto orden político en medio de un profundo desorden moral. P 52

Continua explicando Comte que aparte de sus trabajos para el futuro, la escuela positiva se asocia inmediatamente a esta importante operación por su tendencia directa a desacreditar radicalmente a las diversas escuelas actuales, al cumplir ya mejor que cada una de ellas los opuestos menesteres que les quedan todavía, y que ella sola combina espontáneamente, de tal modo que se muestra a un tiempo más orgánica que la escuela teológica y más progresiva que la escuela metafísica, sin poder tener nunca los peligros de retrogradación o de anarquía que las afectan, respectivamente. Desde que los gobiernos han renunciado en lo esencial, aunque de un modo implícito, a toda restauración seria del pasado, y los pueblos a todo grave trastorno de las instituciones, la nueva filosofía no tiene ya que pedir, por una y otra parte, más que las disposiciones habituales que, en el fondo, se está presto a concederle en todas partes (por lo menos en Francia, donde deben realizarse sobre todo, al principio, la elaboración sistemática), es decir, libertad y atención. Bajo estas condiciones naturales, la escuela positiva tiende, por un lado, a consolidar todos los poderes actuales en manos de sus poseedores, cualesquiera que sean y, por otro, a imponerles obligaciones morales cada vez más conformes a las verdaderas necesidades de los pueblos.

Estas indiscutibles disposiciones parecen al pronto tales que no deban quedar a la nueva filosofía otros obstáculos esenciales que los que resulten de la incapacidad o de la incuria de sus diversos promotores. Pero una apreciación más madura muestra, por el contrario, que todavía ha de encontrar enérgicas resistencias en casi todos los espíritus hasta ahora activos, precisamente a causa de la difícil renovación que exigiría de ellos para asociarlos directamente a su elaboración principal. Si esta oposición inevitable hubiera de limitarse a los espíritus esencialmente teológicos o metafísicos, ofrecería poca gravedad real, porque quedaría un poderoso apoyo en aquellos, cuyo número e influjo crecen diariamente, que se han dedicado sobre todo a los estudios positivos. Pero, por una fatalidad fácilmente explicable, es de éstos precisamente de quienes la nueva filosofía debe acaso esperar menos ayuda y más dificultades; una filosofía emanada directamente de las ciencias encontrará probablemente sus enemigos más peligrosos entre los que hoy las cultivan.

La principal fuente de este deplorable conflicto consiste en la especialización ciega y dispersiva que caracteriza profundamente al espíritu científico actual, por su formación, parcial necesariamente, según la creciente complicación de los fenómenos estudiados, como luego indicaré expresamente. Esta marcha provisional, que una peligrosa rutina académica se esfuerza hoy por eternizar, sobre todo entre los geómetras, desarrolla la verdadera positividad, en cada inteligencia, sólo respecto a una débil porción del sistema mental, y deja a todo el resto bajo un vago régimen teológico-metafísico, o lo abandona a un empirismo aún más opresivo, de modo que el verdadero espíritu positivo, que corresponde al conjunto de los diversos trabajos científicos, resulta, en el fondo, sin poder ser comprendido plenamente por ninguno de los que lo han preparado así naturalmente. Cada vez más entregados a esta inevitable tendencia, los sabios propiamente dichos llegan en nuestro siglo, de ordinario, a una insuperable aversión contra toda idea general, y a la absoluta imposibilidad de apreciar realmente ninguna concepción filosófica.

Se sentirá mejor, por lo demás, la gravedad de una oposición semejante observando que, nacida de los hábitos mentales, ha tenido que extenderse luego hasta los diversos intereses correspondientes, que nuestro régimen científico vincula profundamente,

sobre todo en Francia, a ese desastrosos especialismo, como he demostrado cuidadosamente en la obra citada. Así, la nueva filosofía, que exige directamente el espíritu de conjunto, y que hace prevalecer para siempre, sobre todos los estudios constituidos hoy, la naciente ciencia del desarrollo social, encontrará forzosamente una íntima antipatía, a la vez activa y pasiva, en los prejuicios y las pasiones de la única clase que podría ofrecerle directamente un punto de apoyo, y en la que no debe esperar durante mucho tiempo más que adhesiones puramente individuales, más escasas tal vez allí que en cualquier otra parte.

Comte en el mismo apartado declara la universalidad necesaria de esta enseñanza. En este sentido afirma:

Para superar convenientemente este concurso espontáneo de resistencias diversas que le presenta hoy la masa especulativa propiamente dicha, la escuela positiva no podría encontrar otro recurso general que organizar una llamada directa y sostenida al buen sentido universal, esforzándose desde ahora en propagar sistemáticamente, en la masa activa, los principales estudios científicos propios para constituir en ella la base indispensable de su gran elaboración filosófica. Estos estudios preliminares, dominados naturalmente hasta ahora por ese espíritu de especialismo empírico que rige las ciencias correspondientes, son concebidos y dirigidos siempre como si cada uno de ellos hubiera de preparar sobre todo para una cierta profesión exclusiva; lo que impide la posibilidad, incluso en los que tendrían más ocasión de ello, de abarcar nunca varias, o, por lo menos, tanto como lo exigiría la formación ulterior de sanas concepciones generales. Esta preponderancia empírica del espíritu de detalle en la mayor parte de los sabios actuales .Pero esto no puede ya ser así cuando tal instrucción se destina directamente a la educación universal, que cambia necesariamente su carácter y su dirección, a pesar de toda tendencia contraria. El público, en efecto, que no quiere hacerse ni geómetra, ni astrónomo, ni químico, etc., siente de continuo la necesidad simultánea de todas las ciencias fundamentales, reducida cada una a sus nociones esenciales; le hacen falta, según la notabilísima expresión de nuestro gran Molière, claridades de todo. Esta simultaneidad necesaria no existe sólo para él cuando considera estos estudios en su destino abstracto y general, como única base racional del conjunto de las concepciones humanas; la vuelve a encontrar, aunque menos directamente, incluso respecto a las diversas aplicaciones concretas, cada una de las cuales, en el fondo, en lugar de referirse exclusivamente a una cierta rama de la filosofía natural, depende también más o menos de todas las demás. p 57

Comte cree en la propagación universal de los principales estudios positivos y declara que no está solo destinada hoy a satisfacer una necesidad ya muy pronunciada

en el público, que siente cada vez más que las ciencias no están reservadas exclusivamente para los sabios, sino que existen sobre todo para él mismo. Por una feliz reacción espontánea, un destino semejante, cuando esté convenientemente desarrollado, deberá mejorar radicalmente el espíritu científico actual, al despojarlo de su especialismo ciego y dispersivo, de manera que le haga adquirir poco a poco el verdadero carácter filosófico indispensable para su principal misión. Incluso es esta vía la única que puede, en nuestros días, constituir gradualmente, fuera de la clase especulativa propiamente dicha, un amplio tribunal espontáneo, tan imparcial como irrecusable, formado por la masa de los hombres sensatos, ante el cual vendrán a extinguirse irrevocablemente muchas falsas opiniones científicas, que las miras peculiares de la elaboración preliminar de los dos últimos siglos hubieron de mezclar profundamente con las doctrinas verdaderamente positivas, a quienes alterarán necesariamente mientras estas discusiones no estén por fin sometidas directamente al buen sentido universal. En un tiempo en que no hay que esperar eficacia inmediata más que de medidas siempre provisionales, bien adaptadas a nuestra situación transitoria, la organización necesarias de tal punto de apoyo general para el conjunto de los trabajos filosóficos resulta, a mi modo de ver, el principal resultado social que puede producir ahora la vulgarización total de los conocimientos reales; el público devolverá así a la nueva escuela un equivalente pleno de los servicios que le procure esta organización.

Este magno resultado no podría obtenerse de un modo suficiente si esta enseñanza continua permaneciera destinada a una sola clase cualquiera, incluso muy extensa; se debe, so pena de fracasar, tener siempre a la vista la universalidad entera de las inteligencias. En el estado normal que este movimiento debe preparar, todas, sin ninguna excepción ni distinción, sentirán siempre la misma necesidad fundamental de esta filosofía primera, que resulta del conjunto de las nociones reales, y que debe entonces llegar a ser la base sistemática de la sabiduría humana, tanto activa como especulativa, de manera que cumpla más convenientemente el indispensable oficio social que se vinculaba en otro tiempo a la instrucción universal cristiana. Importa, pues, mucho que, desde su origen, la nueva escuela filosófica desarrolle, en lo posible, ese gran carácter elemental de universalidad social, que, relativo finalmente a su

destino principal, constituirá hoy su mayor fuerza contra las diversas resistencias que ha de encontrar.

En el mismo capítulo Comte analiza el Destino esencialmente popular de esta enseñanza manifestando:

Con el fin de marcar mejor esta tendencia necesaria enseñanza expuesta en este Tratado como dirigida sobre todo a la clase más numerosa, a quien nuestra situación deja desprovista de toda instrucción regular, a causa del creciente desuso de la instrucción puramente teológica, que, reemplazada provisionalmente, sólo para los cultos, por una cierta instrucción metafísica y literaria, no ha podido recibir, sobre todo en Francia, ningún equivalente parecido para la masa popular. La importancia y la novedad de tal disposición constante, mi vivo deseo de que sea apreciada convenientemente, e incluso, si me atrevo a decirlo, imitada, me obligan a indicar aquí los principales motivos de ese contacto espiritual que debe instituir así especialmente hoy con los proletarios la nueva escuela filosófica, sin que, no obstante, deba excluir nunca su enseñanza a una clase cualquiera. Por muchos obstáculos que el defecto de celo o de elevación pueda oponer por una y otra parte a tal aproximación, es fácil reconocer, en general, que, de todas las porciones de la sociedad actual, el pueblo propiamente dicho debe de ser, en el fondo, la mejor dispuesta, por las tendencias y necesidades que resultan de su situación característica, a acoger favorablemente la nueva filosofía, que al fin debe encontrar allí su principal apoyo, tanto mental como social. P 60

Aporta Comte que una primera consideración, que importa profundizar, aunque su naturaleza sea sobre todo negativa, resulta, acerca de esto, de una apreciación juiciosa de lo que, a primera vista, podría parecer que ofrece una grave dificultad, es decir, la ausencia actual de toda cultura especulativa. Sin duda es lamentable, por ejemplo, que esta enseñanza popular de la filosofía astronómica no encuentre todavía, en todos aquellos para quienes está sobre todo destinada, algunos estudios matemáticos preliminares, que la harían a la vez más eficaces y más fácil, y que incluso yo me veo forzado a suponer. Pero la misma laguna se encontraría también en la mayoría de las otras clases actuales, en una época en que la instrucción positiva está limitada, en Francia, a ciertas profesiones especiales, que están en esencial relación con la Escuela Politécnica o las escuelas de medicina. No hay, por tanto, en esto nada que sea verdaderamente particular en nuestros proletarios.

En cuanto a su carencia habitual de esa especie de cultura regular que reciben hoy

las clases letradas, no temo caer en una exageración filosófica al afirmar que de ello resulta, para los espíritus populares, una notable ventaja, en lugar de un inconveniente real. Sin volver aquí sobre una crítica por desgracia demasiado fácil, suficientemente realizada desde hace mucho tiempo, y que la experiencia de todos los días confirma cada vez más a los ojos de la mayoría de los hombres sensatos, sería difícil concebir ahora una preparación más irracional y, en el fondo, más peligrosa para la conducta ordinaria de la vida real, sea activa e incluso especulativa, que la que resulta de esa vana instrucción, primero de palabras, luego de entidades, en que se pierden todavía tantos preciosos años de nuestra juventud. A la mayor parte de los que la reciben, no les inspira ya otra cosa que una aversión casi insuperable hacia todo trabajo intelectual para el curso entero de su carrera; pero sus peligros resultan mucho más graves en aquellos que se ha dedicado a ella más especialmente.

La falta de aptitud para la vida real, el desdén por las profesiones vulgares, la impotencia para apreciar convenientemente ninguna concepción positiva, y la antipatía que pronto resulta de ello, los disponen hoy con demasiada frecuencia a secundar una estéril agitación metafísica que inquietas pretensiones personales, desarrolladas por esa educación desastrosa, no tardan en hacer políticamente perturbadora, bajo el influjo directo de una viciosa erudición histórica, que, haciendo prevalecer una noción falsa del tipo social propio de la antigüedad, impide comúnmente comprender la sociabilidad moderna. Si se considera que casi todos los que, en diversos aspectos, dirigen ahora los asuntos humanos han sido preparados de este modo, no se podrá nadie sorprender de la vergonzosa ignorancia que manifiestan demasiado a menudo acerca de los menores problemas, incluso materiales, ni de su frecuente disposición a descuidar el fondo por la forma, colocando por encima de todo el arte de decir bien, por contradictoria y perniciosa que resulte su aplicación, ni, por último, de la tendencia especial de nuestras clases ilustradas a acoger con avidez todas las aberraciones que surgen diariamente de nuestra anarquía mental.

Una apreciación semejante dispone, al contrario, a extrañarse de que estos diversos desastres no estén de ordinario más extendidos; conduce a admirar profundamente la rectitud y la sabiduría naturales del hombre, que, bajo el feliz impulso propio del

conjunto de nuestra civilización, contienen espontáneamente, en gran parte, esas peligrosas consecuencias de un sistema absurdo de educación general. Puesto que este sistema ha sido desde el fin de la edad media, como lo es todavía, el principal punto de apoyo social del espíritu metafísico, ya primero contra la teología, o después contra la ciencia, de concibe fácilmente que las clases a las que no ha podido envolver deben de encontrarse, por eso mismo, mucho menos afectadas por esa filosofía transitoria y, por tanto, mejor dispuestas al estado positivo. Ahora bien; ésta es la importante ventaja que la ausencia de educación escolástica procura hoy a nuestros proletarios, y que los hace, en el fondo, menos accesibles que la mayoría de las gentes ilustradas a los diversos sofismas perturbadores, de acuerdo con la experiencia diaria, a pesar de una excitación continua, dirigida sistemáticamente hacia las pasiones relativas a su condición social.

En otro tiempo, hubieron de estar profundamente dominados por la teología, sobre todo católica; pero, durante su emancipación mental, la metafísica no ha podido deslizarse entre ellos, por no encontrar la cultura especial sobre la que descansa; sólo la filosofía positiva podrá, de nuevo, apoderarse radicalmente de ellos. Las condiciones previas, tan recomendadas por los primeros padres de esta filosofía final, deben así encontrarse mejor cumplidas allí que en parte alguna; si la célebre tabla rasa de Bacon y de Descartes fuera alguna vez plenamente realizable, sería seguramente en los proletarios actuales, que, principalmente en Francia, están mucho más próximos que ninguna otra clase al tipo ideal de esta disposición preparatoria para la positividad racional.

Dice Comte que examinando, en un aspecto más íntimo y duradero, esta inclinación natural de las inteligencias populares hacia la sana filosofía, se reconoce fácilmente que ésta debe siempre resultar de la solidaridad fundamental que, según nuestras explicaciones anteriores, vincula directamente al verdadero espíritu filosófico con el buen sentido universal, su primera fuente necesaria. No sólo, en efecto, este buen sentido, tan justamente preconizado por Descartes y Bacon, debe de encontrarse hoy más puro y más enérgico en las clases inferiores, en virtud precisamente de aquella afortunada carencia de cultura escolástica que los hace menos accesibles a las costumbres vagas o sofisticas. A esta diferencia pasajera, que una educación mejor de

las clases ilustradas disipará gradualmente, hay que añadir otra, por necesidad permanente, relativa a la influencia mental de las diversas funciones sociales propias de los dos órdenes de inteligencias, según el carácter respectivo de sus trabajos habituales. Desde que la acción real de la Humanidad sobre el mundo exterior ha comenzado, entre los modernos, a organizarse espontáneamente, exige la combinación continua de dos clases distintas, muy desiguales en número, pero de igual modo indispensables: por una parte, los empresarios propiamente dichos, siempre poco numerosos, que, poseyendo los diversos materiales convenientes, incluso el dinero y el crédito, dirigen el conjunto de cada operación, asumiendo desde ese momento la principal responsabilidad de los resultados, sean cualesquiera; por otra parte, los operarios directos, que viven de un salario periódico y forman la inmensa mayoría de los trabajadores, que ejecutan, en una especie de intención abstracta, cada uno de los actos elementales, sin preocuparse especialmente de su concurso final. Sólo estos últimos tienen que habérselas inmediatamente con la naturaleza, mientras que los primeros tienen que ver sobre todo con la sociedad.

Por una consecuencia necesaria de estas diferencias fundamentales, la eficacia especulativa que hemos reconocido como inherente a la vida industrial para desarrollar involuntariamente el espíritu positivo, debe hacerse sentir mejor, de ordinario, en los operarios que entre los empresarios; pues sus trabajos peculiares ofrecen un carácter más sencillo, un fin más netamente determinado, resultados más próximos y condiciones más imperiosas. La escuela positiva habrá de encontrar, por tanto, en ellos un acceso más fácil para su enseñanza universal, y una simpatía más viva por su renovación filosófica, cuando pueda penetrar convenientemente en este vasto medio social. Al mismo tiempo, habrá de encontrar afinidades morales no menos preciosas que estas armonías mentales, por ese común descuido material que acerca espontáneamente a nuestros proletarios a la verdadera clase contemplativa, al menos cuando ésta haya tomado por fin las costumbres que corresponden a su destino social.

Esta feliz disposición, tan favorable al orden universal como a la verdadera felicidad personal, adquirirá algún día mucha importancia normal, por la sistematización de las relaciones generales que deben existir entre esos dos elementos extremos de la sociedad

positiva. Pero desde ese instante, puede facilitar esencialmente su naciente unión, remediando el poco espacio que las ocupaciones diarias dejan a nuestros proletarios para su instrucción especulativa. Si bien, en algunos casos excepcionales, de extremado recargo, este obstáculo continuo parece que, en efecto, ha de impedir todo desarrollo mental, está compensado de ordinario por ese carácter de sabia imprevisión que, en cada intermitencia natural de los trabajos obligados, devuelve al espíritu una disponibilidad plena.

El verdadero ocio no debe faltar habitualmente más que en la clase que se cree especialmente dotada de él; pues, por razón misma de su fortuna y de su posición, está comúnmente preocupada con activas inquietudes, que no permiten nunca un verdadero sosiego intelectual y moral. Este estado debe resultar fácil, por el contrario, ya a los pensadores, ya a los operarios, por su común liberación espontánea de los cuidados relativos al empleo de los capitales, e independientemente de la regularidad natural de su vida diaria.

Cuando estas diferentes tendencias, mentales y morales, hayan obrado de modo conveniente, habrá de ser, pues, entre los proletarios donde mejor se realice esa propagación universal de la instrucción positiva, condición indispensable para el cumplimiento gradual de la renovación filosófica. También es entre ellos donde el carácter continuo de un estudio semejante podrá llegar a ser más puramente especulativo, porque se encontrará allí más exento de aquellas miras interesadas que llevan a él, más o menos directamente, las clases superiores preocupadas casi siempre de cálculos ávidos o ambiciosos. Después de haber buscado en él el fundamento universal de toda sabiduría humana, vendrán luego a buscar, como en las bellas artes, una dulce diversión habitual para el conjunto de sus fatigas cotidianas.

Como su inevitable condición social ha de hacerles mucho más preciosa tal diversión, sea científica o estética, sería extraño que las clases directoras quisieran ver en ella, por el contrario, un motivo fundamental para tenerlos esencialmente privados de ella, negando sistemáticamente la única satisfacción que puede repartirse indefinidamente a aquellos mismos que deben renunciar a los goces menos comunicables. Para justificar tal negativa, dictada con demasiada frecuencia por el

egoísmo y la irreflexión, se ha objetado alguna vez, es cierto, que esta vulgarización especulativa tendería a agravar profundamente del desorden actual, desarrollando la funesta disposición, ya demasiado pronunciada, al desorden universal. Pero este natural temor, única objeción sería que sobre este punto merecería una verdadera discusión, resulta hoy, en la mayoría de los casos de buena fe, de una confusión irracional de la instrucción positiva, a la vez estética y científica, con la instrucción metafísica y literaria, única organizada ahora. Ésta, en efecto, que, ya lo hemos reconocido, ejerce una acción social muy perturbadora en las clases ilustradas, se haría mucho más peligrosa si se la extendiera a los proletarios, en quienes desarrollaría, además del disgusto por las ocupaciones materiales, exorbitantes ambiciones. Pero, por fortuna, están, en general, todavía menos dispuestos a pedirla que se estaría a concedérsela.

En cuanto a los estudios positivos, concebidos sabiamente y dirigidos de manera conveniente, no llevan consigo en forma alguna un influjo semejante; al enlazarse y aplicarse, por su naturaleza, a todos los trabajos prácticos, tienden, por el contrario, a confirmar o aun inspirar el gusto de ellos, bien ennobleciendo su carácter habitual, bien suavizando sus penosas consecuencias; al conducir, por otra parte, a una sana apreciación de las diversas posiciones sociales y de las necesidades correspondientes, disponen a darse cuenta de que la dicha real es compatible con cualesquiera condiciones, siempre que sean cumplidas honorablemente y racionalmente aceptadas.

La filosofía general que resulta de ellas representa al hombre, o más bien a la Humanidad, como el primero de los seres conocidos, destinado, por el conjunto de las leyes reales, a perfeccionar tanto como sea posible, y en todos aspectos, el orden natural, al abrigo de toda inquietud quimérica; lo cual tiende a levantar profundamente el activo sentimiento universal de la dignidad humana. Al mismo tiempo, modera espontáneamente el orgullo demasiado exaltado que podría suscitar, mostrando, en todos aspectos y con familiar evidencia, cuán por bajo debemos quedar siempre del fin y del tipo así caracterizados, ya en la vida activa o incluso en la vida especulativa, donde se siente, casi a cada paso, que nuestros más sublimes esfuerzos no pueden superar nunca sino una débil parte de las dificultades fundamentales.

A pesar de la gran importancia de los diversos motivos precedentes, consideraciones

todavía más poderosas determinarán sobre todo a las mentes populares a secundar hoy la acción filosófica de la escuela positiva por su ardor continuo por la propagación universal de los estudios reales; se refieren a las principales necesidades colectivas propias de la condición social de los proletarios. Se pueden resumir en esta indicación general: hasta ahora no ha podido existir una política esencialmente popular, y sólo la nueva filosofía puede constituirla

En conclusión, se observa en lo expuesto por Comte; que la manera de que el espíritu positivo reine y perdure es obviando y superando los otros espíritus como lo son el teológico y el metafísico. Comte explica dos vías para que perdure el espíritu positivo una de ellas es superando los sistemas educativos teológicos, metafísico y literario, y desde aquí se plantea las controversias con la educación humanista, porque estos elementos que Comte pretende negar son la base la educación humanista, en el caso del neoescolastismo, es la metafísica, especialmente la de Santo Tomas de Aquino. Por otro lado obvia cualquier intento de pedagogía humanista al desconocer el estudio de otros fenómenos basados en la psicología, por cierto no reconocida como ciencia por el padre del positivismo.

Estas y muchas otras posiciones de Augusto Comte con respecto a lo teológico, metafísico y literario producirán en el futuro en toda Europa y otros países controversias fuertes y cambios profundo de la practica educativa. Sin embargo hay que acotar que las instituciones e intelectuales plantaron una posición de resistencia ante la influencia del positivismo en la educación, especialmente la Iglesia católica y mentores de las ciencias nacientes como la psicología. Es necesario afirmar que la intención de Augusto Comte es establecer un educación racional no contaminada con elementos del humanismo de ninguna versión menos el cristiano, y pretendía una educación nueva basado en los criterios del científicismo y basado en las enseñanza de las nomenclaturas de las ciencias clasificadas como lo son: Matemáticas, Astronomía, Física, Química, fisiología y Sociología; siendo la matemáticas y la sociología la madres de las demás ciencias.

El Sistema Político Positivo.

Marta de la vega,(ob.cit) en su obra Evolucionismo Vs positivismo en el capítulo VIII expone la sociabilidad humana o el sistema de política positiva. La física social de Comte, a la vez teoría social y filosofía política, está expuesta en sus líneas maestras en el curso de filosofía positiva (1830-1842) en particular en los tomos I, IV, VI, y definitivamente presentada en el sistema de política positiva (1852-1852), tomo I, II.

La estática social, ciencia del orden, es la primera parte de la sociología o física social; la segunda es la dinámica social, ciencia o progreso. Mientras la estática aparece dominada por la ley del conceso social, la ley que rige la dinámica es la de los tres estadios.

La estética social se ocupa de las leyes de la armonía, es decir, del conjunto de las condiciones de la existencia comunes a todas las sociedades humanas. En esta dirección, Comte establece correlaciones en tres las funciones humanas y sociales y analiza, además de la familia, otras instituciones como la religión, la propiedad material y el lenguaje, fases a través de las cuales se produce el proceso de integración del individuo en la sociedad.

Para Comte, el estudio biológico de las funciones cerebrales ha mostrado que el hombre hay tres conjuntos de funciones: afectivas o morales, intelectuales o cognoscitivo, activas o prácticas. En el plano de la colectividad estos tres tipos de funciones se repiten bajo la forma de oficios sociales característicos a tres clases sociales: los sacerdotes, que guían nuestras especulaciones; las mujeres, que presiden nuestros afectos; y los jefes prácticos, que dirigen nuestra actividad militar o industrial. En este último estrato, junto con los industriales que Comte llama el patriciado, aparece el proletariado, que constituye la base necesaria de toda la población y es el segundo elemento práctico sin el cual el primero devendría ilusorio.

La providencia intelectual, afectiva y, material y la providencia general emanada del proletariado, tienden conjuntamente, como las tres razas principales en el orden planetario ala conservación y perfeccionamiento del gran ser, esto es la humanidad. Del acuerdo de estas cuatro providencias, se deriva el consenso social y también la distinción básica entre el poder espiritual y temporal instituida desde el estado teológico y ahora restaurada en el estado positivo.

El poder temporal y espiritual pertenece a los jefes prácticos, militares e industriales, que tienen bajo su control, el ejercicio de la fuerza. El poder espiritual y eterno pertenece en cambio a los sacerdotes de la humanidad, es decir, a los sabios y filósofos que, en el estado positivo, poseen capacidad de esclarecer, aconsejar y juzgar, es decir, de ejercer influencia moral. Ambos poderes deben permanecer tajantemente separados: el poder temporal se corrompe cuando pretende enseñar, persuadir o sentenciar; el poder espiritual se destruye si busca disponer de la fuerza. Pero ambos órdenes de coerción tienen un papel complementario.

Desde el punto de vista del cumplimiento de las distintas funciones necesarias para el organismo social, así como el sacerdocio nos hace considerar sistemáticamente la naturaleza y la misión del gran ser, revelándonos gradualmente el conjunto del orden real, el proletariado y el patriciado son las dos mitades esenciales de la morfología del gran ser como expresión de la sociedad.

La base material del gran ser está garantizada por el trabajo conjunto de ambos sectores, cada uno de acuerdo con los deberes respectivos, según la obligación impuesta a todos por la religión positiva de ayudar a cada uno a cumplir su propia función. En la perspectiva de Comte, el burgués y el proletariado son contrariamente a lo que sucede en el proceso de acumulación capitalista, partes complementaria de un mismo orden. En esta medida, sus intereses aparecen conciliados siguiendo el postulado central de la religión positiva de la aceptación de una legalidad social, basada en un orden natural e inmodificable. Esto es, sustraído a toda conformación o modificación humana.

Por esto, la racionalización de la práctica política en el discurso positivista implicaba acatar la existencia de jerarquía, la renuncia del individuo a sus derechos y al subordinación del individuo al orden social. Bilbao (1999) afirma que: “conceder derechos al individuo significa reconocer que existe la dualidad individuo- orden social y que este depende en último extremo de aquel” (p18).

En este sentido, Comte en su obra Catecismo positivista afirma: “El positivismo no reconoce a nadie otro derecho que el de cumplir siempre con su deber (...) la noción de derecho, debe desaparecer del dominio político, como la de causa ha desaparecido

del dominio filosófico” (p 243).

Paralelamente, lejos de ser incompatible con el orden social, la libertad consiste en seguir siempre, sin obstáculos, las leyes propias de cada caso. Estas leyes, producto de la razón objetiva, constituyen una derivación del orden natural. Por consiguiente: Nuestra inteligencia pone de manifiesto su más grande libertad cuando deviene, a pesar de los impulsos físicos y morales que tienden a entorpecerla, fiel espejo del orden exterior. (p134)

De la aceptación de estos principios básicos surge el consenso social, condición indispensable del orden, según se aprecia desde la lección I del curso de filosofía positivista, a partir de aquel, se desarrollara en los individuos inteligencia, sentimiento y actividad, los tres modos esenciales de la acción humana que contribuye a la instauración del culto a la humanidad, la religión de la humanidad. Es religioso todo aquello que confirma la unidad del hombre y la unidad de la sociedad. Se trata de asumir al hombre al hombre como síntesis, como ser social, no solo en sentido físico, sino desde el punto de vista de la conjunción de sus tres tipos de actividad social arriba mencionados. De este modo se expresa la religión en el sentido positivo, demostrada por los hechos y opuesto a la religión teológica.

Con la sociabilidad lograda, no se trata más de amor de dios sino de altruismo, de creencia en dios sino de fe en la ciencia; de servir a dios sino de trabajar por la felicidad de la humanidad y lograr, con su regeneración universal, la final conciliación de orden y progreso.

B-) la dinámica social, el otro aspecto de la sociología, se inspira en la idea de progreso entendida como desarrollo continuo de la humanidad. El carácter necesario de este proceso se explica porque proviene, según Comte de impulsiones instintivas observables de los individuos de tender siempre hacia lo mejor.

Así como la estática fundamental recoge las leyes fundamentales de la solidaridad humana, la dinámica se ocupa de las leyes de sucesión que rigen la evolución de la humanidad. Por eso el tomo tres del sistema de política positiva, dedicado a la al dinámica social tiene como subtítulo “Filosofía de la Historia”. Esta apunta hacia la producciones del espíritu, porque los progresos verdaderos son de carácter

especulativos; los auténticos avances se producen en el plano espiritual todo progreso de orden material o práctico no es más que una consecuencia de aquel.

Así, la ley de los tres estadios describe la sucesión necesaria de la inteligencia, individual y colectiva, por tres fases diferentes, análogas a los tres estados de la evolución histórica de la humanidad. El primero que va desde los orígenes de la historia humana hasta el siglo XIII; el segundo que va desde el siglo XIV hasta fines del siglo XVIII, y por último, el estado positivo o científico, que comienza desde 1789, año de la gran revolución, según Comte.

Paralelamente a la evolución de las formas del pensar corresponden transformaciones en las formas de la actividad y de la cohesión social. Hay tres estados de la acción humana sobre el mundo: el estado conquistador, el defensivo y el industrial, en necesaria conexión con los sistemas teológicos, metafísicos y científicos.

Movido por un pensamiento optimista muy típico del siglo XIX, denominado el siglo del progreso, Comte considera esta ley tan inexorable como la ley natural de la inercia o de la gravitación universal; cualquier intento de quebrar este “orden natural” de sucesión de los fenómenos es insensato. Pretender acelerar o frenar este proceso del espíritu humano es erróneo y además moralmente reprobable, pues la historia tiene un sentido único. El progreso de la humanidad. Por eso para Comte los auténticos servidores de la humanidad son los que han comprendido la marcha real de la historia y han contribuido a regularla.

La traducción del equivalente moral de estos dos aspectos de un mismo problema gnoseológico, la estática y la dinámica, nos suministra la consigna Comtiana en el ámbito social: “Amor, orden y Progreso”. El amor significa someterse al “deber” por encima de la voluntad racional como consecuencia de la invariabilidad de las leyes sociales. El orden significa la sujeción a lo dado por encima de cualquier intento de rechazo o negación del orden social existente; la sociedad posee un orden natural inmutable y existe en consecuencia una armonía verdadera y permanente entre las diferentes condiciones existenciales de la sociedad. Por lo cual el positivismo está llamado a organizar, no a destruir y la revolución no tiene sentido. Por último, el progreso que en sí es orden: evolución y no revolución, como una consecuencia de un

desarrollo histórico regido por leyes naturales perennes, con lo cual el orden es la condición fundamental del progreso.

En cuanto a la clasificación jerárquica de las ciencias, la sociología se halla situada entre la biología y la moral. Esto significa que la sociología presenta la síntesis objetiva del saber positivo, mientras la moral es la más alta síntesis subjetiva en el proceso histórico de expansión del conocimiento humano.

La ciencia moral, más compleja que la ciencia de la sociedad y a la vez más especial porque trata del individuo, es la más completa de todas. Ella abre el acceso universal al estado normal de la humanidad. De ahí el título anunciado por Comte desde 1842, de una obra que nunca pudo escribir, prometida para 1856: Sistema de la moral positivista como tratado de la educación universal, con la cual el sistema de filosofía positiva quedaría plenamente realizado. Con la mira puesta en esta dirección, Comte fundara en 1848 la “Asociación Libre por la educación positivista para todos los Pueblos de Europa Occidental”.

En efecto según la teoría positivista, la educación de los individuos para su generación intelectual y moral era la principal herramienta de la organización social. Retomando a Saint Simón, pero en sentido contrario, para Comte no eran las condiciones materiales las que habían de cambiar a fin de garantizar unas modificaciones positivas de la sociedad, ni era el incremento de las fuerzas productivas, mecánicas y humanas, las que conducirían al progreso de la vida colectiva. Era en la transformación de las ideas en donde habría de encontrarse las condiciones para un orden nuevo en la vida social.

El Positivismo en Venezuela.

Según Tinoco (2000) la filosofía positivista tiene sus primeras manifestaciones en Venezuela antes que la mayoría de los países latinoamericanos, con excepción de México, donde Gabino Barrera discípulo directo de Augusto Comte, introduce esta corriente en la década de los 50 del siglo XIX.

Para Cappelletti y la mayoría de los estudiosos de la historia del pensamiento en Venezuela, el discurso de Rafael Villavicencio pronunciado en la universidad central

de Caracas en 1866, podría considerarse como pieza primigenia del positivismo en venezolano, aunque el mismo autor señala que cinco años antes del mencionado discurso, Adolfo Ernst había llegado a Caracas procedentes de Alemania portando las ideas positivistas de su tiempo.

Con relación del positivismo de Villavicencio cabe señalar que este pronunció su célebre discurso el 8 de diciembre de 1866, un año antes de la oración cívica, texto iniciador del positivismo en México, Barrera discurrió el 16 de septiembre de 1867, abriendo así, la era del positivismo mexicano.

En cuanto al origen del positivismo Marta de la Vega afirma que en 1838 hubo una discusión entre Fermín Toro y Rafael Acevedo, este último cita textos de Augusto Comte del tomo I del curso de filosofía positiva, el cual se comenzó a publicar en 1830 y se terminó en 1842, lo que demuestra que el positivismo ya tuvo alguna reminiscencia en Venezuela antes de Villavicencio.

Esta afirmación de De la Vega enriquece la existencia de pre positivistas en Venezuela, el cual se caracterizó por considerar la industrialización como centro de la idea de progreso, proviene de la influencia sansimoniana sobre el pensamiento latinoamericano en general.

En este mismo sentido el filósofo Luis Beltrán Guerrero (1965) al hablar de los orígenes del positivismo en Venezuela, se remonta a Simón Bolívar como el primer positivista de la nación, sin embargo, esta tesis ha sido descartada por Arturo Ardao. Guerrero, agrega al positivismo naciente en Venezuela los nombres de Andrés Bello, Simón Rodríguez, Juan Vicente González y Cecilio Acosta. De esta manera coincide con Zum Felde, quien habla de una generación prepositivista venezolana donde figuran Bello y Acosta.

El mismo Luis Beltrán Guerrero clasifica el positivismo venezolano en generaciones. En su ensayo titulado "Introducción al positivismo venezolano", el autor comenta tres generaciones de positivistas venezolanos. En la primera figuran: Adolfo Ernst, Rafael Villavicencio, Vicente Marcano y Arístides Rojas. La segunda generación estuvo integrada por los discípulos de estos: Luis Razzetti, David Lobo, Guillermo delgado Palacios, Gil Fortul, Alejandro Urbaneja, Nicomedes Zuloaga,

Lisandro Alvarado, Alfredo Jhan, Manuel Revenga, Luis López Méndez y Cesar Zumeta. La tercera generación la integran Laureano Vallenilla Lanz, Pedro Manuel Arcaya, José Andara, Elías Toro, Ángel Cesar Rivas, Julio Cesar Salas, Samuel Darío Maldonado. Se hace necesario agregar los nombres de Tomas Eloy González, Diego Carbonell, Rómulo Gallegos y Carlos Siso, como una cuarta y última generación de positivistas en Venezuela.

En líneas generales el positivismo venezolano se caracteriza por ser un movimiento homogéneo, en cual sus representantes manejaron los mismos criterios en cuanto a la realidad nacional y continental, esto es un error, debido a que la visión que imperó en los positivistas del siglo XIX, difiere notablemente de la asumida en el siglo XX.

En cuanto a la conformación del positivismo en Venezuela, y a los elementos que sirvieron de guía a esta forma de pensamiento, cabe señalar que los antiguos postulados de Comte y Spencer sobre los condicionantes o determinantes del progreso, entre los que figuran la acción política, la influencia del medio geográfico, en especial del clima y la influencia étnica y racial, estuvieron presentes en el pensamiento positivista venezolano en mayor o menor medida. Sin embargo, se ha exagerado un poco en cuanto a la influencia geográfica y racial, prevaleciendo entre los críticos una visión determinista, que en absoluto en todos los positivistas venezolanos. Explica Tinoco que Alicia Nuño, María Kohn y Juan Nuño, exageran al analizar estos aspectos del positivismo venezolano. Prosigue Tinoco diciendo que por ejemplo Juan Nuño afirma que la variante científica del positivismo, el darwinismo social, que vienen representando por los nombres de Ernst y Villavicencio, sirvió para impregnar de biologismo a la generación de historiadores de los primeros años del siglo XX.

La información anterior de que Juan Nuño no es del todo veraz, si en Ernst hay en su pensamiento elementos que los vinculan al darwinismo social, en Villavicencio no se encuentran aspectos que lo comprometan con esta forma de pensamiento.

Sin embargo, es conveniente señalar que en la segunda y tercera generación de positivista imperó la teoría del atavismo. Esta teoría se inserta en el positivismo venezolano a través de Gil Fortul, quien en su "Filosofía Constitucional" recoge gran parte del pensamiento del criminólogo italiano Cesare Lombroso. Además de Gil

Fortul, Vallenilla Lanz, Julio Cesar Salas, Pedro Manuel Arcaya, Carlos Siso y Diego Carbonell se ocuparon de la misma.

Las posiciones con respecto a la acción política, representada en este caso por el fenómeno del caudillismo y simbolizada en la tesis del gendarme necesario, no fue sometida por todos los positivistas venezolanos, muchos la rechazaron. En cuanto medio geográfico y el clima muchos autores la visión determinista pero otros la rechazaron, y en cuanto a la influencia racial, no todos los positivista venezolanos se hicieron eco del darwinismo social como lo asevera Juan Nuño, para quien los descendientes Comte y Spencer en Venezuela, desarrollaron hasta el límite, la tesis determinista del positivismo, para justificar aparición del caudillo o gendarme necesario. Solo algunos positivistas venezolanos se hicieron solidarios con esta tesis. Lo que permite afirmar que dentro del positivismo criollo reino una pluralidad en cuanto a los elementos que inciden en el progreso.

El positivismo venezolano en el siglo XIX está marcado, fundamentalmente, por la idea de progreso de Comte y responde a la visión propuesta por Leopoldo Zea de concebir a esta doctrina, por los latinoamericanos, como una forma de ruptura en el mundo colonial y enrumbar a los pueblos en aras del progreso. Mientras que el positivismo del siglo del siglo XX en Venezuela, sobre todo a partir del pensamiento de Gil Fortul, se rige por la concepción del progreso propia de Spencer, Bukcle, Renan, Taine y Le Bon, respondiendo más a la concepción más a la concepción propuesta por Martin Stabb, quien ve en los positivistas de aquel momento unos “Diagnosticadores” de la realidad continental.

Esta acotación es pertinente pues despeja dudas y esclarecer es pertinente pues despeja la duda y esclarece la situación planteada por la mayoría de los críticos, quienes ven el positivismo venezolano una visión homogénea en cuanto a la idea de progreso y las causas que determinan.

En relación con la data que señala el fin del positivismo en Venezuela, existen varias posiciones, Elías Pino Iturrieta sostiene que el predominio del positivismo va estará presente hasta por lo menos hasta 1935. Juan Nuño asegura que el positivismo en Venezuela declina como expresión del pensamiento social entre 1935 y 1945. Sin

embargo, se podría dar como fecha aproximadamente de su declinación el año 1945, y presentar como obra de cierre de esta corriente el libro “La formación del pueblo venezolano, del historiador Carlos Siso, aparecido en 1942.

HUMANISMO:

El Humanismo:

Según Kohl (1978) El Humanismo es una perspectiva educacional y filosófica que enfatiza el valor del individuo y la importancia central de los valores humanos en contraposición a la creencia religiosa; fue desarrollada en Europa durante el Renacimiento, influida por el estudio de la literatura y la filosofía griegas y romanas clásicas. Así, el humanismo comenzó como un programa educacional denominado Humanidades, que inculcaba aquellos valores seculares antiguos que fueran congruentes con las enseñanzas cristianas. Muy a menudo los humanistas del Renacimiento fueron cristianos devotos, pero promovieron valores seculares y el amor a la antigüedad pagana.

Según Ibarra y Rodríguez (1918) a mediados del siglo XIV, cuando el escolasticismo principiaba a desvanecerse nació un movimiento intelectual llamado “Humanismo” al referirse a este, lo hace como: “Al nacido y amantado en Italia al calor del nuevo sentimiento en favor de la pesada grandeza de Roma” (p332). Comenta el autor que fue cuando cayeron derribadas, no de un solo golpe, pero si por grados, las barreras desde tanto antes impuesto al ejercicio de la razón (no tanto al uso, como al abuso, poniéndola en el caso de intentar substituir al influjo y acción de lo sobrenatural: tampoco debe de calificarse meramente de fórmulas los principios deducidos d las verdades reveladas). Se reconoció que hubo un tiempo en que los hombres pusieron en actividad todas sus facultades intelectuales e imaginativas sin temor ni reproche no constreñidos a caminar por un senderos determinados o encadenados por formulas, sino con libertad completa de buscar la verdad en todos los campos especulativos y la belleza en todos los reinos de la belleza. Prosigue el autor diciendo que aquellos hombres legaron a la posteridad una literatura que difiere en calidad y alcance de cuanto se ha escrito en un millar de años: dejaron obras arquitectónicas tan grandiosas,

que la leyenda ha hecho pasar sus restos mutilados por obras de seres sobrenaturales obligados a trabajar por medio de las evocaciones y conjuros de los poetas gentilicios (p333). Se proclamó nuevamente la teoría pagana según la cual el hombre ha sido creado no solo para trabajar y sufrir, sino también para divertirse y gozar de la vida, resultando como consecuencia, por cierto muy natural, que en la primera reacción contra un ideal más ascético, el lado más grosero de la vida antigua obscureciese, en muchos hombres, sus fases más perfectas. Así fue como hizo aparición el Humanismo, reclamando un derecho a la libertad mental del hombre y el desenvolvimiento completo de su ser.

El movimiento en la segunda mitad del siglo XIV podría parecer casi milagroso, si supiéramos que, a la voz de Petrarca, brotó de un fondo sumido en las más densas tinieblas la nueva luz de Italia. No es así, sin embargo. Desde mucho antes había aparecido en el firmamento una claridad indecisa que gradualmente iba adquiriendo mayor intensidad. Ibarra y Rodríguez comenta que:

El renacimiento que data desde Petrarca fue, en un sentido muy restringido, el comienzo de una nueva era. La apreciación de la antigüedad clásica que trajo consigo difirió en dos puntos de cualquiera otra de las que ofrecen los primeros tiempos de la edad media. En primer lugar principió a ser objeto directo de estudio e imitación la excelencia de las obras literarias de que hicieron gala los maestros en el estilo latino. Las obras que de estos autores habían sido leídas en el periodo que precedió al renacimiento fueron apreciadas y utilizadas sobre todo por los hechos, sentimientos o supuesta significación alegórica que de aquellos podían derivarse, por regla general solo muy imperfectamente eran apreciadas como obras literarias y apenas si ejercían influencia en los escritos latinos medievales. Mas importante todavía es la segunda diferencia se dispuso buena acogida a la literatura antigua, no solo porque proporcionaba modelos de forma, sino también porque alzaba el velo tras el cual aparecía una idea nueva de vida, una idea más libre, más amplia, más racional y más alegre que la de la edad media; una idea que ofrecía un objeto menos forzado a las funciones de los sentimientos humanos, a la concepción de la belleza a la actividad sin trabas del entendimiento. (p340)

Emplearon los antiguos escritores latinos la palabra “humanitas” para significar la influencia refinadora y civilizadora de las bellas letras y de las artes liberales y aplicaron asimismo el epíteto “Humanus” al carácter que habían recibido aquella influencia. Los sabios italianos del renacimiento, para quienes la literatura clásica de

la antigüedad no fue simplemente un modelo, sino una cultura y sin género de duda, una vida, creyeron muy natural emplear una frase no usada por los antiguos y hablar de “*litterae humanae* o *litterae humaniores*” significado con el término comparativo no secular más bien que teológico sino distintamente humanas; o lo que es lo mismo, más humana que cualquiera otra literatura. El humanista, palabra que ya conoció Ariosto, es el que dedica sus estudios a las letras humanas. La ortodoxia medieval retrocedió espantada ante aquel aspecto de la vida humana, y de una manera especial ante las pretensiones a la libertad absoluta de la razón que formaban parte del ideal humanista. En toda la carrera del renacimiento italiano se encuentran datos que recuerdan constantemente que el nuevo movimiento contaba con fuerzas medievales para combatir o para reconciliar. Solamente algunos de los talentos más claros y enérgicos lograron, en la transición, armonizar las enseñanzas cristianas con la aceptación plena de la nueva enseñanza.

Ibarra y Rodríguez (1918) señala a Petrarca como el padre del humanismo al igual que muchos historiadores, En este sentido el autor expresa:

Francisco Petrarca (1304- 1374) apellido modificado por razones eufónica, puesto que el verdadero apellido era Petrarcco, nació en Arezzo. Nueve años de edad contaba cuando su padre trasladó su residencia a Aviñón capital del papado desde 1309. En Aviñón vivió la adolescencia, encantado en la escuela por los períodos de Cicerón, y en Aviñón fue donde, a la edad de 23 años vivió en la iglesia a la Laura de sus sonetos. El pasado de Italia constituyó el interés central de su vida, ya desde su edad más temprana. Anhelaban ver resurgir las glorias antiguas de Roma. Paso mucho tiempo leyendo sobre la historia de Roma, para dar inicio a la epopeya latina. Petrarca escribió el poemario *África* cuyo héroe era Escipión el africano, escribió el *Canzoniere*, quien lo consagró como hombre de letras y reconocidos en toda Europa. El amor por la antigüedad clásica hizo de Petrarca el caudillo y director de una restauración sólida y permanente de la literatura. Petrarca penetró la vida, los pensamientos y en las emociones de los clásicos latinos. Su sistema de emplearlos contrasta con el adoptado por Dante en “*De Monarchia*”. Para Petrarca fueron los clásicos hombres de carne y hueso, sus antepasados italianos. Fue el primero que coleccionó con verdadero celo manuscritos, inscripciones y monedas latinas. Fue el primer humanista típico en su cultivo del estilo latino, y en sus obras, como las cartas que escribió bajo el sello latino fueron en su mayor parte ensayo fundados en el estilo de Seneca, San Agustín, pero matizados principalmente en Cicerón. En todas ellas defendió directamente o indirecta la causa del humanismo. Petrarca fue un

eclesiástico ortodoxo, amante de la vulgata y de los padres de la Iglesia, no tuvo nada en común con el neopaganismo.(p 342)

No cabe duda que Petrarca abogó por el estudio de los clásicos considerándolos como llave que facilitaría el acceso a una vida mental de horizontes más dilatados, no contraria al cristianismo, sino auxiliar suya, una vida que habría de educar y poner en actividad la más alta facultades del hombre. En todos sus estudios se revelo como enemigo de los métodos pedantescos y poco liberales. No trabajo en vano. La época estaba preparara para entrar por la senda de cierta especie nueva de actividad intelectual; la sutileza dialécticas de los eruditos escolásticos habían entrado en vías de decadencia y los estudios profesionales de las universidades dejaban mucho que desear.

Petrarca poniendo a contribución sus relevantes dones y su posición única, consiguió aficionar al humanismo a infinidad de amigos y protectores, pertenecientes todos ellos a la categoría de las personas cuyo favor era indispensable en los primeros pasos de aquel. Es preciso resaltar que el humanismo que el humanismo no se nutrió y formo de las universidades, las cuales le fueron hostiles, ni tampoco debió su existencia a los movimientos avasalladores del espíritu popular. Dependió el humanismo, en sus inicios del apoyo que le prestaron hombres ricos y poderosos, gracias a los cuales pudo arraigar y consiguió hacerse del esplendor italiano.

Petrarca llamo la atención d hombres que se convirtieron en protectores del humanismo, pero hizo más que todo esto. Llevo el estímulo a un grupo íntimo de seguidores, entre los cuales fue el más eminente amigo y su admirador Boccaccio. Por lo tanto, cuando se dice que Petrarca fue el padre y fundador del humanismo, la expresión no puede ser más exacta, siempre que se le de interpretación correcta. Petrarca fue el humanista más brillante, fue así mismo el primer propagador eficaz del humanismo en el mundo y el inspirador de discípulos escogidos que continuaron la tradición.

Khol en concordancia con Ibarra y Rodríguez afirma que “el fundador del humanismo del Renacimiento fue Petrarca (1304-74), poeta italiano y hombre de letras que trató de aplicar los valores y lecciones de la antigüedad a cuestiones de la fé y

moral cristianas de su tiempo” (p2). Prosigue Khol que hacia fines del siglo XIV la expresión "studia humanitatis" (estudios humanísticos) había llegado a significar un ciclo educacional bien definido que incluía gramática, retórica, historia, poesía y filosofía moral, basadas en autores y textos latinos clásicos. Para asegurar la permanencia del humanismo después del éxito inicial de Petrarca fue clave el canciller florentino Coluccio Salutati (1331-1406), que escribió numerosos y doctos tratados y mantuvo una copiosa correspondencia con literatos contemporáneos. Junto con su joven discípulo Leonardo Bruni (1369-1444), Salutati empleó el studia humanitatis como base de una vida de servicio activo al Estado y a la sociedad; Bruni, en particular, creó una nueva definición de la tradición republicana de Florencia, defendiendo a la ciudad en cartas y panegíricos.

Los humanistas del siglo XIV se habían apoyado principalmente en el latín máximo también aceptada por Ibarra y Rodríguez. A principios del siglo siguiente el griego clásico pasó a ser una disciplina muy importante, que proporcionaba a los académicos un conocimiento más cabal y preciso de la civilización antigua; se incluían muchas de las obras de Platón, la épica homérica, las tragedias griegas y las narrativas de Plutarco y Xenofonte. Poggio Bracciolini (1380-1459), canciller del Florencia y secretario papal, descubrió importantes textos clásicos, estudió las ruinas e inscripciones romanas y creó la disciplina de la arqueología clásica; también criticó la corrupción e hipocresía de su época en mordaces sátiras y bien argumentados diálogos. Lorenzo Valla (c. 1407-57), editor de textos y uno de los más grandes eruditos clásicos de su tiempo, probó que la Donación de Constantino, documento medieval que fundamentaba las pretensiones de autoridad temporal del papa, era un fraude.

La fundación (c.1450) de la academia Platónica en Florencia por Cosme de Medici marcó un cambio en los valores humanistas desde los problemas políticos y sociales, a la especulación acerca de la naturaleza de la humanidad y del cosmos. Intelectuales como Masilio Ficino y Giovanni Pico della Mirandola emplearon su conocimiento del griego y del hebreo para conciliar el pensamiento platónico con el misticismo judío, la tradición hermética y la ortodoxia cristiana, en busca de una *philosophia perennia* (filosofía duradera).

La obra de los humanistas italianos pronto se extendió al norte de los Alpes, encontrando público receptivo entre los pensadores ingleses como John Colet (c. 1467-1519), que aplicó al estudio de la Biblia los métodos críticos desarrollados en Italia. En los Países Bajos, Desiderio Erasmo fue el más influyente de los humanistas cristianos. En sus Coloquios y en el Elogio de la Locura (1509), satirizó la corrupción de sus contemporáneos, especialmente la del clero, en comparación con las enseñanzas de la Biblia, del cristianismo primitivo y lo mejor de los pensadores paganos. En sus Adagios (1500 y ediciones posteriores) mostró la consistencia de las enseñanzas cristianas con la antigua sabiduría pagana. Con todo, Erasmo dedicó la mayor parte de su energía y estudios a establecer ediciones correctas de las fuentes de la tradición cristiana, tales como su Nuevo Testamento Griego (1516) y traducciones de los Padres de la Iglesia griegos y latinos. Su amigo Tomás Moro escribió otra crítica humanista de la sociedad, Utopía (1516), que atacaba la corrupción del poder, la riqueza y el status social. Para mediados del siglo XVI el humanismo había ganado amplia aceptación como sistema educacional.

El Humanismo desde la perspectiva del humanista democrático.

Según Prieto Figueroa (2005), el término humanismo arranca de la antigüedad clásica. Cinco siglos antes de la era cristiana, los sofistas, desde su posición de educadores de una pequeña minoría, dieron validez a un concepto que con el transcurso de los siglos y en presencia de cambiantes realidades históricas se iría llenando de nuevo contenido. Heráclito, al hacer la articulación del hombre en la constitución legal del Cosmos, regido por un principio unitario, según señaló W. Jaeger,(1942) contribuyó de manera decisiva a acuñar una nueva teoría educativa. Con los sofistas se inicia una etapa de gran importancia en el desarrollo del humanismo, al cual define dicho autor “como la idea de la formación humana” que se emparenta con la llamada educación “general” humana, que tiene en Grecia su origen. Pero en la historia de la filosofía se conoce con el nombre de humanismo, preferentemente, el movimiento promovido en el Renacimiento, dirigido a elevar la dignidad del espíritu humano,

valorizándolo, mediante el aporte cultural suministrado por la Edad Media, la escolástica, la cultura moderna y la cultura antigua . Prieto Figueroa comenta que:

“André Lalande dice que el *humanismo* no es tan sólo el gusto de la antigüedad, sino su culto; un culto llevado tan lejos que no se limita a adorar, sino que se esfuerza por reproducir. El humanista no es solamente el hombre que conoce a los antiguos y en ellos se inspira, sino aquel que totalmente fascinado por su prestigio, los copia, los imita, los repite y adopta sus modales y sus costumbres, sus ejemplos y sus dioses, su espíritu y su lengua. (p 11)

Prosigue Prieto Figueroa que nos encontramos frente a un movimiento propugnado por la burguesía que ascendía como clase y dirigido contra el clero y la nobleza, que eran los que controlaban el poder y mantenían los principios religiosos con que tendían a justificar las influencias que ejercían. Por tal razón el humanismo aparecía como un movimiento anticristiano, no obstante que en él estuvieron enrolados sacerdotes, como Erasmo, en quien se descubre, a pesar de la cobardía que se le atribuye, una crítica fundamentada de las prácticas religiosas de la época, críticas que sirvieron de base para la Reforma, con la cual, sin embargo, Erasmo no quiso identificarse. Pero la perfección del hombre que decía perseguir, la limitaba el humanismo renacentista, como el movimiento promovido por los sofistas, a pequeñas “élites” intelectuales. Por ello, uno de los más brillantes representantes de ese movimiento, Giordano Bruno, llegó a considerar que ni el arte ni la ciencia eran manjares para el paladar de las multitudes. Para Erasmo de Rotterdam, “era vil e indigno pensar con el pueblo”, del que otro humanista, Maffeo Vegio, dijo que “no participaba de la naturaleza humana, sino más bien de la del buey”. En este sentido apunta Pietro Figueroa:

“ El sociólogo alemán Alfredo Von Martin expresa que el desplazamiento del clero, que ejercía el predominio político y social dentro de la sociedad medieval, realizado por los humanistas, “no significaba que se buscara contacto con ‘los de abajo’, sino más bien que los doctos trataban de asumir frente a los indoctos una nueva posición directora, con la cual se abría un nuevo abismo social paralelo al abierto por el capitalismo en el campo de la economía. Porque el nuevo saber daba al que lo poseía, no sólo la conciencia sublimada de su propia superioridad, sino que también confería a los ojos del vulgus, por él despreciado, un nimbo de prestigio en el cual la erudición clásica desempeña un papel semejante a la riqueza tan rápida e inverosímilmente adquirida por el capitalista y que la gran masa del pueblo

consideraba, por el inescrutable proceso de su formación, como algo misterioso y extraordinario” (p 12)

El hombre de los humanistas del Renacimiento no era el hombre común y corriente que sufre y que trabaja, que produce la riqueza que unos pocos consumen o dilapidan, sino el de las “élites” poseedoras de la riqueza y del poder, la de los sabios que se prosternan para recibir favores de los poderosos.

Puede decirse que la fidelidad de los humanistas a los señores que les pagaban su ocio, contribuyó en su tiempo a mantener al pueblo en la ignorancia, que era causa de la sumisión de éste. En su documentado libro *La Cultura del Renacimiento en Italia*, el gran investigador alemán Jacobo Burckhardt(1947) señala cuál era el sentido del humanismo renacentista cuando dice: “El reproche más grave que cabe hacer a este nuevo elemento (el medio intelectual del Renacimiento) es el de su falta de arraigo popular, ya que desde ese momento se produce necesariamente en toda Europa una escisión entre el hombre culto y el ignorante. Mas, el reproche pierde toda su fuerza si reconocemos, como tenemos que reconocer, que dicha escisión persiste hoy día, sin que podamos suprimirla, a pesar de hallarnos firmemente persuadidos de los males que implica”. No obstante esta acertada afirmación de Burckhardt, puede decirse que el movimiento humanista, con todas sus fallas, con todo su alejamiento del sentimiento popular, con la propensión que determinó a considerar la cultura como manjar para el paladar de los elegidos, introdujo nuevos valores espirituales, creó cierto don de fineza y promovió el estudio de cuestiones que antes estuvieron reservadas a los monasterios. De allí arranca el movimiento de inconformidad que determinó la Reforma, introdujo la libre discusión sobre los dogmas e inició la polémica sobre el libre arbitrio, negado por la Reforma, con Lutero, y tan calurosamente mantenida por algunos humanistas, entre ellos Erasmo, como una forma de liberación del hombre.

Revolución de la burguesía, enfrentada al poder de los señores poseedores de la tierra y al poder de la Iglesia, que compartía con los señores el predominio del mundo y todas las formas de esclavitud, el humanismo renacentista, llamado con mayor propiedad humanismo burgués en la terminología filosófica moderna, tiene que ser reconocido como un gran movimiento espiritual, que no pudo tener otro sentido que el de su época,

ni jugar otro papel que el aconsejado por la situación imperante. Sería negar las leyes de la historia pretender valorar con módulos actuales un movimiento de hace cinco siglos. Para asignarle gran jerarquía al humanismo renacentista, bastaría reconocerle la derrota que infligió al feudalismo y la gran capacidad que demostró para imponerse a príncipes, prelados y grandes señores de los castillos. Sería un error no menos grave seguir asignando validez contemporánea a criterios que fueron buenos para esa época y juzgar como apropiados para hoy los conceptos del humanismo burgués.

Como afirmamos, el término humanismo se llena en cada época de nuevos contenidos; con él se inicia una verdadera exaltación del espíritu y, cobran puesto distinguido los valores racionales, por cuanto señala una, decidida actitud frente al hombre. Cada movimiento filosófico le agrega o quita algo y le utiliza en la forma que mejor cuadra para explicar sus preocupaciones por el hombre. Hasta los pragmáticos, partiendo de la máxima de Protágoras, “El hombre es la medida de todas las cosas”, agregan al humanismo un concepto de utilidad individualista.

En la teoría educativa el humanismo ha jugado un papel preponderante. Nacido entre los primeros maestros sistemáticos griegos, que fueron los sofistas, cuando se traslada al Renacimiento no sólo llevaba impreso el sello de un sistema de educación de clases, de educación de los caudillos y dirigentes, que siguió ostentando, sino que acentuó más estos caracteres, hasta el punto de convertirse en un sistema organizado para la exaltación del orgullo de clase. Se le acusa de apartarse de la vida para hacerse esencialmente libresco y formalista, no obstante que en sus inicios se enfrentó al escolasticismo, que era un hacer pedagógico vacío de contenido, excesivamente metodológico, que se quedaba en la mera forma.

Si el humanismo se impuso frente al escolasticismo fue precisamente por su contenido, del cual carecía este último. Pero luego degenera y de un sistema pleno de sentido humano se circunscribe a las llamadas humanidades que no eran otra cosa que las formas vacías, en las cuales se pretendía verter aquel rico espíritu que trascendía del movimiento humanista. Al estudiar a los antiguos maestros se quiso penetrar en su lengua y ya no se buscaban en aquéllos las ideas y conceptos, el ideal que los animó, sino solamente las formas muertas de esa lengua. El humanismo degeneró en el estudio

de las lenguas clásicas, con abandono de la propia lengua. Literatura, arqueología, arte, constituyeron los objetivos predominantes del estudio, y las humanidades llenaron todo un amplio ciclo de la historia de la educación. Se pensaba que para desarrollar a plenitud el espíritu del hombre, para llenarlo de claridad, era suficiente el aprendizaje de lenguas clásicas, para que se produjera la excelencia del hombre culto. Por ello, los realistas le atacaron por demasiado apartado de la vida del hombre, por el olvido de las necesidades fundamentales de éste. No obstante, el hombre sigue siendo la medida de todas las cosas.

Estas existen y tienen valor por cuanto sirven para satisfacer necesidades del hombre, pero de un hombre miembro de la colectividad y como tal, ligado a ésta, con sentido de totalidad para realizarse dentro de ella. Por eso el humanismo ha cambiado de sentido y de contenido en el curso de los años y tales cambios repercuten en la teoría educativa. Frente al humanismo burgués han surgido otras formas de humanismo. Al adiestramiento formal, implícito en el estudio de las humanidades, se opone ahora la educación vocacional, que, en su forma más grosera, tiende al profesionalismo y al logro de la eficiencia.

De acuerdo con esta posición, el ideal sería, entonces, hacer artesanos hábiles, pero desprovistos de toda otra forma de cultura. A este respecto decía John Adams (1941) que “el culto de la eficiencia tiende a conducir a un estado en el cual el individuo es cada vez más un medio en vez de ser un fin. Se nota la misma tendencia en los escalones más altos que en los más bajos. La especialización exagerada en nuestro adiestramiento educativo actual, conduce a la misma pérdida de la cultura general.

Cada hombre de ciencia y cada estudiante se ve obligado a circunscribirse a su radio de acción. Ya no se preocupa por aprovechar el conjunto en favor de la especialidad. Con una elevadísima modestia se reduce en una pequeña sección a contribuir al progreso de todo el conjunto, proporcionando el conocimiento detallado necesario”.

Esta actitud, que es una reacción exagerada contra el intelectualismo de las humanidades, ha sido provocada por la creciente demanda del progreso industrial, para la cual la división del trabajo no se reduce solamente a una modalidad impuesta por las necesidades de la industria, sino que también es una forma de utilización al máximo

de la actividad del hombre para lograr ganancias excesivas, con daño del verdadero productor y de su desarrollo espiritual. Por este afán de especialismo, sin desarrollo consciente de los valores humanos, y donde predomina la súper consideración externa de la máquina, el gran filósofo alemán Keyserling(1976), con la agudeza de penetración que le caracteriza, llamó a la nuestra, civilización del chofer: apresurada, con su sentido del dominio y poderío que le da un instrumento que, si sirve para algo, es para la comodidad del hombre. Porque el chofer, absorbido por la máquina, ni mira el paisaje ni se detiene a considerar las preocupaciones del peatón, que llega a convertirse en un estorbo en la ruta, dado el afán de velocidad tropellada. Ortega y Gasset (1940) habla de una cultura deshumanizada, promovida por el especialismo, y llega a quejarse del exceso de fuerza adquirido por el hombre masa, falta de fineza frente a los valores del arte, preocupado sólo por lo que para él produce cierto eufórico estado de ánimo que lo identifica con la barbarie. Pero no obstante, observamos nosotros, estas críticas contra el especialismo no tocan al fondo del problema del hombre y su cultura. Siguen siendo una especie de añoranza por una educación para las “élites”, y si se prorrumpen en denuestos contra la contemporánea actitud del bárbaro especializado, no se para en la necesidad de utilizar la máquina y sus resultados en producir mayores beneficios para la sociedad, en humanizar la máquina, promoviendo un nuevo sentido en la especialización, que sin enquistar al hombre especializado en la tarea agotadora de una parcela de la obra total, le lleve a comprender la totalidad de la labor donde otros trabajan y que, con él, contribuyen a producir un resultado general útil para todos.

A este respecto, Prieto Figueroa dice:” John Adams, nos dice: “El humanismo trata de comprender el conjunto de un estudio dado junto con su espíritu y de comprender también la parte especializada, lo mismo que la general. Si se estudia correctamente, la laboriosidad del especialismo será mejorada por medio de una comprensión más amplia”p45. El espíritu del humanista puede glorificar la laboriosidad del laboratorio, así como la del simple estudio escolar, pero falta tan a menudo en la teoría como en el laboratorio”; y más adelante agrega: “Todos hemos de hacer nuestra parte en la tarea, pero no debemos sacrificar el todo por las partes. Debemos ser eficientes en la rama especial del trabajo que realizamos, pero no debemos ser menos eficientes como

simples seres humanos. El arte de vivir es una vocación y necesita un adiestramiento tan específico como el de cualquiera de los demás métodos para ganarse la vida”

En Conclusión, Prieto Figueroa define el humanismo en relación con la educación como:

Para nosotros la cuestión del humanismo en educación se plantea en una forma más amplia. Desarrollar las virtualidades del hombre, colocándolo en su medio y en su tiempo, al servicio de los grandes ideales colectivos y concentrado en su tarea para acrecentar y defender valores que, si fueran destruidos pondrían en peligro su propia seguridad, constituye, en nuestro concepto, el fin supremo de la educación.(p 17)

El Neoescolastismo.

Luis Beltrán prieto Figueroa apunta en la obra “Humanismo Democrático y Educación” que:

“No solamente se ha utilizado en los últimos tiempos el término humanismo democrático, sino que han surgido otros de cambiante sentido. John Dewey, partiendo del término experiencia, tomado en su sentido corriente, habla de un “humanismo naturalista”, como sinónimo de “naturalismo empírico” o “empirismo naturalista”. Maritain hace referencia a dos especies de humanismo: el “teocéntrico”, que reconoce a Dios como centro del hombre, al que llama también “humanismo cristiano”, y el “humanismo antropocéntrico” que reconoce al hombre como centro del hombre. Establece, además, las diferencias entre el “humanismo burgués” y el “humanismo socialista”, no obstante que considera, sin demostrarlo suficientemente, que éste es continuación de aquél. Llega finalmente este autor, después de reconocer las excelencias contenidas en el “humanismo socialista”, las cuales dice que no podrían ser desdeñadas sin grave daño a la dignidad humana y al impulso hacia la verdad y la justicia que le sirve de guía, a proponer “una síntesis fundamentalmente diversa de todas las verdades afirmadas o presentadas por el “humanismo socialista”, uniéndolas de modo orgánico y vital a otras muchas verdades “bajo la denominación comprensiva de “humanismo integral”. Aníbal Ponce emplea el término “humanismo proletario” en su libro De Erasmo a Romain Rolland, ya citado, expresión que ya había sido utilizada en 1934 por Máximo Gorki, y Jean-Paul Sartre, tan discutido hoy día, opone a la teoría del hombre como fin y como valor superior, su tesis acerca del hombre realizándose constantemente fuera de sí, en la persecución de fines trascendentales”. “ El hombre no permanece encerrado en sí mismo, afirma, sino que está presente siempre en un universo humano”. Encuentra Sartre en ese ligamen de lo trascendente como constitutivo del hombre y la subjetividad, la causa para acuñar un nuevo humanismo que denomina “humanismo existencialista”. A las numerosas maneras de concebir el humanismo ya indicadas, podrían agregarse todavía otras muchas. (p 24)

En la anterior cita tomada de la obra de Luis Beltrán Figuerola, se demuestra que desde la instauración del Humanismo en la época del renacimiento en el siglo XIV, el Humanismo ha tomado varias tonalidades donde su objetivo de estudio o su objetivo motivacional ha variado, por tal razón el humanismo ha tomado varios conceptos de cada época, una de ellas en la tonalidad o concepto de Cristiano, es decir “Humanismo Cristiano” en el caso del siglo XIX, un Humanismo cristiano fundamentado en la neoescolástica. Por tal razón es importante analizar el fenómeno de la neoescolástica como inicio del humanismo cristiano en la segunda mitad del siglo XIX cuando el positivismo se expandía rápidamente por Europa, Latinoamérica y Venezuela.

En este sentido, en la editorial de la revista Cristiandad(1946) se define la neoescolástica: “un movimiento filosófico iniciado en la primera mitad del siglo pasado, y consagrado definitivamente por León XIII con su Encíclica Aeterni Patris, que se propone restaurar la filosofía tradicional, inspirada principalmente en Santo Tomás de Aquino”.(p113)

La situación filosófica que motivó su aparición era la siguiente: por una parte mientras que los perniciosos sistemas del sensismo anglo-francés y del idealismo alemán dominaban en Europa, los que pretendían defender la verdad lo hacían a menudo excogitando doctrinas tales como el ontologismo o el tradicionalismo filosófico cuyos principios y conclusiones la Iglesia de ninguna manera podía admitir; a pesar de la buena fe de muchos de sus cultivadores que no dudaban invocar en su apoyo al mismo Doctor Angélico cuando lo estimaban comúnmente.

Era preciso, por consiguiente, defender a la Iglesia con armas mejores, y para ello urgía ante todo profundizar de nuevo en la escolástica en general y en la doctrina de Santo Tomás en particular para descubrir sus principios fundamentales; y como el móvil que impulsaba a hacerlo no era meramente especulativo, frío, sino práctico y sentido, por esta la neoescolástica juntó una extraordinaria vitalidad a la mayor dignidad científica.

El apoyo pontificio acabó de asegurar su triunfo. El cartesianismo y el ontologismo fueron eliminados completamente de las escuelas católicas, y su pensamiento filosófico

volvió a entroncarse con nuestras mejores tradiciones. Sin embargo el espíritu moderno, que en el orden político ha dado lugar al liberalismo, logró viciar también extensas zonas de la filosofía católica renaciente: el resultado de esta infiltración ha sido la herejía modernista.

El modernismo es fruto de una actitud imprudente, que podría definirse así: mirar con respeto y aprecio el pensamiento heterodoxo: O si se prefiere, considerar que, por encima de las diferencias religiosas, y olvidando que en esta materia la neutralidad es imposible, nos unen con los herejes formas comunes de civilización y de cultura, que es preciso, por lo mismo, cultivar también en común.

El modernismo admitió la hipótesis de que árboles malos podían dar frutos buenos; interpretó seguramente como un consejo de tolerancia hacia las doctrinas de los enemigos la consigna de León XIII «*vetera novis augere et perficere*»; procedió, por un falso concepto de objetividad, a alabar sobremedida a los pensadores no católicos; se olvidó, en definitiva, de que el cristiano, lo mismo el intelectual que el hombre de acción, ha nacido para la lucha: «*sunt autem christiani ad dimicationem nati*», y que por consiguiente ha de estar en todo momento sobre las armas; y aquellos que sin duda habrían sabido resistir a la fuerza, sucumbieron lastimosamente ante la astucia.

Este peligro de mundanización del pensamiento católico, en una forma u otra, será siempre real y actual mientras no hayamos conseguido adueñarnos de nuevo del campo; por eso el ejemplo de los iniciadores del movimiento neoescolástico seguirá siendo actual también, hasta tanto que no se haya logrado este magnífico objetivo. Y el ejemplo de este puñado de valientes parece que puede resumirse así: profundizar cada vez más en el conocimiento de nuestras doctrinas sin dejarse deslumbrar por el falso brillo de las adversas; y obrar constantemente por celo de la verdad, por el deseo de servir a la Iglesia, sin dejarse seducir por falsas promesas de paz.

Tan sólo imitándolo, contribuiremos eficazmente a curar a una sociedad que un espíritu no animado de una gran confianza sobrenatural estaría tentado de suponer, en algún momento, herida de muerte.

Por otro lado Paris (2000) comenta que la neoescolástica fue una orientación filosófico-teológica de la cultura católica que se desarrolló a partir de la primera mitad

del siglo XIX y que se caracterizó por la recuperación de los temas de la filosofía escolástica como una base para la crítica del pensamiento moderno; se usa con frecuencia como sinónimo el término neotomismo, por el privilegio que concede al pensamiento de santo Tomás dentro de la valoración general de la Escolástica. Los promotores de la neoescolástica fueron el cardenal V. Buzzetti, profesor de filosofía en el seminario de Piacenza desde 1806, y sus discípulos Serafín y Domingo Sordi, que entraron en contacto con L. Taparelli de Azeglio, el cardenal G. Pecci y M. Liberatore. Los centros principales de la neoescolástica italiana fueron Nápoles, con la escuela de G. Sanseverino, y Roma con la fundación de "La Civiltà Cattolica», promovida por C. Curci en 1849. Luego el movimiento se difundió por España con Zeferino González, en Francia con Rosset y Jourdain, en Alemania con G. Kleungen. Este renacimiento tomista fue definitivamente sancionado por la encíclica "Aeterni Patris", de León XIII (1879), la fundación de la Academia Romana de Santo Tomás y del Instituto Superior de Filosofía de la Universidad Católica de Lovaina (1889).

En siglo XIX es necesario distinguir dos sentidos del término «neoescolástica»: los intentos de revitalizar la tradición de la escolástica medieval y sus conceptos fundamentales; y, por otra parte, una corriente de pensamiento adscrita a la Iglesia católica que se proponía realizar una nueva síntesis de la fe cristiana y de la racionalidad moderna. En este sentido, el papa León XIII, en su encíclica Aeterni Patris (1879), afirmó que la doctrina tomista, desarrollada por Tomás de Aquino debía ser la base de toda filosofía que se tuviera por cristiana. Con ella, el Papa dio el apoyo incondicional de la Iglesia Católica al neotomismo, promoviendo la aparición de la neoescolástica. Esta encíclica formó parte del impulso realizado por el Vaticano con el fin de que la Iglesia Católica se aproximara a los problemas de su tiempo en multitud de ámbitos. Se planteaba, entonces, la necesidad de construir una nueva filosofía cristiana, para lo cual se requería retomar la antigua filosofía escolástica. De esta manera, la neoescolástica pretendió rescatar el valor de la objetividad frente al relativismo, destacar el valor del realismo frente al idealismo y promover el valor del personalismo.

La primera fase de la neoescolástica heredó la visión histórica anti moderna del romanticismo católico (De Maistre, Bonald): se veía la edad moderna como una profunda crisis de la unidad espiritual de Europa, que había comenzado con el nominalismo de la Escolástica tardía y había proseguido con el psicologismo de Lutero. En el plano filosófico se rechazaba el planteamiento cartesiano con sus desarrollos tanto en sentido lógico-racionalista como religioso: de aquí la infravaloración del ontologismo cristiano que se había desarrollado desde Malebranche hasta Rosmini y Gioberti, con quien polemizó M. Liberatore y “La Civiltà Cattolica”.

En el siglo XX se dio un nuevo impulso con la fundación de la “Revista de Filosofía neoescolástica” (1909) y de la Universidad Católica del Sagrado Corazón (1921) de Milán. El promotor de este movimiento fue A. Gemelli, que se mantuvo dentro de los esquemas tradicionales anti modernos. Con F. Olgiati, E. Chiocchetti, A. Masnovo y G. Bontadini se asoma un sentido más vivo de la historicidad y la tendencia a captar los elementos del pensamiento moderno que pueden enriquecer el tomismo.

En esta tesitura se situaban también entre las dos guerras Maréchal, Gilson y Maritain, replanteando frente a los trágicos acontecimientos históricos los esquemas anti modernos tradicionales. La tendencia al diálogo con la cultura moderna se desarrolló ulteriormente en los años después de la guerra, abriendo una nueva fase de la neoescolástica que se fue confrontando sucesivamente con el kantismo, la fenomenología husserliana, el existencialismo, la psicología, los analistas del lenguaje. Un punto importante de referencia de la neoescolástica italiana después de la guerra fue el movimiento de Gallarate, que surgió de las reuniones de estudios promovidas por C. Giacon; el nuevo fermento de estudios de aquellos años llevó también a la recuperación de la confrontación entre las diversas corrientes del pensamiento cristiano, especialmente entre el neotomismo y el espiritualismo agustiniano.

Entre los exponentes contemporáneos de la neoescolástica recordemos finalmente a A. Masnovo, S. Vanni Rovighi, U. A. Padovani y C. Fabro, que propone un retorno al espíritu auténtico del tomismo contra las tendencias que prevalecieron a partir de la Escolástica tardía. En Fin La escuela progresista pretende enriquecer y renovar el tomismo. La reflexión escolástica se expande en todos los campos, de la política a la

metafísica, de la moral a la epistemología. El principal representante francés de esta corriente, además de Antonin Sertillanges, es Jacques Maritain. Asimismo, destaca el cardenal Désiré Félicien-François-Joseph Mercier, fundador del Instituto superior de Filosofía de la Universidad Católica de Lovaina, donde enseñó Joseph Maréchal. Finalmente, la neoescolástica italiana de la Escuela de Milán, fundada por Agostino Gemelli, fundador de la *Revue de philosophie scolastique*. Combaten el positivismo científico y el idealismo hegeliano de Benedetto Croce y Giovanni Gentile. Actualmente, los trabajos de esta escuela se centran en torno a los vínculos entre el tomismo y las corrientes actuales, tales como la Fenomenología, en especial por los trabajos de Emmanuel Falque. El católico Jacques Maritain intentó formular un humanismo cristiano nuevo basado en la filosofía de Tomas de Aquino. La asociación americana del humanista, que creció fuera del movimiento de Unitarian, sostiene que los seres humanos pueden satisfacer necesidades religiosas de dentro, desechando el concepto del dios como contrario con pensamiento avanzado y la libertad humana. En años recientes, los grupos cristianos fundamentalistas en los Estados Unidos han declarado su oposición " humanismo secular, " una ideología antirreligioso que creen impregna a sociedad americana, incluyendo las iglesias principales, y que culparon por sus faltas morales.

El Humanismo Cristiano es la visión de que los individuos y su cultura tienen valor en la vida cristiana. Justino Mártir parece haber sido el primero en formular un cristianismo que incluyó la aceptación de los logros clásicos, como indicó en la Apología (1,46): que Cristo, el Verbo, había puesto la cultura bajo su control. Creía que tal enfoque sustraería a los creyentes de llevar vidas vulgares, impidiendo al mismo tiempo que dieran más preeminencia a la cultura humana que a las verdades de la fe.

Durante la Edad Media se le dio poca atención al humanismo, pero con el principio del Renacimiento hubo una revitalización de ese enfoque. El humanismo del Renacimiento era a la vez una perspectiva y un método; se le ha descrito como "descubrimiento de sí mismo y del mundo, por parte del hombre". Se aceptó el valor de la existencia terrenal en sí misma, y el Más Allá del cristianismo medieval fue

desacreditado; los humanistas pensaban que la búsqueda de la vida secular era no sólo apropiada sino incluso meritoria.

Muy ligada a la nueva visión de la vida mundana iba una devoción a la naturaleza y su belleza como parte de una perspectiva religiosa ampliada. Con todo, el humanismo del Renacimiento debe considerarse desde otro amplio punto de vista: los involucrados en él se habían dedicado a la *studia humanitatis*, o artes liberales, que incluían historia, crítica literaria, gramática, poesía, filología y retórica. Estas materias fueron enseñadas desde los textos clásicos del período greco-romano, con la intención de ayudar a los estudiantes a entender a los demás y a tratar con ellos; los humanistas valoraron, además, objetos y manuscritos antiguos y trataron de restaurar estilos de vida clásicos.

Muchos cristianos, incluyendo Savonarola y Zwingli, reaccionaron contra el enfoque más secular del humanismo, pero otros, como John Colet, Tomas Moro y Erasmo pensaban que el renacimiento del clasicismo y del desarrollo de la crítica histórica tendría grandes ventajas; se ha hecho notar que incluso Juan Calvino acusa influencia del humanismo. Las nuevas herramientas filológicas del Renacimiento eran útiles en el estudio de la Biblia, y la antigua visión del hombre daba pie a la promesa de un mejor gobierno y una mayor justicia social. La conjunción entre la preocupación ética y social del Renacimiento, y la fuerza introspectiva del cristianismo, sugirió a muchos de los eruditos del siglo XVI la posibilidad de la renovación de la Iglesia. La enseñanza humanista cristiana fue mantenida viva por muchos anglicanos, por los moderados en la Iglesia de Escocia, por ciertos pietistas alemanes, y por intermedio de la filosofía de Kant. Continúa en el siglo XX entre escritores como Jacques Maritain y Hans Kung.

Los que creen que la revelación cristiana tiene un énfasis humanista destacan que el hombre fue hecho a imagen de Dios, que Jesucristo se hizo hombre en la encarnación, y que el valor del individuo es una constante en la enseñanza de Jesús. De hecho, cuando se le pidió una síntesis de la vida que complace a Dios, Cristo aconsejó a quienes le oían "amar al Señor tu Dios con todo tu corazón, y con toda tu alma, y con toda tu mente" y "amar al prójimo como a ti mismo" (Mat. 22:37, 39).

Los humanistas cristianos reconocen las contribuciones de otras formas de humanismo, tales como la variedad clásica que descubrió el valor de la libertad humana, y la marxista, que postula que el hombre ha sido apartado de la vida buena porque está desposeído de propiedad y subordinado a las fuerzas materiales y económicas; pero advierten que estas otras formas pueden degenerar en un individualismo excesivo o en un colectivismo salvaje porque operan sin Dios. El humanista cristiano valora la cultura pero admite que el hombre sólo se desarrolla plenamente en la medida en que entra en una correcta relación con Cristo. Cuando eso sucede, una persona puede experimentar un crecimiento en todas las áreas de la vida en cuanto nueva creación de la Revelación (2 Cor. 5:17; Gal. 6:15).

Pensamiento de Mons. Jesús Manuel Jáuregui.

Según Dubuc, Barreto y Porras (ob.cit) la vida y obra de Mons. Jáuregui, especialmente la obra educativa se encuentran en los diversos documentos tales como: cartas publicadas en el Boletín del Archivo Histórico de Miraflores; Acuerdos y Decretos emitidos por las municipalidades y Gobernaciones de los Estados Andinos, textos escritos por sus amigos en ocasión de conmemorarse fechas de nacimiento y fallecimiento de Jáuregui y algunos documentos de archivo.

Afirman Dubuc, Barreto y Porras que en la selección “privó un criterio de calidad y pertinencia. Hasta donde fue posible se recogieron todas las versiones formales existentes para esta fecha. Algunos de los documentos se publican en su totalidad. En otros casos se indica su condición de fragmentos. (p5)

Otras referencias constan en el listado de obras consultadas; personas interesadas pueden ubicarlos en archivos, bibliotecas o repositorios documentales mencionados en la Introducción.

La circunstancia de vivir en el interior, el acceso moderado –por implicaciones de tiempo y distancia- a archivos y bibliotecas de otros lugares, la dificultad en obtener copias de documentos complementarios, restan a este trabajo mayor amplitud y originalidad.

No obstante ser esta, reiteramos, una versión mayoritariamente descriptiva, su lectura aporta información y actualiza una figura descollante de su época. Se abona a

nuestro favor la intención de sustituir una búsqueda desperdigada en el espacio y en el tiempo, por un compendio documental autorizado. Hubiésemos querido despejar algunas de las siguientes incógnitas, cuyas aseveraciones se encuentran en muchos de los textos expuestos en esta obra:

Mayor información sobre el núcleo familiar y sobre su genealogía. Edad exacta de traslado de Niquitao a Mucuchíes, parentesco real con el Padre Pérez Moreno; En qué momento y bajo cuáles circunstancias se le otorgan los títulos de Doctor en Ciencias Eclesiásticas y Derecho Canónico; editoriales de su autoría publicadas en el Diario La Religión de Caracas en 1897, calidad de su participación política en Asamblea Legislativa, Constituyente y Congreso; requerimiento de obispos para fundar Colegios como el de La Grita en Caracas, Maracaibo y Guayana. Todos estos puntos están siendo investigados por la Comisión Presidencial.

Hasta la fecha no se han ubicado textos citados por varios autores entre los cuales sobresale un Tratado de Filosofía (Ref. Cárdenas Ramírez, Julio. Diccionario Biográfico Venezolano, p. 546) y un Manual del Seminarista (Ref. Díaz Mantilla, S. Escritores y Poetas del Táchira, p. 25: en el caso de esta obra suponemos que sea la misma titulada Tratado de Urbanidad para Uso de los Seminarios, así como un Prólogo a la Primera Parte de la Historia de Venezuela, de José Abel Montilla (citado en biografía de este último personaje por Pedro de Santiago en sus Biografías Trujillanas, p. 214);

Ubicar y precisar nombre y momento en que el Rector de la Universidad de Boston refiere elogio sobre la Geometría Elemental; Conocer relaciones de informes sobre yacimientos minerales y estudios de riquezas naturales de Mucuchíes enviados a centros mineralógicos; Momento en que dejan de existir sus obras sociales: Hospital de la Caridad y Asilo de Huérfanos en La Grita; En el lapso de exilio, componentes ideológicos de la Fraternidad Sacerdotal que funda en París junto con el Abate Prevost y del “Decretum Laudis” pontificio de aprobación canónica que autoriza el ejercicio de tal institución; tópico sobre el que se cuenta ya con algunos datos. Según testimonios de Mons. Porras.

No se han ubicado los textos de sus Discursos y Homilías en Francia. La calidad de su participación como Rector del Seminario de Mixtecas y certificación del descubrimiento de veneros de mercurio en ese país; Documentos sobre la introducción de la causa de beatificación de Monseñor Zerpa ante autoridades pontificias en Roma. En alguna fotografía de sus últimos años aparece Monseñor Jáuregui con una serie de Medallas y Condecoraciones honoríficas: ¿Dónde reposan tales objetos o los documentos o copias que los acrediten?; Incidentes relativos a su decisión de ingresar al Convento de Monjes Carmelitas Descalzos. ¿Quiénes le acompañan en sus últimos momentos? ¿Qué destino tiene su archivo personal, a dónde van sus libros, las cartas recibidas, sus pertenencias? ¿Cuáles son los componentes de su testamento, que, dada su acuciosidad, debió suscribir?; Nos gustaría precisar en qué fecha fueron instituidos Concursos en su honor;

Por otra parte es interesante enunciar exhaustivamente cuáles testimonios tangibles de reconocimiento a su obra existen en algunos Estados del país. Hasta ahora se da razón de: bustos (La Grita, Niquitao, Mucuchíes, Trujillo y Mérida), plazas (La Grita, San Cristóbal, Trujillo y Mérida), plazoletas (Mucuchíes, Niquitao), monumentos (Alameda a Jáuregui, Alegoría del Educador en La Grita), avenidas y calles (Boconó y Zea), circunscripciones territoriales (Municipio Jáuregui, capital La Grita: Estado Táchira; Parroquia Monseñor Jáuregui, capital Niquitao: Estado Trujillo), Institutos Educativos (Liceo Militar Jáuregui, La Grita; Unidad Educativa Mons. Jáuregui, La Grita; Jardín de Infancia Mons. Jáuregui, La Grita; Unidad Educativa Mons. Jáuregui en Ejido, Unidad Educativa Mons. Jáuregui, Boconó y Unidad Educativa Mons. Jáuregui, para indígenas, creada hace unos 30 años en la Isla de Ratón, Edo. Amazonas. Falta por levantar un elenco de instituciones y/o establecimientos que llevan el nombre de Jáuregui: línea de autobuses, taxis, negocios de diversa índole entre otros. Con este trabajo la representación jaureguina del Estado Trujillo rubrica una labor colectiva que arrancó en 1996 y se prolongará en el tiempo.

Dubuc, Barreto y Porras (1999) Escritos sobre Jáuregui. Editorial Casa Blanca. Caracas.

Para iniciar las teorías sobre el pensamiento de Mons. Jáuregui, hay que partir de hablar de la influencia que marco Mons. Juan Hilario Boset en él. En este sentido Luna (ob.cit) comenta que si el calor del hogar fue en donde primero recibió los fundamentos de la devoción católica t si el Pbro. Pérez moreno fue quien encendió la luz que más tarde llegaría a ser un gran fuego, el ilustrísimo señor Boset, más que conocimientos pedagógicos, le comunicaría su propia vida. Al desaparecer este espejo que significaría Boset, Jáuregui tuvo la suerte de contar, además con un hombre de la categoría espiritual de Mons. Zerpa,(quien fuera obispo provisionalmente encargado de la diócesis de Mérida) su consejero permanente. Más tarde su santidad león XIII sería el encargado de trazarle el derrotero de los pasos de aquel novato sacerdote trujillano. “Estos tres personajes tendría en común contribuir a la formación religiosa y política de Mons. Jáuregui: Boset, el fundamento; Zerpa, la edificación y fortaleza; León XIII, la misión educativa, así como también su práctica pedagógica”. P 31

Jáuregui captaba en su estimado maestro, no solo al literato, músico y al exitoso pastor, sino también al hombre que había añadido a su carrera dos virtudes que le joven discípulo pronto haría suyas: la primera el temor de dios que se hacía perfectamente visible en aquel sencillo anciano, temor que veía vigente tanto en su vida pública como en la privada, en una transparencia de conducta que para Jáuregui le sería imborrable de su recuerdo. Era precisamente esto lo que conmovía a Mons. Jáuregui; que el comportamiento de su maestro invadía las otras áreas en las que, aparte de obispo, se desenvolvía: el sentimiento patriótico, el ejercicio de la justicia, la sensibilidad artística, el cumplimiento de sus deberes. Todos estos elementos definen a Mons. Zerpa como un Humanista y a su vez como un neoescolastico algo que influyó enormemente a Mons. Jáuregui. La segunda Virtud era la de un hombre de dote político capaz de armonizar las funciones de empleado civil con las de ministro católico.” Mons. Jáuregui sentía que eso era lo que más le identificaba con la madura persona de Boset”. P 32

Mons. Jáuregui escribió en 1895 una introducción a los apuntes para la biografía del Ilustrísimo señor doctor Tomas Zerpa, que no pasaría de ser un breve folleto con aspiraciones a una ampliación posterior que, si fue lograda, permaneció inédita. Se

trata de una ilación de las opiniones y expresiones sobre el obispo Zerpa de parte de quienes lo conocieron y lo vieron. Denota la obra un fluido manejo de los idiomas inglés e italiano y la intención fundamental que Jáuregui perseguía con estos apuntes es esclarecer, estudiar y demostrar porque la figura de Mons. Zerpa era relevante en su vida y en su práctica.

Zerpa fue quien puso los libros en la mano de Jáuregui y quien la transmitió ese don tan especial que siempre caracterizó a Jáuregui, como es el don de la oratoria, así como también el hábito del estudio y por la oración, virtudes que formaban parte de su maestro espiritual p 33

Mons. Jáuregui permanecerá en Mucuchíes hasta que el nuevo obispo Mons. Lovera (1880-1892) lo traslade a la ciudad de la Grita la sesión Táchira. Cinco meses después de haber llegado al lugar para ejercer como párroco, en Enero de 1884, funda el colegio “Sagrado Corazón de Jesús”. El deseo por llevar la instrucción le fue confirmado un día del mes de junio de 1885 por su santidad León XIII, en el viaje que le hiciera a Roma acompañando a su Obispo. “El Sumo pontífice lo exhorta a dedicarse enteramente a la enseñanza de la juventud y a librarla de las influencias de los impíos. Dicha exhortación causara impresión profunda en el interior sensibilidad en Jáuregui, palabras que jamás olvido”. P35

Mons. Jáuregui tomó para sí como una misión de por vida las recomendaciones que le diera León XIII, y por ello en su colegio, solía becar a muchos estudiantes y niños de familia de escasos recursos, y en alguna oportunidad llegó a plantearse la idea de la educación gratuita para su plantel, aunque al parecer no le fue posible llegar a realizar su idea. Sus actividades se alimentaron entorno a aquella entrevista. En este sentido siempre estaba activo entre las actividades caritativas como las actividades pedagógicas en el colegio Sagrado corazón de Jesús.

Mons. Jáuregui se valía de su elocuencia y saber, de la energía y su personalidad para influir en la gente y cumplir su misión y su práctica educativa: fácilmente persuadía a la juventud y a la feligresía del servicio al catolicismo y de la profesión científica. Según Luna, Mons. Jáuregui era fuerte y severo la desobediencia de sus discípulos las castigaba con fuertes castigos corporales. Al respecto López Contreras

en su obra: Homenaje a la venerada memoria del ilustre Mons. Jáuregui afirma que “Quienes incurrieran en faltas escolares en algunas ocasiones, no podremos olvidar los efectos de la palmeta o férula de austero sacerdote que no disimulaba llevar bajo su balandrin”. (p6)

Dicha actitud en su práctica educativa y en el ejercicio de la autoridad es justificada por en Jáuregui por exalumno Emilio Guerrero quien dice que: “sabe muy bien que el sistema de las contemporizaciones ha producido fatales resultados en el seno de la iglesia (p37).

Para poder comprender cuál es la proyección cultural de Mons. Jáuregui en la región los Andes de Venezuela, es necesidad tomar en cuenta su función como religioso, como hombre que sabe que tiene una misión que cumplir, y como súbdito que ha recibido una orden por parte del representante de Dios sobre la tierra. En Jáuregui, como en todo el catolicismo de su época, la religión es la fuente inspiradora de todo progreso y en nombre de ella el actuara en su medio. De allí la importancia de revisar la situación nacional e internacional de la iglesia católica entre pio XIX y León XIII, a fin de tener una aproximación a la realidad política que envolvía la relación Iglesia- Estado en Europa, durante esos pontificados, así como también apreciar las repercusiones de dichas de dichas relaciones dentro del cuadro de la republica decimonónica.

Luna, califica a Mons. Jáuregui como un sacerdote progresista, para decir con ello que es un hombre de convicciones políticas, sociales y pedagógicas, preocupado por actuar en pro del desarrollo de la civilización nacional (Venezuela) y la civilización regional (estado los andes), y que está dirigido por esa convicción de apostolado que se acrecienta en él a partir de su entrevista con el sumo pontífice. A finales del siglo XIX, la iglesia católica no solo quiere intervenir en lo que ha llamado la cuestión social, sino que además, esta consiente de poder desplegar toda su acción en el campo económico, así como en lo político, educativo y religioso. Tal es la visión que se detecta en la encíclica” Grave Comuni”. Por una parte, era la manera de competir con la ostentación del poder que favorecía a los liberales europeos(en su gran mayoría protestantes y masones) y por otra una estrategia para arremeter contra el comunismo,

en un plan destinado a lograr la recuperación del poder y el rescate de las ovejas perdidas que habían tomado los caminos equivocado.

Al principio Jáuregui es un conservador a ultranza. Pero su repudio de la doctrina liberal es más una reacción para con los planteamientos europeos que una irreconciliable oposición al partido liberal venezolano. De hecho a partir de 1885, él se adscribirá en simpatía a ciertos grupos liberales dentro del juego de pugnas caudillistas que tanto revistió la Venezuela postguzmancista. Y no será un exabrupto, pues en realidad no existía ninguna diferencia integral que separara a los liberales de los conservadores aparte de que en Venezuela la doctrina liberal había recibido cierta adaptación y sus adeptos llegaron entre 1888 y 1908, a conformarse entre el tratado de dar resolución a la falta de acoplamiento entre sus principios y las necesidades de un cambio estructural en el país que jamás se plantearon ni lograron. P 39

Afirma Luna, que tal vez fueron las experiencias de los años 1870-1875 las que influyeron en Mons. Jáuregui para llevarlo, a finales de esta década, a una actividad mayormente parlamentaria. Muy poco se sabe acerca de su gestión parroquial en Milla, su primera experiencia como sacerdote en donde estuvo, además, por breve tiempo. En 1875 se marchaba de allí para ejercer como párroco en el inolvidable Mucuchíes, pueblo de su infancia y evocador del recuerdo de sus padres. La designación la había recibido de parte del obispo provisional, Tomas Zerpa, su antiguo maestro de idiomas en el seminario.

Muchas inquietudes albergaba en su alma: estaba empeñado por lograr la pacificación del hombre, mejorarlo, contribuir a la solución de los obstáculos que le impedían progresar, aportar el esfuerzo cristiano para desarraigar tanta maldad. Era de los que pensaba que los males de la humanidad eran directamente proporcionales a su falta de educación y, por ello, se convenció de la necesidad de educar y crear nuevas escuelas.

Un año antes de la aclamación de León XIII. Mons. Jáuregui había viajado a Europa como acompañante del obispo de la diócesis de Mérida, Mons. Lovera, acerca del cual escribiría diez años más tarde:

He tenido la dicha de conocer, tratar y recibir de rodillas la bendición de cuatros santos en la vida mortal: su Santidad León XIII, el reverendo padre Dominico Juan Bosco, el iltmo Tomas Zerpa y el Rmo. Padre Pedro Ignacio Taboada.(p46)

No cabe duda de la influencia de estos cuatro personajes, pero especialmente la influencia de León XIII y Juan Bosco, que legaron en Mons. Jáuregui la pedagogía del amor y la corriente del humanismo declarado en el neoescolastismo, que para el momento representaba lo contrario al positivismo, en Europa como en Venezuela y no era menos en las secciones del Estado los Andes.

En conclusión, se comentara el análisis que hace Aguayo (1943) en su obra “Didáctica de la Escuela Nueva” donde manifiesta que “el Positivismo y el Humanismo, especialmente el convertido en neoescolastico, presentan controversias en el pensamiento educativo desde todo punto de vista”(p4). Prosigue Aguayo diciendo que especialmente en el campo epistemológico y ontológico, el pensamiento educativo Positivista posee un matiz empirista- realista y el pensamiento educativo Humanista fundamentado en la neoescolástica presenta un matiz idealista-racionalista, que lo separa filosóficamente, pero más aún, ambas corrientes entran en controversias en el campo educativo, ya que según los positivistas, la vida, como todo el universo, está sujeto a un ciego y fatal determinismo. De acuerdo con esta concepción del mundo, la naturaleza es el mejor educador, y la formación del hombre queda reducida a su adaptación del medio cósmico y social. Para el positivismo la educación intencional conduce al mismo resultado que la educación refleja.

El error de esta definición consiste que el hombre no se adapta pasivamente a su medio, sino lo modifica de acuerdo a sus necesidades e intereses. La adaptación no conduce al mejoramiento individual y colectivo, sino el estancamiento y la ruina.

En controversia con el idealismo, el fin educativo es la formación de la personalidad, es decir un tipo de vida espiritual; y como la personalidad es libre y autónoma, la educación consiste en un proceso de autoeducación.

Como los valores e ideales humanos son numerosos, existen tantas definiciones de educación como concepciones idealistas de la naturaleza humana. La pedagogía humanista puede inspirarse en ideales morales, religiosos, estéticos o patrióticos o

buscar otra inspiración o fin de la existencia humana. Esta máxima es la más importante controversia con el positivismo, porque se está tratando lo teológico y metafísico, en contraposición con lo demostrable y experimental.

Concepto de texto

Para Ricoeur (2002): el texto es todo discurso fijado por la escritura. Según esta definición, la fijación por la escritura es constitutiva del texto mismo. Pero, ¿qué es lo que fija la escritura? Dice Ricoeur: todo discurso. ¿Significa esto que el discurso primero debió ser pronunciado física o mentalmente?, ¿que toda escritura fue primero, al menos potencialmente, un habla? En síntesis, ¿qué se debe pensar de la relación del texto con el habla?

Continúa explicando el Autor que, existe la tentación de decir que toda escritura se agrega a algún habla anterior. En efecto, si se entiende por habla, con Ferdinand de Saussure, la realización de la lengua en un acontecimiento discursivo, la producción de un discurso singular por un hablante singular, entonces cada texto se halla en relación con la lengua en la misma posición de realización que el habla. Además, como institución, la escritura es posterior al habla: estaría destinada a fijar mediante un grafismo lineal todas las articulaciones que ya han aparecido en la oralidad. La atención casi exclusiva dada a las escrituras fonéticas parece confirmar que la escritura no agrega nada al fenómeno del habla, a no ser la fijación que permite conservarla; de allí la convicción de que la escritura es un habla fijada, de que la inscripción, sea grafismo o registro, es inscripción de habla, inscripción que asegura al habla su duración gracias al carácter de la imagen.

La anterioridad psicológica y sociológica del habla respecto de la escritura no está en cuestión. Pero se pregunta Ricoeur, si la aparición tardía de la escritura no provocó un cambio radical en la relación que mantenemos con los enunciados mismos de nuestro discurso. Afirma el autor “Volvamos, en efecto, a nuestra definición: el texto es un discurso fijado por la escritura. Lo que fija la escritura es, pues, un discurso que se habría podido decir, es cierto, pero que precisamente se escribe porque no se lo dice” p 167. La fijación por la escritura se produce en el lugar mismo del habla, es decir, en el lugar donde el habla habría podido aparecer. Nos podemos preguntar entonces si el

texto no es verdaderamente texto cuando no se limita a transcribir un habla anterior, sino cuando inscribe directamente en la letra lo que quiere decir el discurso.

Lo que podría dar peso a esta idea de una relación directa entre querer decir del enunciado y la escritura, es la función de la lectura respecto de la escritura. En efecto, la escritura reclama la lectura según una relación que, dentro de poco, nos permitirá introducir el concepto de interpretación. Por ahora, digamos que el lector tiene el lugar del interlocutor, como simétricamente la escritura tiene el lugar de la locución y del hablante. En efecto, la relación escribir leer no es un caso particular de la relación hablar responder. No es ni una relación de interlocución ni un caso de diálogo. No basta con decir que la lectura es un diálogo con el autor a través de su obra; hay que decir que la relación del lector con el libro es de índole totalmente distinta. El diálogo es un intercambio de preguntas y respuestas, no hay intercambio de este tipo entre el escritor y el lector; el escritor no responde al lector; el libro separa más bien en dos vertientes el acto de escribir y el acto de leer que no comunican; el lector está ausente en la escritura y el escritor está ausente en la lectura. El texto produce así un doble ocultamiento: del lector y del escritor, y de esta manera sustituye la relación de diálogo que une inmediatamente la voz de uno con el oído del otro.

Esta sustitución de la lectura en el lugar mismo donde el diálogo no tiene lugar es tan manifiesta que cuando encontramos a un autor y hablamos (por ejemplo, de su libro) tenemos el sentimiento de un profundo trastorno de esta relación tan particular que tenemos con el autor en y por su obra. Me gusta decir a veces que leer un libro es considerar a su autor como ya muerto y al libro como póstumo. En efecto, sólo cuando el autor está muerto la relación con el libro se hace completa y, de algún modo, perfecta; el autor ya no puede responder; sólo queda leer su obra.

Esta diferencia entre el acto de la lectura y el acto del diálogo confirma nuestra hipótesis de que la escritura es una realización comparable al habla, paralela al habla, una realización que toma su lugar y que de alguna manera la intercepta. Por esta razón podemos decir que lo que llega a la escritura es el discurso en tanto intención de decir, y que la escritura es una inscripción directa de esta intención, aun cuando, histórica y psicológicamente, la escritura comenzó por transcribir gráficamente los signos del

habla. Esta liberación de la escritura que la pone en el lugar del habla es el acto de nacimiento del texto.

Ahora, ¿qué sucede con el enunciado mismo cuando se lo inscribe directamente en lugar de pronunciarlo? Se insistió siempre sobre la característica más obvia: el escrito conserva el discurso y lo convierte en un archivo disponible para la memoria individual y colectiva. Se agrega también que la alineación de los símbolos permite una traducción analítica y distintiva de todos los rasgos sucesivos y discretos del lenguaje y así aumenta su eficacia.

¿Esto es todo? Conservación y eficacia acrecentadas solo caracterizan hasta aquí la transcripción del lenguaje oral en signos gráficos. La liberación del texto respecto de la oralidad supone una verdadera perturbación tanto de las relaciones entre el lenguaje y el mundo cuanto de la relación entre el lenguaje y las diversas subjetividades implicadas, la del autor y la del lector. Percibimos, en parte, esta segunda perturbación al distinguir la lectura del diálogo; habrá que ir más lejos aún, pero partiendo esta vez del trastorno que alcanza a la relación referencial del lenguaje con el mundo cuando el texto toma el lugar del habla.

Se pregunta Ricoeur ¿Qué entendemos por relación referencial o por función referencial? Lo siguiente: al dirigirse a otro hablante, el sujeto del discurso dice algo sobre algo; aquello sobre lo que habla es el referente de su discurso. Como sabemos, esta función referencial está presente en la oración, que es la primera y más simple unidad de discurso, la que tiene el objetivo de decir algo verdadero o algo real. Al menos en el discurso declarativo. Esta función referencial es tan importante que compensa de alguna manera otra característica del lenguaje, que es la de separar los signos de las cosas; mediante la función referencial, el lenguaje “reintegra al universo” (según una expresión de Gustavo Guillaume) estos signos que la función simbólica, en su nacimiento, hicieron ausentes en las cosas. Todo discurso se encuentra así vinculado, en alguna medida, al mundo. Pues si no se habla del mundo, ¿de qué hablaríamos?

Pero cuando el texto toma el lugar del habla, algo importante pasa. En el intercambio de habla, los hablantes están en presencia mutua pero también están presentes la situación, el ambiente, el medio circunstancial del discurso en relación con este medio

circunstancial. El discurso significa plenamente. Remitir a la realidad, en última instancia, es remitir a esta realidad, que puede ser mostrada en torno de los hablantes, en torno, si se puede decir, de la propia instancia de discurso. Por otra parte, el lenguaje está bien equipado para asegurar este anclaje; los demostrativos, los adverbios de tiempo y de lugar, los pronombres personales, los tiempos del verbo, y en general todos los indicadores deícticos u ostensivos sirven para anclar el discurso en la realidad circunstancial que rodea a la instancia de discurso. Así, en el habla viva, el sentido ideal de lo que se dice se inclina hacia la referencia real, hacia aquello sobre lo cual se habla. En el límite, esta referencia real tiende a confundirse con una designación ostensiva donde el habla se une al gesto de mostrar, de hacer ver. El sentido muere en la referencia y está en la mostración.

No ocurre lo mismo cuando el texto toma el lugar de la palabra. El movimiento de la referencia hacia la mostración se encuentra interceptado, al mismo tiempo que el diálogo está interrumpido por el texto. Digo interceptado y no suprimido porque esto me permite separarme de lo que llamo desde ahora la ideología del texto absoluto, que mediante una hipóstasis indebida pasa subrepticamente al límite, sobre la base de las justas observaciones que acabamos de hacer. Veremos que el texto tiene referencia; esta será precisamente la tarea de la lectura como interpretación: efectuar la referencia. Al menos, en esta suspensión donde la referencia se halla diferida, el texto queda en cierto modo en el aire, fuera del mundo o sin mundo; gracias a esta obliteración de la relación con el mundo, cada texto es libre de entrar en relación con todos los otros textos que vienen a tomar el lugar de la realidad circunstancial mostrada por el habla viva.

Esta relación de texto a texto, en la desaparición del mundo sobre el cual se habla, engendra el cuasimundo de los textos o literatura. Tal es la conmoción que afecta al discurso mismo, cuando el movimiento de la referencia hacia la mostración se encuentra interceptado por el texto; las palabras dejan de desaparecer ante las cosas; las palabras escritas devienen palabras por sí mismas.

Este ocultamiento del mundo circunstancial por el cuasimundo de los textos puede ser tan completo que el mundo mismo, en una civilización de la escritura, deje de ser

lo que se puede mostrar al hablar y se reduzca a esta suerte de aura que despliegan las obras. Así hablamos del mundo griego, del mundo bizantino. A este mundo se lo puede llamar imaginario, en el sentido de que está presentificado por lo escrito, en el lugar mismo donde el mundo estaba presentado por el habla; pero este imaginario es él mismo una creación de la literatura, es un imaginario literario.

Esta conmoción de la relación entre el texto y su mundo es la clave de esa otra conmoción de la que ya hemos hablado, aquella que afecta la relación del texto con las subjetividades del autor y del lector. Creemos saber lo que es el autor de un texto, porque se deriva la idea de la de hablante; el sujeto del habla, dice Benveniste, es el que se designa a sí mismo diciendo “yo”. Cuando el texto toma el lugar del habla, ya no hay locutor propiamente hablando, al menos en el sentido de una autodesignación inmediata y directa del que habla en la instancia de discurso. Esta proximidad del sujeto hablante con su propia palabra es sustituida por una relación compleja del autor con el texto que permite decir que el autor es instituido por el texto, que él mismo se sostiene en el espacio de significado trazado e inscripto por la escritura. El texto es el lugar mismo donde el autor adviene. Pero, ¿llega allí de otra manera que como primer lector? La puesta a distancia del autor por su propio texto es ya un fenómeno de primera lectura que, de una sola vez, plantea el conjunto de los problemas con los cuales vamos ahora a enfrentarnos, que se refieren a las relaciones de la explicación y la interpretación, relaciones que aparecen en ocasión de la lectura.

¿Explicación o comprensión?

En el mismo tono de la interpretación del texto Ricoeur (ob.cit) comenta que en la lectura, en efecto, vamos a ver enfrentarse enseguida las dos actitudes que ubicamos al comienzo bajo el doble título de la explicación y la interpretación. Encontramos esta dualidad, en primer lugar, en Dilthey, su inventor. En Dilthey, estas distinciones constituían una alternativa en la cual un término debía excluir al otro; o bien se explica, a la manera del sabio naturalista, o bien se interpreta, a la manera del historiador. Esta alternativa excluyente proporciona el punto de partida de la discusión que sigue. Me pro-pongo mostrar que la noción de texto, tal como la hemos establecido en la primera parte de este ensayo, exige una renovación de los dos conceptos de explicación y de

interpretación y, gracias a esta renovación, una concepción menos antinómica de sus relaciones. Digamos de inmediato que la discusión estará deliberadamente orientada hacia la búsqueda de una estrecha complementariedad y reciprocidad entre explicación e interpretación.

Afirma Ricoeur que en Dilthey, la oposición inicial no es exactamente entre explicar e interpretar, sino entre explicar y comprender, donde la interpretación es una provincia particular de la comprensión. Es pues necesario partir de la oposición entre explicar y comprender. Ahora bien, si esta oposición es excluyente, lo es porque, en Dilthey, los dos términos designan dos esferas de la realidad que ellos tienen por función distinguir. Estas dos esferas son la de las ciencias naturales y la de las ciencias del espíritu. La región de la naturaleza es la de los objetos ofrecidos a la observación científica y sometida desde Galileo a la empresa de matematización y desde John Stuart Mill a los cánones de la lógica inductiva. La región del espíritu es la de las individualidades psíquicas, hacia cuyo interior cada psiquismo es capaz de trasladarse. La comprensión es ese traslado hacia el interior de un psiquismo ajeno. Preguntar si pueden existir ciencias del espíritu es, entonces, preguntar si un conocimiento científico de los individuos es posible, si esta inteligencia de lo singular puede ser objetiva a su manera, si es susceptible de recibir una validez universal. Dilthey responde afirmativamente porque el interior se da en signos exteriores que pueden ser percibidos y comprendidos como signos de un psiquismo ajeno: “Llamamos comprensión dice en el famoso artículo de 1900 sobre el origen de la hermenéutica al proceso por el cual conocemos algo psíquico con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación” (p. 320).

La interpretación es una provincia particular de esta comprensión. Entre los signos del psiquismo ajeno, tenemos las “manifestaciones fijadas de una manera durable”, los “testimonios humanos conservados por la escritura”, los “monumentos escritos”. La interpretación es así el arte de comprender aplicado a tales manifestaciones, a tales testimonios, a tales monumentos, cuyo carácter distintivo es la escritura.

En esta pareja comprender/interpretar, la comprensión proporciona el fundamento, el conocimiento mediante signos del psiquismo ajeno, y la interpretación aporta el grado

de objetivación, gracias a la fijación y la conservación que la escritura confiere a los signos.

Esta distinción entre explicar y comprender parece en principio clara; no obstante, no deja de oscurecerse desde que se plantea la pregunta sobre las condiciones de cientificidad de la interpretación. Se expulsó a la interpretación del campo de las ciencias naturales. Pero en el corazón mismo del concepto de interpretación renace el conflicto entre el carácter intuitivo inverificable que él debe al concepto psicologizante de comprensión al cual se lo subordina, por una parte, y, por otra, la exigencia de objetividad vinculada a la noción misma de ciencia del espíritu. Este desgarramiento de la hermenéutica entre su tendencia psicologizante y su búsqueda de una lógica de la interpretación pone finalmente en tela de juicio la relación entre comprensión e interpretación. ¿No es la interpretación una especie de la comprensión que hace estallar el género? ¿La diferencia específica, la fijación por la escritura, no es aquí más importante que el rasgo común a todos los signos, dar un interior en un exterior? ¿Qué es lo más importante en la hermenéutica, su inclusión en la esfera de la comprensión o su diferencia respecto de ella? Schleiermacher, antes de Dilthey, había sido el testigo de este desgarramiento interno del proyecto hermenéutico; él lo había superado mediante la práctica humana de un feliz matrimonio entre la genialidad romántica y la virtuosidad filológica.

Plantea Ricoeur que con Dilthey, las exigencias epistemológicas son más apremiantes. Muchas generaciones lo separan del sabio romántico, muchas generaciones entrenadas en la reflexión epistemológica; también la contradicción estalla ahora en pleno día. Escuchemos a Dilthey comentando a Schleiermacher: “El fin último de la hermenéutica es comprender al autor mejor de lo que él se ha comprendido a sí mismo”. He aquí la psicología de la comprensión. Pero veamos ahora la lógica de la interpretación: “Es función de la hermenéutica establecer teóricamente, contra la intrusión constante de lo arbitrario romántico y del subjetivismo escéptico en el dominio de la historia, la validez universal de la interpretación, base de toda certeza histórica” (p. 333). Así, la hermenéutica cumple los de-seos de la comprensión al separarse de la inmediatez de la comprensión del otro, esto es, separándose de los valores

dialogales. La comprensión quiere coincidir con el interior del autor, igualarse con él, reproducir el proceso creador que ha engendrado la obra. Pero los signos de esta intención, de esta creación, sólo pueden buscarse en lo que Schleiermacher llama la forma exterior e interior de la obra, o incluso en la conexión, el encadenamiento, que hace de ella un todo organizado. Los últimos escritos de Dilthey (La edificación del mundo histórico en las ciencias humanas) han agravado la tensión. Por un lado, la vertiente objetiva de la obra se acentúa bajo la influencia de las Investigaciones lógicas de Husserl (como se sabe, para Husserl, el sentido de un enunciado constituye una idealidad que no existe ni en la realidad cotidiana ni en la realidad psíquica: es una pura unidad de sentido sin localización real).

De manera análoga, según Ricoeur la hermenéutica procede de la objetivación de las energías creadoras de la vida en las obras que se intercalan así entre el autor y nosotros; es el psiquismo mismo, su dinamismo creador, lo que reclama esta mediación a través de significaciones, valores, fines. Así, la exigencia científica conduce a una despsicologización cada vez más avanzada de la interpretación, de la comprensión misma, quizás aún de la introspección, si es cierto que el recuerdo mismo sigue el hilo de los significados, los cuales no son por sí mismos fenómenos psíquicos. La exteriorización de la vida implica este carácter cada vez más indirecto y mediato de la interpretación de uno mismo y del otro. Pero, sin embargo, la interpretación persigue un sí mismo y un otro planteados en términos psicológicos; la interpretación apunta siempre a una reproducción, a una reconfiguración de las experiencias vividas.

Esta insoportable tensión, cuyo testigo es el último Dilthey, nos conduce a plantear las dos preguntas que dirigen la continuidad de la discusión: ¿no es necesario abandonar decididamente la referencia de la interpretación a la comprensión y dejar de hacer de la interpretación de los monumentos escritos un caso particular de la comprensión de los signos exteriores de un psiquismo interior? Pero si la interpretación ya no busca su norma de inteligibilidad en la comprensión del otro, ¿no se ha de reelaborar también su relación con la explicación, que habíamos dejado de lado?

El texto y la explicación estructural

En relación a los apartados anteriores Ricoeur (ob.cit) explica que el análisis del texto y del estatuto autónomo que le reconocimos en relación con el habla y el intercambio de palabras habladas. Lo que llamamos el ocultamiento del mundo circundante por el cuasimundo de los textos engendra dos posibilidades. Como lectores, podemos permanecer en la suspensión del texto, tratarlo como texto sin mundo y sin autor y explicarlo entonces, por sus relaciones internas, por su estructura. O bien podemos levantar la suspensión del texto, acabar el texto en palabras y restituirlo a la comunicación viva, con lo cual lo interpretamos. Estas dos posibilidades pertenecen ambas a la lectura y la lectura es la dialéctica de estas dos actitudes.

Continúa explicando Ricoeur que separadamente, antes de considerar su articulación. Podemos hacer un primer tipo de lectura del texto, una lectura que tome nota, por así decir, de la intercepción por parte del texto de todas las relaciones con un mundo que se pueda mostrar y con subjetividades que puedan dialogar. Esta transferencia hacia el lugar del texto lugar que es un no lugar constituye un proyecto particular con respecto al texto, el de prolongar la suspensión de la relación referencial con el mundo y con el sujeto hablante. En este proyecto particular, el lector decide mantenerse en el lugar del texto y en la clausura de este lugar. Sobre la base de esta elección, el texto no tiene un afuera; no tiene más que un adentro, no hay intención de trascendencia, como se tendría con una palabra dirigida a alguien a propósito de algo.

Este proyecto no sólo es posible sino también legítimo. En efecto, la constitución del texto como texto y de la red de textos como literatura autoriza la intercepción de esta doble trascendencia del discurso, hacia un mundo y hacia otro. A partir de allí es posible un comportamiento explicativo con respecto al texto.

Este comportamiento explicativo, a diferencia de lo que pensaba Dilthey, no está de ninguna manera tomado en préstamo de otro campo de conocimiento y de otro modelo epistemológico que no sea el del lenguaje mismo. No es un modelo naturalista extendido ulteriormente a las ciencias del espíritu. La oposición naturaleza espíritu, incluso, no desempeña aquí ningún papel. Si hay préstamo, se produce en el interior del mismo campo, el de los signos. Es posible tratar los textos según las reglas de explicación que la lingüística aplica con éxito a los sistemas simples de signos que

constituyen la lengua por oposición al habla; como se sabe, la distinción lengua habla es la distinción fundamental que permitió darle a la lingüística un objeto homogéneo: mientras que el habla pertenece a la fisiología, a la psicología, a la sociología, la lengua, como regla del juego cuya ejecución es el habla, pertenece a la lingüística. Como también se sabe, la lingüística sólo conoce sistemas de unidades desprovistas de significados propios y cada una de las cuales se define por su diferencia con respecto a todas las otras. Estas unidades, ya sean puramente distintivas, como las de la articulación fonológica, o significativas, como las de la articulación lexical, son unidades opositivas. El juego de las oposiciones y de sus combinaciones, en un inventario de unidades discretas, define el concepto de estructura en lingüística.

Este modelo estructural proporciona el tipo de comportamiento explicativo que vamos a ver ahora aplicado al texto. Se objetará, quizás, aun antes de emprender la tarea, que no se podrían aplicar al texto leyes que no son válidas más que para la lengua, distinta del habla. El texto, sin ser habla, ¿no estará del mismo lado que el habla en relación con la lengua? ¿No hay que oponer globalmente a la lengua el discurso en tanto serie de enunciados, es decir, en última instancia, de oraciones? En relación con esta distinción lengua discurso, ¿la distinción habla escritura no es secundaria y no se han de ubicar lengua y habla del mismo lado, el del discurso? Estas observaciones son perfectamente legítimas y nos autorizan a pensar que el modelo explicativo llamado estructural no agota el campo de las actitudes posibles con respecto a un texto. Pero antes de señalar el límite de este comportamiento explicativo, hay que hacerse cargo de su fecundidad. La hipótesis de trabajo de todo análisis estructural de textos es la siguiente: a pesar de que la escritura está del mismo lado que el habla en relación con la lengua, del lado del discurso, la especificidad de la escritura en relación con el habla efectiva se basa en rasgos estructurales susceptibles de ser tratados como análogos de la lengua en el discurso. Esta hipótesis es perfectamente legítima: consiste en decir que, en ciertas condiciones, las grandes unidades del lenguaje, es decir, las unidades de nivel superior a la oración, ofrecen organizaciones comparables a las de las pequeñas unidades del lenguaje, es decir, las unidades de nivel inferior a la oración, aquellas que son precisamente de las que se ocupa la lingüística. Ricoeur cita a Claude Levi Strauss

que formula la hipótesis de trabajo, en la Antropología estructural, a propósito de una categoría de textos, los mitos:

Como todo ser lingüístico, el mito está formado por unidades constitutivas; estas unidades constitutivas implican la presencia de aquellas que intervienen normalmente en la estructura de la lengua, los fonemas, los morfemas y los semantemas. Pero ellas son en relación con estas últimas (los semantemas), como estos mismos son en relación con los morfemas y estos en relación con los fonemas. Cada forma difiere de la precedente por un más alto grado de complejidad. Por esta razón llamaremos a los elementos que pertenecen propiamente al mito (y que son los más complejos de todos): grandes unidades constitutivas” (p. 190).

Gracias a esta hipótesis, las grandes unidades, que son por lo menos de la extensión de la oración y que puestas una detrás de la otra constituyen el relato propio del mito, van a poder ser tratadas según las mismas reglas que las más pequeñas unidades familiares a los lingüistas; para marcar esta analogía Claude Levi Strauss habla de mitemas, como se habla de fonemas, de morfemas, de semantemas. Pero para mantenerse en los límites de la analogía entre los mitemas y las unidades lingüísticas de nivel inferior, el análisis de los textos deberá proceder con la misma suerte de abstracción que practica el fonólogo; para éste, el fonema no es un sonido concreto, tomado en forma absoluta, en su sustancia sonora; es una función definida por el método conmutativo y que se resuelve en su valor de oposición por relación con todos los otros; en este sentido, no es, para hablar como Saussure, una sustancia, sino una forma, es decir, un juego de relaciones. Del mismo modo, un mitema no es una de las frases del mito, sino un valor de oposición que corresponde a muchas oraciones particulares y constituye, en el lenguaje de Levi Strauss, un “haz de relaciones”: “Solo en forma de combinación de tales haces las unidades constitutivas adquieren una función significativa” (p. 191,234). Lo que se llama aquí función significativa no es en absoluto lo que el mito quiere decir, su alcance filosófico o existencial, sino la combinación, la disposición de los mitemas, en suma, la estructura del mito.

Ricoeur recuerda brevemente el análisis que Levi Strauss propone del mito de Edipo, según este método: distribuye en cuatro columnas las frases del mito; ubica en

la primera todas las que hablan de la relación de parentesco sobreestimado (por ejemplo: Edipo se casa con su madre Yocasta, Antígona entierra a su hermano Polinices a pesar de la prohibición); en la segunda columna, se encuentra la misma relación, pero afectada por el signo inverso: relación de parentesco subestimado o devaluado (Edipo mata a su padre Layo, Eteocles mata a su hermano Polinices); la tercera columna concierne a los monstruos y su destrucción; la cuarta agrupa todos los nombres propios cuyo significado evoca una dificultad para caminar erguido (cojo, zurdo, pie hinchado). La comparación de las cuatro columnas hace aparecer una correlación. Entre 1 y 2, tenemos relaciones de parentesco una vez sobrevaloradas, otra vez subestimadas; entre 3 y 4, tenemos una afirmación, luego una negación del carácter autóctono del hombre: “De eso resultaría que la cuarta columna mantiene la misma relación con la columna 3 que la columna 1 con la columna 2...; la sobrevaloración del parentesco de sangre es a la subestimación como el esfuerzo para escapar a la autoctonía es a la imposibilidad de lograrlo”. El mito aparece entonces como una suerte de instrumento lógico que disminuye las contradicciones para superarlas: “La imposibilidad de poner en conexión grupos de relaciones es superada (o, más exactamente, reemplazada) por la afirmación de que dos relaciones contradictorias entre sí son idénticas, en la medida en que cada una es, como la otra, contradictoria consigo misma” (pp. 196 197 [239]). Volveremos enseguida sobre este resultado; limitémonos a enunciarlo.

Ricoeur afirma:

Podemos decir, por cierto, que hemos explicado el mito, pero no que lo hemos interpretado. Por medio del análisis estructural, aparece la lógica de las operaciones que ponen en relación mutua los haces de relaciones y que constituye “la ley estructural del mito considerado” (p. 199). No se dejará de notar que esta ley es, por excelencia, objeto de lectura y no en absoluto de habla, en el sentido de un recitado donde el poder del mito sería reactivado en una situación concreta. Aquí el texto solo es texto y la lectura lo habita como texto, en la suspensión de su significado para nosotros, en la suspensión de toda realización en un habla actual.(p.168)

Prosigue el autor diciendo como un ejemplo en el dominio de los mitos; podría tomar otro en un dominio vecino, el de los relatos folclóricos. Este campo fue explorado por los formalistas rusos de la escuela de Propp y por los especialistas franceses del

análisis estructural de los relatos, Roland Barthes y Greimas. Se encuentran en estos autores los mismos postulados que en Levi Strauss: las unidades mayores que la oración tienen la misma composición que las unidades inferiores; el sentido del relato está en la combinación de los elementos y consiste en la capacidad del todo de integrar subunidades; inversamente, el sentido de un elemento es su capacidad de entrar en relación con otros elementos y con la totalidad de la obra; estos postulados en conjunto definen el cierre del relato; la tarea del análisis estructural consistirá, entonces, en proceder a la segmentación (aspecto horizontal), luego en establecer los diversos niveles de integración de las partes en el todo (aspecto jerárquico). Así, cuando el analista aísla unidades de acción, éstas no serán para él unidades psicológicas susceptibles de ser vividas o unidades de comportamiento que pueda estudiar una psicología conductista; los extremos de estas secuencias son sólo los puntos de orientación del relato, de tal modo que, si se cambia un elemento, toda la serie es diferente: se reconoce aquí la transposición del método de conmutación del plano fonológico al plano de las unidades del relato.

La lógica de la acción consiste entonces en un encadenamiento de nudos de acción que en conjunto constituyen la continuidad estructural del relato; la aplicación de esta técnica conduce a descronologizar el relato, de manera de hacer aparecer la lógica narrativa subyacente al tiempo narrativo. En última instancia, el relato se reduciría a una combinatoria de algunas unidades dramáticas prometer, traicionar, impedir, ayudar, etcétera que serían los paradigmas de la acción. Una secuencia es, entonces, una serie de nudos, que cierran, cada uno, una alternativa abierta por la anterior; al mismo tiempo que se encadenan, las unidades elementales se integran en unidades más amplias; por ejemplo, el encuentro incluye acciones elementales, como aproximarse, interpelar, saludar, etcétera. Explicar un relato es captar esta imbricación, esta estructura en fuga de los procesos de acciones implicadas.

A esta cadena y a esta imbricación de acciones corresponden relaciones de la misma naturaleza entre los actantes del relato: no son los personajes como sujetos psicológicos, dotados de una existencia propia, sino los papeles correlativos a las acciones por su parte formalizadas. Los actantes son definidos sólo por los predicados

de la acción, por los ejes semánticos de la oración y del relato: el actante es aquel que..., a quien..., que..., con quien..., etcétera, la acción se hace; es el que promete, el que recibe la promesa, el donante, el destinatario, etcétera. El análisis estructural presenta así una jerarquía de actantes correlativa a la de las acciones.

Queda entonces ensamblar el relato como un todo y ubicarlo en la comunicación narrativa. Así se convierte en un discurso dirigido por el narrador a un destinatario. Pero para el análisis estructural, los dos interlocutores no deben buscarse en otro lugar que en el texto; el narrador sólo es designado por los signos de la narratividad, que pertenecen a la constitución misma del relato, más allá de estos tres niveles (nivel de las acciones, nivel de los actantes, nivel de la narración), ya no hay nada que pertenezca a la ciencia del semiólogo, sólo está el mundo de los usuarios del relato, el cual puede eventualmente corresponder a otras disciplinas semiológicas (sistemas sociales, económicos, ideológicos), pero ya no de carácter lingüístico. Esta transposición de un modelo lingüístico a la teoría del relato comprueba exactamente nuestra observación inicial: actualmente la explicación ya no es un concepto tomado de las ciencias naturales y transferido a un dominio ajeno, el de los monumentos escritos, sino que nace de la propia esfera del lenguaje, por transferencia analógica de las pequeñas unidades de la lengua (fonemas y lexemas) a las grandes unidades superiores a la oración, como el relato, el folclore o el mito. A partir de esto, la interpretación, si aun es posible darle un sentido, ya no será confrontada con un modelo exterior a las ciencias humanas; estará en debate con un modelo de inteligibilidad que pertenece de nacimiento, si se puede decir, al dominio de las ciencias humanas y a una ciencia de punta de este campo: la lingüística.

Desde este momento, explicar e interpretar se hallarán en debate sobre el mismo terreno, en el interior de la misma esfera del lenguaje.

El nuevo concepto de interpretación.

Ricoeur (ob.cit) explica en este apartado que Considerando la otra actitud que se puede tomar con respecto al texto, la que hemos llamado interpretación. La podemos introducir, en primer lugar, oponiéndola a la precedente, de una manera aún próxima a

la de Dilthey. Pero, como se verá por lo que sigue, habrá que acceder por grados a una relación más estrechamente complementaria y recíproca entre explicar a interpretar.

Partamos una vez más de la lectura. Decíamos que se nos ofrecen dos maneras de leer. Mediante la lectura podemos prolongar y acentuar la suspensión que afecta a la referencia del texto y llevarla hasta el entorno de un mundo y al público de los sujetos hablantes: es la actitud explicativa. Pero podemos también levantar esta suspensión y acabar el texto como habla real. Esta segunda actitud es el verdadero destino de la lectura, puesto que revela la verdadera naturaleza de la suspensión que afecta al movimiento del texto hacia el significado. La otra lectura no sería incluso posible, si en primer lugar no resultara evidente que el texto, como escritura, espera y reclama una lectura. La lectura es posible porque el texto no está cerrado en sí mismo, sino abierto hacia otra cosa; leer es, en toda hipótesis, articular un discurso nuevo al discurso del texto. Esta articulación de un discurso con un discurso denuncia, en la constitución misma del texto, una capacidad original de continuación, que es su carácter abierto. La interpretación es el cumplimiento concreto de esta articulación y de esta continuación.

En un primer momento, seremos llevados a presentar el concepto de interpretación en oposición al de explicación, lo que no nos alejará sensiblemente de Dilthey, salvo que el concepto opuesto de explicación ya ganó en fuerza, al proceder de la lingüística y de la semiología en lugar de ser tornado de las ciencias naturales.

Según este primer sentido, la interpretación conserva el carácter de apropiación que le reconocían Schleiermacher, Dilthey y Bultmann. A decir verdad, este sentido no será abandonado; sólo será mediatizado por la explicación, en lugar de serle opuesto de manera inmediata y en suma ingenua. Por apropiación entiendo lo siguiente: la interpretación de un texto se acaba en la interpretación de sí de un sujeto que desde entonces se comprende mejor, se comprende de otra manera o, incluso, comienza a comprenderse. Este acabamiento de la inteligencia del texto en una inteligencia de sí mismo caracteriza la especie de filosofía reflexiva que he llamado, en diversas ocasiones, reflexión concreta. Hermenéutica y filosofía reflexiva son aquí correlativas y recíprocas. Por un lado, la autocompresión misma pasa por el rodeo de la comprensión de los signos de cultura en los cuales el yo se documenta y se forma; por

el otro, la comprensión del texto no es un fin para sí misma, sino que mediatiza la relación consigo mismo de un sujeto que no encuentra en el cortocircuito de la reflexión inmediata el sentido de su propia vida. Así, es necesario decir con igual fuerza que la reflexión no es nada sin la mediación de los signos y de las obras, y que la explicación no es nada si no se incorpora como intermediaria en el proceso de la autocomprensión misma. En síntesis, en la reflexión hermenéutica o en la hermenéutica reflexiva la constitución del sí mismo y la del sentido son contemporáneas.

Con el término apropiación subrayaremos, además, dos rasgos. Una de las finalidades de toda hermenéutica es luchar contra la distancia cultural, lucha que puede comprenderse, en términos puramente temporales, como una lucha contra el alejamiento secular o, en términos más verdaderamente hermenéuticos, como una lucha contra el alejamiento del sentido mismo, del sistema de valores sobre el cual el texto se establece; en este sentido, la interpretación acerca, iguala, convierte en contemporáneo y semejante, lo cual es verdaderamente hacer propio lo que en principio era extraño.

Pero, sobre todo, al caracterizar la interpretación como apropiación, se quiere destacar el carácter actual de la interpretación: la lectura es como la ejecución de una partitura musical; marca la realización, la actualización, de las posibilidades semánticas del texto. Este último rasgo es el más importante, pues es la condición de los otros dos: victoria sobre la distancia cultural, fusión de la interpretación del texto con la interpretación de uno mismo. En efecto, este carácter de realización, propio de la interpretación, revela un aspecto decisivo de la lectura, a saber, que acaba el discurso del texto en una dimensión semejante a la del habla. Lo que nos interesa del concepto de habla no es que sea proferida; es que sea un acontecimiento, un acontecimiento discursivo, la instancia de discurso, como dice Benveniste. Las oraciones del texto significan *hic et nunc*. Entonces el texto actualizado encuentra un entorno y un público; retoma su movimiento, interceptado y suspendido, de referencia hacia un mundo y a sujetos. El mundo es el del lector; el sujeto es el lector mismo. Diremos que en la interpretación la lectura se convierte en una suerte de habla. No digo: se convierte en habla. Pues la lectura nunca equivale a un intercambio de palabras, a un diálogo, sino

que se acaba concretamente en un acto que es al texto lo que el habla es a la lengua, a saber, acontecimiento a instancia de discurso. El texto tenía sólo un sentido, es decir, relaciones internas, una estructura; ahora tiene un significado, es decir, una realización en el discurso propio del sujeto que lee. Por su sentido, el texto tenía solo una dimensión semiológica; ahora tiene, por su significado, una dimensión semántica.

Detengámonos aquí. Nuestra discusión ha alcanzado un punto crítico, donde la interpretación, entendida como apropiación, sigue siendo exterior a la explicación en el sentido del análisis estructural. Continuamos oponiéndolas como dos actitudes entre las cuales, según parece, habría que elegir.

Quisiera ahora superar esta oposición antinómica y presentar la articulación que haría complementarios el análisis estructural y la hermenéutica.

Para esto es importante mostrar cómo cada una de las dos actitudes que hemos opuesto remite a la otra por rasgos que le son propios. Volvamos a los ejemplos del análisis estructural que hemos tomado de la teoría del mito y del relato. Nos esforzamos por atenernos a una noción de sentido que se reduciría estrictamente a la combinación de los elementos de un texto, a la integración de segmentos de acción y de los actantes dentro del relato considerado como un todo cerrado en sí mismo. De hecho, nadie se detiene en una concepción tan formal del sentido de un relato, o de un mito. Por ejemplo, lo que Levi Strauss llama un mitema, que según él es la unidad constitutiva del mito, se expresa en una oración que tiene un significado propio: Edipo mata a su padre, Edipo desposa a su madre, etcétera. ¿Podríamos decir que la explicación estructural neutraliza el sentido propio de las oraciones para quedarse solo con su posición en el mito? Pero el haz de relaciones al cual Levi Strauss reduce el mitema todavía comprende al orden de la oración, y el juego de oposiciones que se instituye en este nivel abstracto es aún del orden de la oración y del significado.

Si se habla de relaciones de sangre sobrevaloradas o subestimadas, del carácter autóctono o no autóctono del hombre, estas relaciones pueden aun escribirse en forma de oración; la relación de sangre es la más alta de todas; la relación de sangre es menos alta que la relación social, por ejemplo en la prohibición del incesto, etcétera. Finalmente, la contradicción que el mito intentaría resolver, según Levi Strauss, se

enuncia como relaciones significantes; Expresa Ricoeur que Levi Strauss lo reconoce, a su pesar, cuando escribe: “La razón de estas elecciones aparece si se reconoce que el pensamiento mítico procede de la toma de conciencia de ciertas oposiciones y tiende a su mediación progresiva” (pp. 204 205). Y más adelante: “El mito es una especie de instrumento lógico destinado a operar una mediación entre la vida y la muerte” (p. 200). En el trasfondo del mito, hay una pregunta que es una pregunta sumamente significativa, una pregunta sobre la vida y sobre la muerte: ¿se nace de uno solo o de dos? Incluso formalizada en la figura lo mismo nace de lo mismo o del otro, esta pregunta es la de la angustia sobre el origen; ¿de dónde viene el hombre, nace de la tierra o de sus padres? No habría contradicción, ni tentativa de resolución de contradicción, si no hubiera preguntas significativas, proposiciones de sentido sobre el origen y el fin del hombre. Ahora bien, esta función misma del mito, como relato de los orígenes es la que se ha querido poner entre paréntesis.

El análisis estructural no llega a eludir esta función, sólo la posterga para más adelante. El mito no es un operador lógico entre cualquier proposición, sino entre dos proposiciones que apuntan a situaciones límite, el origen y el fin, la muerte, el sufrimiento, la sexualidad. El análisis estructural, lejos de abandonar este cuestionamiento radical, lo restituye en un nivel de mayor radicalidad. ¿No sería, entonces, función del análisis estructural la de recusar una semántica de superficie, la del mito relatado, para hacer aparecer una semántica profunda que es, me atrevo a decir, la semántica viva del mito? Me inclino a creer que, si esa no fuera la función del análisis estructural, esta se reduciría a un juego estéril, a una combinatoria irrisoria, y el mito sería privado de la función que Levi Strauss mismo le reconoce, cuando declara que el pensamiento mítico procede de la toma de conciencia de ciertas oposiciones y tiende a su mediación progresiva. Esta toma de conciencia es la de las aporías de la existencia, en torno de las cuales gravita el pensamiento mítico. Eliminar esta intención significativa sería reducir la teoría del mito a una necrología de los discursos insignificantes de la humanidad. Si por el contrario se considera el análisis estructural como una etapa y una etapa necesaria entre una interpretación ingenua y una interpretación crítica, entre una interpretación de superficie y una interpretación

profunda, entonces se muestra como posible situar la explicación y la interpretación en un único arco hermenéutico e integrar las actitudes opuestas de la explicación y la comprensión en una concepción global de la lectura como recuperación del sentido.

Afirma Ricoeur que se dará un paso más en dirección de esta reconciliación entre explicar e interpretar si nos volvemos ahora hacia el segundo término de la contradicción inicial. Hasta aquí trabajamos con un concepto de interpretación que resulta muy subjetivo. Hemos dicho que interpretar es apropiarnos *hic et nunc* [aquí y ahora] de la intención del texto. Al decir esto, continuamos en el ámbito del comprender *diltheyano*. Ahora bien, lo que acabamos de decir sobre la semántica profunda del texto, a la cual remite el análisis estructural, nos invita a comprender que la intención o el objetivo del texto no es, a título primordial, la intención del autor, las vivencias del escritor a las cuales sería posible llegar, sino lo que quiere el texto, lo que quiere decir, para quien obedece a su exhortación.

Lo que quiere el texto es introducirnos en su sentido, es decir según otra acepción del término “sentido”, ponernos en la misma dirección. Si la intención es la intención del texto, y si esta intención es la dirección que ella abre para el pensamiento, hay que comprender la semántica profunda en un sentido fundamentalmente dinámico. Así, podría decir: explicar es extraer la estructura, es decir, las relaciones internas de dependencia que constituyen la estática del texto; interpretar es tomar el camino del pensamiento abierto por el texto, ponerse en ruta hacia el oriente del texto. Esta observación nos invita a corregir nuestro concepto inicial de interpretación y a buscar, más acá de la operación subjetiva de la interpretación como acto sobre el texto, una operación objetiva de la interpretación que sería el acto del texto.

Comenta Ricoeur que de un estudio reciente que hizo sobre la exégesis del relato sacerdotal de la creación en el Génesis 1, 1 2, 4a: esta exégesis hace aparecer, en el interior mismo del texto, el juego de dos relatos, un *Tatbericht*, en el cual la creación se expresa como un relato de acción: “Dios hizo...”, y un *Wortbericht*, es decir, un relato de palabras: “Dios dijo, y eso fue”. Se puede decir que el primer relato desempeña el papel de tradición y el segundo, de interpretación. Lo que es interesante aquí es que la interpretación, antes de ser el acto del exégeta, es el acto del texto: la

relación entre tradición e interpretación es una relación interna al texto; interpretar, para el exégeta, es ponerse en el sentido indicado por esta relación de interpretación sostenida por el propio texto.

Este concepto de interpretación objetiva, y en cierto modo intratextual, no tiene nada de insólito. Tiene incluso una antigüedad digna de rivalizar con el de interpretación subjetiva que se vincula, como se recordará, con el problema de la comprensión de los demás a través de los signos que el otro da de su vida consciente. Por mi parte, vincularé deliberadamente este nuevo concepto de interpretación con el de Aristóteles en el título de su tratado *Acerca de la interpretación*. La hermeneía de Aristóteles, a diferencia de la técnica hermenéutica *hermeneutiké téchne* de los adivinos y de los intérpretes de oráculos, es el acto mismo del lenguaje sobre las cosas. Interpretar, para Aristóteles, no es lo que se hace en un segundo lenguaje con respecto a un primero; es lo que hace ya el primer lenguaje, al mediatizar con signos nuestra relación con las cosas. La interpretación es, pues, según el comentario de Boecio, la obra misma de la *vox significativa per se ipsam aliquid significans, sive complexa, sirve incomplexa*. Así, el nombre, el verbo, el discurso son los que interpretan en tanto significan.

Es cierto que la interpretación en el sentido de Aristóteles no prepara exactamente para la inteligencia de esta relación dinámica entre varias capas de significado del mismo texto. En efecto, presupone una teoría de la palabra y no del texto: “Los sonidos emitidos por la voz son los símbolos de los estados del alma, y las palabras escritas, los símbolos de las palabras emitidas por el habla” (*Acerca de la interpretación*, p 1). Por eso la interpretación se confunde con la dimensión semántica de la palabra misma: la interpretación es el discurso mismo, es todo discurso. No obstante, retengo de Aristóteles la idea de que la interpretación es interpretación mediante el lenguaje antes de ser interpretación sobre el lenguaje.

Dice Ricoeur que tomará de Charles Sanders Peirce un concepto de interpretación más próximo al que requiere la exégesis, cuando pone la interpretación en relación con la tradición en el interior mismo de un texto. Según Peirce, la relación de un signo con un objeto es tal que otra relación, la de interpretante a signo, puede incorporarse a la

primera. Lo importante para nosotros es que esta relación de signo a interpretante es una relación abierta, en el sentido de que hay siempre otro interpretante susceptible de mediatizar la primera relación. prosigue diciendo Ricoeur que como dice muy bien G. G. Granger, en su Ensayo de una filosofía del estilo:

El interpretante evocado en el espíritu por el signo no podría ser el resultado de una deducción pura y simple que extraería del signo algo que allí ya estuviera contenido [...] El interpretante es un comentario, una definición, una glosa sobre el signo en su relación con el objeto. El mismo es expresión simbólica. La asociación signo/interpretante, por cualquier proceso psicológico que se realice, no puede hacerse posible sino por la comunidad, más o menos imperfecta, de una experiencia entre el hablante y el receptor [...] Es siempre una experiencia que no se reduce nunca perfectamente a la idea u objeto del signo del que era estructura, según hemos dicho. De allí el carácter indefinido de la serie de interpretantes de Peirce (p. 104).

Por cierto, es necesario aplicar con mucha prudencia el concepto de interpretante de Peirce a la interpretación de textos; su interpretante es un interpretante de signos, mientras que el nuestro es un interpretante de enunciados; pero nuestro uso del interpretante, trasladado de las pequeñas unidades a las grandes, no es ni más ni menos analógico que, en los estructuralistas, la transferencia de las leyes de organización de las unidades de nivel inferior a la oración a las unidades de rango superior o igual a ella. En el caso del estructuralismo, la estructura fonológica de la lengua sirve de modelo de codificación para las estructuras de articulación superior. En nuestro caso, se traslada al plano de los enunciados y de los textos un rasgo de las unidades lexicales. Si, pues, somos perfectamente conscientes del carácter analógico de la transposición, se puede decir lo siguiente: la serie abierta de los interpretantes que se incorporan a la relación de un signo con un objeto pone de manifiesto una relación triangular, objeto signo interpretante, que puede servir de modelo para otro triángulo que se constituye en el nivel del texto. El objeto es el texto mismo; el signo es la semántica profunda destacada por el análisis estructural y la serie de interpretantes es la cadena de interpretaciones producidas por la comunidad interpretante e incorporadas a la dinámica del texto, como el trabajo del sentido sobre sí mismo. En esta cadena, los

primeros interpretantes sirven de tradición para los últimos, que son la interpretación propiamente dicha.

Así instruidos por el concepto aristotélico de interpretación, y sobre todo por el concepto de interpretación de Peirce, estamos en condiciones de despsicologizar tanto como sea posible nuestra noción de interpretación y de referirla al trabajo mismo que se ejecuta en el texto. De aquí en más, interpretar, para el exégeta, es ponerse en el sentido indicado por esta relación de interpretación sostenida por el texto.

La idea de interpretación, comprendida como apropiación, no queda por ello eliminada; sólo queda remitida al término del proceso; está en el extremo de lo que hemos llamado antes el arco hermenéutico; es el último pilar del puente, el anclaje del arco en el suelo de lo vivido. Pero toda la teoría de la hermenéutica consiste en mediatizar esta interpretación/apropiación por la serie de interpretantes que pertenecen al trabajo del texto sobre sí mismo. La apropiación pierde entonces su arbitrariedad, en la medida en que es la reasunción de aquello mismo que se halla obrando, que está en trabajo, es decir, en parte de sentido en el texto. El decir del hermeneuta es un re decir, que reactiva el decir del texto.

Al término de la investigación, resulta que la lectura es este acto concreto en el cual se consuma el destino del texto. En el corazón mismo de la lectura se oponen y se concilian indefinidamente la explicación y la interpretación.

Pedagogía y hermenéutica.

Planella (2005) propone una serie de elementos que buscan la convivencia entre la hermenéutica y la pedagogía. Según el autor, la pedagogía no siempre parte de un enfoque multidisciplinar, ni de diferentes epistemologías. Muchas veces tienen por finalidad describir fenómenos, situaciones, concepciones y percepciones de las realidades educativas que intentan dar a conocer otro tipo de miradas. Como acto previo a la descripción encontramos necesariamente la elección que obliga a escoger unos autores, unos textos y determinados enfoques que nos acercan, a través de un primer contacto, a la temática de estudio. Esta primera elección ya nos posiciona en el orden

de aquello interpretativo, porque cuando escogemos ya empezamos a interpretar una realidad concreta, privilegiando unos textos y unos autores y no otros.

De los múltiples enfoques metodológicos posibles (empírico, etnográfico,) se ha decantado por hablar sobre la metodología cualitativa y en concreto por la hermenéutica, debido a la gran cantidad de posibilidades que ofrece esta mirada epistemológica a los temas pedagógicos. En este sentido, Panella cita las propuestas de Ruiz (2003) que han permitido adentrar con más concreción y profundidad en el paradigma humanista, frente a otras posibilidades que el paradigma positivista nos podía deparar.

La idea de trabajar con discursos, planteados fundamentalmente a través de textos, todavía es una forma de aproximación a la realidad pedagógica poco ortodoxa. En esta aproximación Ruiz también propone que "la interacción humana constituye la fuente central de datos. La capacidad de las personas (empatía) para captar a los demás y sus conductas es un elemento central para entender cómo funciona la interacción" (p.15). Y por lo tanto, interaccionar a través del diálogo forma parte de las múltiples posibilidades de acercarse a la educación.

Desde este planteamiento Panella, muestra relación con Paul Ricoeur porque realiza su trabajo en el marco de interpretación de los textos como contentivos de una escritura y contentivos de un discurso, y más especial aun de un discurso pedagógico. La temporalidad hermenéutica

Panella en este apartado dice que la temporalidad, en el marco de la hermenéutica, hace referencia a la presencia del sujeto en la historia, o si se quiere, del sujeto pedagógico en la historia. No es posible tomar autoconciencia sin el reconocimiento de la propia historicidad. Detrás de esta idea se encuentra una orientación fenomenológica que se preocupa de atribuir al fenómeno educativo un valor, y vincularlo al momento en el cual se manifiesta. La fenomenología se caracteriza por ser una teoría que busca la esencia de los fenómenos.

Desde esta perspectiva el sujeto entra en relación con la historia y lo hace no desde el conocimiento positivista, sino desde la intuición eidética que propone Husserl. Esta aproximación se encuentra ligada a la experiencia del sujeto en la vida cotidiana, a

través de sus relaciones y vivencias, más que a la cuantificación y/o positivización de las variables a través de las cuales podemos estructurarlo. La historicidad, leída desde la hermenéutica de Gadamer y Ricoeur, nos acerca al problema de la contingencia radical, aspecto éste, que nos obliga a tener presente la idea de la finitud radical. Es en este sentido que Domingo (1991) citado por Panella nos recuerda que "el tiempo no se presenta a la reflexión únicamente como una de las formas de percepción del sujeto, sino que en la reflexión sobre su finitud cada sujeto conoce el tiempo como su propia limitación y emplazamiento, como el hecho radical que determina el horizonte de sus posibilidades" (p.157).

Por lo tanto, nos encontramos posicionados en un modelo de investigación más próximo a las categorías de historicidad y de esteticidad, que a un conjunto de datos matemáticos que pueden caracterizar a la pedagogía "científica". En esta condición de historicidad afianzada con el discurso de Pagano, encontramos la unicidad del cuerpo y el espíritu, proponiendo una hermenéutica en la cual la antropología monista se encuentra impregnado de esta necesidad de privilegiar al hombre desde su globalidad, y no desde su fragmentación bipolar. Y en esta nueva propuesta, se abre la necesidad de partir de una pedagogía que "preconciba" a los sujetos educandos desde posiciones binarias que estructuran el bien y el mal, lo justo e injusto, lo normal y anormal.

Pero la idea de la historicidad, entendida desde la diacronicidad, nos conduce a pensar ya en la idea del círculo hermenéutico y que Pagano (2001) citado por el autor, entiende como "la interpretación que nunca finaliza, sino que va en busca de nuevos significados, debido a que la verdad no existe de por sí, pero puede interpretarse" (p.34). Uno de los elementos clave del círculo hermenéutico es el sujeto que interpreta y que se encuentra inmerso directamente en el proceso interpretativo, siendo parte integrante y, por lo tanto, sin partir de la intencionalidad de aproximarse a la objetividad.

En otro orden de ideas, Panella plantea que la hermenéutica desde la lingüisticidad es partir de la concepción del hombre como animal hermenéutico, simbólico y lingüístico (y no exclusivamente racional) que vive en un entorno que él mismo inaugura y construye. La aproximación entre hermenéutica y lingüisticidad hay que

buscarla en los orígenes de la exégesis bíblica, íntimamente ligada a la filología. Este animal lingüístico del cual nos habla Garagalza es el que utilizará el lenguaje para articular de forma comunicativa su experiencia, pues es a través del lenguaje que el sujeto manifiesta su tradición. Pero si el tema del lenguaje es un tema clave en la hermenéutica, debemos tener presente una apreciación hecha por Gadamer en su texto *Hombre y lenguaje* donde denuncia la falsa interpretación del lenguaje debida a una traducción de la palabra *lógos* por *razón*, en lugar de hacerlo como lenguaje. La lingüisticidad es una de las expresiones más profundas del hombre y una vía con el fin de poder expresar su identidad y su diversidad: "la lingüisticidad es algo que impregna el modo de estar-en-el-mundo del hombre histórico" (Palmer, 2002:257). Ésta aporta el terreno común entre aquél que interpreta y el texto que debe ser interpretado, como si se tratara de un organismo entre sujeto y objeto, proponiendo un mundo intermedio, en el sentido que el mismo Gadamer anunciaba: el lenguaje no fundamenta, abre camino

Panella explica que la posibilidad de que la pedagogía hermenéutica contemple el acceso del sujeto a la belleza (esteticidad) es uno de los puntos relevantes de este enfoque que planteamos. La esteticidad hace referencia a la experiencia del sujeto frente a un objeto artístico. En el transcurso de esta experiencia, el sujeto no se limita a captar el objeto, sino que va más allá de los datos objetivos para captar su esencia. Se trata de poder llegar a captar la plenitud del significado de la obra que transmite ideas de la experiencia vivida por el sujeto y que le permitirá abrir horizontes del sentido siempre nuevos. La educación del gusto, la formación de la capacidad del saber estar estéticamente, aprender a hacer juicios sensibles, potenciar la capacidad imaginativa y fundamentar la comprensión de las emociones, formarían parte del conjunto de aprendizajes ligados a la pedagogía hermenéutica. En esta construcción, la naturaleza representa lo natural, mientras que la obra de arte lo ideal. Y aquello ideal necesita de una acción de desvelo y desocultación que sólo es posible a través de la formación de la conciencia estética. A través de esta conciencia la obra de arte pasará de una categoría objetual a categoría experiencial por parte del sujeto.

En todo el proceso hermenéutico, el momento del encuentro con la obra de arte será clave especialmente por lo que representará en su aprendizaje entorno a aquello que es y aquello que no es estético. Expresa Pagano(2001) Cuando el sujeto comprende que "la pedagogía hermenéutica -valorizando el momento de la experiencia, del encuentro con la obra de arte- hace prevalecer como objetivo educativo la búsqueda de la calidad estética de una obra en relación con los contenidos del resto" (P.80).

La más importante de las tres características que hemos expuesto sobre la pedagogía hermenéutica es, a nuestro entender, que historicidad, lingüisticidad y esteticidad no deben ser entendidas de forma separada. Las tres dimensiones ponen al sujeto en situación de saber vivir el propio tiempo y este hecho es fundamental en los procesos de aproximación hermenéutica a la realidad.

Panella, expone el significado de la hermenéutica y dice que la palabra hermenéutica deriva del término griego *hermçneuin* (interpretar) y significa, en su sentido originario, teoría de la interpretación. Podemos afirmar que la interpretación no es propiamente uno de los procedimientos metodológicos de las ciencias del espíritu, sino la forma constitutiva de ser del hombre en el mundo y que esta forma de estar en el mundo es la que posibilita la misma interpretación. Pero *hermçneios*, *hermçneuin* y *hermçneia* hacen referencia al dios mensajero con pies alados, Hermes . Conecta con la idea de hacer comprender aquello que parece encontrarse situado más allá de la comprensión humana. Hermes transmitía aquello que los hombres no podían entender, era el mensajero del destino de la humanidad, el encargado de conducir a los hombres hacia la comprensión. La hermenéutica puede tener múltiples lecturas que han sido estudiadas por Palmer y que se pueden estructurar en las tres categorías siguientes:

- *Hermçneuin* como decir: hace referencia a la norma de expresar alguna cosa y al estilo como lo expresamos. Un ejemplo sería la interpretación que hace un músico de una determinada pieza. Esta lectura del término se relaciona con la función básica de Hermes, que no es otra que afirmar y expresar.
- *Hermçneuin* como explicar: esta variante de la interpretación pone énfasis en el aspecto discursivo de la comprensión. Las palabras no sólo dicen cosas, sino que también las relacionan y aclaran. Conjuntamente apunta a la idea de que el significado

es una cuestión de contexto y que el procedimiento explicativo proporciona el escenario para la comprensión.

· Hermeneutic como traducir: interpretar significa traducir. La traducción, sin embargo, es una forma especial del proceso interpretativo básico que consiste en comprender. Igual que Hermes, el traductor es un mediador entre un mundo y el otro.

Desde este planteamiento Panella asume el lenguaje como un depósito de experiencia cultural. Se trata de tres aproximaciones posibles al término que nos permiten captar con más precisión el sentido de la hermenéutica. Existen otras lecturas entorno de lo que es o no es hermenéutica. Para Dilthey se trata de una base metodológica para todas las disciplinas centradas en la comprensión del arte, los hechos y escritos del hombre (Geisteswissenschaften). Por su parte, Heidegger sitúa la hermenéutica del Dasein como la explicación fenomenológica de la propia existencia humana. Para Gadamer, la hermenéutica no debe ser entendida como la reflexión sobre el método, ni como la propuesta de un método concreto de interpretación, sino que se propone cuestionar el sentido del método, a través de reivindicar la legitimidad de la experiencia del sentido. Tal como apunta Garagalza,(2000)(citado por Panella) será Gadamer el que "reincorpore al discurso filosófico actual la palabra hermenéutica, renovándola y sacándola de su reclusión en el ámbito especializado de la filología o de la exégesis" (p.26). Esta aportación de Gadamer a la hermenéutica será conocida como "el giro hermenéutico".

Desde esta perspectiva no podríamos hablar propiamente de una metodología, sino de nuestra forma de estar en el mundo y de cómo a través de nuestra experiencia leemos (interpretamos) lo que nos pasa, lo que nos rodea, nuestras interacciones con los otros sujetos y si se quiere, los discursos que a través del diálogo estos otros sujetos comparten con nosotros. Pero a pesar de esta definición de la hermenéutica más allá de la metodología, existen elementos que configuran esta aproximación como elemento que nos puede facilitar la consecución de determinados objetivos. Entre otras es clave la lectura de la hermenéutica desde lo que se ha denominado círculo hermenéutica

Panella manifiesta la importancia de la hermenéutica para alcanzar los objetivos de una aproximación a la realidad pedagógica. Hay, sin embargo, un conjunto de aspectos que la hacen todavía más precisa y pertinente:

- Su posición desde el hombre como *bios* y *politikós*. Tratándose de una complementariedad entre naturaleza y cultura que impregna la realidad pedagógica más allá de posiciones exclusivamente cuantificables
- La pedagogía hermenéutica como *Bildung* que entiende la educación como un proceso íntimo de formación del hombre desde una perspectiva holística
- La pedagogía hermenéutica no propone un modelo pedagógico canónico, sino que lo propone abierto, a la misma vivencia y comprensión de los sujetos
- Reubica el sujeto en el centro de la pedagogía, y al mismo tiempo de la Investigación pedagógica, más allá de la insistencia en la búsqueda de objetividad
- Parte de la propia experiencia, del reconocimiento del sujeto como actor, que como sujeto histórico busca el diálogo.

En nuestra aproximación a la realidad, la hermenéutica nos debe servir para acercarnos a textos y a autores y para poder comprender aquello que nos dicen. A través de la hermenéutica llegamos a una mejor comprensión de las preguntas que nos hemos planteado. Colocar a los autores, los textos, las cuestiones previas y nuestra subjetividad en el círculo hermenéutico nos permite dar sentido y significado a las interacciones que han tenido lugar a través del diálogo de los diferentes actores mencionados. La comprensión, si seguimos el anuncio que hace Neef (1996):

Es en sí un profundo acto creativo; tenemos entonces por un lado, la persona que sabe y porque sabe hace. Hay gente que sabe hacer poesía, hay otras que son poetas; hay gente que sabe hacer música, hay otros que son músicos; hay gente que hace ciencia y hay otros que son científicos; esa es en el fondo la profunda diferencia. Ahora, no hay nada malo en hacer poesía, música o ciencia, lo que es malo es quedarnos solamente en el hacer, si nunca se llega a ser, y sólo se puede llegar a ser cuando dejamos o por lo menos hacemos un esfuerzo por dejar de ser fragmentados y nos integramos en aquello con quién o con qué queremos potenciarnos como seres humanos, es allí entonces donde podríamos decir que el que comprende es aquel que hace y que es, porque comprender es ser parte de, es penetrar la realidad (p.3).

Dice Panella que tal como Guba y Lincoln(1994) apuntan de "establecer un proceso repetitivo en relación con las construcciones existentes (a las que se les dio sentido) para analizarlas y hacer de sus elementos algo sencillo y comunicable en otros" (p.23). En este proceso se dan diferentes elementos que son claves:

La elección de los autores es ya un proceso hermenéutico. Colocamos dentro del círculo determinados autores y no otros, pues entendemos con Laplantine (1996) que: "todo es ya una puesta en escena". La elección de los autores nos lleva a determinados discursos, que esencialmente han privilegiado una mirada a la pedagogía.

- La elección de los textos, ya que no todos los autores tienen orientaciones similares y éstas deben centrarse en aquellos temas que suscitan nuestro mayor interés. El análisis textual se convierte en la geografía cotidiana en la cual nos movemos a lo largo del proceso.

- La investigación documental nos hace movernos por diferentes contextos geográficos y lingüísticos, privilegiando aquéllos que incluyen los temas que buscamos, pero al mismo tiempo privilegiando aquéllos en los cuales subjetivamente nos movemos mejor. Aun así es posible abrirse a otros contextos que ofrezcan nuevas miradas a la pedagogía.

- La reflexión compartida con diferentes sujetos, más allá de los autores de los textos. Éstos, nos pueden ayudar a tener puntos de vista distintos, más allá de los que los textos suscitan. Finalmente, el planteamiento de la perspectiva hermenéutica concuerda con lo que proponen Maykut y Morehouse (1994) cuando afirman que:

La metodología constructivista se orienta a interpretar los fenómenos sociales, y por consiguiente los educativos, y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Se sirve de las palabras, de las acciones y de los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones sociales tal y como son construidas por los participantes.

Panella expresa que se ha ido situando el "material de trabajo" en su perspectiva física como textos, pero no nos interesan tanto los textos como la parte "simbólica" de estos textos que designamos como discursos. Apunta Mardones (1991) que "el significado de un texto sólo puede aprehenderse sobre el trasfondo de una

precomprensión, que desarrollamos al crecer en nuestra cultura" (p.117). Este trasfondo es variado, pero se dibuja teniendo presente los saberes generales de la pedagogía que han sido construidos históricamente y que nos permiten releer algunas cosas dichas en una nueva clave: los sujetos pedagógicos. Y si el texto impreso nos anuncia ideas de determinados autores, el discurso va un poco más allá, anunciándonos su Weltanschauung. En la idea de discurso se encuentran inherentes algunos de los elementos clave anunciados por los postulados postestructuralistas: la identidad, el yo, el cambio social e individual y las relaciones de poder. Según Planella estas son algunas de las definiciones posibles de discurso:

Potter y Wetherell (1987:74) Conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. Para Burr (1996:55) Un discurso hace referencia a una serie de significados, metáforas, representaciones, imágenes, historias, afirmaciones, etcétera, que, de alguna manera, producen colectivamente una determinada versión de los acontecimientos. Parker (1992:5) Un sistema de afirmaciones que construye un objeto. Aquello que nos interesa del discurso son las ideas que los autores dicen, como las dicen, pero también aquéllas que no dicen, porque como Ruiz nos adelanta "del contenido del texto, se puede inferir información relativa a las características, personales o sociales del autor del mensaje" (2003:195). El autor nos sitúa en su contexto, pero también con su vivencia personal de la pedagogía. Y estos textos situados en sus contextos nos hablan del sentido simbólico, de su no unicidad literal de lectura, de las posibilidades de no coincidencia en su interpretación, entre otros.

Pero trabajar circularmente con los textos y los discursos nos exige que ambos sean sometidos a múltiples lecturas y manipulaciones, sin que con la lectura y/o categorizaciones iniciales sean suficientes.

Por ello requiere un ejercicio de retorno a los textos y a las ideas, para extraer otras ideas que a pesar de encontrarse en el texto, no habían sido comprendidas o no habían sido interpretadas en sus primeras lecturas en esta dirección.

Planella expresa que si volvemos a la noción de discurso, que es el objeto central de este apartado, veremos que los discursos van mucho más allá de los textos escritos, o

si queremos, que los textos no son sólo elementos físicos escritos en un papel, sino que también son textos las películas, los anuncios, los cuerpos, etc. Estos últimos han pasado a ser un espacio de inscripción subjetiva donde el sujeto transmite y socializa su discurso. Burr nos propone que "dado que no hay prácticamente ningún aspecto de la vida humana que no signifique alguna cosa, todo lo que nos rodea puede alcanzar la categoría de texto" (1996:57). Y a medida que vamos hilando los "textos de nuestra vida" damos forma a nuestros discursos, que al mismo tiempo perfilan nuestra identidad. Pero esta identidad discursiva no es fruto de nuestra elección sino de nuestras interacciones con los contextos socioculturales. Si la discursividad nos permite extraer la subjetividad del autor, no podemos dejar de lado la misma noción de investigador inherente a los modelos cualitativos. Se trata de partir de la noción de investigador como instrumento de medida y que nos conduce a un territorio en el cual nosotros mismos nos convertimos en hermeneutas pedagógicos.

Enfoque epistemológico de la Investigación

El pensamiento como sostén de ideas, corrientes, ideologías y convicciones y los textos como elementos ontológicos que contienen esos pensamientos plasmados en un discurso, son susceptibles de investigación y a través de la historia han sido tratados bajo diversas concepciones, y estos a su vez reposan en una epistemología determinada.

Desde esta perspectiva, el basamento epistemológico permite establecer coherencia y validez, que desde la filosofía de las ciencias y su metodología, justifican las decisiones de un investigador en cuanto a la búsqueda del conocimiento. La elección de este basamento es lo que se podría llamar "Modelo epistemológico-metodológico" del proceso de investigación, que depende de la relación entre el ámbito socio-cultural y el estilo de pensamiento del investigador. Muchos autores como Padrón (1996) y otros sostienen que la elección epistemológica se hace desde la motivación personal y el orden psicológico.

Esto conlleva a aclarar que el enfoque epistemológico de una investigación no se impone desde la autoridad de los decanos de una universidad ni las modas intelectuales de tutores ni jurados, sino que es el investigador quien decide cual es el enfoque epistemológico, según sus intereses y elementos del trabajo. Lo que si debe

perseguir el enfoque es que la investigación sea coherente y lógica con la esencia epistemológica, con referencias de corrientes de pensamientos que justifiquen, expliquen y promocionen el trabajo de investigación.

En lo que nos ocupa, la realización del presente estudio se asumió desde la filosofía hermenéutica o como lo expresa Maceiras (1986) "la filosofía sobre el sentido del sentido" o fenomenología hermenéutica (p 9) bajo el modelo de la hermenéutica textual de base teórico-interpretativo y que tiene su mayor representante el Paul Ricoeur (2004).

El enfoque de la hermenéutica textual según Ricoeur debe ser concebida como una hermenéutica de la mediación, aceptando que la comprensión e interpretación de un texto del pasado es mediación para la comprensión de sí mismo en el presente. Ricoeur en esta hermenéutica introduce la noción de distanciamiento que consiste en la diferencia entre comprender una cosa y comprende de una u otra manera y para aplicar esta noción se vale de la concepción del texto, ya que este tiene algo de objetivo que limita la arbitrariedad. La objetividad del texto le permite Ricoeur mantener un equilibrio entre lo que persigue la hermenéutica romántica (Shelemaicher y Dilthey) y la ontológica (Heidegger y Gadamer), es decir un equilibrio entre la pertinencia y el método. Desde este punto de vista la hermenéutica se puede definir según Ricoeur como: "teoría de las operaciones de la comprensión en su relación con la interpretación del texto", (p 31) es decir la hermenéutica general (romántica-ontológica) encuentra su paradigma en la hermenéutica textual, por lo tanto el fundamento de la tesis de interpretación está en la superación de la antinomia entre explicar y comprender, y se entiende que explicar es una fase de la comprensión. Afirma Ricoeur que "explicar más, es comprender mejor"

En este mismo sentido Apel (1976) en Mardones y Ursua(1994) afirma:

.La mejor aproximación, quizá, a esta idea, la cual he resumido en la tesis de la complementariedad, es la de la interpretación de los textos como el núcleo de las ciencias hermenéuticas. Los textos son, los llamados «objetos» de la interpretación hermenéutica, que, en último término, no son sino manifestaciones objetivadas de las intenciones significativas de sus autores y, por tanto, puntos de partida para una comprensión del sentido puro, lo cual, al mismo tiempo, supera el espacio y el tiempo en cuando reino propio de la objetivación. Para esta

función de los textos, en el diálogo humanista de los grandes espíritus de todos los tiempos (para hablar con Petrarca y P. Bembo), es modificado esencialmente, si los textos se entienden exclusivamente como documentos (como «fuentes» o restos), mediante los cuales, el historiador, poseedor de las informaciones, llega a los acontecimientos por encima del espacio y del tiempo. Porque las Ciencias del Espíritu deben objetivar, en un ámbito espacio-temporal a los hombres y sus acciones, y, a fortiori, deben hacer lo mismo las Ciencias Sociales generalizadoras. Hay que aceptar que las Ciencias del Espíritu y las Ciencias Sociales no solo preguntan por el significado y los motivos de las acciones e instituciones, sino, también, por las causas de los mismos, de aquello que ha sucedido realmente con los hombres a que, en general, sucede.(p 33)

Apel en concordancia con Ricoeur propone en primer lugar la teoría de la complementariedad, teoría que da sentada la superación del explicar y comprender, al igual como lo plantea Ricoeur en la hermenéutica textual. Y en segundo término el texto como sustento del pensamiento de autores. Tal concepción sirve para una adecuada fundamentación de las Ciencias del Espíritu, una argumentación a figura de pensamiento que complete la tesis de la complementariedad de Erklären(explicación) y Verstehen(comprensión) y en cierto sentido también la limite. Sin embargo, se debe observar que la limitación de la tesis de la complementariedad entre E-V presupone ya un modelo en el que se debe tener en cuenta la verdadera comunicación. Sostiene que a partir de la experiencia de la teoría de la complementariedad que los motivos del ser humano, que están ocultos para el mismo autor, pueden ser descubiertos y deben serlo.

Ante lo expuesto en este enfoque se deben tener las implicaciones subjetivas del interprete y el comportamiento del objeto, aunados a sus formas de expresión, generan una serie de problemas epistemológicos y metódicos del acto de comprensión que exigía la elaboración de una teoría general de la interpretación como fundamento metodológico de las ciencias humanas. Analizar el comprender hizo de la comprensión un método para construir lo que un autor experimenta o ha pensado a partir de formas significativas externa; el fin era la obtención de un conocimiento objetivamente valido, capaz de dar un rango de cientificidad, a esto Ugas (2005) lo denomina “Hermenéutica metódica”, por estar comprometida con el deber ser de la hermenéutica, pero también porque en ella no hay separación entre el objeto (texto) y el sujeto (pensamiento). Por

otro lado la hermenéutica filosófica se ocupa de la ontología del ser que se revela en el lenguaje.

En este sentido Ricoeur, incorpora el aporte estructural resumido en el texto como una llamada la subjetividad. La relación entre el momento de la explicación objetiva del texto y la apropiación subjetiva se convierte en su preocupación con el reconocimiento del significado del texto. Afirma Ricoeur (2008):

La hermenéutica no busca ya la convergencia de dos subjetividades (la del autor y la del intérprete) sino la confluencia de dos discursos: la del texto y la del intérprete. El discurso deberá en consecuencia situarse en un nivel homogéneo de sentido que podríamos llamar isotopía del discurso. La que exige ser interpretado en un texto en su sentido y el acto de su apropiación es más una fusión del mundo del lector y el mundo del texto que una proyección del intérprete sobre el texto.(p 20)

En otro orden de ideas es necesario mostrar el argumento sobre la filosofía reflexiva y la filosofía hermenéutica para mayor fundamento del enfoque epistemológico. Afirma Ricoeur:

Por apropiación entiendo lo siguiente: la interpretación de un texto se acaba en la interpretación de sí de un sujeto que desde entonces se comprende mejor, se comprende de otra manera o, incluso, comienza a comprenderse. Este acabamiento de la inteligencia del texto en una inteligencia de sí mismo caracteriza la especie de filosofía reflexiva que he llamado, en diversas ocasiones, reflexión concreta. Hermenéutica y filosofía reflexiva son aquí correlativas y recíprocas. Por un lado, la autocompresión misma pasa por el rodeo de la comprensión de los signos de cultura en los cuales el yo se documenta y se forma; por el otro, la comprensión del texto no es un fin para sí misma, sino que mediatiza la relación consigo mismo de un sujeto que no encuentra en el cortocircuito de la reflexión inmediata el sentido de su propia vida. Así, es necesario decir con igual fuerza que la reflexión no es nada sin la mediación de los signos y de las obras, y que la explicación no es nada si no se incorpora como intermediaria en el proceso de la autocompresión misma. En síntesis, en la reflexión hermenéutica o en la hermenéutica reflexiva la constitución del sí mismo y la del sentido son contemporáneas. (p 123)

En esta afirmación el autor, une tres elementos que dan piso epistemológico al estudio como son: Filosofía hermenéutica, filosofía reflexiva y antropología filosófica, la construcción de esta última es la tarea fundamental del pensamiento de Ricoeur. En cuanto a lo metodológico se elegirá el desarrollo de los momentos miméticos,

originario de Aristóteles, pero actualizados por Ricoeur mediante la filosofía hermenéutica y la hermenéutica metódica de las ciencias humanas.

CAPITULO III

MARCO METODOLOGICO

Naturaleza de la investigación

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma humanístico-interpretativo y según Koetting, (1984) “se centra en el significado de las acciones humanas y de la vida social. Se fundamentan en las condiciones: Comprension-Significado-Accion.” (p 296). Su objetividad se encuentra en el campo de los significados; este está enmarcado en el enfoque cualitativo; se refiere a un estudio hermenéutico, y está fundamentado en un diseño de interpretación de de textos.

Paradigma

El término “paradigma”, se origina en la palabra griega “paradeigma”, que a su vez se divide en dos vocablos “Para” que significa “junto” y “deigma” que significa “modelo”, en general, etimológicamente significa “modelo” o ejemplo”. El término “paradigma” significa modelo o ejemplo. En el ámbito científico, religioso u otro contexto epistemológico el termino paradigma puede indicar el concepto de esquema formal de organización, y ser utilizado como sinónimo de marco teórico o conjunto de teorías. Este término fue originalmente específico de la gramática. En lingüística Fernando de Saussure ha usado el término paradigma para referirse a una clase de elementos con similitudes. (Gispert,2007:482)

Según Sandin (ob.cit) en los últimos años, pocos temas han despertado en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, tanto interés y polémica como es el de paradigma, ya que este constituye una amenaza contra lo establecido y lo estático. En la postmodernidad, han surgido una gran variedad de “discursos científicos” sustentados en una pluralidad de posiciones epistemológicas y nuevas perspectivas de investigación que se engloba bajo el término “paradigma”.

Al hablar de paradigma, desde la década de los setenta, es de obligada mención al estadounidense Thomas Kuhn, quien inicio un giro historicista en la filosofía de la ciencia, continuado por Lakatos y Laudan.

Thomas Kuhn (1969) en su obra “*La estructuras de las Revoluciones Científicas*” define Paradigma como:

Un conjunto de realizaciones científicas universalmente reconocidas, que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica...Un paradigma es lo que comparten los miembros de una comunidad científica y a la inversa una comunidad científica consiste en unas personas que comparten un paradigma. p. 271

Kuhn, al referirse a las” realizaciones científica” lo hace a las investigaciones que construye el individuo, y que son referencias a nivel mundial, la cual utiliza la comunidad de investigadores y científicos para comprender algunos problemas que aquejan a la sociedad, pero también lo toman como modelo para dar solución a algunas

interrogantes e incertidumbres a nivel social. No cabe duda que el paradigma es pasajero y cambiante, así como también que la relación entre paradigma y comunidad científica se basa en la unión, pero la relación entre comunidad científica y paradigma se fundamenta en la validez.

Tipo de investigación

La investigación a realizar es analítica- interpretativa, que según Hurtado de Barrera (2010) es la que pretende encontrar pautas de relación internas en un evento para llegar a un conocimiento mas profundo de este, que la mera descripción. afirma Hurtado de Barrera que para esto se vale del análisis, que proporcionan los criterios que permiten identificar esas pautas de relación. La investigación analítica intenta desentrañar lo que esta mas alla de lo vidente. En este sentido la autora afirma que los análisis e interpretaciones filosóficas, literarias y semiológicas están inscritas en este tipo de investigación. Es importante resaltar que la investigación en curso pretende comprender e interpretar el pensamiento educativo de Jauregui contenido en los textos los cuales serán analizados e interpretados desde lo filosófico, literario y semiótico.

El Método

El método es un conjunto de procedimientos que orientan a los investigadores el camino o pasos para construir un protocolo de investigación, de esta afirmación nace su importancia. Según Stracuzzi y Martins (2010) etimológicamente, “método” proviene del griego *méthodos*, guía y modo. *Meta* significa por, hacia, a lo largo; y *hodos* significa camino o vía; la unión de ambos términos conduce al significado de “camino hacia algo” (p.79)

Es de suma importancia que el investigador conozca el sentido original del vocablo “método”, ya que es punto de partida para la interpretación de su concepción, por otro lado significa una representación, que será de utilidad al momento de relacionarlo con el procedimiento a seguir. Diferentes autores como Silva (2006) y Méndez (2005) han conceptualizado el método como la manera, el camino que se sigue para lograr un fin. En la investigación, el método implica la elaboración de un plan sistemático y ordenado

por naturaleza, la cual con lleva la selección de las técnicas más idóneas para su desarrollo.

Respecto, en el presente estudio se tomara el método hermenéutico, debe acotarse que “Hermenéutica” según Martínez (2012) el termino deriva del griego “Hermeneuein” que significa interpretar, de tal manera que la hermenéutica siempre se ha utilizado en la investigación científica pues esta conlleva necesariamente a una interpretación de los fenómenos estudiados. Ricoeur (1988) afirma que: la hermenéutica se puede definir como “la teoría de las operaciones de la comprensión en su relación con la interpretación de los textos”. Y lo que se debe comprender no es primeramente la intención del autor, ni la del lector, el mundo del texto (p.31). Aporta Ricoeur que no se trata, pues, de definir la hermenéutica por la coincidencia entre el genio del lector y el genio del autor. La intención del autor, ausente de su texto, ha llegado a ser, ella misma, una cuestión hermenéutica. En cuanto a la otra subjetividad, la del lector, es del tal modo obra de la lectura y don del texto, que ella misma es la portadora de las expectativas con las que el lector aborda y recibe el texto. Por tanto no es cuestión tampoco de definir la hermenéutica por el primado de la subjetividad lectora del texto, esto es, por una estética de la recepción”.

En el caso del presente estudio, se pretende interpretar el texto de Mons. Jesús Manuel Jáuregui Moreno, desde su texto- discurso-contexto y poder comprender su pensamiento educativo.

Hurtado y Toro (1999) plantea que desde este método, cuando se habla de hacer estudios Hermenéutico, hay que tomar en cuenta la consideraciones de Ricoeur que expresa que “es importante la hermenéutica porque propone el método más adecuado para las ciencias humanas y desarrolla el modelo de texto para comprender la acción humana. Afirma también que esta se debe leer y que además las acciones dejan huellas o marcas que pueden leerse”.(p. 102)

Por otro lado, hablar del método hermenéutico, equivale a que el ser humano es por naturaleza interpretativo. No hay método científico sino todo hay que interpretarlo, el discurso hermenéutico no puede formalizarse. No hay en una última interpretación siempre vendrán nuevas interpretaciones, el circulo hermenéutico es

infinito. Esta es una de las razones por la que cobra vigencia como método en estos tiempos de cambios.

Según Apel y Habermas citado por Hurtado y Toro (1999) el pensamiento humano es hermenéutico (p.103), es decir dirigido a buscar el significado de una acción tiene para quien la realiza y su estructura subyacente, pues son ese significado y la intención que la anima las que convierten un simple acto o hecho en acción humana. Es importante acotar que el método hermenéutico no es rígido ni acepta imposiciones que limiten la interpretación.

En este sentido Ricoeur propone dos fases del Método Hermenéutico: Explicar y Comprender. Las nociones de hermenéutica y de mundo del texto en Ricoeur llevan una vieja y peculiar concepción de la metodología propia de las ciencias humanas. En la conjunción de estas dos actividades (es decir, en no oponer de manera taxativa explicar y comprender) Ricoeur entiende que se sitúa una de sus aportaciones al pensamiento contemporáneo.

En este sentido manifiesta: “Entiendo por comprensión la capacidad de re-emprender en sí mismo el trabajo de estructuración del texto, y por explicación la operación de segundo grado inscrita en esta comprensión y consistente en la actualización de los códigos subyacentes a este trabajo de estructuración que el lector acompaña. En este particular Maceiras (1987) en la presentación de la edición española de “Tiempo y narración I” de Ricoeur (ob.cit) afirma que:

“este combate en dos frentes, contra una reducción a la intropatía y contra una reducción de la explicación a una combinatoria abstracta, define la interpretación mediante esta dialéctica misma de la comprensión y de la explicación en el nivel del sentido inmanente del texto.(p20).

Explicación y comprensión son, para Ricoeur, dos estadios de un único arco hermenéutico. En este arco, la comprensión “precede, acompaña, cierra y así envuelve la explicación. Por su parte la explicación desarrolla analíticamente la comprensión.” Por tanto, la interpretación es el paso que va desde la comprensión ingenua a la comprensión versada, a través de la explicación, que es la mediación necesaria. Ricoeur en la introducción a la obra “Tiempo y narración I” afirma en cuanto a lo planteado:

Trátase de metáfora o de trama, explicar más es comprender mejor. Comprender,

en el primer caso, es recuperar el dinamismo en virtud del cual un enunciado metafórico, una nueva pertinencia semántica, emerge de las ruinas de la pertinencia semántica tal como aparece en la lectura literal de la frase. Comprender, en el segundo caso, es recuperar la operación que unifica en una acción total y completa lo diverso constituido por las circunstancias, los objetivos y los medios, las iniciativas y las interacciones, los reveses de fortuna y todas las consecuencias no deseadas de los actos humanos. En gran parte, el problema epistemológico planteado, tanto por la metáfora como por la narración, consiste en relacionar la explicación, propia de las ciencias semiolingüísticas, con la comprensión previa que deriva de la familiaridad adquirida con la práctica del lenguaje, tanto poético como narrativo. En los dos casos se trata de explicar a la vez la autonomía de estas disciplinas racionales y su filiación directa o indirecta, próxima o lejana, a partir de la inteligencia poética. (p.20)

Procedimiento para la interpretación del texto.

Ricoeur (ob.cit) en su obra “del texto a la acción” define texto como: “Todo discurso fijado por la escritura” (p 127). Según esta definición la fijación por la escritura es constitutiva del mismo texto. Se pregunta Ricoeur ¿Qué es lo que quiere fijar la escritura? Está claro que según su propuesta; es el discurso. ¿Qué significa esto que el discurso primero debió ser pronunciado física o mental?, ¿Qué toda escritura fue primero potencialmente un habla? En síntesis ¿Qué se debe pensar de la relación entre texto y habla?

Todas estas interrogantes formuladas por Ricoeur conllevan la revisión del texto como discurso, fijado por la escritura, donde se deduce que el discurso es trascendente porque se escribe, por lo tanto la escritura se fija en el mismo lugar del habla. En este sentido la relación habla, discurso y escritura producen “el texto” y este a su vez es contentivo del discurso.

La siguiente investigación se justifica procedimentalmente, ya que se fundamenta en los planteamientos de Ricoeur sobre la interpretación del texto, el texto como paradigma, como mediación. En este sentido es importante traer a colación el objetivo de la investigación el cual consiste en la comprensión del pensamiento educativo Jaureguiano, desde la interpretación de sus textos, persiguiendo su discurso para recomprenderlo.

En este sentido Ricoeur afirma que:

El texto como unidad lingüística es por un lado una expansión de la primera unidad de significado actual que la oración o instancia del discurso en el sentido de Benveniste. Por otro lado aporta un principio de organización transaccional que es aprovechado por el acto de relatar en todas sus formas. P.17

Ricoeur en el análisis de la “Poética” de Aristóteles (ob.cit), ejemplariza esta afirmación y dice que se puede llamar poética a la disciplina que trata de la leyes de composición que se sobreañaden a la instancia de discurso para conformar un texto que se considera como relato, poema y ensayo.

Desde este planteamiento, el texto se convierte en un mundo, ser en el mundo, entra en colisión con el mundo real, para rehacerlo sea para negarlo o para confirmarlo. En este sentido Balaguer (ob.cit) afirma que:

El objeto de la hermenéutica textual es, para Ricœur, “el mundo del texto”. En esta formulación, hay una oposición a la hermenéutica romántica que tiene por objeto la mente del autor (la intentio auctoris), y una cierta distancia con la hermenéutica ontológica que tiene en la lectura del texto el objeto de comprensión (con lo que, en cierta manera, la comprensión del texto queda a la deriva, pues se privilegia la intentio lectoris). P 12

Para seguir justificando el procedimiento de interpretación del texto según Ricoeur; es importante tener en cuenta que la ficción es hacer, esta representa un mundo, un mundo lleno de suspenso, el cual no es más que el mundo de texto, una proyección del texto como mundo. La ficción como mundo de texto imita la acción humana, porque contribuye a remodelar sus estructuras y sus dimensiones según las configuraciones imaginarias. La ficción tiene el poder de rehacer la realidad y más precisamente en el marco de la ficción narrativa, la realidad práctica, ya que el texto aspira intencionalmente a un horizonte de realidad nueva que se llama “Mundo”. Afirma Ricoeur que” Este mundo del texto interviene en el mundo de la acción para darle nuevas formas o, si se quiere para transfigurarlos (p.26)

En este sentido el rehacer la realidad conlleva un análisis del lenguaje (la vía larga como la denomina Ricoeur (p12). Por una parte, porque todo análisis lleva implícita una teoría hermenéutica; por otra, porque el análisis de textos debe incorporar la subjetividad presente necesariamente en quien comprende un texto. Así, Ricœur entiende la hermenéutica como hermenéutica general, como comprensión. Por ende,

esta hermenéutica encuentra su paradigma en la hermenéutica de textos.

La fuerza de la argumentación de Ricoeur reside, en dos lugares: en saber determinar con claridad el objeto de interpretación (el mundo del texto) y en lograr conjugar la objetividad metodológica con la radicalidad de la comprensión inmediata.

Ricoeur piensa que la explicación es una fase de la comprensión: explicar más es comprender mejor. De esta concepción de la hermenéutica como tarea, como trabajo, se derivan también consecuencias importantes para la interpretación de los textos literarios, es decir, de los textos configurados como obras autónomas.

Entrando de lleno en el procedimiento de la investigación, es importante aseverar que Ricoeur elabora procedimientos partiendo de su trabajo sobre la interpretación de las confesiones de San Agustín (Tiempo) y la poética de Aristóteles (Narración) en la que pone a prueba la hipótesis entre la actividad de narrar una historia y el carácter temporal de la existencia humana, parafraseando a Ricoeur(2009) “ el tiempo histórico se hace tiempo presente en la medida que lo imaginamos al leer y comprender el texto”

El procedimiento para la interpretación de los textos de Mons. Jáuregui y así comprender su pensamiento, se basaran en los momentos miméticos, en la que Ricoeur afirma que:

Tomo como hilo conductor de este análisis de la mediación entre tiempo y narración la articulación evocada antes e ilustrada ya parcialmente por la interpretación de la poética de Aristóteles entre los tres momentos de la mimesis que llamo: Mimesis I, Mimesis II, Mimesis III. Doy por sabido que mimesis II constituye el eje del análisis; por su función de ruptura, abre el mundo de la composición poética e instituye, como ya he sugerido, la literalidad de la obra literaria. Pero mi tesis es que el sentido mismo de la operación de configuración constitutiva de la construcción de la trama resulta de su posición intermedia entre las dos operaciones que yo llamo mimesis I y mimesis III, y que constituyen “el antes” y “el después” de mimesis II. Con esto me propongo mostrar que mimesis II consigue su inteligibilidad de su facultad de mediación, que consiste en conducir del antes al después del texto, transfigurar el antes en después por su poder de configuración. P109

Explica Ricoeur que para la parte de esta obra consagrada a la narración de ficción la confrontación entre esta tesis y la que considera característica de la semiótica del texto: que la ciencia del texto puede establecerse en la sola abstracción de mimesis II

y puede tener en cuenta únicamente las leyes internas de la obra literaria, sin considerar el antes y el después del texto. En cambio, incumbe a la hermenéutica reconstruir el conjunto de las operaciones por las que una obra se levanta sobre el fondo opaco del vivir, del obrar y del sufrir, para ser dada por el autor a un lector que la recibe y así cambia su obrar.

Para la semiótica,(ciencia del signo) el único concepto operativo sigue siendo el del texto literario. La hermenéutica, en cambio, se preocupa de reconstruir toda la gama de operaciones por las que la experiencia práctica intercambia obras, autores y lectores. No se limita a colocar mimesis II entre I y III. Expresa el autor “Quiero caracterizar mimesis II por su función de mediación” (p.109). Según lo planteado, Ricoeur afirma Lo que está en juego, pues, es el proceso concreto por el que la configuración textual media entre la prefiguración del campo práctico y su refiguración por la recepción de la obra. Según Castañares (1985) y en concordancia con Ricoeur “el intérprete es un elemento mediador entre el signo y su objeto, esta mediación es concebida según Pierce (1978) como la representación mediadora”(p.193) Se podrá observar que al término del análisis, que el lector es el operador por excelencia que asume por su hacer - acción de leer- la unidad del recorrido de mimesis I a mimesis III por medio de mimesis II.

Es importante aclarar la importancia de la mimesis (imitación) como procedimiento, ella conlleva a la exactitud de la interpretación, decir el proceso mimético se reviste de rigor científico. Según castañares:” la exactitud debe consistir en una mimesis: el nombre debe ser la imitación de la esencia mediante las silabas y las letras, el lenguaje es una arte imitativo”(p.189).Desde este punto de vista se definirán los momentos miméticos, como procedimiento en la búsqueda de la verdad de los textos:

Mimesis I: Ricoeur explica que este momento mimético consiste en la composición de la trama, que se enraíza en la pre-comprensión del mundo de la acción: de sus estructuras inteligibles, de sus recursos simbólicos y de su carácter temporal. Estos rasgos se describen más que se deducen. En este sentido, nada exige que su lista sea cerrada. Sin embargo, su enumeración sigue una progresión fácil de establecer. En primer lugar, si es cierto que la trama es una imitación de acción, se requiere una competencia previa: la de identificar la acción en general por sus rasgos estructurales;

la semántica de la acción explica esta primera competencia. Además, si imitar es elaborar la significación articulada de la acción, se requiere una competencia suplementaria: la aptitud para identificar lo que Ricoeur llama mediaciones simbólicas de la acción, da a la palabra símbolo (adoptado de la antropología cultural), de la que tomó algunos ejemplos. Finalmente, estas articulaciones simbólicas de la acción son portadoras de caracteres temporales de donde proceden más directamente la propia capacidad de la acción para ser contada y quizá la necesidad de hacerlo.

Mimesis II: Según Ricoeur en este momento mimético se abre el reino del como sí o reino de la ficción; según el uso corriente en crítica literaria. Sin embargo, de las ventajas de esta expresión perfectamente apropiada al análisis de mimesis II para evitar el equívoco que crearía el uso del mismo término en dos acepciones diferentes: en la primera, como sinónimo de las configuraciones narrativas; en la segunda, como antónimo de la pretensión de la narración histórica de constituir una narración “verdadera”. La crítica literaria no conoce esta dificultad al no tener en cuenta la escisión que divide el discurso narrativo en dos grandes clases. Por eso puede ignorar la diferencia que afecta a la dimensión referencial de la narración y limitarse a los caracteres estructurales comunes a la narración de ficción y a la histórica.

Afirma Ricoeur “La palabra ficción queda entonces disponible para designar la configuración del relato cuyo paradigma es la construcción de la trama, sin tener en cuenta las diferencias que conciernen sólo a la pretensión de verdad de las dos clases de narración.(p112). Que sea la amplitud de las revisiones a las que será necesario someter la distinción entre ficticio o “imaginario” y “real”, siempre existirá una diferencia entre relato de ficción y relato histórico. Entre tanto, quiero reservar el término de ficción para la segunda de las acepciones consideradas anteriormente y oponer “relato de ficción” a “relato histórico”. En este sentido Ricoeur(2008) expresa: “Hablaré de composición o de configuración según la primera de las acepciones, que no pone en juego los problemas de referencia y de verdad. Es el sentido del *mythos* aristotélico, que la Poética - ya lo hemos visto- define como “disposición de los hechos”. (p.113)

Mimesis III: marca la intercepción del mundo del texto y el mundo del oyente o el

lector: intercepción, pues, el mundo configurado por el poema y el mundo en el que la acción efectiva se despliega y despliega su temporalidad específica. Afirma Ricoeur (ob.cit):

Hay pues un después de la composición poética, que llamo mimesis III, cuyas huellas intentare buscar también en texto de la poética. Al enmarcar así el salto de lo imaginario por las operaciones que constituyen el antes y el después de la mimesis-invencción, no creo debilitar sino de enriquecer el propio sentido de la actividad mimética del “Mithos” p.43

Partiendo de estas afirmaciones se concreta que esta mimesis concierne al después donde alcanza su cumplimiento en el espectador y el lector. Se considera a este momento como el reconocer y toma su propio sentido cuando la obra despliega un mundo que el lector hace suyo el cual es mundo cultural.

Inspirados en estos tres momentos miméticos construidos por Ricoeur se procederá a establecer los pasos procedimentales necesarios para interpretar los textos de Mons. Jesús Manuel Jáuregui Moreno (1848-1905):

Primer paso: Seleccionar los textos educativos de Mons. Jáuregui a interpretar.

Segundo paso: Aplicar a los textos seleccionado el momento mimético del pre configuración, en la que la composición de la trama tiene sus raíces en la precomprensión del mundo de la acción; es decir desde la descripción de la estructura inteligible (Red conceptual de la acción) recursos simbólicos y su carácter temporal.

Tercer paso: Aplicar al texto seleccionado el momento mimético de la configuración. Por ser este momento mediador se construirá la trama desde la explicación del acontecimiento, de la operación de la configuración y desde la integración de factores heterogéneos y simbólicos. En este momento ocurre la crítica literaria; es decir la crítica literaria, desde la explicación de la ordenación general del texto; del género literario y el estilo literario.

Cuarto paso: Aplicar al texto el momento mimético de la refiguración, desde el acto de la lectura, el cual es un agente de unión entre configuración y prefiguración, para una significación actual o efectiva del texto. Constituye el momento de la lectura y de su aplicación. En tanto la actividad lectora supone la fusión de "horizontes", es también el momento de la transformación del texto en obra. La lectura retorna la comprensión

práctica configurada en el texto produciendo un "aumento de realidad".

Quinto paso: Partiendo de la refiguración, construir un cuerpo significativo actual desde el discurso pedagógico de Mons. Jáuregui, como aporte a su recomposición.

CAPITULO IV

DESCRIPCIÓN DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE MONS. JÁUREGUI DESDE LA RED CONCEPTUAL DE LA ACCIÓN.

Paul Ricoeur (ob.cit) sostiene que la construcción o composición de la trama (mimesis II) tiene sus raíces en la precomprensión del mundo de la acción (mimesis I): de sus estructuras inteligibles, de sus recursos simbólicos y de sus carácter temporal (p 25), estas se describen más que deducirlas. Desde estas tres características nos ocuparemos de describir el pensamiento educativo de Mons. Jesús Manuel Jáuregui Moreno haciendo énfasis en la primera característica; es decir desde los rasgos estructurales donde se encuentra la red conceptual de la acción. En este sentido nos fijaremos en la siguiente afirmación de Ricoeur:

La construcción de la trama encuentra el primer anclaje en nuestra competencia para utilizar de manera significativa la red conceptual que distingue estructuralmente el campo de la acción del movimiento físico. Se refiere a red conceptual más que de concepto de acción para subrayar el hecho de que el propio término de acción, tomado en el sentido estricto de lo que alguien hace, obtiene su plena significación de los demás términos de toda la red. Las acciones implican fines, cuya anticipación no se confunde con algún resultado previsto o

predicho, sino que compromete a aquel de quien depende la acción. Las acciones, además, remiten a motivos, que explican por qué alguien hace o ha hecho algo, de un modo que distinguimos claramente de aquel por el que un acontecimiento físico conduce a otro acontecimiento físico.(p26)

A parte de motivos y fines, la acción tienen también agentes, que hacen y pueden hacer cosas que se consideran como obra suya, como su hecho; por consiguiente, se puede considerar a estos agentes responsables de algunas consecuencias de sus acciones.

En este sentido Ricoeur afirma:

En la red, la regresión infinita abierta por la pregunta “¿por qué?”, no es incompatible con la regresión finita abierta por la pregunta “¿quién?” Identificar un agente y reconocerle motivos son operaciones complementarias. Sabemos también que estos agentes actúan y sufren en circunstancias que ellos no han producido y que, sin embargo, pertenecen al campo práctico, precisamente en cuanto circunscriben su intervención de agentes históricos dentro del transcurso de los acontecimientos físicos y ofrecen a su acción ocasiones favorables o desfavorables. A su vez, esta intervención supone que obrar es hacer coincidir lo que un agente puede hacer en cuanto “acción de base”- y lo que sabe, sin observación, que es capaz de hacer, con el estadio inicial de un sistema físico cerrado. Además, obrar es siempre obrar “con” otros: la interacción puede tomar la forma de la cooperación, de la competición o de la lucha. Las contingencias de la interacción se juntan entonces con las de las circunstancias, por su carácter de ayuda o de adversidad. Finalmente, el resultado de la acción puede ser un cambio de suerte hacia la felicidad o hacia la desgracia.(p 27)

Según el autor estos términos u otros parecidos sobrevienen en respuesta a preguntas sobre el “qué”, el “por qué”, el “quién”, el “cómo”, el “con” o el “contra quién” de la acción. Pero el hecho decisivo es que emplear, de modo significativo, uno u otro de estos términos en una situación de pregunta y de respuesta es ser capaz de unirlo a cualquier otro miembro del mismo conjunto. En este sentido, todos los miembros del conjunto están en una relación de intersignificación. Dominar la red conceptual en su conjunto, y cada término como miembro del conjunto, es tener la competencia que se puede llamar comprensión práctica. ¿Cuál es, entonces, la relación de la comprensión narrativa con la comprensión práctica tal como la acabamos de organizar? La respuesta a esta pregunta exige la relación que puede establecerse entre teoría narrativa y teoría de la acción, en el sentido dado a este término en la filosofía analítica de lengua inglesa.

Afirma el autor “A mi entender, esta relación es doble. Es, a la vez, una relación de presuposición y de transformación” (p. 28).

Por un lado, toda narración presupone, por parte del narrador y de su auditorio, familiaridad con términos como agente, fin, medio, circunstancia, ayuda, hostilidad, cooperación, conflicto, éxito, fracaso, etc. En este sentido, la frase narrativa mínima es una frase de acción de la forma “X hace A en tales o cuales circunstancias” y teniendo en cuenta que “Y hace B en circunstancias idénticas o diferentes”. Las narraciones tienen como tema, finalmente, obrar y sufrir. En este sentido, no existe análisis estructural de la narración que no recurra a la fenomenología implícita o explícita del “hacer”.

Por otro lado, la narración no se limita a hacer uso de nuestra familiaridad con la red conceptual de la acción. Ella añade los rasgos discursivos que la distinguen de una simple secuencia de frases de acción. Estos rasgos ya no pertenecen a la red conceptual de la semántica de la acción; son rasgos sintácticos, cuya función es engendrar la composición de las modalidades de discursos dignos de llamarse narrativas, ya se trate de narración histórica, ya de narración de ficción. Se puede explicar la relación entre la red conceptual de la acción y las reglas de composición narrativa recurriendo a la distinción, familiar en semiótica, entre orden paradigmático y orden sintagmático. En cuanto provienen del orden paradigmático, todos los términos relativos a la acción son sincrónicos, en el sentido de que las relaciones de intersignificación que existen entre fines, medios, agentes, circunstancias y lo demás, son perfectamente reversibles. En cambio, el orden sintagmático del discurso entraña el carácter irreductiblemente diacrónico de cualquier historia narrada.

En concordancia con lo expuesto por Ricoeur, se iniciara la descripción del pensamiento educativo desde la red conceptual, partiendo de los motivos, los fines y los agentes y que su vez estos implican el “cómo”, el “porqué”, el “quien”, el “con quien”, y el “contra quien”, y “para que” contenida en los textos educativos de Jáuregui. También se tomara en cuenta los recursos prácticos del simbolismo, como aspectos del hacer, del poder hacer, y del saber poder hacer representado en signos, reglas y normas (simbolismo inmanente) textuales y por último en que consiste el obrar humano; su

semántica, su realidad simbólica y su temporalidad. Desde estos tres anclajes se tratara de describir el pensamiento educativo de Jáuregui. Es importante mencionar los textos del “Don Bosco andino”, como los presenta el Dr. Lucas Castillo Lara en “Huellas imperecederas de Mons. Jáuregui” en *“Obras completas de Mons. Jáuregui (1998):*

1° Apuntes Estadísticos del Estado Guzmán publicado en 1877

2° Defensa de la pastoral del ilustrísimo Señor Dr. Román Lovera, sobre ritos de pascua, impugnada por el Dr. Juan Nepomuceno Monsant. Publicado en 1883.

3° A los fieles de la Iglesia de Mérida. 1883

4° La sultana del Zulia. Publicado en 1889.

5° Novena en honor del Señor Crucificado. Publicado en 1889

6° Manual del colegio del sagrado corazón de Jesús. Publicado en 1890.

7° Tratado de urbanidad para el uso de los seminarios. Publicado en 1891

8° Geometría general. Publicado en 1892.

9° El Misionero. Poema en un canto. Publicado en 1894.

10° Muerte de Sucre. Publicado en 1895.

11° Introducción a los apuntes para la biografía de la ilustrísimo Dr. Tomas Zerpa. Publicado en 1895.

12° El episcopado Venezolano. Publicado en 1897.

13°. Sermón predicado en la iglesia de N.S de las Mercedes de Caracas, en la fiesta de San Francisco de Asís. Publicado en 1897.

14°. El Amor Divino. Publicado en 1898.

15°. Novena del Espíritu Santo. Publicado en 1898.

16°. Apreciaciones de Mons. Jáuregui sobre la Ley del divorcio en Venezuela. 1904.

17°. Introducción a la gramática Latina.

18°. El Misionero. Periódico. Desde 1892- 1897.

19°. Poesías diversas.

En la siguiente investigación de todas las obras, se seleccionaran cuatro textos relacionados con el pensamiento educativo. (Apuntes Estadísticos del Estado Guzmán publicado en 1877; Tratado de urbanidad para el uso de los seminarios. Publicado en 1891; Geometría general. Publicado en 1892. Y la introducción a la gramática latina

de Miguel María Caudales 1897)

Se observan en esta enumeración de los textos, diversidad de temas. Lucas Castillo comenta que:

Más allá de las obras materiales, esta su imperecedera obra intelectual y cultural y ligadas estrechamente a este momento cultural están las producciones pedagógicas, para ayudar a desbrozar en las mentes de los alumnos para sembrar las ciencias. Luego esta su obra literaria y poética que lo pervive al paso del tiempo. Su inteligencia supo adiestrarse en el estudio de las disciplinas científica y humanistas y su sensibilidad y bullente imaginación lo hicieron abrevar con gozosa entrega en las fuentes literarias. Su estilo de clásicas resonancias, riega de armonía sus escritos y composiciones. Más la idea que desarrolla en sus escritos, el pensamiento que guía los temas, no se queda en las bellas formas sino que se adentra en la profundidad de conceptos. Parte de esa producción intelectual tendía a cumplir una labor divulgativa, llevar ideas y conocimientos a los jóvenes y al pueblo en general. Son entonces los libros de textos para la enseñanza en su colegio del Sagrado Corazón de Jesús. Y en otros institutos que llenan un gran papel pedagógico en las aulas de esos tiempos. (p.96)

Como lo expresa el autor, más allá de los escritos y textos existe un pensamiento que no solo es romántico, sino también científico que llegó a los jóvenes estudiantes en su obra maestra el Colegio-Seminario “Sagrado Corazón de Jesús de la Grita” y en muchos rincones del Gran Estado los Andes.

El autor señala que Mons. Jáuregui posee obras o producciones textuales pedagógicas y obras o producciones textuales literaria y poética y cada una de estas producciones encierran un pensamiento. En cuanto al pensamiento educativo de Mons. Jáuregui surgen varias interrogantes ¿los textos o producciones no pedagógicas (literarias y poéticas,) poseen matices o elementos del pensamiento pedagógicos?

Interpretación del texto “Apuntes estadísticos del estado Guzmán”

Para dar respuesta a las interrogantes planteadas, es importante revisar la obra “Apuntes estadísticos del estado Guzmán”. El texto fue obra de Mons. Jáuregui, así lo confirma Mario Briceño Perozo en la liminar de la publicación, en “obras Completas de Mons. Jáuregui”:

Los datos estadísticos del estado Mérida fueron recogidos y ordenados por Mons. Jáuregui, para ser publicado en 1887, en la colección dispuesta por el entonces presidente Antonio Guzmán Blanco. Esta colección abarcó a todos los estados de la república y constituyó en su conjunto un aporte bibliográfico

extraordinario. La obra no señala autor determinado, se concreta a decir que los dichos apuntes han sido formados por de orden del ilustre Americano general Guzmán Blanco, pero claro está, que el autor en el caso de Mérida, es Mons. Jáuregui, a quien se encargó la investigación y compilación pertinentes. De su labor surgió: *“La estadística oficial del estado Guzmán Blanco”*, que así denominaba para la época el estado Mérida. La edición de Apuntes estadísticos de los estados, se canalizó por el ministerio de fomento y la impresión se realizó al vapor en los talleres tipográficos de la opinión nacional, de Fausto Teodoro de Aldrey en Caracas. (p.101).

La obra está estructurada de la siguiente manera:

- 1-) Apuntes históricos
- 2-) Apuntes estadísticos que comprenden la división del estado en departamentos, su superficie, población general y relativa, parroquias, casas, hatos y conucos.
- 3-) Anotaciones científicas de maderas, tintes, plantas medicinales, raíces, granos y frutos alimenticios. Animales de la fauna del estado. Minerales. Hidrografía. Orografía. Caminos y direcciones del estado Mérida.
- 4-) Diócesis de Mérida.
- 5-) La Universidad.
- 6-) Cuadro que expresa las materias de enseñanza que se cursan actualmente en la universidad y los nombres de los respectivos catedráticos
- 7-) Cuadro de las escuelas federales.
- 8-) Aspectos geo-históricos, etnográficos, demográficos y culturales de los departamentos y sus respectivas parroquias del estado Mérida.

Al referirse al sujeto telúrico es la conformación de un sujeto que vive y existe en un lugar determinado, en este caso es un sujeto que está inmerso en la localización de la obra el Estado Guzmán o Mérida que para la fecha (1887) conformaba el gran estado los andes, creado el 21 de octubre de 1881 por el General Guzmán Blanco presidente de Venezuela. Guzmán Blanco influenciado por el positivismo en especial por el progreso de las grandes ciudades como Paris, donde se realizaban censos y organizaciones estadísticas para tener un orden y conocimiento de los lugares que comprendían la nación. Realizó lo mismo en Venezuela desde su llegada al gobierno en 1870. En este sentido Carrera Damas (1984) expresa:

La Dirección de Estadística (1871) permite crear una base de información sobre el país que facilite decisiones sobre inversiones y otros programas: el censo general de 1873, el Anuario Estadístico de 1873, y los anuarios estadísticos de varios estados, son resultados valiosos de esa labor. (p.234)

Según la historia del Instituto nacional de Estadística. INE (2015), hasta 1871, la función estadística en Venezuela era cumplida por organismos muy diversos, cada uno de los cuales tenía la obligación de presentar informes periódicos sobre la marcha de sus asuntos. No existiendo un organismo especializado en la materia, ni un ordenamiento sobre la materia, la actividad estadística era el resultado de las labores particulares de esos organismos. La iglesia, los ministerios, las aduanas y alcabalas, los organismos municipales y hasta los viajeros, desempeñaron un papel fundamental en la recolección estadística sobre los más diversos temas de la vida social de Venezuela.

En 1871 se tomaron un conjunto de medidas que dieron nacimiento al Sistema Estadístico Venezolano y que iniciaron la historia de lo que hoy constituye el Instituto Nacional de Estadística. El 9 de enero de 1871, considerando que el desconocimiento sobre los aspectos elementales de Venezuela y, especialmente, sobre la agricultura, la ganadería y el comercio, entrababa el bienestar de la nación y que la estadística era un medio seguro para obtener ese conocimiento, se creó la Dirección General de Estadística como dependencia del Ministerio de Fomento. Luego se promulgó el Reglamento de la Dirección General de Estadística y se crearon ocho despachos de estadística (Natural, Social, Moral, Intelectual, Riqueza Territorial, Mueble e Industrial, Fomento, Política y Administrativa). Se estableció, igualmente, que la Dirección General de Estadística tenía la obligación de llevar 21 libros, en los cuales se registrarían los diversos aspectos de la vida nacional comprendidos en los ocho despachos estadísticos.

Se creó la Junta Suprema de Estadística, compuesta por el Presidente de la República y los Ministros de Estado, a la cual correspondía aprobar las medidas propuestas por la Dirección General de Estadística.

En 1873, se realizó el Primer Censo Nacional de Población, el cual arrojó una población total de 1.783.993 habitantes; en 1881 se efectuó el segundo y en 1891 el

tercero. De manera que una de las grandes innovaciones fue la realización de censos generales de población con cierta regularidad en el país.

Para conocer el motivo del origen del texto es importante la pregunta ¿ Mons. Jáuregui realizó la recolección de los datos para la estadística¿ por voluntad propia?, ¿por mandato del obispo? o ¿por orden del presidente Antonio Guzmán Blanco?. Según Dr. Lucas Catillo fue por orden del ilustre Americano, General Guzmán blanco.¿ Porque la interrogante? Porque según Pino (1996) en la redención de los censos afirma:

Guzmán blanco expide un decreto sobre censos (redención de los censos) cuyo objeto de acuerdo con el texto oficial es la protección de la propiedad territorial y el cumplimiento de un anhelo liberal y progresista. El estado asumirá la obligación de los deudores a través de junta de crédito. El decreto incluye “el dueño y poseedor de propiedad afecta carga de aniversario, capellanía, misa, festividad, dote y cualquier otra carga anual o en determinado tiempo, por la cual pague cierta cantidad de dinero. Dos nuevos decretos expedidos desde caracas el 9 de enero de 1871 y el 30 de noviembre reglamentan el procedimiento de redención y prohíben que los censos sean cambiados por obligaciones hipotecarias de otra naturaleza.(p 113)

El autor explica el sentido o significado del censo (cuantificación de bienes materiales e inmateriales por lo cual se pagaba impuesto y los cobraban sus dueños, entre ellos la Iglesia). A partir del decreto mencionado solo el estado recogerá y cobrara los censos incluyendo el cobro a la iglesia. Se tiene a este decreto como el promotor de los censos y estadística moderna. Después del segundo decreto del 9 de enero de 1871 se profundizó el cobro y empieza el conflicto con la iglesia, pero también se diversificó el censo no solo para cobrar sino para tener una visión general de todos los bienes sobre la nación como las hacienda, ganado, casa, templos, y más adelante tomo una dimensión poblacional, pero lo que dice la historia del INE es:

Esta dirección obligó a todos los funcionarios públicos a ordenar y remitir al Ministerio de Fomento los datos estadísticos que les estaban encomendados, según sus cargos, y a cumplir las disposiciones necesarias para el Censo General de la República. Ordenó, igualmente, que todos los obispos remitieran al Ministerio de Fomento los cuadros estadísticos según los modelos que se le indicaran y que se crearan comisiones especiales para recoger los datos que no pudieran ofrecer los funcionarios públicos. Creó el Anuario Estadístico de

Venezuela, en el cual debía aparecer toda la información estadística del año económico (tomado de la historia del Instituto nacional de estadística 2015)

La obra de Mons. Jáuregui, no solo ayudo a conformar esta base de datos de la dirección estadística, también desde el punto de vista narrativo se propone construir un sujeto telúrico- patrio y pedagógico, que manifiesta un recorrido histórico del sujeto que lucha por tener un lugar con significado relevante, partiendo de la conformación del sujeto indígena, la constitución histórica del gentilicio del lugar, como práctica diaria, adornado con elementos antropológicos tales como utensilios, armas, vestidos entre otros. Partiendo de la premisa de Ricoeur” Mientras más se explica, mejor se comprende” se realizara una explicación del texto, donde relata los primeros episodios de la historia de Mérida desde la llegada de los primeros europeos liderado por Francisco Martín, pasando por la fundación de Mérida de los caballeros por Juan Rodríguez Suárez y hasta el 17 de febrero de 1777 cuando Mérida se separa del virreinato de santa fe de Bogotá y es agregara a la capitanía general de Venezuela.

En el segundo apartado el autor muestra una estadística de los indios motilonos por pueblo y año de fundación avalado por Sor Miguel de Judela. Expresa el autor de la obra que “hoy día no existe un solo indio motilón, a estos lo llamaban motilonos, porque llevaba el pelo corto por costumbres” (p. 56). Según Mons. Jáuregui esta estadística tiene fecha del 26 de enero de 1810.

Este mismo año, afirma el autor; se inicia la configuración geopolítica del estado Guzmán como independiente, se inicia con la conformación de la junta de Mérida, como parte del proceso de la independencia de Venezuela. Eventos como la organización de la provincia para una eventual guerra, la invasión de los realistas, las diferentes batallas por la independencia, el terremoto de Mérida de 1812. El autor resalta el paso de Bolívar por Mérida en 1813. Mons. Jáuregui en este apartado resalta como ocurrieron las batallas y sus estadísticas hasta 1830. No podía faltar el relato de la campaña admirable entre febrero y junio de 1823.

En el cuarto apartado se narra el hecho histórico de Mérida en el momento de separación de la gran Colombia en el tiempo de mando del General Juan Manuel Piñango. Se narra cómo se fue constituyendo Mérida en su nueva geopolítica y sus

gestores como Juan de Dios Picón, primer gobernador constitucional de la provincia, la cual gobernó desde 1831 a 1837, luego gobernadores como Tomas la cruz, Gabriel Picón, Ramón Almarza. Nuevamente Juan de Dios Picón (1844). Todos ellos gobernaron en paz o en tansa paz. Desde 1848 los gobernadores siguientes no gobernaron en paz, ya que el conflicto político entre los Monagas y Páez, influyó en la paz de toda la provincia, el caso más notable fue entre el general José Antonio Troconis y el comandante Guerra, luego del rendimiento y acuerdo entre estos a favor de Monagas. Después de estos las provincias quedaron en paz.

Relata en esta obra las diferentes invasiones, levantamientos, rebeliones, revoluciones desde 1854 con la invasión del general Petit, pasando por la llegada a Mérida de la federación y con ella varios generales que mandaron en tansa paz, incluyendo problemas limítrofes con sus vecinos territoriales como Trujillo y Táchira. Hasta la llegada de Muños Tébar en 1876 volvió definitivamente la paz, ya que convocó a elecciones donde salió vencedor el Dr. José Domingo Hernández el 20 de noviembre de 1876.

Después de esta reseña histórica sobre la evolución y configuración de Mérida, el autor muestra una serie de cuadros que comprenden la división territorial del estado en departamento, superficie, población general y relativa, parroquias, casa, haciendas, hatos y conucos. Por otro lado realiza una descripción detallada de maderas, tintes, plantas medicinales, raíces, granos y frutos alimenticios. Realiza clasificaciones de familia de vegetales, animales de la fauna, minerales, hidrografía, orografía, posición sobre el nivel del mar y caminos.

Relata la historia de la diócesis de Mérida en la que el mismo al momento de su erección se llamó el obispado de Mérida de Maracaibo en la América meridional. Esta fue autorizada por el papa Pio VI, por bula del 7 de febrero de 1778. Don Juan Ramos de Lora, primer obispo ejecuto y llevó a debido efecto la enunciada creación el 4 de diciembre de 1786. Erigió la catedral bajo el título de la Inmaculada Concepción. La nueva diócesis estaba sufragánea por la Arquidiócesis de Santa Fe de Bogotá, hasta el 1804, que paso a la de Caracas. En fin esta diócesis se formó del desmembramiento

de estas dos Arquidiócesis. Ha tenido esta diócesis siete obispos propios y un vicario apostólico, como siguen:

Fray Juan Ramos de Lora (1784)

Fray Manuel de Torrijos (1793)

Fray Antonio Espinoza (1800)

Don Santiago Hernández (1802)

Don Rafael Lazo de la Vega (1815)

Sr. Buenaventura Arias (vicario apostólico) (1826)

Dr. José Vicente de Unda (1836)

Dr. Juan Hilario Boset. (1842)

En cuanto a la educación, en este apartado se observa que varios de los obispos de Mérida en especial fray Juan Ramos de Lora, fue quien emprendió y llevó a cabo el colegio seminario, de dos piso, con una capilla e inauguró el colegio seminario el 1 de noviembre de 1790. Para el obispo Don Santiago Hernández Milanés el colegio seminario fue el primer objeto, donde estableció las cátedras de derecho canónico y civil y de canto llano. Logro ante el rey que el seminario pudiera dar grados de Bachiller, Maestro, Licenciado y Doctor en filosofía, Teología y derecho canónico. El obispo Lazo de la Vega quien levantó de sus ruinas al Colegio Seminario a causa del terremoto de 1812, lo construyó de un solo piso pero con gran capacidad. El obispo Boset organizo cuidadosamente el seminario, en la parte moral y lo mejoró en lo material.

En cuanto a la universidad, el autor revela que el 1 de septiembre de 1795 se abrieron en el seminario de la ciudad de Mérida estudios generales, siendo provisor y vicario general sede vacante el licenciado Hipólito Elías González, canónico Doctor de la iglesia catedral. Se leían entonces clases de gramática latina y castellana, filosofía y teología. En 1798 se abrieron las clases de derecho canónico y civil. En marzo de 1810 se estableció una clase de medicina. Los cursos ganados de esta casa de estudios habilitaban para obtener grados mayores en la universidad de caracas y Bogotá, confiriéndose aquí el título de bachiller.

El ilustrísimo Señor Doctor Santiago Hernández Milanés, solicitó al rey de España le erección de la casa de estudio en universidad; pero la concesión se limitó a una academia. La junta patriótica de 1810 la erigió la academia en Universidad.

El rector nato de la universidad fue el obispo diocesano, delegando su autoridad en el rector del seminario, y así continuó durante el gobierno de Colombia y los primeros años del de Venezuela, hasta el destierro del ilustrísimo señor Doctor Buenaventura Arias, vicario apostólico de la Diócesis.

El gobierno nacional, en Enero de 1832, siendo ministro de lo interior el doctor Andrés Narvarte, y atendido el extrañamiento del obispo y del rector del seminario, nombro rector de esta universidad al ilustrísimo doctor Ignacio Fernández Peña, facultándole conforme a la ley y reglamentos de estudio de Colombia o al plan de estudio establecido en la universidad de Caracas, del que se remitió un ejemplar.

El ilustrísimo señor Peña organizó la universidad, dictando en marzo del mismo año de 1832 los estatutos, que fueron aprobados por el gobierno de la república en 1836, siendo ministro de lo interior el licenciado José Santiago Rodríguez, estatutos que rigieron hasta 1843, en que se sancionó el código de instrucción pública, por el congreso nacional quedando uniformados los estudios.

Los rectores desde su fundación hasta 1832 fueron sucesivamente los ilustrísimos doctores Santiago Hernández Milanés, Rafael Lazo de la Vega y Buenaventura Arias; habiendo ejercido el mismo cargo, por delegación, los rectores del seminario, que lo fueron el doctor Ramón Ignacio Méndez, el ilustrísimo señor Arias, el presbítero doctor José Olivares y otros eclesiásticos beneméritos. Después de estos rectores han ejercido 15 rectores hasta 1876. La universidad poseía cuatro facultades, la de ciencias eclesiásticas, ciencias políticas, ciencias filosóficas y ciencias médicas. Muestra el autor en la obra un cuadro resumen que expresa las materias de enseñanza que se cursan actualmente en esta universidad y los nombres de los respectivos catedráticos. Las facultades vigentes y que funcionan son la de ciencias eclesiásticas y ciencias políticas, no funciona la de medicinas por que fue cerrada por la junta de gobierno por existir la renta. Tampoco existe clases de filosofía, matemáticas y teología porque la misma junta de gobierno las suspendió en 1875, a fin de darle quorum al colegio

nacional que se creó y abrió la misma clase en esta ciudad, información aportada por el secretario de la universidad Rafael Antonio González el 13 de noviembre de 1876.

Presenta Mons. Jáuregui en la misma obra un cuadro resumen sobre las escuelas federales por departamento, parroquias, número de escuelas, números de alumnos, fecha de creación, número del plantel, nombre de los preceptores y fecha de instalación, total para 1876 en el estado Mérida es de 19 escuelas, 759 alumnos. Todas creadas desde julio de 1873 a julio de 1875.

Presenta el autor una descripción de la división territorial del estado Mérida en departamentos como: Libertador, Campo Elías, Sucre, Tovar, Rangel, Miranda y Rivas Dávila, y sus parroquias. Al describir las parroquias resalta su paisajes, su historia, su posición geográfica, agricultura, flora, fauna, clima, organización municipal, etnografía, hidrografía, orografía, mineralogía, instrucción primaria (ya reflejada en el cuadro resumen de las escuelas federales) edificios públicos, comercio, población, distancias entre parroquias calculadas en leguas de varas (6.666) caminos e industrias. Con este apartado finaliza esta obra. ¿Es relevante este texto en el pensamiento educativo de Mons. Jáuregui? ¿Es una obra pedagógica “Apuntes estadísticos del estado Guzmán”?

Para dar respuesta a esta nueva interrogante. Se supone que este texto sirvió como texto didáctico en la obra pedagógica de Mons. Jáuregui, tanto en el colegio sagrado corazón de Jesús, así como también en otros centros educativo tanto de primaria, secundaria y universitaria de los Andes venezolanos.

La vigencia de la obra está que hoy día debe ser considerada como una obra que resume la concepción histórica, geográfica, etnográfica, lingüística, mineralogía y científica del estado Mérida. Es una obra que tomándola desde la recompreensión, es una obra pedagógica-científica, que expresa el alto valor histórico del gentilicio merideño, la descripción geopolítica del estado, muestra las raíces étnicas de los pobladores, muestra la relación cosmogónica de los antepasados y también muestra los rasgos etnohistórico de la población, pero en la narrativa el autor rescata el sujeto Telúrico (geográfico) el sujeto patrio-pedagógico (evolución histórica de la educación). La obra en su contexto histórico nace como un elemento cuantificable, pero en una

segunda lectura se describe que es más cualificable, ya que muestra elementos del pensamiento del autor como lo son valor a la historia local, valor a la geografía regional, valor por creencias de los indígenas y valor al esfuerzo de la iglesia por evangelizar y el papel importante en el desarrollo educativo de los Andes. En fin la obra “Apuntes estadísticos del estado guzmán” contiene muchos matices del pensamiento educativo de Mons. Jáuregui desde el punto de vista científico tanto en su forma como en su fondo.

Algunos estudiosos de Mons. Jáuregui, como es el caso de Luna (ob.cit) expresa en cuanto a la obra:

Él tuvo mucho que ver en el estudio de los suelos cuando la construcción del camino de recuas entre Mucuchíes y Bobures y se da a la tarea de realizar una serie de estudios que luego sería publicados por el gobierno de Guzmán Blanco bajo el título de “Apuntes Estadísticos del estado Mérida”(p 59).

En este sentido, el autor aclara que el texto aparece publicado en 1877, pero aquí se refiere a Jáuregui, Jesús Manuel: Apuntes estadísticos del estado Mérida, ofrenda del gobierno del estado Mérida en el primer centenario del ilustre prelado, monseñor Doctor J.M Jáuregui Moreno (1848-1948). Mérida, Imprenta del Estado, 1948. Según Luna no hay claridad Absoluta en cuanto a los derechos del autor, aunque Don tulio Febres Cordero (amigo personal de Jáuregui) al igual que Mariano Picón Salas, consideraba al sacerdote como autor del libro. El autor remite este comentario a: Emilio Menotti Sposito; (p.282 de escritos sobre Jáuregui). También demuestra que en la obra reposa elementos de su pensamiento educativo fundamentados en lo científico (pedagogía de la enseñanza de las ciencias).

Mora- García (ob.cit) refiriéndose a la obra explica:

El mérito de Jáuregui no fue acusar la influencia del paradigma positivista en sus investigaciones, sino el trascenderlos. Incluso se aproxima bastante a lo que hoy denominamos la investigación interdisciplinaria, tal como se evidencia en su trabajo” Apuntes Estadísticos del Estado Mérida (1887), en donde demuestra tener una formación interdisciplinaria, sus conocimientos van desde la antropología al biología, de la física a poesía. Jáuregui demostró estar más allá del criterio positivista que sostenía que el científico es especialista de un sector y olvida las relaciones que une a las otras ciencias entre sí” (p.173)

El autor resalta el valor científico de la obra y demuestra que la obra denota una expresión del pensamiento científico- educativo de Mons. Jesús Manuel Jáuregui, el cual quiere reconciliar dos puntos de vista en el hombre; el científico y la antropología filosófica; es decir en la obra narra las acciones de los actuantes o protagonistas, llenos de atinos y desaciertos, de cualidades y de virtudes, hombres que pueden hacer cosas buenas y cosas malas, también los símbolos naturales, históricos, geográficos y culturales de la región andina y logra confluirlos en un pensamiento local, que el autor dio a conocer mediante su texto de una manera científica.

Entre los textos de Mons. Jáuregui existe una triada muy famosa, ellos son: Tratado de urbanidad para el uso de los seminarios. Publicado en 1891. Geometría general. Publicado en 1892. Introducción a la gramática Latina, publicado post mortem. Estos textos son de índole educativa, y fueron utilizados en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús por mucho tiempo. A excepción del texto gramática latina que fue publicado en 1913. En este sentido Burelli Rivas (1948) en “Escritos sobre Mons. Jáuregui” expresa:

Aparte de sus cuantiosas conferencias, discursos y sermones, lamentablemente dispersos, aparte de sus cursos como profesor de varias asignaturas en que ha sobresalido por el método pedagógico, por la amenidad de la exposición, por la profundidad de la doctrina, por la psicología de la enseñanza, ha dado a la luz trabajos literarios de gran mérito como la Sultana del Zulia, y dos hermosas creaciones líricas: -El Misionero, y una Oda a la Verdad- que revelan inspiración y pulcritud en el manejo de las formas métricas. Ha realizado durante mucho tiempo magnífica labor de periodista, y es un polemista de acerada dialéctica. Ha editado libros pedagógicos como el Tratado de Urbanidad para los Seminarios y su Tratado de Geometría. Ha escrito la biografía de un Santo Prelado merideño, el Ilustrísimo Sr. Tomás Zerpa. Y es autor comentado de un valioso Tratado de Filosofía. Es un príncipe del saber y de la inteligencia. (p 100)

El Autor resalta la capacidad Jáuregui de enseñar, de ser un buen orador y un buen escritor y nombra las obras pedagógicas “Tratado de Urbanidad para los Seminarios y su Tratado de Geometría”. No nombra la introducción a la gramática latina, pero otros intelectuales si la nombran; como es el caso de Pascual Mora- García.

Para iniciar el análisis de la triada textual pedagógica se formulara la siguiente interrogante ¿Mons. Jáuregui es en realidad el autor de los textos educativos: Tratado de

urbanidad para seminarios y tratado de geometría así como la introducción a la gramática latina?

Interpretación del texto “Tratado de urbanidad para los seminarios”

En su mayoría, los estudiosos de Mons. Jáuregui dan por sentado que estos textos educativos son de su autoría. Lucas Catillo lo asevera en *Obras completas* (p 98). Pascual-Mora lo afirma en su artículo publicado en 2003. Guerrero lo afirma en “Semblanza de Mons. Jáuregui” (ob.cit) en “Escritos sobre Jáuregui”:

Tratado de Urbanidad para los seminarios es el título de otra obra suya de gran mérito por cierto, y la primera de esta clase que se ha escrito en Venezuela. El Sr. Meriño, Arzobispo de Santo Domingo, la declaró como texto en los seminarios de su dependencia. También publicó una Geometría elemental, notable por algunos principios y demostraciones matemáticas, nuevos en la ciencia, y por los cuales ha merecido aun una carta del Rector de la gran Universidad de Boston.(p.129)

Por otro lado Luna (ob.cit.), también da por sentado que los textos educativos son de la autoría de Mons. Jáuregui, así lo demuestra en su obra. (pp.190-191). A saber Cronología de las obras de Mons. Jáuregui: 1890: Tratado de urbanidad para uso de los seminarios. (Arreglados por el Pbro. J.M Jáuregui, Canónigo Honorario de Loreto y Rector del Seminario del Sagrado corazón de Jesús de la ciudad de la Grita. Tovar: imprenta Tovar, 1890; 1982: Geometría elemental (para uso de los establecimientos de educación de ambos sexos). La Grita. Imp. Del Colegio del Sagrado Corazón de Jesús 1892; 1895 introducción a Cárdeles, Miguel María: lecciones de Gramática Latina. Mérida: imprenta oficial, 1913, pp. VII-XIII.

Para continuar con el análisis se plantea otra interrogante ¿Qué elementos del pensamiento educativo subyace en los textos? Para describir los elementos que subyace analizaremos obra por obra.

En cuanto a la obra: Tratado de urbanidad para uso de los seminarios de 1890. Mons. Jáuregui manifiesta:

Para este trabajo he tenido a la vista las obras de los P.P Reaume y Champeau que sirve de texto en los seminarios y colegios franceses, la del sr Cardelera que esta adoptada en los de España; y por último el manual de urbanidad de Manuel. A Carreño, la obra más completa en su género, y por la cual se estudia en la mayor parte de los colegios hispanoamericanos. De estos autores he entresacado

lo que más convenía a la índole de un tratado de urbanidad propio para los eclesiásticos.(p.341)

En este sentido, escribe Londoño (2008) sobre “Cartillas y manuales de urbanidad y del buen tono: Catecismos cívicos y prácticos para un amable vivir” Se tradujeron varios manuales de urbanidad de Francia, referencia obligada del mundo "civilizado" en tales asuntos, y algunos autores locales (por lo regular ilustres personajes) redactaron otros, inspirados en los europeos.(12)

Continúa explicando Londoño que el más conocido e influyente fue el Manual de urbanidad y buenas maneras, para uso de la juventud de ambos sexos, en el cual se encuentran las principales reglas de civilidad y etiqueta que deben observarse en las diversas situaciones sociales, precedido de un breve tratado sobre los deberes morales del hombre. Escrito por el músico, pedagogo y diplomático venezolano Manuel Antonio Carreño, se publicó originalmente por Appleton & Co. de Nueva York en 1854. Manuel Antonio Carreño Muñoz (Caracas, 1812 - París, 4 de septiembre de 1874) con la publicación de su Manual de Urbanidad y Buenas Maneras para jóvenes de ambos sexos, que pasaría a la historia con el sobrenombre de «Manual de Carreño», un escrito sesquicentenario, que enseña y adiestra al individuo en el manejo de las buenas costumbres, fundamental para la educación de decenas de generaciones y reeditado en numerosas ocasiones.

En 1854 publicó por entregas el Manual de urbanidad y buenas maneras para uso de la juventud de ambos sexos, obra que le valió un gran reconocimiento y fama. Este manual tuvo una gran repercusión a nivel mundial, hasta el punto de que fue una obra aprobada para la enseñanza en las escuelas de instrucción primaria de España. Así, esta obra de 1853, venía utilizándose como texto desde el principio, no sólo en España sino en otros países de habla española.

En la Real Orden, sin embargo, se establece que en las nuevas ediciones de esta obra, se debían suprimir las referencias al país para el que fueron escritas (Venezuela). La importancia del libro estriba, precisamente, en el hecho de estar dirigido a jóvenes de ambos sexos en una época en la que la enseñanza era casi exclusivamente machista y para las clases más poderosas. En la obra abundan las normas morales y religiosas

que tanta importancia tenían en el siglo XIX y que, evidentemente, ya han perdido en gran parte su vigencia por el largo tiempo transcurrido. En lo que se refiere a la urbanidad y buenas maneras, hay que acordar que, aunque parezca una exageración, este libro ejerció una enorme influencia en la sociedad culta venezolana durante varias generaciones y, aún hoy, resultan fácilmente identificables, algunas de dichas normas, para los extranjeros recién llegados al país, sobre todo de origen europeo.

Según sus autores, el manual debería ser el primer alimento sano y provechoso que debía suministrarse a los niños en su primera edad, para que se robustecieran y crecieran vigorosos, a fin de que con el tiempo llegaran a ser tan buenos cristianos como excelentes ciudadanos y hombres de bien. Figuras dedicadas a la educación durante el siglo XIX, como José Bernardo Suárez y Domingo Faustino Sarmiento, o importantes hombres de la política latinoamericana, como José Victorino Lastarria, entre otros, contribuyeron con publicaciones propias a la difusión de las reglas y preceptos de la urbanidad y la moral, en libritos de formato de bolsillo que facilitaban su transporte y divulgación. Por esta razón fueron comúnmente llamados libritos, obritas y opúsculos. Los manuales también fueron consultados por mujeres de la elite y educadoras del hogar, abarcando tanto la vida pública como la privada en el nuevo orden republicano.

Pero ¿qué significa la palabra “Urbanidad”? Según el diccionario de etimologías es:

La palabra "urbanidad" viene del latín urbanitate (m) y esta de urbs, ciudad, Urbanitas en latín clásico designa al conjunto de normas cívicas y buenos modales que caracteriza al bien educado, y su contrario es rusticitas, que designa la carencia de buenos modos, refinamiento y educación (rusticidad). Parece que la educación reglamentada se daba mucho más en las ciudades, y en el medio rural menos, por eso se identifica al rusticus con alguien más grosero (p236)

Desde estos planteamientos se deduce el origen de la obra de Mons. Jáuregui. La intención (motivo) del texto es ofrecer de muy buena voluntad a los jóvenes levitas, que aspirando a la carrera del sacerdocio, una educación basado en el manejo de las buenas costumbres, porque van a entrar en tan variadas como difíciles relaciones sociales, y para lo cual necesitan un fino y delicado tacto, fruto de la urbanidad y

cortesía sobre todo en un siglo que tanto se paga de exterioridades. El manual sobre la urbanidad formara un “Sacerdote, culto, respetuoso, cortes y civilizado”

La finalidad del texto es dotar al aspirante al sacerdocio y a los estudiantes de normas de cortesías para que la falta de tacto social y el desconocimiento de las reglas severas de una buena educación, no perjudiquen la conducta y costumbres del eclesiástico y sea el sacerdote un modelo de concepto público. Afirma Mons. Jáuregui: “La urbanidad es efecto de ese instinto social de que dios ha dotado a los hombres y en el cristianismo la urbanidad no es otra cosa que el ejercicio de la caridad tal como la define San Pablo” (p.342).

Entendiendo el pensamiento de Mons. Jáuregui: la aplicación del tratado o manual, pretende formar buenos sacerdotes y buenos estudiantes para que sean ciudadanos y cristianos ejemplares bajo la enseñanza de las buenas costumbres y modales. Se deduce entonces que” Un buen sacerdote y un buen ciudadano es un ser civilizado”. Desde este punto de vista se considera que Jáuregui fue un civilizador de los andes venezolanos, por la promoción del tratado de urbanidad en una zona que se consideraba rural, lejos de las grandes ciudades venezolanas afrancesadas.

A continuación se presentara la estructura del Texto:

Primera parte: Dios (posee veintiuna normas); Los padres (posee dieciséis normas); La patria (posee ocho normas); Los Superiores (posee doce normas); El prójimo (posee once normas); El cuidado de sí mismo (posee diecinueve normas); Los Amigos (posee veintinueve normas); La mesa (Posee cuarenta y seis normas)

Segunda Parte (de la cultura eclesiástica): Seminarios (posee diecisiete normas); Del aseo y limpieza (posee quince normas); Del vestido en general (posee diecinueve normas); El sacerdote en viaje (posee veintisiete normas); Visitas (posee cuarenta y un normas); Estilo epistolar (posee treinta normas); Actos cívicos (posee veintidós normas); Reglas Diversas (posee veintidós normas); Instrucción para un viaje a Roma.

El manual en general posee trescientas cuarenta y cinco normas (345).

El tratado del manual expresa en general las normas Sobre: **Dios**; Mostrar frente al nombre de Dios, al dulce nombre de Jesús y a la santísima virgen maría al momento de nombrar y encuentro con la imagen, colocarse de rodilla y bajar la cabeza. El cristiano

no debe faltar a su religión y a su deberes “la patria no puede pues, con hombres sin religión .El espíritu del mundo y respetar las creencia de los demás, pero no se debe dejar faltar a la religión, tampoco discutir sobre religión y si alguien faltase a nuestra religió, responder con una mirara severa o con una sonrisa de compasión. El joven bien educado acepta su religión católica y se siente orgulloso, guarda las leyes de Dios y la iglesia y admite al sumo pontífice. Ama profundamente la patria y a dios. No se debe criticar las predicaciones de la sagrada escritura. No se debe ciar la sagrada escritura fuera de tiempo y en la profanidad. Nunca nos debemos burlarnos de nuestros ministros, cualquiera que sea su falta. Hay que recibir los sacramentos con respeto Asistir al templo con vestidos decorosos a los ejercicios espirituales. Hay que seguir las normas de la santa misa. **Padres:** Amar a los padres para ser feliz en la faz de la tierra, respetar la autoridad de los padres. Hay que ser buen hijo. La base de toda buena educación emana del temor adióis y amor y respeto a los padres. Un buen hijo será siempre un buen padre, un buen esposo, un buen ciudadano, un buen profesional. Un buen colegial prueba la ternura los sus padres escribiéndole siempre, dándole cuenta de su estadía en el colegio y esmerándose en ganar premios y puesto de honor en las clases, deben obtener buenas calificaciones y tener buenas calificaciones, así como buenas conducta para llenar de regocijo a sus padres. Los colegiales deben mantener buena conductas en sus casas cuando estén de vacaciones. Si hay problemas en la familia se debe orar. No se debe ir a la cama y al levantarse pedir la bendición, debemos respetar y amar a todos los miembros de la famililla. Pelear con los miembros de la familia indica falta de educación. Debemos guardar luto por nuestros parientes más cercarnos. Amando y respetando a nuestros padres lograremos ser felices. **La Patria:** El primer principio de un colegial debe ser por Dios y por la patria. Hay que mantener el amor patrio. Hay que dar ejemplo de patriotismo. Debemos servir a nuestra patria. No se debe traicionar a nuestra patria. Será dulce y glorioso morir por nuestra patria. **Superiores:** respetar al pontífice, a los obispos, sacerdotes y a toda la jerarquía. La religión manda a respetar las autoridades legalmente constituidas. Los jóvenes que se educan jamás hablan de política y esta prohibido en seminarios y colegios privados. En vacaciones los colegiales no deben caer en discusiones sobre política. Los superiores

deben educar bien a sus estudiantes. Todo colegio tiene un reglamento que se deben respetar. El colegial que termina su educación escolar no debe iniciar su vida profesional atacando al clero. **Prójimo:** respetar a los ancianos, sacerdotes, magistrados, médicos, abogados maestros y a todo profesional. Cuando tomemos disgustos con los demás no debemos guardar rencor y perdonar sea dentro del colegio y fuera de él. Cuando ofendamos arrepintámonos y busquemos la reconciliación. Practicar la fraternidad en nuestra casa de estudio. En la calle ceder siempre la acera a los superiores, ancianos, y señoras. No se debe r burlón. **Cuidado de sí mismo:** Debemos resguardar nuestro cuerpo porque es templo del espíritu santo. Debemos gobernar la vista, debemos cuidar nuestra existencia y nuestra salud no exponiéndola a peligro alguno, dedicarnos al trabajo para combatir el ocio, debemos procurar desarrollar nuestra inteligencia con la lectura de libros sobre sabios y piadosos. Manifestar el decoro, dignidad y limpieza que nos merezcan la estimación social. Un joven educado y religioso debe estar bien aseado. Se deben los colegiales asearse con preciso método. Los colegiales deben madrugar para que contraigan ese hábito saludable toda la vida. Las tareas del colegio en cuanto a limpieza deben acostumbrar a los jóvenes hábitos de orden y amor al trabajo. colegial no debe leer novelas ni periódicos que hacen perder el tiempo. El colegial debe realizar una distribución del tiempo colocarla en su escritorio. Se debe reprimir los sentimientos de cólera que hacen al hombre insociable. No se debe fumar, porque es una manía nociva. Se debe acatar la hora de recreación que tienen por objeto amenizar la vida del colegial. **Amigos:** se deben tener amigos verdaderos no solo de un día. Los amigos deben ser caritativos, educados, circunspectos. Cuando una familia nos da su amistad debemos corresponder a ello con respeto. No se debe abusar de la generosidad de los amigos. **La mesa.** Es el lugar donde se debe resaltar la cultura. Debemos mostrar finura, cortesía, decencia en la mesa. Los jóvenes seminaristas deben adquirir maneras cultas para las situaciones de la vida. Acatar la campana para la comida y marchar en orden. Se colocan detrás del asiento. Luego se ora, se escucha la lectura y seguir las demás normas de urbanidad en la mesa.

Segunda parte. **De la cultura eclesiástica.** Lo primero que debe hacer el seminarista es estudiar el reglamento y penetrarse en sus deberes. No se permiten chanzas ni burlas.. Se debe abandonar la cama al toque de la campana. Aseo y limpieza. Debe asearse correctamente, cumplir con el aseo de la habitación, lavarse las manos constantemente. El seminarista debe usar la sotana en todas las actividades y todos los implementos. Se deben respetar los días de fiesta, ese día no se viaja, recibir gustosamente a los miembros foráneos. Si debe viajar a roma seguir las instrucciones para no demorar. Asistir diariamente a la santa misa. La vistas se reciben en la sala de espera nadie pude pasar a las habitaciones.

Esta descripción de la obra o el texto es lo que Ricoeur llama la estructura inteligible, existe en el trasfondo de todas esta normas un pensamiento educativo del autor, el fin educativo y moral con un fuerte acento religioso, pues el hombre verdaderamente religioso era tenido por modelo de todas las virtudes: padre afectuoso, hijo obediente, esposo fiel y ciudadano útil a su patria. En general estos textos se dividieron en dos partes: en primer lugar un tratado de moral que contemplaba los "Deberes para con Dios", "Deberes para con la Patria" y "Deberes para con nosotros mismos", de tal modo que el discurso religioso y el patriótico compartieran una misma forma retórica en el manual. En la segunda parte se describían detalladamente las reglas de urbanidad, que abarcaban una exhaustiva variedad de principios cívicos y morales que debían aplicarse en la vida en sociedad y en la vida privada.

La forma discursiva del manual se asemejaba a un reglamento o catecismo que era necesario difundir para hacer de los nuevos ciudadanos sujetos merecedores de los calificativos "bien educados" y "personas civilizadas". Estos manuales descansaban en el supuesto de que el hombre instruido y de buenas maneras era el único que tendría éxito en el futuro moderno. Por lo tanto, el manual poseía un fuerte poder disciplinario y fue adoptado como libro fundamental en escuelas y colegios, siendo los profesores los encargados de infundir en niños y jóvenes los preceptos de la urbanidad, la moral, la virtud, la religión y la higiene. Curiosamente, buena parte de los manuales no intentaban corregir sino más bien diferenciar entre quiénes eran, y quiénes no, los verdaderos ciudadanos capaces de dar a la nación una identidad civilizada. El poder

disciplinario del manual se concretaba en la revelación de las incorrecciones y en develar el falso ropaje de quien quisiera inmiscuirse en una sociedad que se esforzaba por mantenerse unida en tiempos de conmoción, dada la posibilidad de movilidad social que se había generado después de la independencia.

Es importante traer a colación la tesis del Mora García (2003) manifestada en su artículo: *Tres manuales escolares: cambiaron la historia de la educación en la grita, en el tiempo histórico de la sesión Táchira del gran estado los andes.(1884-1899)* sobre que este manual de urbanidad posee elementos pedagógicos salesianos, en el que expresa:

El pueblo de La Grita distinguió a Jáuregui con el epónimo del "Bosco andino", por haber diseñado el Seminario a semejanza del Seminario de Turín, en donde conoció a Don Juan Bosco (1815-1888). "Seguramente allí analizó el Reglamento de las Casas de la Sociedad de San Francisco de Sales (1876), publicado por Juan Bosco como Esbozo del Sistema Educativo Salesiano, pues en su trabajo intitulado Tratado de Urbanidad para uso de los Seminarios (1890) señala: "los Santos son un modelo acabado de Urbanidad y Cortesanía, (sic) pues (...) S. Agustín. S. Francisco de Sales, S. Vicente de Paúl y Pío VII, fueron encanto de su época como modelos de santidad, sabiduría y cultura social."

Aluce el autor que el tratado de urbanidad para uso de los seminarios de Mons. Jáuregui concibe en su trasfondo el pensamiento educativo de Don Bosco. La pedagogía salesiana en Jáuregui, Mora-García la sintetiza en tres ejes: Primer eje: El Sistema Preventivo Don Bosco introdujo un método educativo conocido como el Sistema Preventivo, que conduce a una formación proactiva e integradora. La formación integradora Mora- García cita a Don Bosco: "yo os aseguro que os recuerdo todos los días en la Misa, pidiendo para cada uno de vosotros las tres 'S'; salud, sabiduría, santidad." (B. Lemoyne. (1901) *Memorie Biografiche di Don Giovanni Bosco.*, tomo 1, p. 120. Citado por Didone, T. (1980) "Rasgos vivenciales del Sistema preventivo de Don Bosco." *Anthropos*, (1) 1980.) Es una educación que trabaja las tres dimensiones básicas del hombre: el cuerpo, la mente, y el alma.

Manifiesta Mora- García que el Sistema Preventivo jaureguino está expresado en el Tratado de Urbanidad cuando manifestó la responsabilidad que tienen los maestros en la formación integral de sus estudiantes. Ambos autores polarizan sus inquietudes y

acciones hacia una formación cristiana integral: abarca tanto los sacramentos, como la oración, el apostolado en cuanto compromiso, el trabajo y la justicia social. En esta visión integral Don Bosco procura proporcionar al joven una base económica mínima, indispensable (alojamiento, vestido, comida) como condición para que el muchacho pueda explotar todas sus capacidades intelectuales y profesionales alumnos.

Segundo eje: El tacto pedagógico se funda en la sinceridad y comporta una relación personal entre educadores y educandos en la que debe existir y florecer la espontaneidad, la confianza y los intereses comunes. Pero a su vez el tacto pedagógico, implica el ejercicio prudente de la autoridad: "el Sistema Preventivo transforma al alumno en amigo, y éste ve en el asistente un bienhechor que amonesta, avisa, ayuda con cariño y comprensión, que va al corazón.

Tercer eje: La relación complementaria entre: Razón, Religión y Amor. Con la razón se busca comprender y no la imposición de las normas, con la religión se tiende al bien supremo como fin último, y con el amor se busca que los jóvenes (cita a Don Bosco "aprendan a ver el amor también en aquellas cosas que les agradan poco, como son: la disciplina, el estudio, la mortificación de sí mismos y aprendan a obrar con generosidad y amor. "(B. Lemoyne. 1901, tomo 17: 110).

Lucas castillo concuerda con Mora- García en la inspiración salesiana de Don Bosco en Jáuregui. Expresa Castillo:

Jáuregui se dirigió entonces a Turín, habló con don Bosco y con su segundo Don Rua, observó el sistema preventivo aplicado en el oratorio de San Francisco de Sales, consiguió los reglamentos salesianos. Se inscribió como cooperador salesiano, habló de la posibilidad de la venida de los salesianos a la grita y después de recibir la bendición del santo, que lo animó con sus proyectos educacionales, regreso a Roma. (p. 36)

No cabe duda alguna que Mons. Jáuregui fue depositario del pensamiento educativo de Don Bosco y de los salesianos, pero el tratado sobre urbanidad para los seminarios, ¿ fue inspirado en el reglamento de las Casas de la Sociedad de San Francisco de Sales (1876)?. Mons. Jáuregui manifiesta que el manual fue inspirado en las obras de los Padres Paules: Reaume y Champeau que sirve de texto en los seminarios y colegios franceses, la del Sr. Cardelera que esta adoptada en los de España; y por último el

manual de urbanidad de Manuel. A Carreño, la obra más completa en su género, y por la cual se estudia en la mayor parte de los colegios hispanoamericanos. (Introducción al tratado de urbanidad)

Don Bosco expresa sobre el reglamento del oratorio de Valdocco lo siguiente:

Establecida de esta manera la residencia habitual en Valdocco, me empeñé con toda el alma en promover cuanto contribuyera a conservar la unidad de espíritu, de disciplina y de administración. En primer lugar, redacté un Reglamento, en donde simplemente expuse lo que ya se practicaba en el Oratorio y el modo regular de hacer las cosas. Como se halla impreso aparte, cada cual puede leerlo cuando guste. Las ventajas de este breve Reglamento fueron muy notables: todo el mundo conocía lo que debía hacer y –como solía dejar a cada cual responsable de su cargo– todos se esforzaban por entender y cumplir la parte que les correspondía. Muchos obispos y párrocos lo solicitaron y estudiaron, tratando de introducir la obra de los Oratorios en los pueblos y ciudades de sus respectivas diócesis. Construidas las bases orgánicas para la disciplina y administración del Oratorio, era necesario estimular la piedad mediante alguna práctica fija y uniforme. Se logró con la institución de la Compañía de San Luis. Redactadas las Reglas según los términos que consideraba más propios para la juventud, las presenté al arzobispo, quien las revisó personalmente y dio luego a leer a otros para que las estudiaran y diesen su parecer. Finalmente, las alabó y aprobó, concediendo indulgencias especiales con fecha de 12 abril 1847. Dichas Reglas se pueden leer en otro lugar (.p.94)

Estas precisiones de Don Bosco, también se hicieron presentes en el colegio jaureguino de la Grita. En este sentido, el autor de la investigación afirma que, no hay duda que el colegio sagrado corazón de Jesús fue amoldado en lo posible a los métodos salesianos. Para reafirmar esta premisa se citara al Pbro. José Humberto Quintero en el sermón pronunciado en la Iglesia Metropolitana de Mérida con motivo de la canonización del amable maestro de Turín, el 13 de mayo de 1934, en “escritos sobre Jáuregui”.

Don Bosco empezó a ejercer su apostolado en nuestra Patria. En 1883 un ilustre sacerdote, el Pbro. Jesús Manuel Jáuregui, fundó en La Grita un Instituto de enseñanza. Dos años más tarde, en Junio de 1885, el doctor Jáuregui –según lo sé por documento de su propio puño que tengo en mi poder– visitó a Don Bosco en Turín, recibió de él normas y se inscribió entre los Cooperadores Salesianos. El Colegio de La Grita fue cuna de muchos hombres que se han distinguido en la Iglesia, en el foro, en la diplomacia y en la política. No creo pecar de temerario si atribuyo gran parte del éxito de aquel célebre Instituto a la lejana y paterna bendición de Don Bosco.(p.50)

Demuestra esto que Mons. Jáuregui adoptó el carisma de los salesianos, y pasó a ser cooperador, y el funcionamiento del colegio fue de inspiración salesiana, por lo tanto el tratado de urbanidad para uso de seminarios fue un instrumento más para la organización del colegio, pero este se inspiró en los Padres Paules franceses, el manual de Sr. Cardelera, en el manual de Manuel Carreño.

El tratado de urbanidad de Jáuregui, lleva en si una actitud afirmativa, que profundiza la afirmación y la reconciliación del hombre entero con su mundo. Jáuregui tenía claro por su condición de teólogo, que el hombre es un ser falible, que constantemente está al acecho del error, de la mancha, del pecado y para fraseando a Ricoeur “se deja llevar o guiar por el siervo albedrio”. Por tal razón promocionó su tratado de urbanidad entre los estudiantes del colegio “Sagrado Corazón de Jesús” como un modo de superación de esta fragilidad, buscando un equilibrio entre el cuerpo, la conciencia y el comportamiento social, y como lo expresa Melero (1999) “esto conlleva a un significado concreto del cuerpo y el alma y un análisis entre lo objetivo y lo subjetivo” (p.13)

Interpretación del texto “Geometría elemental para uso de los establecimientos de educación de ambos sexos”

Existe otra obra o texto de Mons. Jáuregui la cual se denomina: “Geometría elemental, para uso de los establecimientos de educación de ambos sexos”, publicada por primera vez como libro texto por la Tipografía del Colegio del Sagrado Corazón de Jesús a cargo de A. I. Avendaño en marzo de 1892, en La Grita, Estado Táchira, y en formato de folleto con 64 páginas. En cuanto a su autoría, autores como Sposito, Burelli Rivas, Lucas Castillo, Mora- García y Luna, la dan por sentado que es obra del levita de los andes..

La obra tuvo su inspiración y referencia en autores: Scarpa y Borgogno (1880), Legendre (1817) y Cortázar (1850), lo cual aparece explícitamente en la hoja de presentación del libro. Según Quintero y Medina (2011) eran los mejores autores que tratan la materia de su época,

El mismo autor plantea que el libro de V. G. Scarpa y E. Borgogno es “Lezioni de aritmetica, geometría e sistema metrico decimale”. La edición trigésima cuarta, publicada en Torino, Italia, en 1880, por la editorial Stamperia Reale di Torino de G. B. Paravia y Compañía y de 124 páginas incluía en su índice general los siguientes temas de geometría: Capitolo II. Della geometria. Art. 1. Definizioni; Geometría Piana. Art. 2. Delle Linee; Art. 3. Degli Angoli; 4. Dei Poligoni; Art. 5. Dei Triangoli; Art. 6. Dei Quadrilateri; Art. 7. Del Circolo; Art. 8. Misura della Superficie o Planimetria; Geometria sólida. Art. 9. Definizioni; Art. 10. Dei Poliedri; Art. 11. Misura della Superficie e del Volume dei Solidi o Stereometria.

El libro clásico “Elementos de geometrie” de A. M. Legendre publicado en 1794 es su más famosa obra, fue líder como libro de geometría elemental por más de 100 años, y ampliamente usado como sustituto del clásico “Elementos” de Euclides. Considerado una mejora pedagógica de este por la simplificación y reordenamiento de las proposiciones que le hiciera Legendre.

El libro “Tratado de geometría elemental” del español Don Juan Cortázar (1809-1873) introduce adelantos positivos sobre lo conocido, como por ejemplo: un método general para trazar tangentes comunes a dos círculos, cualesquiera que sean las posiciones de estos; la demostración sencilla de los volúmenes de los prismas principalmente de los oblicuos, la medida del Angulo esférico, el estudio elemental de las curvas elipse, parábola y hélice, y algún teorema original, referente al volumen de los poliedros simétricos; en todo lo que resalta es lo riguroso, exacto y sencillo de las demostraciones (Iruste, 1912). La edición tercera, publicada en Madrid, España, en 1850, por la editorial Imprenta y Fundación de D. Eusebio Aguado y de 207 páginas incluía en su índice general los siguientes temas: Geometría Plana: Línea recta y ángulos. Polígonos. Círculo. Áreas. Geometría del Espacio: Planos, ángulos diedros y poliedros. Poliedros. Cono, cilindro y esfera. Áreas y volúmenes. Estudio elemental de las curvas. A manera de comentario es ineludible expresar, al observar solo los contenidos.

La obra de Mons. Jáuregui “Geometría elemental, para uso de los establecimientos de educación de ambos sexos” está dividido en tres partes: geometría plana, geometría

sólida, y agrimensura y dibujo topográfico. También incluye 23 procedimientos de dibujo lineal, lo cual dota a la obra de un carácter algorítmico. Además, aparecen 72 figuras y 30 ejemplos numéricos, 2 advertencias sobre el contenido, 47 problemas para resolver, 8 notas, 2 explicaciones de figura y 7 pies de página a lo largo de su contenido. Todos estos elementos constituyentes de la obra le confieren una estructura de texto. El texto está, a su vez, dividido en secciones teóricas numeradas comenzando con I Definiciones sobre geometría elemental hasta la XXIV Definiciones concerniente a geometría sólida. Luego, no están numeradas las 15 restantes, solamente tienen un título, empezando por Cuerpos y terminando con Advertencias. Al final de la primera parte, después de la sección Medidas de diversas Superficie, se presentan los enunciados de 27 problemas para resolver, y luego 20 problemas más al final de la segunda parte, después de la sección Estereometría. En cada sección de problemas se incluyen casos similares a los estudiados en los ejemplos, pero más complicados y en función de los temas tratados en las secciones cubiertas.

La obra se presenta de la siguiente manera: Definiciones. **Geometría plana:** De las líneas-su forma. Posición de las líneas. Líneas variables. Ángulos. Polígonos. Clasificación de los polígonos. Superficie delos. Polígonos. Triángulos. Cuadriláteros. Paralelogramos y trapecios. Del círculo. Posición del círculo. Medidas de superficie o planimetría. Planimetría-continuacion.Planimetriacombinacion.Equivalencia del círculo y del cuadrado. Conversión del círculo al cuadrado y viceversa .Equivalencia del perímetro del cuadrado y la circunferencia del círculo. Medidas de arcos, sectores y segmento. Raíz cuadrada. Medidas de diversas superficie. **Geometría sólida.** Definiciones, cuerpos, poliedros, prismas, pirámides. Cuerpos redondo, cilindro, conos, esfera. Esferometría. Problemas sobre la medida de la superficie volúmenes de los sólidos. Dibujo lineal. **Agrimensura-instrumentos.** Agrimensura-medidas. Nivelación. Medición de alturas. Dibujo topográfico. Advertencias.

Se observa similitud entre las obras de geometría de Scarpa y Borgogno , Legendre y Cortázar , y la obra de Mons. Jáuregui “Geometría elemental”, en temas y objetivos comunes, lo que no cabe duda que se inspirara en ellos.

Quintero y Medina (2011) revisando a Beyer, (2006) y a Freitas (2000) manifiestan sobre la obra de Jáuregui que:

Es válido afirmar que “Geometría Elemental” es uno de los primeros textos de geometría publicados en la República de Venezuela por un venezolano, que no fuera traducción o adaptación (extracto) de un libro extranjero. De acuerdo con otros comentarios hechos por Beyer (2006), es permisible decir que debe estar entre los primeros 5 libros de geometría elemental con las características indicadas. Por otra parte, Freitas (2000) menciona que en el Inventario de Frydensberg entre 1830 y 1894 aparecen sólo 7 libros de geometría publicados en Venezuela, pero de todo tipo (para niños, artesanos y estudiantes de ingeniería interesados en agrimensura) e incluye el libro de J. Muñoz Tébar titulado “Primeras nociones de geometría, para el uso de escuelas de la república, dedicado a los artesanos de Venezuela” con características similares al libro de Jáuregui con respecto a la aplicación de la geometría a la agrimensura.(p.51)

En relación con la aplicación práctica de los contenidos abordados en la tercera parte sobre agrimensura y dibujo topográfico, afirman Quintero y Medina que es válido decir sin la menor duda, que una vez estudiadas las partes sobre planimetría y estereometría, el alumno podía lograr un conocimiento básico general sobre estas nuevas materias y ver claramente la importancia del conocimiento teórico- geométrico en la práctica. Lo mismo ocurre, al menos instrumentalmente, con los procedimientos de medición, nivelación y trazado de planos de terrenos estudiados en esa última parte del libro. Deducen los autores que es bien sabido que Monseñor Jáuregui construyó iglesias, caminos largos entre montañas, y colegios; es posible que él mismo ayudara a medir, nivelar y trazar planos de buena parte de estas obras para aligerarlas o abaratarlas, y por qué no a través de sus mejores discípulos del colegio que se inclinaron por la geometría y su aplicación.

En las consideraciones generales sobre la obra de Jáuregui, Quintero y Medina expresan:

Es posible afirmar que los contenidos estudiados y los procedimientos empleados, en especial los relativos a las equivalencias del círculo y cuadrado en cuanto a superficie o perímetro, le dan al libro el carácter de original desde el punto de vista de una publicación matemática formal venezolana y aún más si es tomada en cuenta la época en que fue editado y usado. Sobre la posibilidad de categorizar a Monseñor Jáuregui como matemático puro es también permisible, ya que como lo manifiesta en su libro él sometió (Jáuregui, 1892), por lo menos,

su método de equivalencia en superficie entre el cuadrado y el círculo -bajo la denominación de “Magnificat” (p.55)

Según los autores la obra de Jáuregui se puede considerar original en el contexto venezolano, más aun en la región los andes y en estado de los andes y a él (Jáuregui) se le puede considerar un matemático.

Por otro lado Walter y Beyer (2011) expresan que en la obra de Geometría de Jáuregui (1892) se encuentran los siguientes enunciados:

Si un prado tiene la forma de un rombo con la base de 1.250 m. y la altura de 970 m. ¿Cuál será su superficie? (p. 457) Otro enunciado es el siguiente: ¿Cuántos metros cuadrados de tafetán se necesitan para construir un globo aerostático de forma esférica, debiendo tener su diámetro m. 3,90? (p. 470) Está presente aquí la irrealidad de muchos enunciados en los que aparecen prados en forma de rombo, campos en forma de trapecio, corrales triangulares. (p.25)

Explican los autores que en el caso del problema de construcción del globo aerostático, se tiene un contexto absolutamente fuera de la realidad de un alumno de aquella época. y más aún en una población como La Grita, en donde era usado dicho texto; e incluso el planteamiento del mismo adolece de fallas por cuanto no se considera el desperdicio de tela que ocurre al construir una esfera a partir de una forma rectangular. Puede en consecuencia afirmarse que se trata de Problemas vestidos. Bajo esta denominación,(problemas vestidos) designa a aquellos ejemplos, ejercicios y/o problemas propuestos al alumno (por los docentes o en las obras didácticas) los cuales se encuentran rodeados por un contexto artificioso, para hacerlos aparentar como que proviniesen de situaciones de la vida real.

Tal vez para el autor que manifiesta que muchos ejercicios contenidos en la geometría elemental de Jáuregui, no se ajusta a la realidad, ni al contexto y puede ocasionar una disociación de la realidad mediante el aprendizajes de estos ejercicio, no tiene en cuenta que la obra para el momento histórico representó un avance significativo en la enseñanza de las ciencias, en especial de la geometría en los andes venezolanos y que muchos intelectuales extranjeros reconocieron el valor científico de la obra, como fue el rector de la universidad de Boston. Este problema de los ejercicios en la obra de

Jáuregui hace referencia al origen de la misma; es decir de origen europeo y de sus códigos lingüísticos que influyeron el pensamiento educativo venezolano.

Por otro lado en la misma obra, se plantea el problema de la cuadratura del círculo, Ballesteros (2009) comenta que se trata de obtener, dado un círculo, un cuadrado cuya área mide exactamente lo mismo que el área del círculo. La autora afirma que Anaxágoras fue primero en intentar resolverlo, dibujando en las paredes de su celda cuando fue hecho prisionero por cuestiones políticas. Tampoco pudo ser resuelto por los geómetras de la antigüedad, y llegó a ser el paradigma de lo imposible. Expresa Ballesteros que: “Como curiosidad, el filósofo inglés Humé llegó a escribir un libro con supuestos métodos para resolver el problema. Humé no tenía conocimientos matemáticos serios, y nunca aceptó que todos sus métodos fallaban” (p.54).

Mora-García (ob.cit) en relación a la obra de Jáuregui “Geometría elemental” comenta:

En la geometría trabajada por Jáuregui, sus postulados estaban influenciados por Scarpa, Borgogno, Legendre y Cortázar, que curiosamente seguían anclados en Euclides. Las geometrías no euclidianas entraron a las aulas universitarias venezolanas bien entrado el siglo XX. Lo laudable en Jáuregui es que haya concentrado su esfuerzo en el problema de la Cuadratura del Círculo, uno de los tres problemas clásicos de las matemáticas de todos los tiempos; junto a la trisección del ángulo y la duplicación del cubo. Quizá por eso Jáuregui hizo del problema de la Cuadratura del Círculo su punto de honor; pues "significaba algo más que el cálculo del área del círculo. Significaba construir un cuadrado de área igual a la de un círculo, sin más instrumentos que el compás y la regla. En esta forma el problema no se resolvió nunca, y modernamente se demostró que era irresoluble. No obstante, aún sigue habiendo gente que intenta resolverlo.(p.18)

Tanto Quintero y Medina, como Mora -García, resaltan la importancia del Tratado de Geometría elemental de Mons. Jáuregui y su significado para el momento histórico pedagógico. También resaltan la contribución de Jáuregui a tratar de resolver el problema de la cuadratura del círculo en su obra.

Pero, ¿Qué significado posee la cuadratura del círculo? Según Cirlot (2008) (diccionario de símbolos) “los antiguos mesopotámicos para conocer el área de un círculo lo situaban entre dos cuadrados. La idea de identificar el círculo y el cuadrado

se verifico también por la rotación del cuadrado”.(p 160) según el autor no se trata en el aspecto a un problema matemático, sino a un problema simbólico.

Explica Cirlot, que la cuadratura del círculo como la piedra filosofal de oro, constituyó la preocupación de los alquimistas, pero también estos últimos símbolos se refieren a la finalidad evolutiva del espíritu, el primero concernía a la identificación de los dos grandes símbolos cósmicos. El del cielo (círculo) y el de la tierra (cuadrado). Es pues, una coincidencia que los dos contrarios, pero entendida como yuxtaposición o unión (cual los trazo vertical y horizontal forman la cruz) sino como identificación de los dos componentes en síntesis superior. Correspondiendo el cuadrado a los cuatro elementos, en el significado de la cuadratura del círculo que en realidad no debiera denominarse así, sino “circulación del cuadrado” se trataba de obtener la unidad de lo material (y de la vida espiritual) por encima de las orientaciones de cuatro y del cuadrado. Otro procedimiento para obtener un significado de cuadratura fue refundir los dos cuadrados en cuyo interior se inscribía el círculo, lo que da por resultado un octógono. Este puede considerarse, en efecto geoméricamente y simbólicamente como un estado intermedio de una forma entre el cuadrado y el círculo por eso no simbolizó nunca el opus (es decir el logro místico de la identificaciones los contrarios), pero si la vía de purificación del cuatro y del cuadrado (tierra, elemento femenino, materia y razón) para alcanzar el círculo (perfección, eternidad, espíritu).

El círculo en si es un emblema solar, que tiene correspondencia con el numero 10 (retorno a la unidad tras la multiplicidad) por lo que simboliza, la perfección, la eternidad y el cielo. El cuadrado significa un estado pluralista que nunca ha alcanzado la perfección

Se puede observar en los significado que ofrece Cirlot, sobre la cuadratura del círculo existen varios elementos que están presentes en el pensamiento educativo de Mons. Jáuregui y que subyacen en su textos pero principalmente en “geometría elemental” entre ellos se destacan: evolución del espíritu, unidad entre la vida material y el espíritu, el paso de lo imperfecto a lo perfecto. La cuadratura del círculo significa la evolución del espíritu humano de la tierra al cielo, mientras que el cuadrado es lo material (la tierra) y el círculo lo espiritual, es decir el cielo. ¿Se pudiera entender esto

como una conciliación entre razón (tierra) y fe (cielo) en el pensamiento educativo de Mons. Jáuregui?

Estos términos son comunes en el discurso de Mons. Jáuregui. y concuerdan con positivismo, humanismo y neoescolástica.

Interpretación del texto “Introducción a la gramática latina”

Otro texto que presuntamente contiene elementos del pensamiento educativo de Mons. Jáuregui es la obra “Introducción a la gramática latina” escrito en 1897, pero publicado en la obra de Miguel María Candales (1913). El maestro Candales como se le conocía según Picón (1988):

Estudió en la Universidad de Mérida graduándose de Bachiller en Filosofía en 1832, y el mismo año se recibió de Maestro y Licenciado en Filosofía. El Maestro Candales fue Catedrático de Mayores y Elocuencia y de Sintaxis Latina o de Latinidad en la Universidad de Mérida hasta 1856, año en que renunció y fue jubilado. También fue Secretario de la Universidad desde 1845 hasta 1854. Escribió una Gramática Latina publicada en Mérida en 1913 con Prólogo de Monseñor J. M. Jáuregui Moreno, Rector del Colegio del Sagrado Corazón de Jesús en La Grita. El Maestro Candales casó en Trujillo el 6 de noviembre de 1837 con María Micaela Aruca, hija legítima de Nicolás Aruca y Pilar Pérez, vecinos de Trujillo. Con numerosa sucesión.(p.120)

Esta presentación demuestra que el maestro Candales siempre estuvo involucrado con la enseñanza de la gramática latina. Jáuregui (1897) expresa del maestro Candales:

Laborador constante en la ilustre universidad de Mérida y uno de sus conspicuos y esclarecidos miembros. Después de largos años de profesorado en la lengua latina, el señor Cándales deseoso de mejorar los métodos que para el aprendizaje esta tan importante cuanto difícil lengua nos han sido importados del extranjero, emprendió y llevo a cabo con incontratable paciencia a la par que feliz éxito, la elaboración de un tratado didáctico de latinidad que reúne a la ingeniosa facilidad del método, claridad de exposición y brevedad para el aprendizaje.(p.VIII)

La obra del maestro Cándales fue publicada Con el nombre de “Lecciones de Gramática latina. En Mérida por la Imprenta oficial en 1913, y la introducción de monseñor Jáuregui abarco de la Pagina VII a XIII, según Luna. (p191).

La obra está estructurada de la siguiente manera:

Primera parte:

Comprende la etimología, sintaxis, prosodia y ortografía latina, contiene las reglas gramaticales sencillas, claras y completas.

Segunda parte:

Abundantes citas y ejemplo clásicos, bellísimos y variados, sobre saliendo en toda la obra, pero muy especialmente en la segunda parte, el espíritu filosófico y los principios de la ciencia filológica.

Explica Jáuregui en la introducción (p.III) que el orden con la que, en la etimología presenta la declinaciones es ingenioso y el lugar en la que exhibe las grecolatinas es oportuno, pues aunque la generalidad de los autores las relega al apéndice, es mucho mejor, en nuestro concepto que el aprendiz vaya desde el principio proviniéndose, porque de otro modo vería mucho pasajes de clásico que si n este auxilio le sería muy difícil de traducir y entender.

Continua diciendo Jáuregui, que el pretérito, una de las mayores dificultades de la rica y armoniosa lengua latina, lo presenta con bastante claridad y precioso método, El tratado de métrica, incluido en la prosodia, es notable por concisión y exactitud; y por ultimo hasta las abreviaturas, numeración y cómputos romanos allí se encuentra, dando a la obra el preciado carácter de completa en su género.

Jáuregui detalla la estructura dela obra y a demás exalta la composición y su función en la enseñanza dela gramática latina.

Jáuregui con respecto a los inspiradores de la obra y lo problemático que significa trabajar con la gramática latina, dice:

Para aquel que alguna vez se haya dedicado a este género de trabajo, la empresa del profesor Candales debe sin duda parécele heroica. Y lo es en efecto: él tuvo a la vista los autores de más crédito entre nosotros como textos de enseñanza, y él supo escoger como abeja diligente y cuidadosa lo que de cada uno de ellos era más apropósito para formar un compendio que no tropezase con los inconvenientes aterradores de Nebrija, ni fuese tan difuso como el de Bournoeuf, ni tan raro como el de Iriarte, ni tampoco a propósito para el clasismo como hidalgo, que son los autores que más en boga han estado en estos países y muy especial en Venezuela.(p.II)

En cuanto a Nebrija el cual hace alusión Mons. Jáuregui, este no alcanzó fama por la gramática castellana, sino con los libros dedicados al arte, es decir a la enseñanza de

la lengua clásica. Cuando en los catálogos de libros de la colonia se mencionan “las artes de Nebrija” se alude a los libros para aprender latín y cuando se mencionan el vocabulario, se alude al diccionario español- latín o viceversa. Se dice que Nebrija fue el autor más leído de la colonia, pero hay que aclarar que los libros de Nebrija eran obras instrumentales para aprender latín y para traducir del latín al español y al contrario. Mons. Jáuregui no guarda mucha admiración por Nebrija por no presentar suficiente gramática y dice de la obra de Miguel María Candales lo supera en Método.

En la colonia, el latín era considerada la lengua de la cultura y la del saber. Desde la escuela, la enseñanza estaba dirigida hacia el aprendizaje del latín, apenas el niño dominaba la lectura y la escritura en su propia lengua, comenzaba la enseñanza de la gramática que no era otra cosa que el latín. Pero en el siglo XIX esto cambió desde 1842 el latín se ubicó en las universidades y en la iglesia, pero en ese entonces existían dos cátedras de gramática castellana una regentada por el Dr., Manuel María Echandia, y otra de segunda clase por el Lcdo. Juan Vicente González (de quien dice Mons. Jáuregui que también fue inspirador de la gramática latina de Candales). En ese entonces para ingresar a las facultades se requería del bachillerato en letras, título que otorgaba la misma universidad, entre las materias del bachillerato figuraban gramática latina, prosodia, composición y versión y lengua griega, elementos presentes en la gramática latina de Candales.

En 1874 tuvo lugar una amplitud en la reforma universitaria, donde se consideró obligatoria, además del estudio del latín y griego nociones de inglés, francés, y alemán para aspirar a los grados de Licenciados y doctores. Más tarde en el año 1883 se admite que la oración, es decir la disertación del examen final, se hiciera en español y no en latín como había sido hasta el momento. Sin duda alguna que la enseñanza del latín había quedado a traducciones y lecturas en el aula. Mons. Jáuregui en la introducción exhorta al Sr. Candales a darle más sentido científico a la enseñanza de la gramática. ¿Cuál es el sentido pedagógico de la introducción a la gramática latina de Miguel María Candales?

En la introducción a la gramática latina Mons. Jáuregui invita a romper con los viejos paradigmas coloniales de la enseñanza del latín, invita a romper con la didáctica de

Nebrija y asumir los nuevos métodos, que ya no solo es repetición y traducción, es ir al significado y su relación con la cultura del momento, el discurso de esta introducción fue una antesala a los nuevos paradigmas lingüísticos de Saussure y Wigensteins, donde se concibe al lengua como sistema y responde al triangulo semantico:referente-significado-significante; como elementos de definición de la gramática latina, superando así el método repetitivo de palabras sin sentido y significados.

En esta introducción existen términos que deducen a la educación positivista por ejemplo.” En efecto, vence por todas partes surgir en a los jóvenes naciones institutos, colegios, liceos, universidades y academia, las engalana e iluminan su atmósfera con los esplendores de una civilización positiva y siempre creciente” (p.I) otro ejemplo “...la elaboración de un tratado didáctico de latinidad que reúne la ingeniosa facilidad del a método” (p.II). Surge una pregunta ante lo expuesto ¿Al momento de escribir esta introducción(1897) Mons. Jáuregui estaba convencido de la pedagogía positiva(positivismo) Existen muchos indicios, pero continuaremos con la investigación y sacaremos conclusiones.

En este sentido citaremos a Mora García (ob.cit) para dar luz a la interrogante planteada:

Este texto escrito por Jáuregui en 1897, pero publicado en la obra de Miguel MaríaCandales (1913) Introducción a la Gramática Latina, es un testimonio fiel de la conciencia que tenía de la emergencia del paradigma positivista. A Jáuregui le tocó vivir una época de "revoluciones científicas" en la interpretación de Kuhn (1962) o de "obstáculos epistemológicos" en la concepción de Bachelard (1938); vale decir, debatirse internamente entre ser censor del paradigma emergente, y al mismo tiempo, ser hacedor del mismo. Esta crisis no es solamente del momento que le toco vivir a Jáuregui, sino que forma parte del nuevo espíritu científico.(p.12)

Existen indicios sobre un pensamiento positivista educativo en Jáuregui, y que el autor citado lo confirma y que en la introducción de la gramática latina casi que se confiesa positivista.

Pero no solo en esta introducción, sino también en otras obras aquí interpretadas, por ejemplo en tratado de urbanidad de Jáuregui, plantea un desplazamiento dela barbarie humana a la civilización a través de la educación y en esta inmiscuida la las normas de

cortesía, pero los manuales o tratado de urbanidad fueron promovidos en europea y en Latinoamérica por positivas, porque ellos significaban el camino hacia la civilización; el tratado de la geometría elemental, abarca la geometría como parte de la matemática la ciencia reina del positivismo; los apuntes estadísticos sobre el estado Mérida, que contiene las experiencias científicas de Mons. Jáuregui, y lo construyó para un contexto liberal positivista. Existen muchas evidencias sobre el pensamiento positivista en el pensamiento educativo de Mons. Jáuregui. ¿Pero es Jáuregui positivistas o es neoescolástico?

Revisaremos las teorías sobre el positivismo y el humanismo (neoescolástica). En este sentido Muchos autores ya citados, han afirmado que algunos textos educativos de levita de los andes poseen matices del positivismo y el humanismo, como corrientes filosóficas, presentes en el contexto histórico donde se desarrolló el pensamiento, discurso y obra del maestro de la grita en el siglo XIX. Es importante definir el positivismo para ubicarlo dentro de la red conceptual de la acción. Fue un movimiento de pensamiento surgido en Francia hacia 1840 y difundido luego por toda Europa hasta convertirse en la tendencia hegemónica de la cultura. Otro elemento a definir para su respectiva ubicación en la red conceptual es el humanismo, se había desarrollado siglos anteriores (cuatro siglos aproximadamente) antes que el positivismo y que para el siglo XIX perduraba aun todavía, con otros matices. Uno de los matices que tomó el humanismo en este tiempo, fue la posición neoescolástica o humanismo cristiano, y este a su vez, convivía con el humanismo filosófico representado por Nietzsche, Freud, Marx, Sartre entre otros. Estos a su vez enmarcado en el existencialismo es el nombre que se usa para designar a una corriente filosófica que tuvo su origen en el siglo XIX y se prolongó aproximadamente hasta la segunda mitad del siglo XX. Los filósofos existencialistas se centraron en el análisis de la condición humana, la libertad y la responsabilidad individual, las emociones, así como el significado de la vida.

No se trata de una escuela filosófica homogénea ni sistematizada, y sus seguidores se caracterizan principalmente por sus reacciones contra la filosofía tradicional. Actualmente se consideran tres tipos de "escuelas" existencialistas: el existencialismo cristiano, el existencialismo agnóstico, y el existencialismo ateo.

Sin duda alguna todas estas posiciones humana- existencialistas eran contrarias al positivismo y también entre ellas, pero en el contexto venezolano en el momento histórico predominaba un estilo que más que contraponerlas las confluó; este estilo se llamó Romanticismo. Ante esta situación hay que dejar claro que la intención del presente estudio se centra en la comprensión del pensamiento educativo de Mons. Jesús Manuel Jáuregui Moreno. Para iniciar el análisis entre ambas corrientes filosóficas, se tomara como punto de partida el origen de cada una de ellas, porque en el origen están los motivos y los fines de estas corrientes y que a la vez servirá de elemento de comprensión práctica en el objeto de estudio.

Origen del positivismo y el humanismo.

Se inicia el siguiente análisis presentando algunas afirmaciones sobre el origen del positivismo, ya que en este, se encuentran las etapas (o espíritus como lo llama Comte) de la evolución del conocimiento o inteligencia humana. Comte en su obra "*Curso de Filosofía Positiva*" precisa que:

es imposible precisar el origen exacto de la revolución de los espíritus de la inteligencia, ya que podemos afirmar que se ha ido realizando gradualmente igual que el resto de los acontecimientos humanos: en este caso particular se ha ido cumpliendo a partir de los trabajos de Aristóteles y de la escuela de Alejandría y más tarde con la introducción de las ciencias naturales en la Europa occidental por los árabes, pero fue hace dos siglos en la acción combinada de las teorías de Bacon, de las teorías de Descartes y los descubrimientos de Galileo, hizo que el espíritu de la filosofía positiva comenzara a erigirse en el mundo en clara oposición al espíritu teológico y metafísico. A partir de este momento las concepciones positivistas se separaron completamente de la alianza supersticiosa y escolástica que viciaban el auténtico carácter de todos los trabajos anteriores. (p. 31)

Augusto Comte en la búsqueda del origen del positivismo, declara la separación completa del espíritu positivo de los dos espíritus anteriores suscritos en el progreso de la inteligencia, como lo son el espíritu teológico, (al que Comte señala como supersticioso) y el espíritu metafísico (al que el mismo señala como escolástico). De este enunciado de Comte, parte un antagonismo entre el positivismo y el humanismo en muchas áreas, pero principalmente en la educación, es decir el siglo XIX, y tiempos posteriores, ya que cada espíritu, posee una cultura y una concepción sobre la

educación. Según Comte, en este apartado hace una clasificación de los espíritus del desarrollo de la inteligencia humana a saber: los espíritus negativos para las ciencias (teológico y metafísico) y el espíritu positivo, que es real, comprobable, experimental, racional y científico, por tal razón afirma Comte que las raíces del positivismo están a partir de los trabajos de Aristóteles y de la escuela de Alejandría y más tarde con la introducción de las ciencias naturales en la Europa occidental por los árabes, pero fue hace dos siglos en la acción combinada de las teorías de Bacon, de las teorías de Descartes y los descubrimiento de Galileo, hizo que el espíritu de la filosofía positiva comenzara a erigirse en el mundo en clara oposición al espíritu teológico y metafísico. Ellos presentaron al mundo las primeras posiciones realistas y comprobables (algunos contaminados por los espíritus negativos) en la relación Sujeto-Objeto.

Por otro lado en cuanto al humanismo, Rodríguez Ibarra (ob.cit) señala que los antiguos escritores latinos emplearon la palabra “humanitas” para significar la influencia refinadora y civilizadora de las bellas letras y de las artes liberales y aplicaron asimismo el epíteto “Humanus” al carácter que habían recibido aquella influencia. Los sabios italianos del renacimiento, para quienes la literatura clásica de la antigüedad no fue simplemente un modelo, sino una cultura y sin género de duda, una vida, creyeron muy natural emplear una frase no usada por los antiguos y hablar de “litterae humanae o litterae humaniores” significado con el término comparativo no secular más bien que teológico sino distintamente humanas; o lo que es lo mismo, más humana que cualquiera otra literatura. Rodríguez Ibarra afirma:

El humanista, palabra que ya conoció Ariosto, es el que dedica sus estudios a las letras humanas. La ortodoxia medieval retrocedió espantada ante aquel aspecto de la vida humana, y de una manera espacial ante las pretensiones a la libertad absoluta de la razón que formaban parte del ideal humanista. En toda la carrera del renacimiento italiano se encuentra datos que recuerdan constantemente que el nuevo movimiento contaba con fuerzas medievales para combatir o para reconciliar. Solamente algunos de los talentos más claros y enérgicos lograron, en la transición, armonizar las enseñanzas cristianas con la aceptación plena de la nueva enseñanza. . Es preciso resaltar que el humanismo que el humanismo no se nutrió y formo de las universidades, las cuales le fueron hostiles, ni tampoco debió su existencia a los movimientos avasalladores del espíritu popular. Dependió el humanismo, en sus inicios del apoyo que le prestaron hombres ricos y poderosos, gracias a los cuales pudo arraigar y consiguió hacerse del esplendor

italiano.(p.345)

Petrarca llamo la atención de hombres que se convirtieron en protectores del humanismo, pero hizo más que todo esto. Llevo el estímulo a un grupo íntimo de seguidores, entre los cuales fue el más eminente amigo y su admirador Boccaccio. Por lo tanto, cuando se dice que Petrarca fue el padre y fundador del humanismo, la expresión no puede ser más exacta, siempre que se le de interpretación correcta. Petrarca fue el humanista más brillante, fue así mismo el primer propagador eficaz del humanismo en el mundo y el inspirador de discípulos escogidos que continuaron la tradición.).

Es importante resaltar el concepto de civilización presente en los dos conceptos, tanto del positivismo y el humanismo, y que están presentes en discurso pedagógico de Jauregui. En el primero promueve una civilización ciudadana, donde el fin es formar un ciudadano para una sociedad positiva, anulando las mentalidades teológicas y metafísicas” una sociedad positiva, necesita un ciudadano civilizado y progresista”. Por otra lado, el humanismo propone una civilización a través de la influencia refinadora y civilizadora de las bellas letras y de las artes liberales”. Ambas corrientes pretenden alcanzar su ideal de civilización mediante la educación. El mismo ideal que persiguen los intereses educativos de Mons. Jáuregui.

Khol (ob.cit) en sintonía con el origen del humanismo, expresa:

Hacia fines del siglo XIV la expresión "studia humanitatis" (estudios humanísticos) había llegado a significar un ciclo educacional bien definido que incluía gramática, retórica, historia, poesía y filosofía moral, basadas en autores y textos latinos clásicos. Para asegurar la permanencia del humanismo después del éxito inicial de Petrarca fue clave el canciller florentino Coluccio Salutati (1331-1406), que escribió numerosos y doctos tratados y mantuvo una copiosa correspondencia con literatos contemporáneos. Junto con su joven discípulo Leonardo Bruni (1369-1444), Salutati empleó el studia humanitatis como base de una vida de servicio activo al Estado y a la sociedad; Bruni, en particular, creó una nueva definición de la tradición republicana de Florencia, defendiendo a la ciudad en cartas y panegíricos.(p.8)

Los humanistas del siglo XIV se habían apoyado principalmente en el latín, máxima también aceptada por Ibarra y Rodríguez. A principios del siglo siguiente el griego clásico pasó a ser una disciplina muy importante, que proporcionaba a los

académicos un conocimiento más cabal y preciso de la civilización antigua; se incluían muchas de las obras de Platón, la épica homérica, las tragedias griegas y las narrativas de Plutarco y Xenofonte. Poggio Bracciolini (1380-1459), canciller del Florencia y secretario papal, descubrió importantes textos clásicos, estudió las ruinas e inscripciones romanas y creó la disciplina de la arqueología clásica; también criticó la corrupción e hipocresía de su época en mordaces sátiras y bien argumentados diálogos. Lorenzo Valla (1407-57), editor de textos y uno de los más grandes eruditos clásicos de su tiempo, probó que la donación de Constantino, documento medieval que fundamentaba las pretensiones de autoridad temporal del papa, era un fraude.(p34)

En otro orden de ideas, la fundación de la academia Platónica en Florencia (aproximadamente hacia el año 1450) por Cosme de Medici marcó un cambio en los valores humanistas desde los problemas políticos y sociales, a la especulación acerca de la naturaleza de la humanidad y del cosmos. Intelectuales como Marsilio Ficino y Giovanni Pico della Mirandola emplearon su conocimiento del griego y del hebreo para conciliar el pensamiento platónico con el misticismo judío, la tradición hermética y la ortodoxia cristiana, en busca de una filosofía perenne o duradera).

La obra de los humanistas italianos pronto se extendió al norte de los Alpes, encontrando público receptivo entre los pensadores ingleses como John Colet (1467-1519), que aplicó al estudio de la Biblia los métodos críticos desarrollados en Italia. En los Países Bajos, Desiderio Erasmo fue el más influyente de los humanistas cristianos. En sus Coloquios y en el Elogio de la Locura (1509), satirizó la corrupción de sus contemporáneos, especialmente la del clero, en comparación con las enseñanzas de la Biblia, del cristianismo primitivo y lo mejor de los pensadores paganos. En sus Adagios (1500 y ediciones posteriores) mostró la consistencia de las enseñanzas cristianas con la antigua sabiduría pagana. Con todo, Erasmo dedicó la mayor parte de su energía y estudios a establecer ediciones correctas de las fuentes de la tradición cristiana, tales como su Nuevo Testamento Griego (1516) y traducciones de los Padres de la Iglesia griegos y latinos. Su amigo Tomás Moro escribió otra crítica humanista de la sociedad, Utopía (1516), que atacaba la corrupción del poder, la riqueza y el status social. Para mediados del siglo XVI el humanismo había ganado amplia aceptación como sistema

educacional.

Ante la posición sostenida por Rodríguez Ibarra, Solana (2010) critica en el prólogo del libro “El Grado de Doctor. Entre la ciencia y la virtud” la posición del humanismo:

Es un hecho que durante a finales del siglo XIX e inicio del siglo XX, se han prodigado diversas y variopintas versiones de anti humanismo. Pese a ello, el pensamiento humanista sigue defendiendo sus derechos y sus principios. Es cierto que, cuando un término acoge tanta carga de ambigüedad como ocurre con "humanismo", resulta difícil decir cosas con sentido uniforme del dogma. Este ha sido el suspiro del filósofo. Así Kant, así (el primer) Wittgenstein, por ejemplo. El humanismo ha sido la voz de la discordia, ha preferido aferrarse al nihil humani a me alienum puto, se ha instalado en la provisionalidad, ha optado por el fragmento frente al discurso deductivo. Quizá no cabía ir más lejos, pero se ha negado a abandonar el territorio, quizá selvático, de la vida del hombre. Este es el espacio irrenunciable de la morada del humanista, aunque sea todavía hoy el territorio de la derrota y la marginación. El humanismo en nuestra historia occidental ha sido y sigue siendo débil. Más dedicado a la protesta que a la reflexión, desconfiando de una razón reducida a instrumento, ha sido incapaz de recuperarla en su potencialidad y ponerla a su servicio. Por ello, no es extraño que la proclama humanista haya sido bandera de sectas dogmatismos dedicados a esclavizar conciencias, adoptando la mera verbalidad humanista para sus fines. Esta instrumentación, junto con una cierta indolencia y debilidad conceptual, le resta atractivo en nuestros días, lo que no debería llevarnos a desatender su mensaje, cuya mejor expresión sigue siendo la célebre frase protagónica El hombre es la medida de todas las cosas, es decir, del ser, la verdad y el bien, lo que equivale a reconocer y reclamar los derechos del sujeto, de cada sujeto.(p.6)

Comenta Solana que el humanista nos dirá:” Desconfiemos de quienes se instalan en lo definitivo, de quienes nos proponen e imponen la guía, de quienes hablan del único camino, de la única y absoluta verdad” (p.8). Continúa Solana, la historia acaba siempre descubriendo el engaño: que esa verdad absoluta no era sino la verdad de unos pocos, impuesta sobre los demás mediante procedimientos que van desde la legítima, pero nunca apodíctica, argumentación hasta la espada. Nuestro Occidente está plagado de certidumbres sangrientas. Inmediatamente lloverá sobre el humanista una sarta de cantinelas (lo que podríamos llamar el insulto ilustrado), que se vienen repitiendo, con las mismas palabras, desde los grandes maestros griegos: el humanista es escéptico y relativista, que son los síntomas definitivos de grave enfermedad filosófica; debe ser, por tanto, excluido de la comunidad científica.

Ha llegado el tiempo para el humanista de tomar las armas de la razón, de pasar de la proclama y la denuncia a la resistencia, de ajustar las cuentas con una tradición dogmática que, además de falsear la historia del pensamiento y de marginar al disidente, ha colocado a la razón al servicio de minorías poderosas. Ha llegado el tiempo del análisis y la distinción, de la réplica, de la construcción de una alternativa, consistente y sólida, que tendrá profundos efectos sobre la comprensión de nuestra historia y, en el terreno práctico, sobre el modo autoritario actual de conducir los asuntos humanos. En este mundo y en esta tarea, ardua y en momentos expuesta al desaliento, es donde cabe buscar el sentido.

Lo propuesto por Solana es evidente que lo tomo Mons. Jáuregui “es tiempo que el humanista tome las armas de la razón”. Mons. Jáuregui fue sacerdote formado en la neoescolástica (movimiento que pretende rescatar la conjunción entre fe y razón propuesto por Santo Tomás de Aquino) y fue educado y formado por varios sacerdotes y obispos que eran letrados como fue el caso de su tío el padre Pedro Pérez y Mons. Boset, aparte de esto, recibió la influencia de León XIII, quien promovió la neoescolástica o el pensamiento tomista. Sin embargo su espíritu progresista lo llevó a formarse o autoformarse en las ciencias que perfilaron su pensamiento educativo hacia lo científico.

Continuando con la temática, del origen del humanismo Prieto Figueroa (ob.cit), afirma:

El término humanismo arranca de la antigüedad clásica. Cinco siglos antes de la era cristiana, los sofistas, desde su posición de educadores de una pequeña minoría, dieron validez a un concepto que con el transcurso de los siglos y en presencia de cambiantes realidades históricas se iría llenando de nuevo contenido. Heráclito, al hacer la articulación del hombre en la constitución legal del Cosmos, regido por un principio unitario, según señaló W. Jaeger, contribuyó de manera decisiva a acuñar una nueva teoría educativa. Con los sofistas se inicia una etapa de gran importancia en el desarrollo del humanismo, al cual define dicho autor “como la idea de la formación humana” que se emparenta con la llamada educación “general” humana, que tiene en Grecia su origen. Pero en la historia de la filosofía se conoce con el nombre de humanismo, preferentemente, el movimiento promovido en el Renacimiento, dirigido a elevar la dignidad del espíritu humano, valorizándolo, mediante el aporte cultural suministrado por la Edad Media, la escolástica, la cultura moderna y la cultura antigua. (p)

Muestra Prieto Figueroa en esta afirmación, que el origen del humanismo, es anterior al siglo XIV-XV, se remonta a los tiempos griegos y a los sofistas. En este caso se puede nombrar el mayor sofista de la época Protágoras, el cual pronunció una de las primeras frases o máximas humanistas “El hombre es la medida de todas las cosas de las que son porque son y las que no son porque no son”. En este sentido la figura de Mons. Jáuregui por seguir el sentido progresista fue tachado por muchas personas de su época como distractor del verdadero sentido teológico (referido al dogmático), por promover eventos científicos, y como Jáuregui (1892) lo confiesa

“Quizá algunos eclesiásticos demasiados escrupulosos, van a sospechar que he tratado de inspirar el espíritu del siglo en los jóvenes seminaristas. Pero muy lejos de ir guiado por sentimiento mundanales, solo me mueve el mejor servicio del señor y el interés de las almas” (p.1)

No cabe duda que según la frase de Protágoras, Mons. Jáuregui fue la medida del desarrollo civilizador de los andes en el área educativa, científica y religiosa.

Concepción de la educación desde la red conceptual de la acción.

Se ha afirmado que el pensamiento educativo de Jáuregui estuvo salpicado por corrientes llegadas de Europa; el positivismo el humanismo. En relación al primero, Augusto Comte en la teoría de los tres estadios de la inteligencia concibe la educación como un proceso histórico, mas no como proceso humano. En la evolución de la inteligencia, Comte deshumaniza la educación, niega lo importante que significa lo humano-sensitivo. Se puede observar en las aplicaciones del positivismo del autor mencionado que declara: “La segunda aplicación del positivismo y de mayor interés que el establecimiento de la filosofía positiva definida en este discurso esta ineludiblemente destinada a producir en nuestros días es la de dirigir la reforma general de la educación”. (p.33)

En este sentido, Comte (ob.cit) afirma que:

Las mentes más perspicaces reconocen ya en forma unánime de reemplazar nuestra educación europea, todavía teológica, metafísica y literaria, por una educación positiva acorde con el espíritu de nuestra época y adaptada ala necesidades de la civilización moderna. Los diversos intentos que desde hace un siglo se ha multiplicado, en especial en los últimos años, para extender la instrucción positiva y a los cuales los distintos gobiernos europeos siempre han

prestado su apoyo. El objetivo principal es la regeneración fundamental de la educación general, porque la excesiva especialidad y el pronunciamiento aislado que caracterizan aun nuestras ciencias influyen en gran medida en la manera de exponerlas en la enseñanza. Si alguien hoy deseara estudiar las principales partes de la filosofía natural, con el objetivo de formarse un sistema general de ideas positivas, se venía forzando a estudiar por separado cada uno de ellas en la misma intensidad que quisiera convertirse en un especialista de la astronomía, de la forma de la química, lo que en vuelve este tipo de educación en algo imposible e imperfecto incluso para los más dotados.(p38)

Augusto Comte en su obra "*curso de filosofía positiva*", afirma que los gobiernos de los países europeos de forma unánime están dispuestos a adoptar la educación positivista, con la intención de la regeneración fundamental de la educación general, lo que traerá como consecuencia el desplazamiento de la educación basada en lo metafísico y escolástico. Por lo tanto la nueva educación general está fundamentada en la enseñanza de las ciencias según el espíritu positivo, es decir, Comte y el positivismo conciben la educación como el camino para establecer el estado positivo o la mentalidad o racionalidad positiva, basada en la enseñanza de las ciencias, entiéndase como las matemáticas la física, la astronomía, la química, la fisiología y la sociología, todas estas parten de lo demostrable y lo experimentable. En relación al segundo, es decir, con el humanismo, en Europa y otras naciones donde había llegado el positivismo, mermo considerablemente su radio de acción, sobre todo en las universidades donde impartían las áreas humanísticas bajo el enfoque tomista. Ante lo expuesto ILLanes (2002) en su obra "*Historia de la teología*" asegura en este contexto las ciencias naturales, promovido por el positivismo avanzaban y la escolástica promovido por el humanismo cristiano, se ha debilitado y perdido gran parte de su autoridad, empiezan las fuertes tensiones entre la jerarquía eclesiástica y el poder civil, esta situación provoco que para mediados del siglo XIX dentro del ámbito académico las facultades de teología hubieran desaparecidos de casi totalidad de las universidades civiles de España, Portugal, Italia, y de Bélgica.

Pero esta hipotética controversia no está presente en el pensamiento educativo de Jáuregui (Positivismo Vs Humanismo) el no ignoraba la importancia de la ciencias, pero tampoco de las humanidades, todas la vida intelectual de Jáuregui fue encaminada

en ambas corrientes, le daba su sitio en su vida, por tal razón surge la interrogante ¿Mons. Jáuregui fue un neoescolastico que supo conjugar fe y razón? Ante esta pregunta colocamos la afirmación del Pbro. Urdaneta, en “Escritos sobre Jáuregui (ob.cit):

Buscaba el padre Jáuregui en el estudio importante de la Biblia, de la Sagrada Teología, de la Filosofía Tomista y de los Santos Padres, nuevos esplendores para su clara inteligencia; más sólidos fundamentos para aquilatar su fe; más vivos y poderosos estímulos, para ajustar cada día más su vida a las celestiales esperanzas; buscaba, en fin, en la meditación de las verdades eternas, la reverberación de su ardiente caridad... Su propio esfuerzo, fecundado por la divina gracia, venció al fin; y el padre Jáuregui tuvo merecido puesto en el estrado de las Ciencias, como aventajado filósofo, teólogo, canonista y notable literato. Su espíritu investigador se paseaba con holgura en el ameno campo de las ciencias naturales. Estudió la filología de algunas lenguas y no le fueron desconocidos los idiomas griegos, italiano, inglés, francés, además de su propia lengua, y del idioma del Lacio, que hablaba con propiedad. (p.10)

Se observa en la afirmación del autor que Mons. Jáuregui se formó en la filosofía de Santo Tomas de Aquino. Es importante decir que esta filosofía proviene desde la edad media y se relaciona con los estudios teológicos regidos por la escolástica, es decir en la filosofía y teología tomista. Sin embargo Mons. Jáuregui aunque admiró esta filosofía, no se cerró a lo dogmático de la teología y fue más allá. Por tal razón, Jáuregui al asumir otras posturas emergentes (como lo dice Mora-García) se ganó y no en vano en el momento y para la posteridad ser portador del espíritu del mundo, que no era otra cosa que el modernismo y el positivismo.

En otro orden de ideas, cuando Comte declara “Cambiar nuestra educación europea, todavía teológica, metafísica y literaria, por una educación positiva” se refiere a cambiar la educación humanista basada en el estudio de los literatos clásicos y la escolástica pertinente a Santo Tomas de Aquino, por la educación basada en la enseñanza de la ciencias (Matemáticas, Astronomía, física, química, fisiología y sociología). Mons. Jáuregui en el colegio Sagrado corazón de Jesús si cambió la educación del momento en la Grita y en todo el Gran Estado los Andes, pero no lo hace como lo plantea Comte. En el recinto se enseñaban materias consideradas

positivistas y que estaban en la clasificación de las ciencias de Comte. Pero también se enseñaban la gramática, la religión, entre otras que según la descripción de Comte son de corte teológicos, metafísicos y literatos. ¿Buscaba Mons. Jáuregui la conciliación entre fe y razón como lo promovía la neoescolástica? Ante esta interrogante observaremos lo que dice Solana :

Hagamos patente la ambigüedad desde el principio y aceptemos que cualquier tipo de interés por valores humanos puede ser calificado como "humanista". Como se ve, estamos inmersos de lleno en el laberinto de subjetividad. Si, por el contrario, hablamos de humanidades, las cosas cambian. Son disciplinas que se estudian en los institutos y universidades, aunque hoy, arrinconadas, soportan desatenciones y desprecios a veces mezclados con vacuos elogios. Son las lenguas clásicas, la historia, la filosofía moral, la casi desaparecida retórica, entre otras. Frente a las humanidades y en competencia con ellas, la modernidad ha apostado por las llamadas ciencias (física, química, biología, etc.). La escisión del saber en dos áreas, ciencias y letras, ha sido el resultado. Las primeras, objetivas, duras, son el reino de la claridad y constituyen el ámbito de los hallazgos definitivos. Las segundas, teñidas de subjetividad, blandas, son el reino de los poetas que andan continuamente en la cuerda floja. La filosofía moderna en buena parte no ha dudado en compartir los ideales de las ciencias, empujada además por una tradición, persistente y pertinaz, que considera el ámbito de lo humano como un ámbito radicalmente diafónico, en el que el sabio, el filósofo o el experto debe superar la irresponsable o, en todo caso, inadmisibles diafonías de la masa y aferrarse a sus propias opiniones que, avaladas por criterios oscuros y borrosos, se transmutan hasta alcanzar el rango de verdad definitiva, convirtiendo la doxa plural y diafónica en monótono y uniforme dogmático (p 2)

En el texto anterior de Solana, se evidencia la diferencia entre las ciencias humanas y las ciencias positivas y todo lo relacionado al nivel ontológico, es decir desde lo ideal-subjetivo y lo real –objetivo del ejercicio del humanista y su relevancia hoy día. En cuanto a la confluencia de ambas en el pensamiento escolástico Paris (2000) explica:

En siglo XIX es necesario distinguir dos sentidos del término «neoescolástica»: los intentos de revitalizar la tradición de la escolástica medieval y sus conceptos fundamentales; y, por otra parte, una corriente de pensamiento adscrita a la Iglesia católica que se proponía realizar una nueva síntesis de la fe cristiana y de la racionalidad moderna. En este sentido, el papa León XIII, en su encíclica *Aeterni Patris* (1879), afirmó que la doctrina tomista, desarrollada por Tomás de Aquino debía ser la base de toda filosofía que se tuviera por cristiana. Con ella, el Papa dio el apoyo incondicional de la Iglesia Católica al neotomismo, promoviendo la aparición de la neoescolástica.(p.345)

Ante la explicación de Paris, la mayoría de los que ha estudiado a Mons. Jáuregui certifica que tuvo mucha influencia de León XIII y revisando su obra material como intelectual existen coincidencia con el objetivo de la neoescolástica” se proponía realizar una nueva síntesis de la fe cristiana y de la racionalidad moderna”.

En el mismo sentido de la concepción de la educación del punto de vista del humanismo y en cuanto al positivismo Kohl (ob.cit) expresa

El Humanismo es una perspectiva educacional y filosófica que enfatiza el valor del individuo y la importancia central de los valores humanos en contraposición a la creencia religiosa; fue desarrollada en Europa durante el Renacimiento, influida por el estudio de la literatura y la filosofía griegas y romanas clásicas. Así, el humanismo comenzó como un programa educacional denominado Humanidades, que inculcaba aquellos valores seculares antiguos que fueran congruentes con las enseñanzas cristianas. Muy a menudo los humanistas del Renacimiento fueron cristianos devotos, pero promovieron valores seculares y el amor a la antigüedad pagana. (p. 1)

Se puede observar en estos postulados, tanto del positivismo y del humanismo, que la concepción de la educación posee sus propios matices. La educación positivista es el canal para crear el estado positivo-científico, donde las ciencias naturales son la base. Para el humanismo la educación es el canal por donde el hombre debe transitar para rescatar la libertad y los valores humanos, basada en los estudios humanísticos, como la literatura, el arte la música y otros. Ambas corrientes confluyeron en la educación de Jáuregui.

Continúa explicando Comte en cuanto al cambio de educación en la sociedad que esta manera de proceder, (es decir, superar lo teológico y lo metafísico), en lo que hace a la educación general, resulta pues, quimérica. Y sin embargo exige sin ninguna duda, un conjunto de concepciones positivas sobre todo las clases de fenómenos naturales. Este conjunto debe llegar a convertirse, en una escala más o menos extensa, en la base permanente de todas las combinaciones pedagógicas, incluso para las masas populares, la cual debe en fin constituir el espíritu general de nuestros descendentes. Comte afirma que:

“Para que la filosofía natural complete la generación de nuestro sistema intelectual, es indispensable que las distintas ciencias de las que se componen,

presentadas a todas las mentes, como ramas divinas de un tronco único, sea reducidas ante todo a lo que conforman su espíritu, es decir a sus métodos principales y a sus resultados más importantes” (p.12).

Tan solo así la enseñanza de las ciencias pueden llegar hacer entre nosotros la base de una educación general auténticamente racional. El que tras esta instrucción esencial vengan diversos estudios científicos especializados correspondientes a las distintas educaciones especiales que deben seguir a esta educación general, es algo que, o ciertamente no se puede dudar. Pero la consideración fundamental que he pretendido señalar,(señala Comte) consiste en que todas estas especialidades, acumuladas incluso con enormes dificultades, resultarían escasas para renovar realmente el sistema de nuestra educación, si no estuvieran fundadas sobre la base previa de esta enseñanza general, resultado directo de la filosofía positiva.

La educación general como lo plantea Comte, es decir que la educación se debe redimir a las ciencias y sus métodos, en la obra y el pensamiento educativo de Jáuregui no fue concebida esta educación ortodoxamente, Jáuregui en el pensum del colegio sagrado corazón de Jesús incluyó materias referidas a la ciencias y sus métodos pero también materias referidas a las artes y humanidades. Lupi, en escritos sobre Jáuregui expresa:

Del primer libro de matrículas tomamos el expediente del ciudadano Antonio Maximiliano quintero paz, quien firmaba Antonio quintero rojas por tradición familiar, grítense de nacimiento, de 22 años de edad, hijo de Juan E. Quintero y de María Paz, aspirante al título de bachiller en ciencias filosóficas. hizo peticiones parciales para: filosofía intelectual materias prof. Francisco Antonio Guerrero: lógica, matemática, ideología, teodisea, psicología, gramática general, ética, historia de la filosofía b) matemáticas Prof. Emilio Constantino Guerrero: aritmética razonada, álgebra, c) física segundo año, Prof. Francisco Antonio Guerrero: física d) geometría, Prof. Emilio Constantino Guerrero: geometría trigonometría topografía e) física tercer año Prof. Francisco Antonio Guerrero: luz electricidad magnetismo meteorología climatología f) cosmografía Prof. Emilio Constantino Guerrero: geografía universal cosmografía cronología.(p.227).

Se observa en este citado las materias de orden positivista y de orden humanistas, por lo lado en el manual de colegio Mons. Jáuregui (1890) nombra las materias que se enseñan en el recinto educativo:” Idiomas, Aritmética elemental y superior

contabilidad mercantil, filosofía intelectual y matemáticas, historia universal música y teclado, ciencias eclesiásticas farmacia e higiene, urbanidad y clase de caligrafía” (p.3). Jáuregui no fue un ortodoxo de las ideas del positivismo. Según Jáuregui este plan de estudio esta amoldado sobre las leyes de instrucción popular de la republica (p.2). Según esta afirmación de Jáuregui, el gobierno tampoco fue un ortodoxo del positivismo.

A la luz de nuestro siglo y en cuanto a la máxima “La enseñanza debe ser general” Muglioni(1996) aporta que:

Comte da pleno sentido a su filosofía de la educación cuando denuncia “la usurpación algebraica”, o también la “preponderancia de los signos sobre las ideas”, que tiende a otorgar la palma del éxito científico a los habilidosos que saben manejarse en los pasillos secretos de lo que ya Leibniz llamaba “el pensamiento ciego”. La habilidad manipuladora conlleva la pérdida del espíritu. La evolución actual de las enseñanzas científicas no hace más que corroborar la inquietud de Comte. La confusión de ideas que él denuncia afecta ya a la escuela y a la sociedad entera. Comte insiste sobre todo en los efectos catastróficos de la especialización, que si bien es válida esencialmente para las tareas prácticas, en el ámbito teórico ahoga el espíritu. Por eso dedica esas severas recomendaciones a las relaciones entre la investigación y la enseñanza. Por un lado, sólo se aprecia a un sabio si proporciona inventos en el orden de lo consumible; por otro, la especialización necesaria en el orden industrial tiende a apoderarse de la investigación y de la enseñanza a la vez. Éste es el motivo de que las tareas científicas recaigan cada vez más frecuentemente en los “espíritus poco eminentes” que, a falta de vocación, apenas tienen otros móviles que no sean preocupaciones profesionales. La investigación, privada así de pensamiento científico propiamente dicho, tiende a secar las fuentes de la enseñanza real. P 17

Así, Comte (citado por Muglioni) no vacila en decir, saliendo al paso de las interpretaciones fraudulentas del positivismo, que la ciencia es ya el pasado. Sabía (lo que nuestros contemporáneos pueden comprender difícilmente a causa de una idea simplista del progreso) que los grandes descubrimientos que el hombre podía hacer han acompañado en lo esencial al advenimiento histórico del espíritu positivo. Lo demás concierne a las adquisiciones de detalle, útiles sobre todo para el desarrollo o la renovación de las técnicas de todos los órdenes. Prosigue diciendo el autor que esta observación es de una importancia decisiva para la educación destinada al hombre del mañana. La primera regla para instituir la enseñanza es no sacrificar lo imperecedero a

lo que ya está caduco de antemano y que debería ser considerado como tal. Comte no cesa de denunciar una enseñanza desviada, imbuida de cambio y que sólo estaría al servicio exclusivo de una sociedad transitoria. En primer lugar, toda enseñanza es general y presupone por tanto una inspiración filosófica. En sentido estricto, no habría enseñanza técnica. Manifiesta Muglioni que por esto Comte no pretende dirigirse a los ingenieros ni a los técnicos, cuyo espíritu ya no está disponible. Y éste es el colmo de la paradoja para nuestros contemporáneos: los espíritus más accesibles para una reflexión filosófica son los de los proletarios, al menos los de su tiempo, que al no haber sido deformados por “los cursillos de formación” y habiéndose salvado del culto al lucro, permanecieron abiertos a las ideas generales.

Continuando con la educación debe ser general aporta Comte que el estudio particular de las generalidades científicas, no solo está destinado a reorganizar la educación, sino que también debe contribuir al progreso particular de cada ciencia positiva por separado, lo que constituye la tercera propiedad fundamental que me he propuesto señalar. . Comte afirma que “Ateniéndome a la ley fundamental iniciada al principio, creo poder resumir exactamente todas las observaciones relativas a la situación actual de la sociedad, diciendo que el desorden de la inteligencia en que nos encontramos se debe en último análisis, al empleo simultáneo de las tres filosofías radicalmente incompatibles, la filosofía teológica, la filosofía metafísica y a la filosofía positiva.” (p.3). Resulta evidente que si una de ella obtuviera una preponderancia universal y completa, habría un orden social determinado.

En este sentido Comte proyecta la filosofía positiva y con ella el espíritu positiva como el centro de la nueva educación, propone una educación pura en términos racionales. Contrapone la educación de la filosofía negativa al orden.

Muglioni con respecto a esta máxima afirma:

. Por el contrario, la función decisiva que Comte atribuye a la educación supone la independencia del poder espiritual con respecto del temporal: podríamos decir la independencia de la autoridad intelectual con respecto del poder político. Porque, lejos de las confusiones de moda, Comte sabía distinguir, y hasta oponer, autoridad y poder. De manera que no es lo espiritual un reflejo de lo temporal, como si fuera una simple “superestructura”, sino más bien lo contrario. El hombre se conduce en general según lo que cree, según los prejuicios o las

convicciones que rigen el mundo en el que vive. De ahí la urgencia de un nuevo poder espiritual que, al contrario del periodismo que hoy ocupa el puesto de director espiritual, permita superar la crisis resultante de la descomposición del antiguo sistema. (p16)

La coexistencia de estas tres filosofías opuesta impide por completa la composición de cualquier punto esencial. Si esta manera de ver correcta, se tratara solamente de saber cuál de estas tres filosofías puede y debe preponderar por ley natural; todo hombre sensato deberá esforzarse en lograr el triunfo de esta filosofía, sin tener en cuenta cuales hayan sido antes de un análisis minucioso en cuestión, sus opiniones particulares. Reducido este problema a estos simples términos no se puede permanecer mucho tiempo en la vacilación, ya que es evidente por todas clases de razones, algunas de ellas las cuales y de las más importantes ya he señalado en este discurso que únicamente la filosofía positiva esta llamada a prevalecer según el curso ordinario de las cosas. Es la única que a lo largo de los siglos siempre ha estado en un permanente progreso, mientras que sus antagonistas esta en continua decadencia.

En cuarto y último lugar, la propiedad más interesante de nuestra formula enciclopédica, debido a su importancia y a la cantidad de sus aplicaciones inmediatas, es de establecer directamente el auténtico plan general de una educación científica, totalmente racional, lo cual se aplica prácticamente con la simple ejecución de la formula. Ante esto Muglioni afirma:

No sólo hay que leer a Comte; es necesario releerlo. Es entonces cuando el Curso de filosofía positiva, que más tarde consideraría como una simple introducción, cobra su pleno sentido. Sobre todo es muy importante apartarse de las interpretaciones restrictivas que la palabra positivismo sugiere actualmente. El hombre tiene que aprender a adaptarse primero al orden de las cosas, pero es para mejor adaptarse a continuación al orden humano. Así pues, la enseñanza científica es solamente una parte de la educación y sólo tiene valor a condición de no perder de vista su verdadero fin. Si hay que aprender primero a someterse al orden exterior, es para prepararse mejor a la justa apreciación del orden humano. La enseñanza científica tiene pues sólo un valor de propedéutica y no constituye un fin. Ésta es la razón por la cual el positivismo de Comte es lo más opuesto a un cientifismo que a veces, como sabemos, se creará autorizado por él. En primer lugar, la ley enciclopédica que preside la clasificación de las ciencias, tiene un valor eminentemente pedagógico. De entrada, la epistemología de Comte es inseparable de lo que él mismo llama “la historia filosófica de las

ciencias”, que participa en toda la historia del espíritu humano. Entre el sentido común y la ciencia no hay ningún un corte, contrariamente a una de las ideas que inspirará la epistemología del siglo XX. Pero la iniciación científica necesita un orden a la vez epistemológico e histórico que naturalmente debe inspirar los programas de enseñanza.(p.15)

Muglioni explica que siempre hay que empezar por el principio. El que empieza por el final, siguiendo un criterio de actualidad o de eficacia técnica, sólo obtendrá de la ciencia un barniz que no tiene nada que ver con su contenido real. Así se explica que una enseñanza científica a toda costa pueda producir tantos espíritus falsos. El olvido del orden enciclopédico compromete la enseñanza de las ciencias. Por eso, las ciencias que hay que enseñar en primer lugar son las ciencias abstractas, que son las únicas que entran en una clasificación ordenada. La inteligencia humana va de lo abstracto a lo concreto, de la teoría a la realidad. Por otra parte, las ciencias concretas no pueden entrar en la clasificación sistemática de las ciencias, pues toda ciencia concreta supone la reunión de varias ciencias que hay que estudiar primero por separado.

El camino del conocimiento y, por consiguiente, el orden de los estudios, va de lo simple a lo complejo, de lo inferior a lo superior. Por ejemplo, el conocimiento del ser vivo supone el conocimiento previo de lo inerte. En otras palabras, la biología presupone la física y la química. Y el conocimiento del hombre (aquí Comte inventa la palabra sociología, que más tarde perderá su sentido original) llega de este modo al final de la ascensión que va de lo inferior a lo superior, cuando puede ejercitarse libremente el espíritu de conjunto, que no es otra cosa que el espíritu filosófico mismo. La idea constante de Comte es que la ciencia verdadera se hace sobre todo para enseñarla. Esta última premisa Jáuregui la hace suya y practica desde su ejercicio como educador, matemático, etnógrafo, etnólogo, minerólogo y promueve entre sus maestros del colegio sagrado corazón de Jesús, la enseñanza del as mismas.

Muglioni plantea que Sólo hay ciencia si es vulgarizable. Pero esta vulgarización no debe entenderse, como es corriente hoy en día, como una difusión cuyo contenido se devalúa a medida que se extiende. La enciclopedia por ejemplo, no es un repertorio alfabético de donde poder sacar informaciones diversas, según las necesidades; y menos, un banco de datos. Es el orden del pensamiento que se adapta al orden exterior

y que de esta manera se constituye. En la concepción educativa de Jáuregui el concepto sobre el enciclopedismo estaba claro, era la que contenía un conjunto de conceptos que explicaban la realidad, en ellos se encontraba de cómo construir un cañón hasta como utilizar una aguja (Gaarder. p345) No se estudian las ciencias con el deseo de trastornar el mundo ni para enriquecerse, sino para poner un poco de orden en los propios pensamientos. Este politécnico sabía que se puede morir a causa de las ciencias cuando se reciben como simples medios de poder o riqueza. Refigurando el positivismo se puede decir que, no sólo la enseñanza de las ciencias, como observa, dista mucho de constituir toda la educación, sino que además, no debe impartirse con miras a aplicaciones mercantiles. Una de las perversiones de nuestro tiempo (el mismo Comte nos previene) es la de subordinar la inteligibilidad a la eficacia técnica. En este sentido Jáuregui si dirigió hacia puerto seguro la educación de sus discípulos, baso la educación en un sistema integral, por un lado la razón, el orden y el progreso y por otro lado la fe, esperanza y caridad, la primera la aclamación del positivismo y la segunda la aclamación del humanismo cristiano. Él ya sabía que la modernidad sentía la tentación de hacer un uso perverso de las ciencias. Temía, que la pasión por las ciencias desterrara para siempre a las humanidades. Pero iba todavía más lejos: sabía que el fanatismo mecanicista terminaría por destruir el pensamiento científico mismo, al destruir la dignidad humana.

Comte expresa que parece evidente, en efecto, que antes de empezar el estudio, que antes de empezar el estudio metódico de algunas de las ciencias fundamentales, se debe estar preparado mediante el estudio de aquellas otras que tratan de los fenómenos anteriores en nuestra escala enciclopédica. Comte expresa que se limitara tan solo a señalar que si es aplicable a la educación general, también lo es, en particular a la educación especializada de los hombres de ciencias. Así los físicos que nunca han estudiado la astronomía, aunque nada más fuere de una forma general; los químicos que nunca han estudiado la astronomía y la física; los fisiólogos que no han preparado sus trabajos especializados con un estudio preliminar de la astronomía y después la física y la química, carecen de las condiciones básicas para el desarrollo intelectual. Más aún resulta evidente para aquellos que quieren dedicarse al estudio positivo de los

fenómenos sociales, sin haber adquirido previamente un conocimiento general de la astronomía, la física, la química y la fisiología.

Esta enseñanza de tal manera, no se cumple, por lo tanto no hay una educación racional, por tal razón las educaciones hoy día están viciada con espíritus teológico y metafísicos.

Comte comenta que a la educación general respecta, esta condición es aún más necesaria. Manifiesta Comte que: “La creo tan imprescindible que veo la enseñanza científica como algo incapaz de realizar los resultados generales más esenciales, que debemos producir en la sociedad, para la renovación del sistema intelectual”. (p.34)

Desde este punto de vista, la ejecución eficaz del plan general de los estudios que hemos determinados, debe dar como resultado necesario procurarnos un conocimiento acabado del método positivo, que ninguna forma podría ser obtenido.

Ante lo expuesto por Comte y luego siglo y medio más tarde, Mugiloni interpretando a Comte expresan que el positivismo busca una renovación del sistema intelectual. Mons. Jáuregui también busca una renovación del sistema intelectual en todos el estado los andes, por ser evidente su decadencia y estancamiento, pero no desde los postulados positivistas Comtianos, sino más bien desde el principio educativo de la integralidad. El epicentro de este cambio del sistema de renovación de la intelectualidad fue el colegio sagrado corazón de Jesús, donde egresaron jóvenes profesionales comprometidos con las ciencias y las artes, fueron ellos los protagonistas de construir una nueva civilización andina. Jáuregui si admiró el positivismo y lo asumió en la educación, no lo hizo desde la ortodoxia más bien asumió un positivismo moderado, que en realidad fue el que asumió la mayoría de los intelectuales de finales del siglo XIX. Es importante preguntarse: ¿Cuál es la concepción que tiene Mons. Jáuregui sobre la educación?. Jáuregui concibe una educación integral, donde tan valiosa es la enseñanza de la ciencias naturales, como las artes y la religión, por lo tanto es un proceso de formación en la razón y en la fe, donde el individuo debe estar capacitado para responder a cualquier circunstancia de la vida, el mismo lo dice el manual del colegio sagrado corazón de Jesús”

el espíritu de este establecimiento es esencialmente religioso, pero como nuestra

religión católica, están santa como ilustrada, al mismo tiempo que nutre los corazones con la divina leche de la doctrina, difunde también con amor maternal la luz de la inteligencia y forma hombres para todas las carreras y profesiones honestas (p.336)

Educar para Jáuregui es formar criterio, ambas posiciones de la razón y la fe son importante, él como científico, educador, religioso, poeta lo sabe, sabe que la interdisciplinariedad será el futuro de una educación solidaria, aunque para su tiempo rondase el espíritu del especialismo (del cual habla Muglioni) con mucha fuerza.

En este capítulo se han planteado varias interrogantes y se han mostrado testimonios textuales que nos conducirán a una conclusión sobre si Mons. Jáuregui Moreno fue Positivista, humanista, neoescolástico, un intelectual emergente o cualquier otro calificativo que salga para calificar su pensamiento. El autor de la investigación califica su pensamiento educativo como heterodoxo e innovador para su tiempo, porque asumiendo todas estas posturas como en efecto existen evidencias no se parcializó con ninguna simplemente tomó elementos de cada una de ellas y propuso ante la sociedad andina su pedagogía basada en lo científico y religioso. Tal vez algún autor pueda decir que la pedagogía y su pensamiento educativo se debatieron entre la ciencia y la fe. El autor afirma que no, lo que hizo fue confluir la ciencia y la fe en un pensamiento educativo.

CAPÍTULO V

APORTE A LA RECOMPRESIÓN DEL DISCURSO PEDAGÓGICO DE MONS. JESÚS MANUEL JÁUREGUI MORENO.

Más que conclusiones, los comentarios que apuntamos a continuación quieren ser más bien una serie de consideraciones acerca de la recomprensión del discurso pedagógico de Mons. Jáuregui.

En el primer comentario se deja claro que Mons. Jáuregui escribió muchas obras, que van desde lo científico hasta lo literario, pero el autor de la investigación solo seleccionó cuatro de ellas, que a simple vista se observan que son pertinentes con su pensamiento educativo, no significa que las otras obras no contengan elementos pedagógicos, pero las obras: *Apuntes estadísticos del estado Guzmán; Tratado de urbanidad para seminarios; tratado de geometría elemental; Introducción a la gramática latina* gracias a su lenguaje simbólico, ofrece una imagen de Mons. Jáuregui y de su pensamiento; el cual fluyó en su obra magna: el colegio “Sagrado Corazón de Jesús” y de ahí a todos los Andes Venezolanos a través de sus discípulos.

El segundo comentario, se realizará considerando que la conjunción entre hermenéutica y discurso pedagógico tiene hoy relevancia, entre otras razones, por la necesidad de analizar el lenguaje científico-técnico que invade al campo de lo social. Esta circunstancia genera un relanzamiento de la hermenéutica para explicar, interpretar, comprender o expresar sentidos. Es un reto de nuestro tiempo, cuando se aspira a una comprensión más profunda de lo humano. Ante lo planteado se interpretará a Ricoeur (ob.cit) sobre el mundo del texto y el discurso. El autor expresa: “No se puede negar el carácter subjetivo de la comprensión en el que se consume la explicación, es siempre alguien que recibe, hace suyo, se apropia del sentido del texto, pero no hay un riguroso conocimiento entre el análisis totalmente objetivo de la estructura del relato y la apropiación del sentido por los sujetos” (p.156). Partiendo de

esta afirmación se puede decir que por ilusoria o prematura que sea una apropiación, es el último paso de la hermenéutica, la última modalidad del distanciamiento; mediante ella no se apropia una experiencia ajena (psicologismo romántico) ni de un horizonte lejano (historicismo) nos apropiamos del mundo del texto que interpretamos y al que nos transporta la obra.

Al apropiarse de ese mundo al que el arte de la mimesis del autor nos introduce, no es una fusión de la conciencia o de la empatía con el creador, es apropiarse y reconocer un sentido, no al autor del sentido. Afirma Ugas (ob.cit)” Esta hermenéutica es la comprensión subjetiva que un sujeto efectúa de cara a un texto” (p.66). Por otro lado se toman las palabras de Pierce (1985) “no existe un signo o símbolo sin una mente que lo interprete” (p.192). Ante lo expuesto por los autores, entre la obra o texto que contiene un lenguaje simbólico y la mente del intérprete o el sujeto, se despliega el mundo del texto; el significado de la obra, es decir en el caso del texto- relato el mundo de los trayectos posibles de la acción real. Al sujeto se le pide que se comprenda ante el texto en la medida en que este no está cerrado en sí mismo, sino abierto al mundo que se redescubre y se rehace.

En este sentido, en el caso de los textos educativos de Mons. Jáuregui, (los cuales son textos históricos contentivos de un lenguaje simbólico propio de la época), se hace la salvedad que los textos fueron escritos a finales del siglo XIX, para su momento, en el lenguaje que fueron escritos poseían un significado regido por sistemas y corrientes de pensamientos propios de su momento histórico, diferentes a las del siglo XXI. Desde el momento en que se escribieron las obras, han transcurrido 115 años, pero hoy los textos jaureguinos invitan a interpretar esos sistemas y corrientes incrustados en el lenguaje; invitan a redescubrir los significados de la acción humana de Jáuregui. El texto contiene elementos que definen una educación de la cultura decimonónica y que muchos de sus postulados quedaron en la historia, pero que hoy día mediante el método hermenéutico y los procedimientos miméticos se buscará un sentido actualizado; es decir la acción humana de Jáuregui se comprende desde los significados del siglo XIX, pero se recomprenden desde los significados del siglo XXI. En este sentido el pensamiento educativo de Jáuregui para su momento y según el lenguaje contentivo en

los textos educativos y para algunos de su época estaba apegado al espíritu del mundo, un poco alejado de la ortodoxia religiosa y poco clasista, porque su acción humana y educativa estuvo marcada por procedimientos científicos que rayaban en la modernidad y pedían a gritos una nueva educación y Jáuregui desde su concepción pedagógica la inició. Desde el mundo del texto se puede decir que hoy a Jáuregui se le ha dado por su postura de pensamiento, categorías como positivista, humanista, neoescolástico, innovador y heterodoxo, todos estos calificativos producto de la comprensión del lenguaje y del encuentro- diálogo del lector con el texto de Jáuregui.

En el tercer comentario se expresa que el significado del pensamiento educativo de Jáuregui desde el mundo del texto, parte de la recomprender de su discurso. Este marca la apertura del texto educativo hacia quien lo interpreta; es decir, interpretar el texto conlleva un sentido original del entendimiento de la estructura del texto. El significado del mundo del texto se obtiene mediante la lectura realizada al texto histórico de Jáuregui y es más allá de esta lectura cuando ocurre la configuración, (p.866) que luego esta segunda fase de la mimesis cambia a refiguración y que el autor de la investigación la parafrasea como recomprender. A este paso Ricoeur lo llama Mimesis III; que es la intercesión entre el mundo del texto y el mundo del oyente o del lector, el cual despliega su temporalidad específica, (significado anterior, en la historia) al significación actual o nuevo significado de la obra, que es lo que persigue este capítulo.

Para encontrar este nuevo significado o esta refiguración (recomprender) nos ubicaremos en el pensamiento de Jáuregui manifestado en el lenguaje escrito que reside en el texto, (este último considerado como un lugar de debate de la antropología filosófica de Ricoeur) pero este texto que contiene el lenguaje escrito que fija las ideas y los acontecimientos son concretizado en el discurso. En relación con lo planteado, Ricoeur dice que hay una diferencia del lenguaje hablado y el lenguaje escrito, la diferencia la hace el discurso (p.170). Y que este es como la contrapartida de aquello a los que los lingüistas (Saussure) llaman sistema o códigos lingüísticos.

El discurso es acontecimiento en forma de lenguaje y se ve manifiesto en la unidad de la oración. Ricoeur expresa que hay cuatro rasgos de la lingüística de la oración para elaborar una hermenéutica del discurso (p.172) y esta la aplicaremos al discurso de

Jáuregui:

En primer lugar se dice que el discurso se realiza siempre temporalmente y en un presente. En la apropiación se concibe que el discurso contenido en los textos educativos de Jáuregui tuvo repercusión y validez en su momento histórico y efectivamente llegó a muchos estudiantes, maestros, sacerdotes, científicos, así lo demuestran comentarios sobre el discurso de Jáuregui en otras épocas y que el alcance del mismo repercutió y repercute en todos los andes venezolanos.

En segundo lugar el discurso remite siempre a quien lo pronuncia (posee sujeto); No cabe duda que el discurso escrito de los textos educativos demuestran una serie de ideas y pensamientos sobre la educación de Jáuregui, los cuales fueron elementos guiadores de una educación más valorada para su momento histórico y que hoy al releer sus texto se dice que ofreció una educación transformadora y progresista, por lo tanto el discurso de los textos educativos definen el pensamiento educativo del levita de los Andes.

En tercer lugar el discurso es siempre es acerca de algo y que pretende descubrir, expresar o representar. En el discurso se actualiza en la función simbólica del lenguaje; el discurso contenido en los textos de Jáuregui tratan de educación y la describe como una educación a la par con exigencias pedagógicas de su tiempo, que muchos educadores de su época criticaron por la investidura que representaba Jáuregui, pero aceptada, Y que hoy día por los símbolos que contenían su discurso pedagógico se dice que esa educación Jaureguiana marco el cambio de toda la educación venezolana, porque contenía elementos de una educación integral e interdisciplinar (Mora-García ob.cit),

En cuarto y último lugar el discurso toma no únicamente un mundo sino otros, un interlocutor el cual está dirigido; Cuando se le coloca calificativos al discurso pedagógico de Jáuregui, es porque actúa diversos mundos, por tal razón pensar que el objetivo de la presente investigación es el único camino para conocer y comprender su pensamiento y discurso pedagógico es falso, cada investigador interpretara el pensamiento y obra de Jáuregui desde su mundo y ese mundo tiene intereses, motivos y fines, el ejemplo más palpable son la investigaciones realizadas por Mora- García,

Castillo Lara y Luna, entre otros, ellos para su investigaciones, se comprendieron delante del texto de Jáuregui y desde sus procedimientos metodológicos como la historiografía, estudios bibliográficos y biográficos, sintieron el desplegarse del texto y obtuvieron un nuevo significado que lo han mostrado en sus investigaciones, cumpliéndose la proclama de Ricoeur (ob.cit)” es posible mediante procedimientos apropiados la desviación extender a la noción de acontecimiento histórico la reformulación que la idea de acontecimiento estructurado en trama (narrado) a los conceptos que lo alejan de su sentido verdadero” (p. 197),

Partiendo de lo anteriormente expuesto, se realizará el cuarto comentario, donde se deja manifiesto, que es evidente que en el texto y discurso pedagógico de Mons. Jáuregui existen elementos como: El individualismo subjetivista, a partir de postular la libre expresión del sentimiento se trasmuta en una percepción de la realidad concretada. (Posición personal de Jáuregui); Los recursos a lo sobrenatural, (posición teológica) la atracción por lo irracional y lo misterioso e inexplicable,(valoración de religiones indígenas) que contrasta con el racionalismo. Invocación a la naturaleza, a presentar la vida en un ambiente de comunión con una naturaleza no contaminada por el hombre, al gusto de encontrarse en lugares de ambiente rural.(valoración de su medio ambiental y geográfico); El problema de la propia identidad no solamente en el plano vinculado al nacionalismo y la identidad cultural, tradicional e idiomática; sino incluso en el plano psicológico(Jáuregui no sigue ortodoxias) en el cual aparecen reiteradamente temas como el del pacto con lo cosmogónico, e inclusive el desdoblamiento de la personalidad; El tradicionalismo pautado por la nostalgia del pasado tradicional; elemento generalmente asociado al componente nacionalista.(valoración del sentido patrio).

En este sentido, todos estos elementos como: el individualismo subjetivo, donde capta la realidad social pero desde la subjetividad, se afirma que Jáuregui fue hijo de su tiempo(Mora Garcia:2003) por tal razón, imprimió toda su subjetividad a su acción humana y a sus textos, a muchos escritos relacionados con sus actividades pedagógicas, sacerdotal, social científica entre otras, le imprimió su carácter personal, de modo que esta subjetividad se ve plasmada en muchas de sus obras como la

fundación del colegio sagrado corazón de Jesús, la construcción del camino Mucuchíes a Bobures. En cuanto a sus textos la impresión de su individualismo no quedó a un lado, el ejemplo más claro está en los apuntes estadísticos del estado Guzmán que aunque fue publicado sin autor por orden del general Guzmán Blanco, comentan muchos de sus biógrafos que los datos estadísticos y científicos concernientes al estado Mérida fueron recolectados por Mons. Jáuregui, en este texto se puede evidenciar, el sentir patrio, científico, pedagógico, estadístico entre otros.

Igualmente ocurrió con el tratado de geometría elemental en el cual imprimió su individualismo y su postura científica, específicamente en el problema de la cuadratura del círculo. Ocurrió también en el tratado de urbanidad, donde propone “el deber ser social, espiritual y patriótico” del estudiante y del aspirante al sacerdocio. Se observa una apertura del sistema de formación de los seminaristas y estudiantes, ser cortés y educados, es ser social y corresponder a la espiritualidad cristiana, Esta posición individualista de Jáuregui suscitó en la región los Andes reacciones en contra y a favor, como la posición de Mons. Monsant, Cipriano Castro, Mons. Silva entre otros.

El quinto comentario es en cuanto a la recomposición del discurso pedagógico de Jáuregui y se observa que existe en el discurso de sus textos, el rescate del sujeto patrio y hace de este, una estrategia didáctica con la que pretende formar ciudadanos “amantes de su patria”; por ejemplo: en el tratado de urbanidad Jáuregui pretende formar y despertar el sentimiento patrio y nacionalista entre sus estudiantes al sacerdocio y estudiantes laicos. En la sección sobre la patria, resume este sentimiento diciendo que: “el primer principio de un colegial debe ser por Dios y por la patria”. Manifiesta también: “Hay que mantener el amor patrio. Hay que dar ejemplo de patriotismo”. “Debemos servir a nuestra patria”. “No se debe traicionar a nuestra patria. Será dulce y glorioso morir por nuestra patria”. En otro apartado del mismo tratado de urbanidad dice: “El cristiano no debe faltar a su religión y a sus deberes “la patria no puede pues, con hombres sin religión”. También hace alusión a los próceres venezolanos, sobre todo al libertador Simón Bolívar, General Urdaneta y el mariscal Sucre como muestra del sentido nacionalista.

También en la recomposición de su discurso pedagógico existe, el rescate del sujeto

social, por ejemplo en el tratado de urbanidad, la intención del autor es formar y educar un sujeto que pueda vivir en sociedad y aceptado por esta, pero para alcanzar tal objetivo, el estudiante debe manejar las normas básicas de la civilización y la socialización, aunque para la época las elites eran muy cerradas, sin embargo si era estudiante y mucho más aspirante al sacerdocio y más aún estudiante del colegio sagrado corazón de Jesús tenía prestigio en toda la zona andina y tenía que dar testimonio de disciplina, orden y santidad.

Se contempla en la recomposición del discurso pedagógico, el rescate del sujeto cósmico; expresado en el argumento cosmológico sobre la existencia de Dios. Jáuregui utiliza en su discurso el argumento de primera causa sobre la existencia de Dios, o el argumento del creador primario. Influenciado por Santo Tomás de Aquino (1220-1274). Sostiene que todo lo que existe tiene una causa que, a su vez, tiene otra causa, y así sucesivamente remontándose hasta llegar a la causa primigenia, o sea, Dios; no admitía que la serie de causas pudiera ser infinita. Partiendo de esta consideración, se observa en el discurso pedagógico de Jáuregui, la relación patria-religión está muy marcada en su discurso, y desde este pretende formar un sujeto espiritual, ya no encerrado en su espiritualidad, sino un ser espiritual enmarcado en el progreso tanto de la sociedad como en el espíritu, caracterizado por el respeto de creencias de los antepasados, pero dejando claro la espiritualidad cristiana

Como se puede observar todos estos elementos como: ser santo, ser amantes de las ciencias (científico) ser amante de lo tradicional; es ser romántico, por lo tanto el discurso pedagógico de Jáuregui, es un discurso romántico.

Es conveniente aclarar el significado “Romántico” Según Hauser. (ob.cit), la expresión se origina en la palabra francesa “roman”, o romance, cuya traducción más adecuada sería *novela*. En realidad, el adjetivo *romántico*, tiene un origen bastante anterior al auge del movimiento del romanticismo, y se vincula a la época final del auge de las novelas de caballería. Se considera que fue en Inglaterra, hacia mediados del siglo XVII, que la expresión “romantic” se empleó como una referencia a un tipo de obra literaria que, por los elementos de ficción y fantasía, resultaba parecida a las novelas, que en esa época eran las pastoriles o de caballería.

Confirma Hauser, que puede considerarse el antecedente más inmediato del movimiento del romanticismo en la literatura europea, surge en Alemania y casi simultáneamente en Francia, hacia finales del siglo XVIII. El estilo característico de la literatura romántica en general es la invocación de los sentimientos, especialmente aquellos de índole más individual y subjetiva en particular el sentimiento amoroso; y un recurso de la imaginación creadora en el orden formal, en especial la poesía. En el teatro, fueron abandonadas las dos unidades clásicas la de tiempo y espacio.

Según el autor, otro elemento característico de la literatura romántica, es la desaparición del personaje heroico, pasando a ocupar el lugar protagónico un tipo de individualidad más cercana a lo que Rousseau llamara el “hombre corriente”. Los componentes que están implícitos en la literatura romántica, son principalmente el predominio y frecuentemente el triunfo del sentimiento sobre la razón, de la emoción sobre la lógica, de la intuición sobre la certidumbre de la ciencia. Todo esto se observan en los textos educativos de Jáuregui.

En cuanto a su temática, deben señalarse los orígenes filosóficos del romanticismo literario, fuertemente influidos por el pensamiento previo y contemporáneo de la Revolución Francesa, como las ideas de los enciclopedistas y de Juan Jacobo Rousseau; que hacían confluír posiciones políticas y de desenvolvimiento individual, al sustentar la liberación frente al despotismo como frente a los convencionalismos sociales.

El descubrimiento del valor y de la dimensión del sentimiento en el plano psicológico; del “pueblo” en el plano sociológico; de la “nación” en el plano político y de la “historia” en el plano filosófico; fueron los elementos que caracterizaron la nueva sensibilidad. Se considera el Romanticismo como un movimiento literario, espiritual y artístico que dominó todas las áreas del pensamiento y el arte, principalmente europeos, durante la primera mitad del siglo XIX. El romanticismo surge como una exaltación del individuo, la naturaleza y la belleza. Los artistas románticos defendieron lo irracional y lo subjetivo, y buscaron evadir su realidad circundante, recreando escenarios exóticos y remitiéndose a ambientes históricos remotos (revalorización de la Edad Media) Al mismo tiempo se produjo una búsqueda de la identidad colectiva, que tuvo como consecuencia directa la aparición de los nacionalismos. El

romanticismo literario nace en Inglaterra y Alemania, de donde se trasmite a Francia, Italia y España. En pintura y escultura se desarrolla como una reacción contra el academicismo neoclásico. La música romántica se caracterizó por la búsqueda personal de la novedad y por el predominio del elemento subjetivo sobre el formal.

El sexto comentario va en relación a la evidencia en los textos de Jáuregui los elementos “*psitivismo y humanismo*”, y que es vista por muchos autores como: Domingo Miliani, Luis Javier Hernández, Arturo Uslar Pietri. Augusto Mijares entre otros; como una confluencia.(posición sintagmática) Tal posición se evidencia en el texto y acción humana de Jáuregui, contentivas de elementos que se pudieran llamar positivistas y humanistas, ambas representantes de lo objetivo y lo subjetivo. Tales elementos se pueden observar como una mezcla y mestizaje de un pensamiento. En consecuencia en la Venezuela del último tercio del siglo XIX, existían intelectuales positivistas católicos, sacerdotes positivistas, humanistas positivistas entre otras dicotomías que se pudieran agregar, los cuales plasman su sincretismo en obras literarias

Se afirma que el positivismo asumido en Venezuela en este tiempo no fue el positivismo puro o esencial, el positivismo llegado a Venezuela e introducido por los intelectuales del momento, ya traía desde Europa algunos símbolos de contaminación. En este sentido Marta de la Vega (ob.cit) y Ángel Cappelletti (ob.cit) en sus obras “Positivismo Vs evolucionismo” lo afirman. El caso más palpable es la ruptura de John Stuart Mills con el pensamiento originario de Augusto Comte, así como otros intelectuales pertenecientes a la generación fundadora del positivismo en Francia.

En Venezuela los escritos filosóficos, literarios, religiosos y científicos muestran una mezcla o sincretismo intelectual que se enmarca en el Romanticismo. En este sentido Miliani (1992) expresa:

El romanticismo sentimental convive con las tendencias del socialismo utópico, antesala del Positivismo en Hispanoamérica (iniciado por Fermín toro treinta años antes, por cierto católico confeso). El color local costumbrista y nativista se inserta en el realismo para desembocar en la búsqueda de una novela temáticamente venezolana (p 116)

Positivismo y humanismo llegan a confluir y hasta coexistir como corrientes en la

década de los 90 del siglo XIX en el romanticismo. Recuérdese que el primero surge en el pensamiento venezolano en 1866, cuando el Romanticismo literario permanecía en auge. Uno de los principales ideólogos positivista José Gil Fortul, se manifiesta contradictorio respecto a lo que sería después el modernismo poético. En cambio Lisandro Alvarado, entusiasta y comprensivo, dedicará páginas importantes a analizar la poesía lírica venezolana de aquellos días.

Hernández en cuanto a la confluencia del positivismo y Humanismo en el Romanticismo venezolano explica:

Mientras el Romanticismo levanta sus letras contra la ilustración, el modernismo hace lo mismo frente al positivismo en un dual asumir la posibilidad estética como instrumento ético, de oponer a la subjetividad y la fantasía a los esquemas rígidos y razonadores de la realidad para quebrar los esquemas a través del establecimiento de realidades paralelas, análogas e irónicas. Ambos movimientos reescriben a un escritor tachado por el materialismo y el consumismo, concediéndole autonomía para construir y dejar a letra abierta la imaginación y la creatividad. El modernismo resemantiza al Romanticismo sin alejarse de la creación y sin caer en el reflejo de la imitación creadora (p 83).

En este contexto se evidencia una confluencia entre el positivismo (ciencia experimentable sujeto a la objetividad) y el humanismo (subjetividad), diferente a las supuestas controversias planteadas por Comte en sus obras al inicio de este pensamiento en Europa.

La prolongación del romanticismo se ve en corrientes entéticas y duales como el naturalismo y el realismo, los cuales incluye en sus obras el paisaje a través del amor a la naturaleza como valor estético, protestando al mismo tiempo contra la posición burguesa ante el arte que dominaba entonces.

Ante lo expuesto se confirma que el discurso pedagógico de Jáuregui desde el punto de vista literario es Romántico.

En el séptimo comentario y como fundamento y de acuerdo con lo expuesto se manifiesta que en la interrelación de los discursos de los textos de Jáuregui, pero desde el punto de vista filosófico, está presente; *“Razón y Fe”*. Para iniciar la ubicación de estos elementos en el discurso de Jáuregui, es importante hacer la acotación que por la influencia del positivismo, y anteriormente por las rupturas que establecieron con el

ser, las concepciones de Descartes y Kant, la ciencia quedó restringida sólo a lo particular (humano, natural y matemático), la filosofía y la teología fueron relegados a conocimientos no científicos, lo que en modo alguno es cierto, al contrario, si algunas disciplinas merecen el nombre de ciencias(termino que ciertamente no es creación de la época moderna), son precisamente esas. Fue la mentalidad positivista decimonónica la que indujo al error de pensar que ambos campos, filosofía y ciencias experimental y por lo tanto en forma derivada, teología y ciencia experimental son irreductible e irreconciliables a cualquier nivel. Incluso se fue más lejos, al señalar que la ciencia llegaría a ocupar, y por lo tanto desplazar el lugar que ocupa la filosofía, y en otro la religión representante de la fe.

En el discurso pedagógico de Jáuregui, muestra de forma didáctica la autonomía de las ciencias particulares y de la filosofía y teología, no implica en su concepto, la existencia de una contradicción u oposición, solo se puede señalar que son tipos de conocimientos. La necesidad de respetar la autonomía propia de cada género de saber: el teológico (fe) filosófico y científico (razón), se manifiesta claramente en el hecho de que no se pueden hacer conclusiones teológicas o filosóficas partiendo de las declaraciones de la ciencia diferentes. Para Jáuregui la cultura estrictamente humanista cruza el umbral de lo experimental y sensible para llegar al ámbito de lo medible. En el discurso de Jáuregui se evidencia que la base para la relación entre la razón (filosofía y ciencia) y la fe (teología) son los fundamentos filosóficos del pensador y gran Teólogo Santo Tomas de Aquino quizás fue el mejor artífice de la fundamentación de la distinción del orden natural y el sobrenatural, lo cual condujo al reconocimiento de la ciencia.

Con base en lo propuesto, Pérez Figueroa (1999) afirma:

El físico inglés Paul Davies dice que Santo Tomas de Aquino contribuyó a sentar las bases de la ciencia moderna, gracias a su convicción acerca de la racionalidad de la naturaleza. Añade que la capacidad de la inteligencia humana para conocer las leyes naturales es algo más que una coincidencia casual. Y sigue afirmando que las coincidencias que determinan el comportamiento de la naturaleza y hacen posible nuestra existencia, tampoco son meras casualidades. Estas reflexiones ensanchan la base de la quinta vía de Santo Tomas. (pag.26).

Jáuregui fue un gran lector e intérprete de la “*Suma Teológica*” de Santo Tomas de Aquino, pero asumido desde la neoescolástica,(donde la razón no se esclaviza ante la fe, sino como complementariedad en forma de síntesis) corriente propulsada en el siglo XIX por su amigo el Papa León XIII, esta corriente filosófica pretendía sintetizar fe y razón. El efecto de la neoescolástica se evidencia en sus texto y en su discurso pedagógico, en la mayoría de sus texto educativos utiliza estrategias didácticas para colocar en su puesto a las ciencias y a la fe, sabía Jáuregui que las ciencias experimentales resuelven los problemas de este mundo y la fe contempla el misterio divino.

Jáuregui estaba convencido que muchas ciencias se apoyan en opciones filosóficas que no parten de las mismas ciencias, ni mucho menos navegan en su ámbito, pero que cierran el acceso al conocimiento de Dios, como son las corrientes positivistas y empiristas,(anatematizadas en la encíclica “Sillabus”) que niegan la existencia de lo que no es experimentable y medible y eso lo hacen diciendo fraudulentamente que se apoyan en las mismas disciplina científicas, y se apropian del derecho de pregonar dogmáticamente a veces, que las ciencias demuestran la no existencia de Dios o , en último caso, que se trataría de una hipótesis que no es vinculante de modo necesario. Jáuregui le da el lugar a la razón y la fe, no las incita al debate, ni mucho menos las invitan a desprestigiarse, sabe que la luz de ambas son fundamentales para la educación integral de los individuos, por tal razón en sus textos las sintagmatiza. Por lo tanto no cabe duda que el discurso pedagógico desde lo filosófico es Neoescolastico.

En relación con lo expuesto, se concluye que la recomprensión del discurso pedagógico de Jáuregui persigue su actualización. Todo lo que dice el texto educativo se identifica con Jáuregui y ambos son abstraídos en el sentido o significado. Entonces, lo que está en juego en el discurso pedagógico de Jáuregui como acontecimiento transitorio es la comprensión del sentido, del significado y es lo que hemos tenido como objetivo buscar un nuevo sentido o significado del discurso partiendo de la interpretación de sus textos. Este remite a considerar dos interpretaciones de discurso: a) el significado designado por la propia estructura del texto (el discurso de los textos de Jáuregui) y b) la intencionalidad del interlocutor al apropiarse el discurso (el

discurso producto de la actualización del significado por parte del interprete, en este caso es el investigador).

Dice Ricoeur “Un discurso trata de evitar la pluralidad de sentidos”(p.145), por eso el análisis del discurso de Jáuregui es remitido a su contexto y a su pensamiento, pero teniendo como elemento objetivo la estructura del texto para comprender el acontecimiento narrado. Así se tiene que el discurso, el texto, posee una dimensión semiológica, pero también, al ser leído, al dársele un significado, es un campo semántico (interpretación de la palabra-símbolo) y desde este campo semántico se afirma que el discurso pedagógico de Jáuregui fue romántico (subjetivo) neoescolástico (síntesis de razón y fe) y sintagmático que utiliza lo común de diversas concepciones epistemológicas, pero al mismo tiempo descubrir la complementariedad entre aquellos aspectos que, vistos desde diferentes perspectivas parecen opuestos(Hurtado de Barrera; 2010). Desde estos planteamientos se expresa que las obras de Mons. Jáuregui han sido interpretadas en infinitas oportunidades, pero no está dicha la última palabra sobre su significado, siempre habrá un nuevo significado sujeto al texto y al contexto. A la luz de Paul Ricoeur y desde su paradigma del texto, la intención del autor de las obras (Mons. Jáuregui) es mostrar un sentido y un significado de una educación innovadora y multiparadigmática.

En conclusión se manifiesta que en el discurso pedagógico de Mons. Jáuregui el rescate del sujeto patrio, desde la enseñanza. Mons. Jáuregui busca formar un individuo que ame a su patria, a los próceres, la libertad y a la independencia, enmarcado en el nacionalismo y el patriotismo. Busca rescatar el sujeto místico a través de la enseñanza de elementos místicos, relación Dios y el hombre, relación patria y Dios, basado en la subjetividad religiosa y el respeto por la misma. Busca rescatar el sujeto social desde la enseñanza de los elementos ordenatorios, como manuales, reglamentos y convicciones protocolares, con el fin de formar un ser o individuo que se adapte a las costumbres y quehacer social. Estas tres dimensiones del sujeto se encuentran inmersas en las estructuras inteligibles de los textos y quedaran en suspenso, para un nuevo encuentro entre el intérprete y el mundo del texto, en la búsqueda de un nuevo significado. En fin el discurso pedagógico de Jáuregui se le debe considerar desde el

punto de vista literario: *Romántico*; desde el punto de vista filosófico; *Neoescolastico*; desde el punto de vista metodológico; *multiparadigmatico* y *sintagmático*.

REFERENCIAS

- Adams. J (1947) **Evolución de la teoría educativa**. México. Tipografía Hispano-américa.
- Aguayo. A (1943) **Didáctica de la Escuela Nueva**. Habana. Cultural. S.A.
- Arias. F (1997) “**El proyecto de investigación. Guía para su elaboración**”. Segunda edición. Caracas Episteme.
- Aristóteles (1963) **Poética**, Editorial Schlesinger, Buenos Aires,

- Balaguer. V (2002) **La interpretación de la narración. La Teoría de Paul Ricoeur.** España. Ediciones Universidad de Navarra. EUNSA.
- Ballesteros. C (2009). **Historia de la Geometría.** Caracas. Ediciones CENAMEC
- Bilbao. A (1999). **El positivismo y la sociología.** Madrid. Editorial Salte.
- Bosco. G,(1946) **Memorie dell’Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855,** Torino/Milano/Genova/Parma/Catania, SEI.
- Burckhardt. J (1947). **La cultura del renacimiento en Italia.** Madrid. Editorial Escelier.
- Burr, V. (1996) **Introducción al constructivismo social.** Barcelona: UOC-Proa.
- Cappelletti A. (1992) **Positivismo y Evolucionismo en Venezuela”** Caracas. Monte Ávila.
- Carrera. G (1984) **Una nación llamada Venezuela.** Caracas. Monteavila Editores.
- Castañares (1985) **El signo: problemas semióticos y filosóficos.** Universidad complutense de Madrid. Tesis no publicada.
- Cirlot .J (2008) **Diccionario de símbolos.** Barcelona. Editorial Siruela.
- Comte. A. (2004) **Curso de Filosofía Positiva.** Buenos Aires. Ediciones Libertador.
- _____ (1964) **Discurso sobre el espíritu positivo.** Buenos Aires .Libertador.
- Condes. A (2002) **La religión dela humanidad. ¿Culminación del sistema Positivo? Estudio sobre el sentido de la religión positivista en el sistema de Comte.** Revista A Rei. Revista de filosofía # 36.
- De la Vega M. (1993). **Evolucionismo vs Positivismo.** Caracas Monte Ávila.
- Diccionario de etimologías. **Urbanidad.** www.dechile.net. (consulta hecha el 19-8-15)
- Domingo, A. (1991) **El arte de poder no tener razón. La hermenéutica dialógica de H.G. Gadamer.** Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Duque. A. (1998).**Jáuregui, siglo y medio después (1848-1998)** (Tomo I).
- Ferrater Mora. J (2004). **Diccionario de Filosofía Tomo. I-IV.** Barcelona. Ariel.

- Gadamer, H. (1988): **Verdad y Método**. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca, España: Sígueme.
- Garden .J. (2000) **El mundo de Sofía**. Madrid Siruela.
- Garagalza, L. (1990) **La interpretación de los símbolos. Hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual**. Barcelona: Anthropos.
- Garagalza, L. (2002) **Introducción a la hermenéutica contemporánea. Cultura, simbolismo y sociedad**. Barcelona: Anthropos.
- Gispert, C (2007) **Atlas Universal de Filosofía**. España.editorial océano.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994) **El constructivismo**. Cali: Universidad de Santiago de Cali.
- Guerrero. L (1965). **Perpetúa heredad**. Caracas. Ediciones del ministerio de educación
- Habermas, J. (1984): **El discurso filosófico de la Modernidad**. Madrid:Taurus.
- _____, (1989): **Teoría de la Acción Comunicativa**. Tomos I y II. Madrid:
- Hauser. A (1977) **Sociología del Arte**. Barcelona. Editorial Labor.
- Hernández, J (2013) **La hermenéutica y la semiosis en la red intersubjetiva de la nostalgia**. Mérida. Talleres gráficos universitarios.
- Hessen. J (1970) **Teoría del Conocimiento**. Madrid. Colección Austral. Duodécima Edición.
- Hurtado de Barrera, J (2010) **Metodología de la investigación**.Caracas.Fundacion sypal.
- Hurtado I y Toro J. (1999) **Paradigmas y métodos de investigación, en tiempos de cambios**. Valencia. Episteme consultores asociados.
- Ibarra y Rodríguez (1918) **Historia del mundo en la edad Moderna**. Barcelona Editor Ramón Sopena.
- Illanes J y Saranyana J. (2002) **Historia de la Teología**. Madrid. Biblioteca de Autores cristianos.
- Jaeger. W. (1942) **Paidea. Ideales de la cultura griega**. México. Fondo cultural económico.
- Jáuregui. J (1877). **Apuntes estadísticos del estado Mérida**. Mérida. Imprenta del estado.
- _____ (1890). **Tratado de urbanidad para uso de los seminarios**. Tovar. Imprenta Tovar.

_____ (1892). **Geometría elemental (para uso de los establecimientos de la educación de ambos sexos)**. La Grita. Imprenta del colegio sagrado corazón de Jesús.

_____ (1913). **Introducción a Candeles, Miguel María; lecciones de gramática latina**. Mérida. Imprenta oficial. PP. VII-XIII.

Kahn, P. (1996) **El positivismo**. Paris. Quintette.

Keyserling. H(1976). **El mundo nace**. Madrid. Editorial revista de occidente

Koetting, J.R (1994). "Critical theory, cultural analysis and the tethics of Educational Technology as social responsibility". Educational Technology, New York.

Kohl. B. (1978). **La republica terrenal. Humanismo italiano sobre gobierno y sociedad**. Tomado de: <http://mb-soft.com/believe/beliespa.html>.

Laplantne, F. (1996) **La descripción etnográfica**. París: Nathan.

Londoño. P (1997). **Cartillas y manuales de urbanidad y del buen tono: Catecismos cívicos y prácticos para un amable vivir**. Revista Credencial historia, núm. 85, p.p 131-155.

Luna. H. (1998). **Mons. Jesús Manuel Jáuregui Moreno contribución al estudio de su biografía y de la relaciones Iglesia-Estado**. Caracas. Talleres UCV.

Martínez. M. (2012).**Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa**. México. Trillas.

Maykut, P. & Morehouse, R. (1994) **Principios de la investigación cualitativa :una guía filosófica y práctica** . Londres: The Falmer Press.

Mardones, J y Ursua N. (1991) **Filosofía de las ciencias humanas y sociales**. Barcelona: Anthropos.

_____ (1994) **Filosofía de las ciencias humanas y sociales**. México. D.F: Editorial Fontamara.

Millán. C (1997). **Historia del Arte**. Caracas. Editorial Eneva

Mascareño. D (2005) **La escuela de los Annales**.[WWW.martinmaglio.com.arg/0-ter-4-ED.material-130.Anales.\(consulta realizada el 23-7-15\)](http://WWW.martinmaglio.com.arg/0-ter-4-ED.material-130.Anales.(consulta%20realizada%20el%2023-7-15))

- Méndez. C (2005) **Metodología de la investigación**. Bogotá. Editorial Ceres.
- Melero. J (1999). **Paul Ricoeur: la hermenéutica como esperanza crítica**. Artículo publicado en Dialnet-Paul Ricoeur 2282495.consultado el 27-4-15
- Mora. J (2003). **J.M Jáuregui Moreno y su contribución a la historia de la ciencia en la grita. Sección Táchira del Gran Estado los Andes (1884-1899)**.Montalbán 36. P153-176.
- Mora. J (2004). **Tres manuales escolares y sociales que cambiaron la historia de la educación en la grita en el tiempo histórico de la sesión Táchira**. San Cristóbal. Ediciones ULA.
- Mora. J (2009). **Comunidades discursivas de Historia de la Educación en América Latina, estudio de caso Venezuela (1998-2008)** Tesis Doctoral. Universidad Rovira I Virgili. Tarragona
- Muglioni. J (1996) **Augusto Comte (1796-1857)**. Paris. Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada. Volumen XXVI #1. PP. 225-237.
- Neef, M. (1996) **El acto creativo**. Documento no publicado). Bogotá
- Padrón. J (1996). **Análisis del discurso e investigación social**. Caracas. Publicaciones del decanato de posgrado de la UNERS.
- Pagano, R. (2001) **Educación e interpretación. Línea de una pedagogía hermenéutica**. Brescia: La Scuola.
- Palmer, R. (2002) **¿Qué es la hermenéutica? Teoría de la interpretación en Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer**. Madrid: Arco Libros
- Pérez, T (1999) **Por la ciencia al creador**. Caracas. Editorial Capriles
- Picón. R (1988) **Fuentes para la historia colonial de Venezuela**. Caracas. Biblioteca de la academia de Venezuela
- Pino. E (1994) **Sondeo para entrar en el guzmancismo. Antonio Guzmán Blanco y su época**. Caracas. Monteavila editores.
- Pino. E (1996) **La guerra que no tuvo lugar. Aproximación al conflicto entre el guzmancismo y la iglesia venezolana**. Boletín CIHEV. Año 8. N 16. Pág. 108-131.
- Pierce, C (1985) **La ciencia de la semiótica**. Buenos Aires. Editorial nueva visión

- Planella, J. (2005) **Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico**, Revista de Educación, n.º 335. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
- Prieto, L (2006). **El Magisterio Americano de Bolívar**. Caracas. Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Prieto, L (2006). **Humanismo Democrático y Educación**. Caracas. Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987) **Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour**. Londres: Sage.
- Revista Cristiandad (1946) **Orígenes de la neoescolástica**. año III, nº 48, página 113 Madrid, Neoescolastica (Consulta realizada el 17 de octubre de 2014) <<http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Neoescolástica&oldid=73379002>>
- Ricoeur, P. (1986) **Del texto a la acción**. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- _____ (2002) **Del texto a la acción**. México. Fondo de cultura económica
- Ricoeur P (2004) **Tiempo y narración I**. México. Fondo de cultura económico.
- _____ (2008) **Tiempo y narración II**. México. Fondo de cultura económico.
- _____ (2009) **Tiempo y narración III**. México. Fondo de cultura económico.
- Rincón, S. (2008) **Mons. Jesús Manuel Jáuregui Moreno (1848- 1905)**. (Consultado el 23 de enero 2013 <http://www.monografias.com/trabajos79/monsenor-jesus-manuel-jauregui-moreno/monsenor-jesus-manuel-jauregui-moreno.shtml#ixzz2JB18TxdH>)
- Rojas, F. (1998). **Mons. Dr. Jesús Manuel Jáuregui Moreno**. Obras completas. San Cristóbal.
- Ruiz, J. (2003) **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandin M. (2003) **Investigación cualitativa en Educación**. Madrid. Editorial McGrawHill.
- Salas D.(2009) “**La Filosofía Cristiana de en la Obra de Manuel Dagnino**”. Tesis no publicada. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- Silva, J (2006) **Metodología de la Investigación**. Caracas Co-Bo.
- Soto y Bernardi. (1981) **La educación actual en sus fuentes filosóficas**. Costa Rica Editorial Universidad estatal a Distancia.

- Stracussi y Martin (2010) **Metodología Cuantitativa**. Caracas. Fondo editorial de la UPEL.
- Tinoco. A (2007) **Idea de Progreso en el Pensamiento Positivista Venezolano. Siglos XIX y XX**. Ediciones del Vicerrectorado Académico LUZ. Maracaibo.
- Quintero. R y Medina. A (2011). **Historia de la matemáticas. Análisis de la geometría elemental de Mons. Jáuregui**. Boletín de la asociación matemática venezolana. Volumen XVIII. # 1. P.p 47-57.
- Quintero. R. (2012). **La enseñanza de la aritmética en la instrucción primaria propuesta en la revista pedagógica**. La revista pedagógica entre la historia y la cultura. Trujillo. Editorial Mario Briceño Irigorry.
- Walter. O. y Beyer. K (2011) **El conocimiento matemático, la transposición didáctica y los “problemas vestidos”** Investigación Educativa: Venezuela en Latinoamérica Siglo XXI (Parte I) p.p 13-35.
- Ugas, G. (2005) **Epistemología de la educación y la pedagogía**. San Cristóbal. Ediciones del taller permanente de estudios epistemológicos

