

NUESTRO SUR

MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA CULTURA / CENTRO NACIONAL DE HISTORIA /
AÑO 4 / NÚMERO 7 / JULIO - DICIEMBRE 2013



CONTENIDO

**Historias subalternizadas
y visibilidad descolonizada
con saberes liberadores**

Página 9

**Saber fragmentado,
historia aséptica y el combate
por la esperanza**

Página 33

**Amenodoro Urdaneta y la
educación de la infancia.
Una óptica de la formación
en la Venezuela del siglo XIX**

Página 47

NUESTRO SURRO

Historia, Memoria y Patrimonio

NUESTRO SUR

Historia, Memoria y Patrimonio

Ministerio del Poder Popular para la Cultura
Fundación Centro Nacional de Historia
Archivo General de la Nación

Coordinación Editorial de este número

Karin Pestano
Andrés Burgos

Producción Editorial

Eileen Bolívar

Consejo Editorial

Luis Felipe Pellicer
Simón Andrés Sánchez
Marianela Tovar
Oscar León
Rodrigo Navarrete
Hancer González
Neller Ochoa
Karin Pestano
Andrés Burgos
Eileen Bolívar

Arbitraje de este número

Enma Martínez
Karin Pestano
Andrés Burgos
Neller Ochoa
Marianela Tovar
Simón Andrés Sánchez

Corrección y Diagramación

César Russian

Diseño de portada

Gabriel Serrano

Nuestro Sur

Año 4. Número 7. Julio-Diciembre 2013

Fundación Centro Nacional de Historia

Final Av. Panteón, Foro Libertador, edif. Archivo General de la Nación, PB,
Caracas, Venezuela

centronacionaldehistoria@gmail.com

revistanuestrosur.cnh@gmail.com

Indizada en la base de datos: Revencyt.

Depósito legal: pp201002DC3516

ISSN 2244-7091

Impreso en la República Bolivariana de Venezuela

ARCHIVO
GENERAL
DE LA NACIÓN



CENTRO
NACIONAL
DE HISTORIA

SUMARIO

PRESENTACIÓN	5
HISTORIAS SUBALTERNIZADAS Y VISIBILIDAD DESCOLONIZADORA CON SABERES LIBERADORES <i>Belín Vásquez</i>	9
SABER FRAGMENTADO, HISTORIA ASÉPTICA Y EL COMBATE POR LA ESPERANZA <i>Silvio Di Bernardo</i>	33
AMENODORO URDANETA Y LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA. UNA ÓPTICA DE FORMACIÓN EN LA VENEZUELA DEL SIGLO XIX <i>Luis Peñalver Bermúdez</i>	47
LA EDUCACIÓN TÉCNICA UNIVERSITARIA EN VENEZUELA, LOS INSTITUTOS UNIVERSITARIOS DE TECNOLOGÍA, 1970-2001 <i>Nayrin Yanet Pérez Giménez</i>	63
VENEZUELA TELÚRICA: REFLEXIONES METODOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA SISMICIDAD HISTÓRICA NACIONAL <i>Alejandra Leal Guzmán / Gianinni A. Mastrangioli</i>	79
DICTADURA E IGLESIA CONTRA LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA LAICA. UNA VISIÓN DESDE LAS PÁGINAS DE LA PRENSA CLANDESTINA (1951-1957) <i>Guillermo Luque</i>	95

EMOTIVIDAD EN LA PLUMA DE CLÍO: MATICES INTERPRETATIVOS EN LA HISTORIOGRAFÍA ROMÁNTICA DE LA INDEPENDENCIA VENEZOLANA	119
<i>Dervi Vílchez</i>	
RESEÑAS	141
COLABORADORES	145
NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES	149

PRESENTACIÓN

La revista *Nuestro Sur. Historia, Memoria y Patrimonio* llega a su séptimo número agradeciendo tres acciones de inestimable valor: primera, la receptividad y el entusiasmo con que los lectores la han acogido y promovido en los espacios de intercambio de saberes; segunda, los múltiples trabajos consignados por investigadores e investigadoras venezolanos y de otros países de la patria grande latinoamericana para el arbitraje, como expresión de la confianza que se ha depositado en el equipo editor; y tercera, las recomendaciones y críticas realizadas al producto final, las cuales han permitido mejorarla tanto en lo físico como en lo espiritual. Con esa savia que mana de los lectores se ha nutrido este árbol que crece lenta pero decididamente, con la esperanza de permanecer vivo durante mucho tiempo más para seguir compartiendo sus modestos pero esmerados frutos.

Sobre el presente número

Nuestro Sur, con la intención contribuir a la discusión sobre los temas de la cultura, coloca en las manos de la comunidad este especial dedicado a la historia de la educación y educación en historia, entendiendo que esta tiene gran influencia en las ideas sobre el pasado, la organización del presente y la proyección hacia el futuro. La educación en la actualidad es otro de los campos en los que se dirimen las contiendas del poder, y podríamos decir, siguiendo los planteamientos marxistas, que en ella también tiene lugar la lucha de clases. En el campo educativo se manifiestan con toda fuerza las operaciones ideológicas del capitalismo, las cuales buscan cada vez más homogeneizar el pensamiento, el consumo, las prácticas sociales y la vida; ya entrado en decadencia el capitalismo exhibe profundas contradicciones que le están planteando la necesidad de mutar y reacomodarse para subsistir. La globalización, como máxima expresión de desarrollo del sistema capitalista, se ha sublimado en prácticas culturales para lograr una más eficiente reproducción del capital, así que en los poderosos núcleos donde se genera tal ideología se tiene plena conciencia del poder de la educación en la cristalización de dichas prácticas, es por ello que la han penetrado y utilizado como especie de diapasón cultural que reverbera de forma interminable los sonidos de la neocolonización.

Hoy se discuten con intensidad los temas asociados a la educación, las distintas dimensiones acerca de una actividad tan compleja. Son recurrentes los debates acerca de las nuevas tecnologías, la

escolarización, la evaluación de los aprendizajes, los planes para el desarrollo del sistema educativo, etc., cuestiones muy pertinentes para el mejoramiento general de la educación, sin embargo, los temas relativos a la historia de la educación reciben menor atención y su indagación se ha dejado a cargo del reducido círculo de especialistas que se inclinan por ella. Desde la revista *Nuestro Sur* consideramos necesario revitalizar el intercambio de las experiencias de investigación en dicho campo, porque este permite encontrar la raíz de los atrasos y de las innovaciones educativas, de acuerdo con las condiciones históricas de cada país, sociedad o pueblo. Creemos que, en cierta medida, se ha subestimado la capacidad que tiene el conocimiento histórico de arrojar luces hacia el futuro y perfilar adelantos que permitan superar problemas particulares. Pensamos que el intercambio de experiencias de investigación en el campo de la historia de la educación puede hacer que fluya la información sobre los desarrollos que cada cultura ha realizado para el avance de su práctica educativa. No desdeñamos los aportes que grupos de especialistas y publicaciones en Latinoamérica han sumado en este sentido; el equipo editor, al observar la importancia que tiene el estudio de la historia de la educación en las investigaciones sobre la cultura, decidió entonces trabajar en la confección de este número.

Con respecto a los artículos de la presente edición de la revista *Nuestro Sur* podemos apuntar que el debate acerca de los planteamientos de los estudios poscoloniales tiene su espacio, contando con el trabajo titulado “Historias subalternizadas y visibilidad descolonizadora con saberes liberadores”, de la historiadora Belin Vázquez, y el artículo del profesor Silvio Di Bernardo, “Saber fragmentado, historia aséptica y el combate por la esperanza.” Ambos buscan desentrañar los mecanismos utilizados por una educación neocolonizadora que ha reproducido valores para la dominación cultural. Por su parte, el profesor Luis Peñalver Bermúdez se sumerge en el estudio de la formación intelectual de la infancia en la segunda mitad del siglo XIX con el texto “Amenodoro Urdaneta y la educación de la infancia. Una óptica de formación en la Venezuela del siglo XIX”. La autora Nayrin Yanet Pérez presenta una investigación asociada al proceso de modernización educativa en el último tercio del siglo XX y principios del siglo XXI con el texto “La educación técnica universitaria en Venezuela, los institutos universitarios de tecnología, 1970-2001”. En el trabajo “Venezuela telúrica: Reflexiones metodológicas en la enseñanza de la sismicidad histórica nacional”, los autores, Alejandra Leal Guzmán y Gianinni Mstrangioli, profesionales vinculados a la Fundación Venezolana de Investigaciones Sismológicas (Funvisis), exponen sus apreciaciones acerca de la forma en que se ha abordado en el presente siglo la didáctica en materia de historia sísmica.

Continuando con este especial sobre el tema educativo, presentamos el texto del profesor Guillermo Luque, “Dictadura e Iglesia contra la educación democrática laica. Una visión desde las páginas de la prensa clandestina (1951-1957)”. En esta investigación se aborda la posición de la prensa en el exilio respecto a la incidencia de la Iglesia católica en la educación venezolana. Cierra la revista con el escrito del historiador Dervi Vílchez titulado “Emotividad en la pluma de Clío: Matices interpretativos en la historiografía romántica de la independencia venezolana;” el cual plantea aspectos críticos relacionados con dos obras emblemáticas de nuestros estudios históricos.



HISTORIAS SUBALTERNIZADAS Y VISIBILIDAD DESCOLONIZADORA CON SABERES LIBERADORES

Belin Vásquez

Fecha de entrega: 3 de junio de 2013
Fecha de aceptación: 6 de octubre de 2013

Resumen

Para aportar al debate sobre las memorias subalternizadas imbricadas en las dominaciones del poder y el saber, el presente estudio comienza por identificar algunos recorridos genealógicos de la historia científica articulada a los sometimientos del conocimiento producido desde el lugar de enunciación del “color de la razón”. Seguidamente se esbozan problemas atinentes a los motivos velados que circulan entre los saberes históricos, para luego fundamentar y puntualizar sobre las visibilidades descolonizadoras en reclamo de potenciar las “historias-otras” de las memorias, los saberes y la liberación histórica. Entre los resultados concluyentes se evidencia que las opresiones estructurales entrelazadas a las múltiples herencias del Estado liberal sobre el no-ser, el poder y el saber, han sido las matrices de un complejo entramado de relaciones hegemónicas entre la historia científica y los bordes subalternos de las dominaciones. Para enunciar con voces propias los saberes y las memorias como patrimonio histórico-cultural de los pueblos y de sus pluridiversas historias locales-comunitarias, se proponen criterios y estrategias que conectan con miradas descolonizadoras para ser verdidas en saberes liberadores.

Palabras clave: memorias subalternizadas, descolonización, visibilidades, saberes.

Abstract

To contribute to the debate on subalternized memories embedded in dominations of power and knowledge, the present study begins by identifying some genealogical tours articulated scientific history to the submissions of the knowledge produced from the place of enunciation of the “color of right”. Then outlines problems pertaining to the reasons veiled moving between historical knowledge, then inform and point out on decolonizing visibilities boost to demand “stories-other” of the memories, knowledge and historical liberation. Among the positive results, it appears that structural oppressions multiple inheritance clasped liberal state non-being, power and knowledge, arrays are a

complex web of relationships between history hegemonic scientific and subordinates edges of dominations. To enunciate own knowledge voices and memories as historical and cultural heritage of the peoples and their multi-various local-community stories, proposes criteria and strategies that connect with decolonizing looks to be discharged into liberating knowledge.

Key words: memories subalternizadas, decolonization, visibilities, knowledge.

Introducción

Conectado de múltiples maneras el orden hegemónico con los discursos, representaciones, procesos sociocognitivos, saberes y prácticas sociales, sus efectos han intervenido con denodada fuerza sobre las correlaciones entre la historia como disciplina científica y la historia en la educación. Entronizadas ambas en el lugar de enunciación de la razón liberal-ilustrada, aún apegadas a las reglas del método científico que acompañan a los paradigmas historiográficos, se ha privilegiado la mirada epistémica que enfatiza en la producción y reproducción de conocimientos bajo la égida de un poder-saber que sirve a las estrategias de perennizar la lógica de la dominación, en desmedro de la historia liberadora que visibiliza las opresiones históricas y los saberes cotidianos en localidades concretas.

Con fundamento en estas consideraciones, el presente trabajo tiene un doble cometido. De una parte, dar cuenta de los recorridos genealógicos del conocimiento histórico que, asociado con la racialidad científica inscrita en las reglas universales del modelo civilizatorio europeo-occidental, ha acopiado las jerarquizaciones del poder y el saber proclives a los silenciamientos y las dominaciones. De otra parte, contribuir a la discusión sobre la descolonización de la memoria y los saberes, mediante el desvelamiento de las lógicas implicadas en las historias subalternizadas, para apostar por los saberes liberadores desde las inevitables rupturas con las racionalidades inherentes a los paradigmas científicos.

Aproximación genealógica a los sometimientos del conocimiento histórico

Identificar cómo se entrecruzan el saber y el poder que necesita “producir la verdad” de los discursos y garantizar sus efectos dominadores sobre los cuerpos fundamenta el interés de la perspectiva genealógica que propone Foucault para liberar a los saberes históricos de los

silencios institucionalizados por el conocimiento científico, formal y unitario, fuera de toda referencia a la visión esencialista de sus orígenes. En su opinión, para explicar *cómo* se constituye la trama histórica de los entrecruzamientos entre las relaciones de poder y las luchas establecidas a su alrededor no es suficiente con centrar la crítica historiográfica en la estructura binaria de “dominantes” y “dominados;” pues es preciso ubicarse en las estrategias multiformes, coherentes y unitarias de las relaciones de dominación, integrables en estrategias de conjunto (Foucault, 1979: 131-132 y 171).

Dentro de estas estrategias se hallan los “saberes sometidos” que refieren a aquellos contenidos históricos, soterrados, sepultados y enmascarados por las sistematizaciones formales del conocimiento, como igualmente aluden a los saberes locales de la gente, descalificados y silenciados por la erudición científica. Para liberar el conocimiento de estos sometimientos propone la insurrección de los saberes que permita hallar la clave del “saber histórico de las luchas” contra los efectos de poder del discurso científico (*Ibidem*: 129-130).

Las consideraciones antes expuestas dejan por sentado que nuestras argumentaciones están inscritas en estas dominaciones científicas, ejercidas desde el surgimiento de las universidades napoleónicas entre finales del siglo XVIII y comienzos del XIX. Como mecanismos institucionalizados de este poder se ocuparon de seleccionar, normalizar, jerarquizar, disciplinar y homogeneizar los saberes polimorfos y heterogéneos, así como sujetar el conocimiento a la validez y objetividad de la científicidad universal. Al respecto, debe recordarse que cuando la visión divina del universo fue reemplazada por la revolución científica, esta universalidad fue pensada a partir de la concepción del mundo como una máquina y por el método analítico del razonamiento que poseía “como meta el conocimiento, la comprensión del orden natural y la vida en armonía con este orden” (Capra, 1998: 58).

Fundado el conocimiento científico en esta visión del mundo, se entendía que la secularización estaba regida por las leyes naturales y objetivadas del paradigma mecanicista del dualismo cartesiano y el método experimental newtoniano, que se hallaba en la descripción objetiva del mundo fuera de todo sentido humano. Separados mente y cuerpo, mundo físico y mundo social-espiritual, la certeza de la verdad científica de la teoría newtoniana y del método cartesiano sustentado en la afirmación “Cogito ergo sum” (Pienso, luego existo), se tornó en el ideal común para todas las ciencias (*Ibidem*: 62). Asimismo, para la búsqueda de la verdad la investigación debía conducirse con *orden*, inducir las dudas y “aplicar la razón correctamente;” para obtener los frutos que habrán de ser “evidentes” y “evidentemente verdaderos” (De Teresa, 2002: 37).

Estos presupuestos conducen a referenciar que desde finales del siglo XIX, la historia fue la primera entre las disciplinas sociales impulsadas por universidades de los países del “primer mundo” (Alemania, Estados Unidos, Francia, Inglaterra, Italia), para encargarse de colocar el énfasis riguroso en la búsqueda de la objetividad y la verdad, recurriendo a la emblemática frase de Leopold von Ranke: “lo que ocurrió en realidad”. En razón de ello se le asignó la tarea de ocuparse de “los relatos del pasado y, en particular, las descripciones del pasado del propio pueblo, del propio Estado” (Wallerstein, 1996: 18).

Una mirada genealógica de esta función del discurso histórico, en buena medida, explica por qué “la historiografía aparece como una serie de nuevas lecturas del pasado, llenas de pérdidas y resurrecciones, de vacíos de memoria y revisiones” (Le Goff, 1991b: 31). Sedimentadas y cristalizadas estas lecturas en los paradigmas científicos del pensamiento europeo/occidental, han transitado entre procesos y/o acontecimientos memorables y la aplicación de categorías y nociones susceptibles de ser aplicadas al objeto del conocimiento histórico. En esta misma dirección, también para responder a las consabidas interrogantes educativas: ¿qué contenidos históricos deben abordarse?, ¿para qué enseñar historia?, ¿cómo lograr que se aprenda historia?

Esta sucinta referencia a lo constituido y aceptado aporta criterios para la desmitificación crítica de un añejo problema, aunque no profundizado en este estudio por la extensión de sus motivaciones, sí para destacar que a la historiografía o a los modelos curriculares no deben atribuírsele toda la responsabilidad sobre los problemas atinentes a la ciencia histórica y sus efectos educativos. Hallar sus ataduras, en ambos casos, requiere de ubicaciones y explicaciones sobre las regulaciones contenidas en los procesos cognoscitivos y epistémicos instituidos por la racionalidad de la ciencia moderna.

Se comprende, entonces, que en la historia y en la educación siguen interviniendo los dispositivos reguladores de la moderna razón liberal-ilustrada en la organización del saber científico sobre los cuerpos subjetivados, por cuanto se continúa aferrado a la relación unívoca entre un sujeto y un objeto de conocimiento como algo dado, a partir de lo cual “el conocimiento es posible y se manifiesta la verdad”, sin mostrar cómo las prácticas sociales son productoras de saberes que “...no solamente hacen aparecer nuevos objetos, conceptos nuevos, nuevas técnicas, sino que además engendran formas totalmente nuevas de sujetos y de sujetos de conocimiento” (Foucault, 1999: 170-171).

Para cumplir con estas intencionalidades de “encadenar los sujetos” a las relaciones de poder se ha colocado como centro del saber, del desarrollo histórico y de la “máquina social”, una serie de codificaciones guiadas por las reglas del pensamiento racional que fija los procesos en cosas y cosifica los cuerpos al orden social en que se halla inmerso.

Definidas estas intencionalidades por estrategias de dominación, convertidas en subjetivaciones mediatizadas para inhibir todo impulso transformador, cada temporalidad histórica “produce su propia eternidad y universalidad” sujeta a las condiciones de verdad impuestas por las reglas del pensamiento científico. A tono con esta normatividad, el pasado se conoce porque es reconstruido o reinterpretado y el presente se piensa proyectado en un futuro que, por no ser cognoscible, debe *ser creado* (Del Búfalo, 1992: 31-33).

Dentro de este sentido social del orden institucionalizado, la misión de hacer cumplir esta normatividad ha sido confiada a la legislación y a la educación; de igual manera, a la historia, la misión de dotar de una memoria para almacenar las representaciones de asociación entre pasado y presente.

La lectura del pasado es siempre una lectura interesada, guiada por las preguntas del presente y las expectativas del futuro [en tanto que] la memoria colectiva no es un registro acumulado de los hechos ocurridos, sino una interpretación de las experiencias a la luz del presente (...) Mediante esta doble referencia al campo de las experiencias pasadas y a los horizontes de las expectativas de futuro, se va definiendo el sentido del orden (Lechner, 2002: 83).

Legitimadas estas procedencias históricas por un conocimiento científico que le atribuye validez objetiva a los registros de la memoria del pasado como emanación esencialista de los hechos y que ha obedecido a los ordenamientos subyacentes y no a la vivencia fáctica de los hechos como producciones reales del entramado social. Es el caso que, en correspondencia con este orden social, el conocimiento histórico y los sistemas de instrucción han marchado articulados a estas estrategias de poder que acompañaron la formación y consolidación del Estado-nación. Insertado en estas estrategias, el currículo ha funcionado como mediador y legitimador de las inequidades inherentes a las omisiones de historias, voces y visiones que niegan el pluralismo democrático, además que reproduce el modelo capitalista, el modelo cultural, el modelo del Estado hegemónico, así como las desigualdades de clase, raciales y de sexo (Giroux, 1995: 90; 1985: 44).

Entre las bases de estas inequidades se halla la alteridad inmersa en la modernidad que, en palabras de Dussel (1998: 63), comenzó cuando el sistema-mundo necesitó para su definición al “bárbaro” del “nuevo mundo” originario y mestizo. Imbricado en esta construcción eurocéntrica, el conocimiento histórico universal y superior ha contribuido a naturalizar “...las polaridades, jerarquizaciones y exclusiones (...) entre las cuales los saberes eurocéntricos han legitimado la misión civilizadora-normalizadora a partir de las deficiencias-desviaciones

respecto al patrón normal de lo civilizado-de las otras sociedades” (Lander, 2000: 25). De igual manera, al privilegiarse la cosmovisión de la “blanquitud” en los discursos del pasado, estos códigos raciales invisibilizaron, negaron y subalternizaron las diversidades y diferencias étnico-culturales.

Pasados hegemónicos y memoria del poder en la cientificidad histórica

A partir de lo antes expuesto procede fundamentar las articulaciones entre pasados hegemónicos y las historias subalternizadas inscritas en el poder instalado como táctica “de un dispositivo de poder-saber (...) que se convierte en la ley de formación de un saber” (Foucault, 1992: 137), para sujetar el cuerpo y la palabra a los efectos prescritos por “la ley de una escritura científica” (De Certeau, 1993: 13).

En los contextos nuestroamericanos, desde el siglo XIX esta escritura científica ha sido generadora de un conocimiento histórico sujetado al dominio ejercido desde las prácticas discursivas que circulan entre los escenarios subyacentes de la modernidad liberal-ilustrada de procedencias genealógicas, identificadas a partir de las siguientes interrogantes:

- ¿Qué tipo de memoria histórica fue modelada por la racionalidad científica del Estado liberal-ilustrado?;
- ¿Por qué esta memoria se construyó desde un discurso historiográfico de proyecciones políticas y educativas para subalternizar e invisibilizar las voces y rostros de los *otros*, sus saberes y memorias sociales?;
- ¿Qué relación existe entre la historia como narración del pasado desprovista del protagonismo popular y un conocimiento subalternizado que naturalizó en los imaginarios colectivos estos sometimientos histórico-culturales de los pueblos?;
- ¿Por qué la historia y la historiografía han servido de justificadora de este poder dominante encubierto en la homogeneidad del Estado-nación vehiculada por paradigmas científicos eurocéntrico/occidentales?

Las respuestas a estas interrogantes transversalizan los problemas aquí tratados, por cuanto refieren a las herencias del Estado liberal burgués institucionalizado, en nuestro caso, con las independencias políticas debido a que, conjuntamente con las libertades soberanas, se afianzó la matriz excluyente del patrón de civilidad del “hombre blanco

europeo,” representado a sí mismo como norma universal del pensamiento político y social, y constituyó el referente definitorio de los *otros* en las primeras constituciones liberales, en la ciencia liberal-ilustrada y sus correlaciones con la educación popular y pública. Estos y otros componentes de la gubernamentalidad del Estado liberal derivaron en un pensamiento único instalado por la universalidad científica, el conocimiento disciplinado alineado y alienado a la objetividad de la ciencia positiva, así como el “imaginario de la blancura” y los derechos universales del “hombre y el ciudadano,” personificado en el hombre blanco o blanqueado, propietario y letrado¹.

Asimismo, articulados con los imperativos del pactismo contractual de la burguesa revolución francesa, las elites ilustradas proyectaron una república liberal “desde arriba” sobre la cual emanarían los derechos políticos del poder soberano, así como los derechos individuales relacionados con este orden, con el sistema productivo y con las relaciones de dominación; por ende, los destinatarios de las exclusiones continuarán siendo los segmentos sociales componentes de la “otredad”; mujeres, indígenas, negros y libres de color, pese al protagonismo libertario de sus luchas para enfrentar las opresiones del colonialismo.

Soterrado este modelo europeo de Estado liberal-ilustrado en la unidad homogeneizadora del Estado-nación, en los escenarios nuestroamericanos se afianzaron los marcos normativos de las sensibilidades burguesas, en torno a las cuales quedaron instaladas como lógicas dominantes, entre otras, la excluyente ciudadanía liberal y la identidad nacional sobre la supuesta unidad homogeneizadora de la nación. Su correlato fue la subalternización de las alteridades en los términos descritos por Grosfoguel (2011: 99), “...en la zona del no-ser del sistema-mundo capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/cristianocéntrico moderno/colonial, los sujetos son racializados como inferiores, ellos viven la opresión racial en lugar de privilegio racial.”

Sometido a la hegemonía eurocentrada del patrón de poder de la modernidad/colonialidad que atribuyó a la especie humana la naturalización binaria de las diferencias: inferiores/superiores, irracionales/racionales, primitivos/civilizados, tradicionales/modernos (Quijano, 2007: 94-95), el no-ser quedó significado en la distinción que establece Bolívar Echeverría entre el racismo étnico de la blancura racial y el racismo de la blanquitud presenciado por la interiorización del *ethos* histórico capitalista que sirvió de criterio para la inclusión/exclusión. Por tanto, aunque la blancura racial era necesaria, no fue suficiente para el racismo identitario civilizatorio del Estado liberal moderno, por el hecho de fundarse en la vida económica de corte capitalista-puritano sobre

1 Para detalles, remitimos a nuestro anterior trabajo, Belin Vázquez y César Pérez Jiménez, *Estado liberal y gubernamentalidad en Venezuela*, 2012.

poblaciones racial e identitariamente blancas del noroeste europeo (Quijano, 2007: 148-149).

Referenciados algunos de estos problemas en nuestros anteriores trabajos (Cf. Vázquez y Pérez, 2009; Vázquez, 2009; Vázquez, 2011; Vázquez y Pérez, 2012), son contextos que acompañaron la construcción de la nación política y la nación civilizada para fabricar ciudadanos de primera y de segunda, en su doble vertiente: por un lado, el civilizatorio proyecto fundacional de la nación se erigió sobre la *ciudad letrada o escrituraria* descrita por Ángel Rama (1984), debido a que la nación recayó en el régimen escriturado de la cultura elitista, así como en el poder legalizador y normalizador de la *escritura* sobre las prácticas y sujeciones disciplinadas de los cuerpos ciudadanos. De otra parte, este poder civilizatorio ejercido desde la escritura fue decisivo para desplegar los poderes múltiples de la gubernamentalidad, pues sobre ella descansaba “la domesticación de la barbarie” y el control de las pasiones para fabricar el *homo economicus* y la mujer domesticada, mediante el sometimiento dócil a lo prescrito en las leyes, normas, catecismos, manuales (Cf. González Stephan, 1999).

En ambos casos, las luchas históricas han tenido como algunos de sus efectos las omisiones y silenciamientos de “aquellas otredades que se habían visto expulsadas del dominio autocentrado de la modernidad occidental-dominante” (Richard, 2007: 81). Así lo describe Magaldy Téllez:

...hasta bien entrado el siglo XX, el proyecto de formación estatal y de búsqueda de unidad nacional, supuso la gran política concebida y practicada como un mundo ajeno a la pequeña “barbarie” de los pueblos y provincias, a los gustos populares “indecentes.” Un mundo blanco, propietario y letrado, donde la razón debía prosperar imponiendo formas de vidas capaces de dominar las bajas pasiones y los viles instintos que, según las elites, dominaban el espacio de los excluidos: los pobres, los de las periferias, los iletrados, las clases medias bajas. En fin, los otros, los “bárbaros”, esos a quienes se les negaba los lugares sacros del poder de la escritura para enunciar y enunciarse desde sus propias palabras (2005: 110).

Lo antes descrito sintetiza nuestro interés en evidenciar la relación intrínseca entre el poder y el saber legitimado por las verdades naturalizadas y objetivadas que explican y justifican el conocimiento histórico. De acuerdo con Berger, el control social emergió de esta relación simétrica entre la legitimidad del conocimiento objetivado y su internalización en la conciencia como realidad vivida (1969: 45-47). Acompañando el conocimiento a la construcción social de este orden ha servido para imponer al cuerpo social una dominación aceptada que, en palabras de Michonneau (2008: 54-55), ocurre en cumplimiento de la función social

de producir representaciones de las elites para la puesta en escena de su poder.

Muchos ejemplos asaltan nuestras evocaciones sobre las narrativas históricas y literarias, encargadas desde la centuria decimonónica de producir y re-producir la memoria nacional. En lo específico, la narrativa histórica, como vehiculadora del orden interno del Estado sobre la ciudadanía, ha sustanciado el ejercicio legalizador y nacionalizador del poder elitista que sembraba en el imaginario colectivo un imaginado pasado común dentro de la homogeneidad nacional, en aras del progreso con orden interno.

El imperialismo decimonónico, a fin de cuentas, no solo se limitaría a acometer la homogeneización cultural interior, erradicando las expresiones culturales distintas (lenguas, tradiciones, folclores y cuantas expresiones desencajaren con la identidad nacional construida por el Estado), sino que encontraría fuera del Estado nacional, en el mundo por civilizar, un exterior constitutivo y legitimador de su propio orden interno (Viejo Viñas, 2008: 113).

Revelación de lo señalado es que al instituirse la historia en asociación con el discurso hegemónico de los Estados nacionales, construyó el “ser nacional” y su soporte subjetivo fue el ciudadano como “sujeto de la conciencia,” para apoyar sobre ellos la construcción del imaginario nacional y las ficciones de la nación (Lewkowicz, 2004: 30-31). Inscritos en la prédica de las elites liberales letradas, tanto el imaginario como las ficciones trazaban esta cartografía simbólica de la patria y del cuerpo fundacional de la nación difundida por el discurso de la “civilización y la barbarie,” reforzado por las configuraciones del Estado-nación desde un plan escriturario que trazaba las fronteras de separación entre “el ser y el deber ser la nación,” para la apropiación y la homogeneización cultural nacionalista (Moyano, 2001-2002: 53-54).

Alrededor de este proceso de construcción simbólica del poder escriturario, los letrados se ocuparon de propagar a través de los metarrelatos la “nación civilizada” gestada en el espejo de la modernidad europea como modelo de racionalidad y civilización, paradigma del progreso y el devenir histórico. En consecuencia, para la historia y también para la literatura pensar la nación era diseñar simbólicamente la patria y la identidad nacional, orientada a “...sobreimprimir sobre el territorio y su cultura el imaginario dominante de sus modos de conocer y representar el mundo, sus imágenes, símbolos y sistemas de significación de la realidad” (*Ibidem*: 52).

Para dilucidar esta trama representacional una referencia obligatoria es la obra *El mundo como representación* de Roger Chartier, para quien la representación es “...el instrumento de un conocimiento

mediado que hace ver un sujeto ausente al sustituirlo por una ‘imagen’ capaz de volverlo a la memoria y de “pintarlo” tal cual es” (1992: 57-58). De este modo, actuando sobre la subjetividad con los sentidos significados en “una realidad que no lo es”, se construyen los imaginarios con articulaciones que establecen sus marcas y registros, socialmente compartidos y enraizados en patrones culturales que homogenizan e invisibilizan complejas y diferenciadas realidades.

Insistir en explicaciones acerca de cómo se producen y se transmiten estos regímenes del conocimiento “...es clave para desentrañar los procesos de inclusión/exclusión de los sujetos históricos y la identificación de los mecanismos que les adjudican un significado y estatus histórico” (Nash, 2008: 16). Es aquí donde nuestro interés se dirige a hallarle las ataduras al porqué y cómo los saberes científicos constituyen o construyen memorias históricas subalternizadas y entronizadas en estructuras narrativas que dicen “...más de los lugares desde donde se narra y de la posición de quienes lo narran, que de los hechos que describen” (Achugar, 2003: 31).

Contrario a estas configuraciones, es la historia propuesta hace más de 70 años por Walter Benjamin, al entenderla inseparable de la praxis política y posibilitar el rescate del pasado unido a la liberación de la humanidad, asumiendo que “el sujeto del conocimiento histórico es la misma clase oprimida que combate” (1940: 84-85). Esta postura benjaminiana que identifica la historia con la liberación le demanda a los historiadores el compromiso de reescribirla para oponer la historia de la dominación a la historia de los oprimidos.

No obstante, atesorados los dominios del poder en el conocimiento histórico que narrativiza el pasado y lo dota de la cualidad de narrarse a sí mismo, la memoria histórica quedó condicionada a describir metarrelatos desde la racionalidad de la palabra escrita y los olvidos de las memorias sometidas y silenciadas por los efectos intrínsecos a los poderes que circulan alrededor del saber erudito. Desde estas invisibilidades, tanto el protagonismo popular como los sujetos históricos que enuncian y construyen las memorias sociales —los libros vivientes— han sido soslayados y estigmatizados por el saber que reproduce el patrón de dominación, en aras de preservar la tradición científica y hasta esencialista de los relatos históricos. De acuerdo con Achugar (2003: 36), sus interpretaciones son múltiples, así como los debates varían según las circunstancias locales desde donde son emitidas.

Para el historiador español Pérez Garzón (s/f), la memoria no es histórica porque solo existe en el ámbito individual y una sociedad, una nación o un grupo no pueden recordar ni hablar; en tanto que la historia es un saber que desmonta y desvela los mitos y mixtificaciones de la memoria. Aun cuando no lo explicita, la oralidad y la memoria de los pueblos no son saberes históricos.

En esta misma línea de pensamiento, otro español, Sánchez Mosquera (2008), sostiene que la historia se caracteriza por un discurso formal crítico; en tanto que la memoria, en cualquiera de sus categorías, se alimenta de sentimientos, leyendas, testimonios y recuerdos y no de pensamiento crítico; el historiador se sirve de la memoria en una doble función: “reconstructiva” e “interpretativa”. En la primera pretende saber qué pasó y es útil cuando no hay otra manera de conocer lo sucedido o como contraste de algún hecho; no es del todo fiable, puesto que es selectiva y subjetiva. En la “interpretativa”, el historiador aprovecha estas “imperfecciones” del recuerdo individual e incluso cobra sentido partir de ellas.

Posición opuesta es la del francés Jacques Le Goff (1991a: 180-183), para quien la memoria que atañe a la historia y la alimenta debe actuar sobre la memoria colectiva para servir a la liberación y no a la servidumbre, “valiéndose de los documentos escritos del pasado y luego de los testimonios orales del presente.” En este sentido, entiende que dar cuenta de cómo la comunidad histórica vivió y vive su pasado y cómo se constituye la memoria colectiva que registra las identidades individuales y colectivas, es luchar contra la manipulación de la historia como ciencia y culto público, pues la historia y la memoria construida está “estrechamente unida a la historia vivida, de la que forma parte” (Le Goff, 1991b: 142).

Aun cuando desde las últimas décadas del pasado siglo, la crítica historiográfica apunta a dejar de lado el uso exclusivo del documento como fuente histórica, pareciera que no se logran las rupturas epistémicas con el paradigma científico de la objetividad, ni con la concepción del devenir histórico. Los ejemplos podríamos sintetizarlos en lo expuesto por el historiador mexicano Carlos Aguirre Rojas (2008) en el *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer una buena historia crítica?*

Si bien puntualiza que la historia tradicional se ocupa exclusivamente del pasado, de archivos, encerrada en sí misma, reducida a cronologías y hecha desde arriba, legitimadora de las clases hegemónicas y los poderes existentes, su pensamiento continúa impregnado de la narrativa que legitima lo que ya sabe, sin emprender el desafío de “saber cómo y hasta dónde sería posible pensar distinto”. Al respecto plantea que para superar “los siete (y más) pecados capitales del historiador” con otro tipo de historia científica y crítica, esta debe construirse en la observación del presente y el pasado, en el trabajo de la interpretación y la explicación. Aunque propone una historia hecha “desde abajo”, la describe como “científicamente objetiva siguiendo las lecciones que nos legó el pensamiento positivo de los siglos XIX y XX”. Sobran los comentarios ante nuestra interrogante: ¿es que acaso este discurso no continúa adosado al paradigma científico de viejo cuño?

Esta crítica historiográfica no es la excepción al discurso que continúa adosado a la rigurosidad científica, desde la cual no solamente se han configurado las visibilidades hegemónicas en la reconstrucción de procesos históricos nacionales, locales y regionales; también, en la llamada “nueva historia” sus posturas teóricas y metodológicas siguen hablando desde el lugar de enunciación del “color de la razón” liberal-ilustrada.

Además que la representación de la subalternidad “está construida desde la inscripción étnica: no tiene nombre sino color” (Rivas Rojas, 2010: 75), el discurso histórico continúa teñido de categorías homogeneizadoras, racistas e imperiales como: indio, negro, mestizaje, fundación, América Latina, América hispana, Tercer Mundo, conquistista, colonización, identidad nacional, periodizaciones, por citar algunos usos y abusos de la racionalidad científica eurocéntrica/occidental.

Liámese hoy alternativa o “desde abajo”, la historiografía no ha logrado distanciarse de estos marcos normalizados por las dominaciones epistémicas que enraizaron las alteridades y subjetividades sobre las cosmovisiones instituidas por el ordenamiento sociocultural del sistema-mundo (Cf. Walsh, Schiwy y Castro-Gómez, 2002).

...la “historia desde abajo” introdujo perspectivas teóricas y metodológicas para comprender lo popular en su densidad, pero la producción del conocimiento historiográfico seguía siendo patrimonio exclusivo de historiadores; estos, por más que fueran simpatizantes o militantes de las luchas sociales, se reservaban el derecho a “representar” a los subalternos; a pesar de ser críticos con respecto a la historiografía oficial, eran observadores ilustrados que hablaban de lo popular (Torres Carrillo, 2003: 208).

Aun cuando esta perspectiva incorpora las luchas sociales, se sigue reproduciendo la lógica binaria de la disciplina histórica: sujeto/objeto de conocimiento. Además de percibir a los actores sociales (sujetos) como unidades homogéneas y subordinar sus memorias a un discurso científico que privilegia las fuentes escritas, constriñe los testimonios a su utilización como meras fuentes orales. Esta mirada epistémica obvia el lugar de enunciación de las voces y rostros humanos que hablan por los mundos plurales de las territorialidades y lugaridades, vivenciadas, creadas y re-creadas en espacios y tiempos sociales, localizados y contextualizados. Incluso en las historias locales, regionales y nacionales, perviven las visiones lineales y unívocas del tiempo-espacio permeado por el Estado-nación-territorial constitutivo de la “colonialidad del saber” inscrita en la matriz epistémica universal/moderno/colonial (Cf. Lander, 2000; Mignolo, 2011).

Una nota de cautela se hace necesaria, y es tener presente que el tiempo y el espacio son construcciones humanas. Asimismo, que las

memorias sociales y sus identidades no existen fuera de estas espacialidades y temporalidades construidas en el devenir cotidiano. Respecto a estas apropiaciones simultáneas entre tiempos y espacios sociales son clarificadoras y concluyentes las palabras de Porto Gonçalves: “...es preciso traer el espacio hacia dentro de la historia y dejarlo hablar. La visión unilineal del tiempo silencia otras temporalidades que conforman el mundo simultáneamente. Sucesión y simultaneidad, sucesiones simultáneas, he ahí el espacio-tiempo” (2009: 123).

Descolonizar las memorias subalternizadas con un pensamiento emancipador

El enunciado de este apartado lo ha inspirado el revelador testimonio de un señor curtido por los años que se hallaba entre los asistentes del 11º Congreso Nacional de Historia Regional y Local (San Juan de los Morros, octubre de 2011). Concluido el foro donde disertábamos sobre la “Descolonización de la memoria,” con la elocuencia de poseer conciencia del problema tratado, este señor depositó en nuestras manos el manuscrito de sus reflexiones sobre la descolonización del pensamiento histórico, con los siguientes argumentos:

1. El cerebro está infectado de la cultura del sistema capitalista que es un virus de alienación.
2. Descolonizar o desinfectar el pensamiento se cura con otro desinfectante (teórico-praxis).
3. Debemos construir un método para construir un pensamiento emancipador. Ejemplo: Para construir un techo (pensamiento con conciencia) debemos hacer una escalera (el método).
4. Nosotros juntos debemos construir la “escalera o el método”.

Estas aleccionadoras palabras fundamentan la teoría y práctica de un proyecto liberador surgido de la *episteme* popular que piensa y habla desde las memorias subalternizadas e insurgentes, para materializar las “...rupturas radicales con los modos occidentales modernos de pensar y actuar” (De Sousa Santos, 2010: 49). Más se justifica este potencial descolonizador de la memoria popular cuando en el centro del actual debate se halla la subalternización y racialización social, cultural y epistémica de los saberes marcados por la validez universal del pensamiento de raíz eurocéntrica-occidental que produjo el “epistemicidio” sobre los saberes de los pueblos (*Ibidem*: 7-8).

Aun cuando en Venezuela a mediados del siglo pasado pudiera hablarse de los inicios de la generación de historiadores de la historia social liderada por Germán Carrera Damas y Federico Brito Figueroa (Cf. Carrera Damas, 1963; Brito Figueroa, 1949; 1951; 1966), sus propósitos no iban en la dirección que en los últimos años alientan esfuerzos descolonizadores desde un pensamiento contrahegemónico norteamericano para liberarnos de los encubrimientos y exclusiones, cimentando saberes y prácticas liberadoras en los mundos sociales, culturales, políticos, académicos, educativos, comunitarios y del poder popular.

Al respecto, tiene cabida la siguiente pregunta: ¿qué acciones se han emprendido en Venezuela y en Nuestra América para la descolonización emancipadora que libere de la subalternización e invisibilización a las plurales memorias populares, a los saberes históricos, a los imaginarios y a las prácticas sociales?

Décadas atrás dos martinicanos se ubican entre los pioneros de esta perspectiva descolonizadora: Aimé Césaire, en su obra *Discurso sobre el colonialismo* (Cf. 2006), propone la *negritud* como reacción a la dominación cultural del colonialismo francés y como afrenta cultural al colonialismo racista; y Franz Fanon en *Piel negra, máscaras blancas* (1974) y *Los condenados de la tierra* (1986) se ocupa de promover la liberación anticolonialista de los negros que adoptaban los valores de sus subyugadores, absorbiendo las normas discriminatorias y racistas de marginación y desigualdad social conducentes al desprecio de sí mismos, servilismo e inferioridad; igualmente, develar las tragedias de la subalternidad oprimida por el sistema colonial, marcadas por la humillación, enajenación, violencia, desigualdad, esclavitud y explotación.

Particular comentario merecen en Venezuela el Centro Nacional de Historia y el Archivo General de la Nación al asumir como proyectos estratégicos *La historia y la historiografía insurgente*, *Los nudos ideológicos de la historiografía venezolana* y *El pueblo cuenta su historia*. Sus logros descolonizadores de la memoria histórica se encaminan a desatar los nudos que han nutrido la dominación político-ideológica; a visibilizar las memorias insurgentes de hombres y mujeres, olvidados y ocultados por la historiografía venezolana y a desmitificar a los “héroes de bronce”, para atender a la tarea prioritaria de la historia como arma de liberación de los pueblos.

En esta misma línea descolonizadora se inscribe el Plan de Trabajo del Grupo ALBA del Bicentenario, suscrito en la V Cumbre celebrada en Cumaná en abril de 2009, al acordar entre las metas del Bicentenario de las Independencias, la descolonización de la memoria histórica y la descolonización de los textos escolares para hacer avanzar a los pueblos hacia su definitiva independencia; además declarar a los países pluri-étnicos y pluri-culturales, libres de todo racismo y discriminación dentro de un orden jurídico intercultural que garantice el respeto a todas

las diversidades y la real igualdad de participación (<http://www.alba-tcp.org/contenido/plan-de-trabajo-grupo-alba-bicentenario>).

La puesta en escena de estos y otros problemas involucrados fundamenta el compromiso liberador y humano de la historia contrahegemónica, en reclamo de liberar de los dominios a los saberes históricos y a nuestros pueblos. Esta doble exigencia hace necesario, marcar distancias con:

- Las herencias históricas, epistemológicas, historiográficas y educativas implicadas en los paradigmas científicos de la colonialidad/modernidad, que además de invisibilizar a los *otros*, ha enmascarado y silenciado el protagonismo histórico de los pueblos, sus memorias y los pluri-versos saberes sociales.
- La hegemónica memoria histórica adosada a las reglas científicas de un método que naturaliza, singulariza y fragmenta los plurales y complejos mundos de la realidad.
- La racialidad científica del etnocentrismo europeo/occidental, en torno al en-cubrimiento del otro, la blanquitud, el mestizaje, el patriarcalismo, el sexismo, la naturalización de las desigualdades sociales, la invisibilización y criminalización de las resistencias populares ante los poderes políticos, imperiales y colonialistas, así como la descalificación de la mitificación bolivariana y el elitismo que transversaliza la democracia representativa.
- El “epistemicidio” científico, contrario a visibilizar el protagonismo popular, los plurales rostros identitarios y de los saberes indígenas, afros, campesinos, de los barrios, de las comunidades².

Esto último merece un comentario adicional. Como efecto de las políticas públicas en Venezuela, durante los últimos años ha surgido en los ámbitos investigativos y educativos el interés por el trabajo histórico en las comunidades. Sin embargo, suscribimos con Calveiro la afirmación de que persisten los rigores de la tradición científica, pues “...aunque recoja distintas voces es, finalmente, una construcción cuya estructura y cuya lógica son únicas y corresponden al historiador en su diálogo con los hechos y con los procesos que estudia” (2008: 377).

De allí que sea necesario puntualizar en este diálogo (léase, monólogo) sobre un doble problema: de una parte, pareciera no distinguirse

2 El recientemente aprobado Programa Nacional de Formación en Historia, inscrito en la actual política de la educación universitaria en Venezuela y promovido por el Centro Nacional de Historia, se propone una formación histórica que atienda estos problemas para fomentar en los colectivos sociales la conciencia histórica liberadora.

entre la investigación histórica realizada en diálogo *con* los pueblos y no *desde* los pueblos que se observan (Romero y Vázquez, 2011: 33)³. De la otra, pareciera desconocerse que investigar la memoria popular, es "...trabajar fundamentalmente con el 'discurso del sujeto popular' a objeto de 'textualizar' al pueblo" (Garcés Durán, 1996: 3), esto es, con sus lógicas, lenguajes, saberes, pensamientos, cosmovisiones, sentimientos, significaciones, códigos, representaciones.

Hay que conocer cómo el pueblo conoce, hay que saber cómo el pueblo sabe. Hay que saber cómo el pueblo siente, cómo el pueblo piensa, cómo el pueblo habla. El lenguaje popular tiene una sintaxis, una estructura de pensamiento, una semántica, una significación de los significados que no puede ser, no es igual a la nuestra, de universitarios (Freire, 1988: 7).

Ciertamente, dialogar con estos discursos no solamente modifica la tradicional tendencia de considerar que el testimonio oral "debe someterse a la prueba de la 'crítica histórica' para demostrar su veracidad en contrastación con el documento o fuente escrita" (Garcés Durán, 1996: 3), sino que el conocimiento popular, ancestral, *con* las voces y memorias olvidadas, silenciadas y oprimidas, también conlleva a construir metodologías alternativas al método histórico legado por la eurocentralidad, la cual refiere "...a una específica racionalidad o perspectiva de conocimiento que al hacerse mundialmente hegemónica y colonizante se sobrepone a los demás y a sus saberes" (Bonetto y Piñero, 2003: 15).

En consecuencia, hacer conciencia de un proyecto descolonizador que no puede quedarse en la retórica, ni en la teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora (Rivera Cusicanqui, 2006: 7), hace imprescindible la condición de la liberación que surge del mutuo reconocimiento vivenciado entre humanos. Desde esta condición igualitaria e intercultural emergen las emancipaciones y la imposibilidad de tolerar las opresiones, discriminaciones y explotaciones "más allá de cualquier frontera discriminatoria erigida entre ellos" (Hinkelammert, 2002: 352-353).

Liberarse de estas sujeciones constituye prioridad para las políticas educativas del Estado bolivariano venezolano, que vuelca sus propósitos a cimentar la conciencia histórica con prácticas liberadoras. Hacia ello apuntan las actuales líneas estratégicas del proyecto curricular

3 Suscribimos estos criterios a partir de experiencias en varios proyectos comunitarios desarrollados por el colectivo de investigación desde el año 2008 hasta el presente. De los primeros resultados se recomienda consultar: Carlos Valbuena y Belin Vázquez, *Barranquitas, entre el lago y la tierra*, 2010; Belin Vázquez, "Ciencia universal, memorias y visibilidad de los saberes sociales", *Cuadernos Latinoamericanos*, 2011; Rixio Romero y Belin Vázquez, "Memorias históricas locales en dialogicidad con los saberes sociales", *Cuadernos Latinoamericanos*, 2011.

venezolano guiadas por la Ley Orgánica de Educación (2009), al establecer que el desafío educativo en Venezuela es lograr la materialización de las subjetividades revolucionarias desde un horizonte epistémico y ontológico encaminado a:

- Construir una nueva hegemonía que supere la alienación y el monopolio del saber;
- Liberarse de las relaciones de sumisión, superar la enajenación política y consolidar la ciudadanía participativa y protagónica;
- Apostar por la interculturalidad sin asimetrías donde dialoguen los saberes sociales de pueblos y comunidades, mediante metodologías surgidas de los saberes y haceres plurales, diversos y contextualizados, como proyecto liberador colectivo para la solución de problemas con participación en proyectos comunitarios/comunales, orientados a construir la geometría del poder como necesidad histórica y de donde se desprende que el saber construido colectivamente es la nueva geometría de este poder popular comunitario (LOE, arts. 18 y 6) y, finalmente;
- Atender a una educación humana, humanizadora y humanizada, lo cual requiere entender que la ciencia como patrimonio de las personas comporta praxis profundamente humanas y, en consecuencia, liberadoras, coherentes con los derechos soberanos para la refundación republicana.

A tono con estas aspiraciones y, para puntualizar sobre estas inconclusas reflexiones descolonizadoras, suscribimos la propuesta de la “pedagogía insurgente” con estrategias dirigidas a impulsar espacios contrahegemónicos de construcción del poder popular; producir un conocimiento transformador, autónomo, historizado; develar las impregnaciones ideológicas presentes en los elementos constitutivos del hecho educativo; promover métodos pedagógicos que superen la estandarización, la parcelación, lo repetitivo y lo libresco; generar formas de luchas para la liberación más allá de las aulas; cuestionar y denunciar que la educación se sustenta en las pautas ideológicas de la dominación y la reproducción de un sistema que aliena; desarrollar contenidos que problematicen sobre el sentido transformador la realidad; impulsar la producción de conocimientos que enfrenten la jerarquía del monopolio del saber y de los paradigmas científicos dominantes, potenciando proyectos y actividades comunitarias teniendo como ejes el saber popular, la memoria histórica, las identidades y el desarrollo de la solidaridad social (Pérez Luna, 1993: 144).

Consideraciones finales

Aportar al debate sobre las historias subalternizadas y su descolonización implica la emergencia de abordar los problemas atinentes a la historia científica y su impronta educativa. Esto discurre entre tomar distancia con la narrativa histórica amarrada a un método científico con un sujeto/objeto de conocimiento y desentrañar cómo han operado las estrategias del poder-saber anudadas a las prescripciones del conocimiento científico, excluyente y monocultural que, desde las multidimensionales presencias de la dominación, deslegitimó e invisibilizó tanto las presencias y resistencias populares como los saberes sociales.

Los esfuerzos descolonizadores apuntan, entre otros propósitos, a visibilizar a los pueblos en la historia y a dialogar interculturalmente desde las memorias sociales locales con la hegemónica memoria histórica construida por y desde la ciencia europeo-occidental. De igual manera, la descolonización de los saberes históricos se dirige a desatar los nudos histórico-culturales e historiográficos de la colonialidad del poder y el saber, presente en los imaginarios, en los discursos y en las prácticas sociales, para la puesta en valor de la conciencia emancipadora que remite, no a una sumatoria lineal de acontecimientos, sino a democratizar los saberes y la memoria como patrimonio histórico-cultural de los pueblos y de sus pluri-diversas historias locales-comunitarias, desde donde se enuncian con voces propias las identidades individuales y colectivas.

Sembrada esta descolonización de las memorias subalternizadas en las historias-otras, insurgentes, para la liberación contrahegemónica contra los complejos escenarios de dominación, además que salda deudas históricas, contribuye a potenciar la segunda independencia encaminada a restituir los derechos ciudadanos confiscados por la impronta del Estado liberal y escenario proclive del nuevo “contrato social” entre iguales para la refundación republicana, pues también conlleva a desatar las sujeciones herederas de la lógica del poder, el saber, el hacer y el ser.

Igualmente, la historia liberadora proyectada en las experiencias de investigación vivenciadas con los pueblos para el rescate y visibilización de las historias locales-comunitarias y del protagonismo popular, apunta a conferirle validez científica a los saberes sociales con culturas plurales; a descubrir las luchas históricas contra la subalternidad, los sometimientos y exclusiones; a evidenciar que las identidades emergen de las relaciones intersubjetivas con diferenciados rostros y voces, territorialidades, lenguajes, memorias y éticas. En esto consiste la construcción de un mundo sin opresiones, donde quepan muchos mundos para trascender a las presencialidades dominadoras del pasado con sus anclajes en el presente.

Fuentes consultadas

Bibliográficas

- Achugar, Hugo (coord.) (2003). *Derechos de memoria. Actas, actos, voces, héroes y fechas: nación e independencia en América Latina*. Uruguay, Departamento de Publicaciones de la Universidad de República.
- Aguirre Rojas, Carlos (2008). *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer una buena historia crítica?* Caracas, Fundación Editorial El perro y la rana.
- Benjamin, Walter (1940). *Tesis de filosofía de la historia en Angelus Novus*. Barcelona, Edhasa, 1971.
- Berger, Peter L. (1969). *El Dosel sagrado: elementos para una sociología de la religión*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Bonetto María S. y María T. Piñero (2003). “La recuperación de un discurso contrahegemónico y sus implicaciones para América Latina.” Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Ciencia Política, Sociedad Argentina de Análisis Político, Rosario.
- Brito Figueroa, Federico (1949). *La liberación de los esclavos en Venezuela*. Caracas, Editorial Bolívar.
- (1951). *Ezequiel Zamora. Un capítulo de la historia nacional*. Caracas, Editorial Ávila Gráfica.
- (1966). *Historia económica y social de Venezuela*. Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1ª edic., 2 vols.
- Calveiro, Pilar (2008). “La memoria como futuro”, *Actual/ Marx/ Intervenciones*, nº 6, pp. 59-74. Chile.
- Capra, Fritjof (1998). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Argentina, Editorial Troquel.
- Carrera Damas, Germán (1963). “Sobre el significado socioeconómico de la acción histórica de Boves.” Estudio Preliminar, en *Materiales para el estudio de la cuestión agraria en Venezuela, 1800-1830*. Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1964, vol. I.
- Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel (2007). “Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Iesco-Pensar/Siglo del Hombre Editores.
- Cesáire, Aimé (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid, Ediciones Akal.
- Cuesta Bustillo, Josefina (1998). “Memoria e historia. Un estado de la cuestión”, *Ayer*, nº 32, pp. 203-246. Madrid.

- Chartier, Roger (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- De Certeau, Michel (1993). *La escritura de la historia*. México, Universidad Iberoamericana.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay, Ediciones Trilce.
- De Teresa, José (2002). *Pruebas cartesianas*. México, Editorial Plaza y Valdés.
- Del Búfalo, Enzo (1992). *La genealogía de la subjetividad*. Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Dussel, Enrique (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid, Editorial Trotta.
- Echeverría, Bolívar (2007). "Imágenes de la 'blanquitud';" en Diego Lizarazo et al. *Sociedades icónicas: Historia, ideología y cultura de la imagen*. México, Siglo XXI Editores, pp. 15-32.
- Fanon, Frantz (1974). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires, Schapire Editor.
- (1986). *Los condenados de la tierra*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (1979). *Microfísica del poder*. Madrid, Ediciones La Piqueta.
- (1992). *Genealogía del racismo*. Buenos Aires, Editorial Altamira.
- (1999). *Estrategias de poder. Obras esenciales*, vol. II. Barcelona, Editorial Paidós.
- Freire, Paulo (1988). "Diálogo con Paulo Freire," *Revista Tarea*, nº 19-20, pp. 3-12. Lima.
- Garcés Durán, Mario (1996). "La historia oral, enfoques e innovaciones metodológicas," *Última Década*, nº 4, pp. 1-5. Santiago de Chile.
- Giaccaglia, Mirta A. et al. (2009). "Sujeto y modos de subjetivación," *Ciencia, Docencia y Tecnología*, año XX, nº 38, pp. 115-147. Paraná.
- Giroux, Henry A. (1985). "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico," *Cuadernos Políticos*, nº 44, pp. 36-65. México.
- (1995). "La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo," en Alicia de Alba (comp.). *Posmodernidad y educación*. México, Centro de Estudios Sobre la Universidad.
- González Stephan, Beatriz (1999). "Cuerpos de la nación: cartografías disciplinarias," *Anales*, nueva época, nº 2, pp. 71-106. Instituto Iberoamericano.

- Grosfoguel, Ramón (2011). "La descolonización del conocimiento diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos, en *Formas otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*. Barcelona, Cidob Ediciones, pp. 97-108.
- Hinkelammert, Franz J. (2002). *Crítica de la razón utópica*. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer.
- Lander, Edgardo (2000). "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos," en Edgardo Lander (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Caracas, Ediciones Faces-UCV/Unesco.
- Le Goff, Jacques (1991a). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- (1991b). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Lechner, Norbert (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile, LOM Editores.
- Lewkowicz, Ignacio (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Marín, Carlos (2011). "El sacudimiento hacia la anhelada libertad: Buscando nuestra historia vital para construir la Venezuela del mañana," *Nuestro Sur. Historia, Memoria y Patrimonio*, vol. 2, nº 2, pp. 51-66. Caracas.
- Michonneau, Stéphane (2008). "La memoria ¿objeto de la historia?," en Justo Beramendi y María Jesús Baz (eds.). *Identidades y memoria imaginada*. Valencia, Publicaciones de la Universitat de València.
- Mignolo, Walter (2011). *Historias locales/diseños locales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, Editorial Akal.
- Moyano, Marisa (2001-2002). "La fundación ideológica de las literaturas nacionales. Literatura y territorialización en el siglo XIX argentino," *Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, nº 18-19, pp. 51-61. Cuyo.
- Nash, Mary (2008). "Representaciones culturales, imaginarios y comunidad imaginada en la interpretación del universo intercultural," en *La política de lo diverso. ¿Producción, reconocimiento o apropiación de lo cultural*. Barcelona, Fundación Cidob, pp. 13-22.
- Pérez Luna, E. (1993). *Pedagogía, dominación e insurgencia*. Caracas, Editorial Los Heraldos Negros.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2009). "De saberes y territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latinoamericana," *Polis*, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 8, nº 22, pp. 121-136. Chile.
- Quijano, Aníbal (2007). "Colonialidad del poder y clasificación social," en S. Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial*.

- Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Iesco-Pensar/Siglo del Hombre Editores, pp. 93-126.
- Rama, Ángel (1984). *La ciudad letrada*. Hanover, Ediciones del Norte.
- Richard, Nelly (2007). *Fracturas de la memoria*. Argentina, Siglo XXI Editores.
- Rivas Rojas, Raquel (2010). *Narrar en dictadura. Renovación estética y fábulas de identidad en la Venezuela perezjimenista*. Caracas, Fundación Editorial El perro y la rana.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2006). “Chhixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores”, en Mario Yupi (comp.). *Modernidad y pensamiento descolonizador*. Memoria del Seminario Internacional, La Paz, U-PIEB-IFEA, pp. 3-16.
- Romero, Rixio y Belin Vázquez (2011). “Memorias históricas locales en dialogicidad con los saberes sociales”, *Cuadernos Latinoamericanos*, año 22, n° 40-II, pp. 26-41. Maracaibo.
- Sánchez Mosquera, Marcial (2008). “Memorias: actores, usos y abusos. Perspectivas y debates”, *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, n° 7, pp. 97-114.
- Téllez Magaldy (2005). “Disciplinar el ‘bárbaro’ que se llevaba adentro: Un acercamiento a la ley del buen ciudadano del siglo XIX”, *Revista Historia Caribe*, n° 10, pp. 97-110. Barranquilla.
- Torres Carrillo, Alfonso (2003). “Pasados hegemónicos, memorias colectivas e historias subalternas”, en Catherine Walsh (ed.). *Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala, pp. 197-211.
- Valbuena, Carlos y Belin Vázquez (2010). *Barranquitas, entre el lago y la tierra*. Maracaibo, Fundacite-Zulia.
- Vázquez, Belin (2009). “Miradas históricas de las identidades ciudadanas para repensar América Latina”, en Jorge Bracho (coord.). *La historia universal y el despliegue occidental. Cultura, narrativa y enseñanza*. Caracas, Universidad Pedagógica Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- (2011). “Ciencia universal, memorias y visibilidad de los saberes sociales”, *Cuadernos Latinoamericanos*, año 22, n° 40-I, pp. 22-40. Maracaibo.
- Vázquez, Belin y César Pérez Jiménez (2009). “Nuevas identidades-otras ciudadanías”, *Revista de Ciencias Sociales*, vol. XV, n° 4, pp. 653-667. Maracaibo.
- (2012). *Estado liberal y gubernamentalidad en Venezuela*. Caracas, Fundación Centro Nacional de Historia.

- Viejo Viñas, Raimundo (2008). "Estado, nación y soberanía: Límites de la concepción monista de la ciudadanía contemporánea," en *La política de lo diverso. ¿Producción, reconocimiento o apropiación de lo cultural*. Barcelona, Fundación Cidob, pp. 109-117.
- Wallerstein, Immanuel (coord.) (1996). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México, Siglo XXI Editores.
- Walsh, C., F. Schiwy y S. Castro-Gómez (eds.) (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala.

Electrónicas

- Pérez Garzón, J. S. (s/f). *Memoria y poder. La historia, como empresa crítica*, disponible en www.fedicaria.org/miembros/nebraska/jaca07/2_Sisinio_Resum.pdf
- Plan de Trabajo del Grupo ALBA del Bicentenario* (2009), disponible en <http://www.alba-tcp.org/contenido/plan-de-trabajo-grupo-alba-bicentenario>



SABER FRAGMENTADO, HISTORIA ASÉPTICA Y EL COMBATE POR LA ESPERANZA

Silvio Di Bernardo

Fecha de entrega: 7 de mayo de 2013

Fecha de aceptación: 30 de junio de 2013

Resumen

La modernidad redujo nuestra visión del mundo a estancos desvinculados entre sí y marcados por el signo de la razón. Lo medible, lo pesable y lo cuantificable suponía la piedra angular de un sistema que borró cualquier señal de sensibilidad humana en aras de alcanzar un saber científicamente objetivo. La historia, en tanto construcción narrativa, heredó la carga científica impulsada por los arquitectos del pensamiento moderno. El resultado más visible de esta fusión racionalista fue la aparición de tendencias y corrientes historiográficas “asépticas” e intrínsecamente excluyentes que sustentaron su discurso en una idea totalizante del discurrir humano, dando preeminencia a la descripción de los denominados “hechos relevantes” y personajes pertenecientes a los grupos hegemónicos de poder, dejando a un lado el análisis de las interacciones contextuales de los distintos grupos humanos que conforman una sociedad en cualquier momento histórico. Dichas corrientes influyeron decisivamente en la manera cómo se diseñaron los textos escolares destinados a servir de guía de estudio de millones de niños y jóvenes en Venezuela y el mundo, contribuyendo a la (de)formación de una conciencia histórica frágil y voluble en las grandes mayorías. El reto que nos presenta el tiempo actual consiste en configurar distintos frentes de batalla en lo teórico, lo político y lo ético que posicionen a la historia como poderosa arma al servicio de la emancipación de los pueblos, superando esa práctica tendenciosa en que cayó la ciencia histórica como productora de un saber unidimensional, legitimador de la desigual distribución del poder mundial. Lo contrario a esa batalla sería entregar nuestro futuro y perdernos irremisiblemente en el devenir entramado.

Palabras clave: modernidad, ciencia, historia, enseñanza, interacción, emancipación.

Abstract

Modernity reduced our worldview to unrelated stores marked by the sign of reason. What was measurable, weighable and measurable as supposed cornerstone of a system that erased any sign of human feeling in order to reach an objective scientific knowledge. The history, as narrative construction, inherited the scientific burden driven by the architects of modern thought. The most visible result of this rationalistic merger was the emergence of “aseptic” and intrinsically exclusive historiographical trends that supported his speech at a totalizing idea of human discourse, giving prominence to the description of so-called “relevant facts” and characters from hegemonic power groups, leaving aside the analysis of contextual interactions of the various groups that make up a human society in any historical moment. Such currents decisively influenced the way textbooks intended to serve as study guide for millions of children and youth in Venezuela and the world, contributing to the (de) formation of a fragile and fickle historical consciousness in the great majority. Actually, the challenge presented to us is to configure different battlefronts in the theoretical, political and ethical to place History as a powerful weapon in the service of emancipation of the peoples, overcoming the practice tendentious that fell historical science as a producer, unidimensional know legitimizing unequal distribution of world power. The opposite of that battle would deliver our future and irretrievably lost in the transformation framework.

Key words: modernity, science, history, education, interaction, emancipation.

Introficción

Un hombre va caminando con paso firme y seguro por un largo pasillo. La bata blanca que porta, finamente planchada, combina perfectamente con el gorro que lleva puesto en su cabeza y con el tapaboca que cubre la tercera parte de su rostro. Con mirada y actitud de infalible llega a la puerta de un laboratorio. Allí uno de sus ayudantes recubre sus manos con unos guantes de látex de altísima calidad. Al entrar en la sala de experimentación observa, con frialdad robótica, unos cubículos de vidrio blindado, especialmente diseñados para el estudio en cuestión. Estos contienen en su interior 12 grupos familiares llevando a cabo actividades propias de la cotidianidad de un hogar. El hombre, luego de varios minutos de observación, procede a realizar, a cada grupo familiar, una serie de preguntas que solo tienen dos respuestas posibles: Sí o No. Las preguntas del *test* son relativas al modo de vida de los miembros de cada familia, sus emociones, sus miedos, sus aspiraciones, sus sueños, entre otras interrogantes del mismo tenor. Al cabo de varios

meses de ejecutar diariamente esta misma rutina, el científico publica los resultados de su ardua investigación. Así se puede conocer que todos los seres humanos del planeta se comportan de la misma manera que los grupos estudiados en su laboratorio: todos los seres humanos le temen a las culebras, todos lloran con las escenas románticas de las telenovelas vespertinas, todos creen que Cristóbal Colón descubrió a América, hacen el amor a la misma hora y en las mismas posiciones, todos quieren ser cremados al morir y a todos sin excepción les gusta el pabellón con barandas. Al diablo con las particularidades del sujeto social, espiritual y pasional, que viva la generalización.

La escena descrita anteriormente es un ejercicio ficcional, de estilo orwelliano, que nos aproxima a la manera cómo ha venido operando el saber desde el paradigma de la modernidad. La certidumbre y la objetividad como piedras angulares del conocimiento vienen a configurar todo un panorama cuadrículado que ofrece muy poco espacio para la maniobra interpretativa creativa y original. En este sentido, los estudios históricos nacidos a la luz de este paradigma reflejan, ni más ni menos, la atomización del saber en función de una praxis educativa desvinculada del sentir de las grandes mayorías. Pensamos que los nuevos tiempos vienen envueltos en las redes dinámicas del pensamiento, diagramadas a partir de la experiencia pues los ritmos del conocimiento van al mismo compás que la interacción de los individuos con su entorno. En la modernidad (y en toda la producción del saber formulado bajo su signo) lo que aparentemente no tenía sentido era desechado, hoy con las redes dinámicas del pensamiento nada se desecha pues existe la fascinación (acaso la necesidad vital) por sentir al mundo en su infinita diversidad más que pensarlo en forma mecánica y unidimensional. Pensar y sentir, sentir y pensar para comprender y enseñar la realidad circundante a través de la historia de los pueblos. Esta es nuestra apuesta.

Las cadenas de la modernidad

Si partimos del hecho cierto de que el saber, como inicio y fin de de la praxis educativa, ha sido fragmentado de forma indiscriminada a partir de la instauración del sistema-mundo moderno hasta convertirlo en pequeñas partículas aisladas y desvinculadas entre sí, entonces podemos explicar la manera cómo se ha venido abordando la realidad del Ser como sujeto cognoscente¹. Ahora bien, analizando con más detalle

1 La noción de sujeto cognoscente viene tomando fuerza a partir del desarrollo sistémico de las nuevas teorías de aprendizaje, pues sabemos que para las teorías tradicionalistas el Ser es simple *objeto de estudio*, desvinculado de su propio saber.

este presupuesto filosófico nos damos cuenta que ello obedece a una necesidad de orden conceptual y epistemológico que los arquitectos de la modernidad debían establecer para imponer su verdad. Verdad que se desperdigó por el mundo a través del saber disciplinario, constituyéndose en práctica de dominación que ha llegado hasta nuestros días, convalidando formas violentas de imposición cultural y los más diversos mecanismos alienantes.

En la época renacentista se tenía la noción del *Uomo Totale* como heredera de la cultura grecorromana y portadora del saber holístico. Es a partir de la división del enfoque crítico, propugnado por los pensadores modernos, que comienza la atomización de la realidad que aún en los actuales momentos posee fuerte arraigo en la comunidad científica y a diario se pone en práctica en las aulas escolares. Resulta obvio que a los fines de perpetuar esta manera de pensar cuadrículada se sentaron las bases de un sistema educativo unidimensional, el cual empleó la abstracción como carta de navegación y la desvinculación como brújula, en un mundo que se acostumbró a verse y pensarse como un tablero de ajedrez. Castañón plantea este punto con claridad: “Las cosas que conoce el hombre moderno, las conoce individualmente, separadas unas de otras como puestas ahí, al frente de él sobre las que se puede manipular y disponer a su conveniencia como simples objetos de su aprehensión” (2004: 16)

Si bien nos parece un tanto arriesgado cuestionar a la razón desde la misma razón, no es menos cierto que hemos sido educados para ver solo lo que nos ha indicado el, hoy seriamente agrietado, muro de la objetividad. Pero esa necesidad que tenemos de aportar ideas, en un tema tan importante para la sociedad que estamos construyendo en la Venezuela del siglo XXI, nos ha conducido clandestinamente por los estrechos intersticios que han dejado las grietas de aquel muro para dejar colar estas reflexiones.

Entonces, la fragmentación del saber, el conocimiento convertido en pieza desvinculada de la realidad y trasmutado en cientos de disciplinas científicas objetivas y “asépticas” constituye la médula del modelo cultural de Occidente, el cual es el resultante de una serie de acontecimientos acaecidos en Europa a partir del siglo XIII. Este complejo proceso social, político y filosófico va a conseguir plena justificación en la revolución francesa. Ahora bien, una vez triunfante esta revolución, el sistema-mundo occidental torna en discurso de poder e impone definitivamente a la modernidad como único camino posible para sacar de las tinieblas a los bárbaros habitantes del Abya-Yala y de las catacumbas medievales a los campesinos europeos.

Para el mundo occidental ha sido gratificante observar cómo, de manera paciente y constante, se han ido edificando las bases conceptuales que sostienen su sistema de pensamiento hasta conformar una

sólida matriz epistémica. Todo en la vida del ser humano actual se ha diseñado para comprender aisladamente la realidad. Los ritos de iniciación científica nos conducen al despojo de nuestros sentimientos y emociones, cercenando todo asomo de subjetividad en aras de alcanzar la más “pura verdad”:

Según Najmanovich: “La modernidad ha deslegitimado todas las percepciones y experiencias que no entraban en la cuadrícula de sus sistemas explicativos” (2007: 82) y precisamente dicha característica es la que ha hecho implosión en las estructuras del paradigma moderno, al punto de convertirlo en un ente fantasmal que todavía aspira figurar en los créditos principales del devenir entramado. No es nuestra intención detenernos en este punto que bien podría llevarnos algunas páginas, pero consideramos pertinente señalar el estado crítico en que se encuentra la modernidad en tanto sistema de pensamiento universal. No obstante, tampoco caeremos en la burda satanización del pensamiento moderno debido a que creemos que los aportes del mismo fueron fundamentales, en su momento, para comprender determinadas realidades. Las teorías desarrolladas por Newton, Pascal o Bacon sirvieron de sustento a todo un modo-de-vida que era la resultante del despertar racionalista, categoría antagónica al pensamiento medieval y teológico imperante por casi 10 siglos en la Europa occidental. Vale la pena destacar que las críticas epistemológicas que hemos leído de la modernidad (obviamente con algunas valiosas excepciones) se visten con el mismo traje que bien pudo haber usado René Descartes. Esto lo decimos solo a manera reflexiva pues sigue siendo harto difícil deshacernos del anclaje conceptual que se viene arrastrando desde hace siglos y que indudablemente mantiene ciertos dominios en el orden discursivo. Estimamos que se debe comenzar por asumir posturas reflexivas en los ámbitos analítico, ético y político en una especie de conjunción interdependiente y liberadora para superar el modelo ideológico opresor. Tarea nada fácil pero no imposible.

Es evidente que una de esas pesadas cadenas que la modernidad ha impuesto, en su implacable dominio, la lleva la historia en tanto ciencia social nacida al fragor del paroxismo moderno. De igual manera, dicho influjo ha permeado los fundamentos de todo su ámbito en el campo de la enseñanza. No en balde,

...es bien sabido, que la práctica educativa se configuró en una ciega obsesión por la lógica de la razón que ha dado cuenta de un modelo determinista regulador y de concepción a priori, siendo así gestados los métodos de enseñanza de condición reproductiva conforme al orden social hegemónico de la cultura dominante (Vilera, 2000: 10).

Sobre estas variaciones y otras nos referiremos en las próximas líneas.

La historia disciplinaria, “objetiva” y fragmentada como legitimadora del discurso del poder

Desde aquellas narraciones escritas por Herodoto en sus *Nueve libros de la historia*, donde describe con particular brillantez las guerras Médicas entre Grecia y Persia a principios del siglo V a.C, el estudio del pretérito ha ocupado lugares importantes en la configuración identitaria de los pueblos. Durante la Edad Media los estudios históricos estaban en manos del poder eclesial, siempre bajo la mirada de los reyes europeos, con el objetivo de preservar el orden establecido. En este sentido, son célebres la *Estorie de España* y la incompleta *Grande e general estoria*, editadas durante el reinado de Alfonso X de Castilla. La narrativa empleada durante buena parte de este momento histórico poseía una técnica, basada generalmente en fuentes orales y escritas, poco fiable.

Durante el periodo que va desde la transición entre la Edad Media y la Edad Moderna, el estudio del tiempo histórico estuvo caracterizado por el relato de crónicas de viajeros y narrativas fantasiosas. Ello se debe en gran parte a los numerosos viajes exploratorios alrededor del planeta, los cuales tenían como fin principal la expansión del sistema-mundo capitalista a través de nuevas rutas de comercialización.

La tendencia de los estudios históricos toma nuevos caminos hacia el siglo XVIII, cuando diversos representantes de la filosofía racionalista proponen teorías explicativas del devenir histórico. Johann Fichte, Johann Herder, Immanuel Kant, Georg Friedrich Hegel, entre otros pensadores, dan cuerpo y vida a una filosofía especulativa de la historia que se sustenta en el idealismo, corriente propia del siglo de la Ilustración y que por primera vez esboza la idea de pueblo, a la vez que propugna el sentido histórico de la naturaleza humana. Herder, por ejemplo, habla de unas leyes inexorables de la historia que fundamentan el espíritu del pueblo. Por otro lado, Kant plantea la idea fenomenológica del devenir y afirma la existencia de leyes en la historia que lleva a los hombres a desarrollar la razón individual y, ulteriormente, la razón colectiva.

No obstante, la apoteosis científicista del estudio de los hombres en el tiempo viene a partir de la tercera década del siglo XIX. Este siglo fue el de la organización territorial en todo el mundo occidental y se cree que es la historia, ya como ciencia formal, la que se encarga de explicar dicha organización. El iniciador de esta corriente fue el letrado alemán Leopoldo Von Ranke, quien realizó una filosofía no especulativa de la historia y dotó a esta de un *corpus* teórico que denominó *método histórico*. Ranke toma elementos del método científico, propio de las ciencias naturales, para otorgar a los estudios históricos el estatus de aquello que Bunge llamó “conocimiento racional, sistemático, exacto, verificable y por consiguiente falible” (1997: 9). Los postulados *rankeanos* ejercieron notable influencia a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. El

trabajo emprendido por este historiador alemán se caracteriza por hacer dictámenes “imparciales” de la historia y, a juicio de Santana:

Los dos puntos principales de su pensamiento son: la idea de la defectuosidad de las divisiones tradicionales de la historia y la crítica del progresismo. Frente a la subordinación de cada época a la siguiente, que acaba por vaciar de contenido toda la historia, Ranke sostiene la sustantividad de cada una de ellas; y su articulación real es la de las generaciones, que aparecen como sujetos de la historia, dotados de justificación y grandeza moral. Esta concepción refleja una preocupación esencial por el hecho histórico (2005: 28)

Visto de ese modo, la labor del historiador se limita exclusivamente a organizar los principales sucesos acaecidos en los diferentes tiempos históricos y valorar la importancia de la conformación de los Estados como esencia de la nacionalidad. Para esta corriente historiográfica, según palabras de Orcajo:

El objetivo de la historia no puede ser sino “mostrar cómo sucedieron exactamente las cosas” y olvidarse de qué, del porqué y del para qué. Lo único que interesa, y supone que con eso es suficiente, es dar cuenta estricta de la facticidad, de los datos, del hecho histórico y de sus mutuas relaciones inmediatas. Lo demás no es comprobable y, por tanto, tampoco es validable (s/f: 13).

Resulta evidente el carácter meramente descriptivo y “neutral” de los estudios históricos emprendidos bajo la premisa historicista. No obstante las férreas críticas recibidas a lo largo del siglo XX, la corriente inaugurada por Ranke marcó el rumbo a seguir para el desarrollo de la historia como disciplina científica y sus aportes son referenciales para todos los historiadores del mundo. Se puede decir que la historiografía encontró en él a un investigador capaz de hacer del documento el alfa y el omega del discurrir humano.

Una versión refinada de la metódica historicista la encontramos en los aportes de Langlois y Seignobos, quienes en su famoso manual *Introducción a los estudios históricos* (1972) establecieron sendos postulados técnicos-metodológicos, permitiendo el conocimiento y empleo sistemático de etapas claves de la investigación histórica: la heurística y la hermenéutica. Del mismo modo impulsaron la actitud crítica del historiador ante las fuentes escritas. Según esta corriente: “El historiador debe procurar ser objetivo, a fin de reconstruir los hechos tal como ocurrieron en realidad, desentrañando las intenciones de los actores y respetando la sucesión de los acontecimientos” (Santana, 2005: 36). Es a partir de Langlois y Seignobos cuando irrumpe

como estruendo discursivo la tan ansiada objetividad en los estudios históricos. Ello se convirtió en una especie de obsesión que aún hoy tiene seguidores y creyentes.

Sabemos que la objetividad, como fundamento de las ciencias y del saber moderno, está hoy fuertemente cuestionada. Otrora

...el investigador se consideraba imparcial pues no tenía que inmutarse por la realidad que conocía, ni parcializarse ni ser parte de ella, tenía que mantenerse al margen y, por ende, su postura no podía ser otra que la del observador pasivo (Castañón, 2004: 11).

Debido a que este punto reviste gran importancia en el análisis de lo que pretendemos desentrañar en el presente ejercicio investigativo, podemos señalar que la supuesta objetividad de los estudios históricos es, a nuestro juicio, una manera de justificar la decisiva participación de los grupos de poder mundial en la elaboración de un discurso que no ponga en duda su legitimidad, del mismo modo ha servido para garantizar el orden establecido desde las esferas académicas. Causa preocupación leer algunos autores contemporáneos que se autodefinen como “objetivos” y luego de manera subrepticia deslizan una carga ideologizante en sus textos, los cuales tienen un apreciable número de lectores dado el amplio trabajo de mercadeo desarrollado por prestigiosas editoriales. Igualmente, buena parte de los libros de texto escolares utilizados por millones de niños y jóvenes en instituciones educativas alrededor del mundo están amparados bajo la premisa de la objetividad y la visión metodológica “impecablemente aséptica.” La consecuencia directa de esta, para nada inocente, práctica es la conformación de una conciencia histórica movediza, maleable y voluble del ciudadano en formación, la cual se proyecta a toda la sociedad en su conjunto.

Volviendo al tema planteado, las técnicas y procedimientos de investigación legados por Langlois y Segnobs continúan teniendo gran vigencia en el campo académico y en las escuelas de historia de las universidades latinoamericanas, con su respectivo correlato en las escuelas de Educación y en los distintos institutos pedagógicos. No obstante, otras corrientes también han impelido para que el estudio de la historia expanda su campo de conocimiento. Tal es el caso de la llamada escuela de los *Annales*. Movimiento francés surgido en la tercera década del siglo XX y que trazó nuevos caminos en la ciencia histórica. En efecto, la corriente fundada por Marc Bloch y Lucien Febvre establecía la posibilidad de superar la concepción historicista a través del estudio de los elementos sociales, económicos y culturales de la humanidad en distintos tiempos históricos, dando paso así al análisis interdisciplinario de la historia. La historia política e institucional (tan estudiada como tergiversada) dejaba de ser entonces el principal objeto de

investigación para una nueva legión de historiadores que asumieron los postulados metodológicos de los *Annales* con el fin de abordar hechos, sucesos y personajes poco estudiados hasta el momento en que irrumpe dicha tendencia.

Para Bloch y Febvre la historia

...debía ser más comprehensiva en su campo de acción, incluyendo diversos aspectos de la vida económica, social y cultural. Por consiguiente, la narración pura, centrada en los acontecimientos vividos por las elites, era insuficiente y debía ser completada por el análisis de las estructuras sociales en que esos acontecimientos ocurrían y esas personalidades ejercían su poder (Casanova, 2003: 45).

Naturalmente, las contradicciones sociales surgidas en Europa a finales del siglo XIX imponían la necesidad de analizar las condiciones de vida de las masas desfavorecidas. La voz de los grupos tradicionalmente silenciados empezaba a tomar fuerza y un nuevo paradigma se posicionaba como propuesta metodológica en la ciencia histórica. La historia factual y cronológica, propia del historicismo, empezó a ser relegada en función de una historia que problematizaba las condiciones históricas de la sociedad y que pretendía comprender los entornos humanos de manera estructural.

Mucha ha sido la tinta que ha corrido desde las primeras aportaciones de Bloch y Febvre hasta la denominada cuarta generación de la Escuela de los *Annales*, pasando por la significativa contribución de Fernand Braudel con el desarrollo de su concepto de pluralidad temporal dividido en tres niveles (tiempo histórico estructural, coyuntural y el de los acontecimientos) y, por supuesto, por los interesantes estudios de Georges Duby, Michel Vovelle y Philippe Ariès. Sin embargo, esta importante corriente no ha dejado de tener duras críticas por su debilidad teórica y poca consistencia epistemológica. Los principales señalamientos apuntan hacia una excesiva importancia a la cuestión metodológica y el culto a la técnica, lo cual refleja una fragilidad teórica que deviene en "...un esfuerzo por la modernización formal que cumple la función de desviar la atención hacia lo meramente instrumental, encubriendo la ausencia de un pensamiento teórico propiamente dicho" (Fontana citado por Santana, 2005: 69).

A pesar de sus indudables contribuciones al estudio de la ciencia histórica y del punto de quiebre que supuso frente a la tendencia cientificista, la escuela de los *Annales* tampoco pudo superar la fragmentación inconexa de los análisis históricos que inauguró la escuela positivista. Fragmentación que viene a ser la cara complementaria del saber disciplinario. Consideramos que tanto una como otra tendencia han sido empleadas por los historiadores para justificar la presencia del poder

hegemónico (aunque es justo decir que la escuela positivista ha ejercido una mayor influencia en este sentido), permeando las estructuras de un discurso histórico cada vez más alienado y que se ha conformado solo con identificar y describir el pasado de los pueblos².

Ahora bien, si ese fuera el problema no importaría mucho escribir estas líneas pues las discusiones teóricas solo parecen importar a un reducido grupo de individuos que viven entre academias, bibliotecas y libros, pero los tiempos que corren son para atizar la polémica en cuanto al papel que ha jugado la historia como vehículo ideologizante. La historia que hemos conocido de los pueblos latinoamericanos, divulgada ampliamente en todo el sistema educativo, deja intacta la visión antinómica impuesta por la modernidad. Esta visión parcial e interesada de la realidad no es otra que el llamado *universalismo europeo*, convertido en sustrato ideológico del pensamiento moderno y fomentado desde los grupos académicos que siempre han estado al servicio de las elites. En palabras de Wallerstein:

El universalismo es una fe tanto como una epistemología. No solo requiere respeto, sino también veneración por el fenómeno escurridizo pero supuestamente real de la verdad. Las universidades han sido a la vez los talleres de la ideología y los templos de la fe (1985: 71-72).

Tan contundentes palabras demuestran cómo la *occidentalización* del pensamiento, alimentada por las corporaciones del conocimiento, ha levantado y sostenido un discurso histórico excluyente que invisibiliza las luchas de las grandes mayorías y convalida toda clase de atropellos perpetrados por los llamados “vencedores de la historia.” Visión

2 Aunque juzgamos de suma importancia los aportes del materialismo histórico en el desarrollo de los estudios del pretérito, no quisimos tocar ese punto debido a que la narrativa histórica que se ha venido manejando en la mayoría de los países latinoamericanos, y específicamente en Venezuela, posee un fuerte carácter positivista o, en el mejor de los casos, neopositivista. En el caso de la historia de Venezuela, la historiografía marxista ha formulado interesantes planteamientos desde su concepción, pero creemos que por razones de orden político fueron relegados o soslayados por la clase dirigente durante la mayor parte del siglo XX. En tal sentido, queremos dejar en claro que el propósito fundamental de este estudio es aproximarnos al análisis de las bases conceptuales y epistemológicas, solamente, de las corrientes más influyentes en aquello que se ha denominado “discurso histórico escolar.” Sin embargo, para aquellos interesados en ahondar acerca de las contribuciones teórico-metodológicas de la escuela del materialismo histórico, tanto en Venezuela como a escala mundial, recomendamos revisar algunos de los numerosos textos dedicados a la materia, entre ellos: Germán Carrera Damas, *Historiografía marxista venezolana y otros temas*, 1967; Jáchik Momdzhian, *Etapas de la historia. Teoría marxista de las formaciones socioeconómicas* (traducción de J. Bayona), 1980; C. F. S. Cardoso y Héctor Pérez Bignoli, *Los métodos de la historia*, 1977.

que, por cierto, nos hizo aceptar por siglos (entre muchas vergonzosas condescendencias) aquel dogma que rezaba: “la colonización europea sirvió de puente entre el mundo incivilizado que representaban los pueblos originarios de América y el mundo culto, civilizado del hombre europeo”. Tamaña muestra de dominación fue replicada en miles de aulas escolares y hoy no deja de causarnos indignación y estupor. ¿Cuántos de nosotros no hicieron con su maestra de quinto grado una cartelera del “Día de la Raza” con todo y las tres carabelas?

En el caso venezolano, los fundamentos conceptuales y epistemológicos que han sostenido por más de 100 años el discurso manejado en las aulas y en los textos escolares venezolanos tienen todo el peso de las cadenas antes descritas. El positivismo, sin duda alguna, ha jugado un papel preponderante en la manera cómo un buen número de autores se han dedicado a escribir la historia que se enseña en nuestro país. El positivismo llega a Venezuela de la mano del científico alemán Adolfo Ernst (1832-1899), quien a través de la apertura de su cátedra de Historia Natural en la Universidad Central de Venezuela introdujo nuevas categorías de análisis y comprensión de nuestro entorno. No obstante, esta doctrina adquirió en suelo patrio algunos rasgos característicos que la distinguieron del resto de los países latinoamericanos. En territorio venezolano, el llamado positivismo *spenceriano* superó con creces la doctrina *comteana*, la cual fue, en algún modo, más seguida por la intelectualidad latinoamericana. De esta manera empezaron a surgir en Venezuela, a finales del siglo XIX y principios del XX, diversos pensadores seguidores de la corriente positivista. Lisandro Alvarado, Laureano Vallenilla Lanz, José Gil Fortoul y Rafael Villavicencio son quizás los nombres referenciales al hablar de los inicios de los estudios positivistas venezolanos. Sus obras constituyen una suerte de ancla conceptual para el desarrollo de posteriores trabajos referidos a la historia patria. Naturalmente, los manuales para la enseñanza de la historia nacional adoptaron dichos estudios como verdades incuestionables y se empezó a configurar un discurso en sintonía con esa visión. El resultado más visible de este prohijamiento fue la imposición de una mirada unilineal y totalizante de nuestro discurrir histórico.

Para el positivismo el documento escrito posee un valor fundamental en el análisis de los hechos históricos. El deslinde entre la prehistoria y la historia a partir de la aparición de la escritura obedece, indudablemente, a los parámetros positivistas. De esta manera, los estudios relativos a la historia de Venezuela desarrollados a lo largo de todo el siglo XX intentaron justificar, con documento en mano, la distribución del poder y sus ramificaciones. Bajo un supuesto manto de objetividad se escribió entonces la historia de nuestro país. Los famosos manuales de enseñanza del hermano Nectario María, de Guillermo Morón y de J. M. Siso Martínez son tal vez la máxima representación

de un discurso histórico escolar que condicionó la conciencia histórica del pueblo venezolano para legitimar el discurso de los poderosos y las elites económicas.

El combate por la esperanza

El momento histórico que vivimos demanda la revisión de muchas cosas, entre esas están las maneras cómo entendemos la cotidianidad poliédrica y cómo hacemos para compartir el saber surgido de esa confrontación dilemática. El reto que tiene la sociedad en general, pero principalmente las personas dedicadas al estudio y divulgación de la historia, es entender que todos somos elementos de transformación social si así lo sentimos.

No aprovechar la coyuntura histórica que ofrece en los actuales momentos Latinoamérica es enterrar la posibilidad de construir un mundo más humano, más justo. Desde los tímidos avances políticos por superar las estructuras del viejo Estado burgués hasta las audaces propuestas culturales surgidas en el seno de los más recónditos espacios de la Patria Grande, todas las propuestas del pueblo organizado han ido dando forma, en los últimos 15 años, a una nueva forma de pensar la realidad que nos rodea. De tal manera, “el saber total —es decir, no excluyente, abierto e inacabado, no absoluto— debe ser la meta de cualquier Estado que se autodefina como democrático” (Reyes, 1988: 44). En definitiva, los pueblos de esta parte del mundo han decidido torcer el rumbo de su historia a partir de un complejo proceso de *autodescubrimiento* que poco a poco ha ido estableciendo bases políticas que deben ser fortalecidas con un nuevo entramado epistemológico que supere la fragmentación impuesta por la modernidad, y propenda el entendimiento de una hermosa infinidad de realidades vinculadas entre sí a través de un glorioso pasado en común. “El reto de las ciencias sociales en la actualidad es la de superar nichos de investigación privilegiados por el poder establecido desde los centros estatales y compromisos meramente académicos” (Bracho, 2005: 193).

Ahora bien, en el campo de la ciencia histórica las propuestas teóricas, metodológicas y, por supuesto, pedagógicas que se inauguren bajo esta premisa insurgente deben contemplar, entre sus objetivos fundamentales, analizar contextualmente las interrelaciones de los hechos históricos con el conjunto de manifestaciones societarias a escala local, nacional e internacional. Visto de ese modo, se trasciende del mero estudio descriptivo de las formas, el cual ha estado vigente hasta ahora, para dar cabida al análisis integral del devenir histórico.

Para complementar lo dicho, nos atrevemos a sugerir incorporar a estas propuestas algunas de las nuevas tendencias de pensamiento

que permiten adentrarnos en aguas más profundas para analizar con mayor responsabilidad los procesos históricos. Una de estas tendencias es la referida al “análisis del discurso ideológico”, que si bien comprende una corriente de los estudios lingüísticos toca aspectos de gran interés para comprender el devenir histórico. En ese mismo contexto entendemos que el discurso ideológico es una parte fundamental del llamado “discurso sociopolítico”, por lo tanto, al analizar el discurso ideológico se estaría analizando y explicando al mismo tiempo el contexto social, político y cultural de determinados grupos humanos. La finalidad no es otra que conocer a fondo los basamentos ideológicos de las relaciones de dominación presentes en la sociedad y determinar, a través de la misma interacción social, cómo, por qué y para quién actúan los entes societales.

Aquella famosa frase, “un pueblo que no conoce su historia está condenado a repetirla”, resulta incuestionable si la sometemos a un examen de conciencia colectiva, pero desde nuestra perspectiva dicha frase podría ser completada, en función de entender los principios del discurso ideológico, para quedar de esta manera: “un pueblo que no conoce su historia está condenado a repetirla, pero un pueblo que estudia una historia falseada está condenado a padecerla y a sufrirla.”

Finalmente, creemos que la senda está abierta para iniciar (o continuar, en algunos casos) un debate profundo y responsable en las escuelas, liceos, plazas, consejos comunales, medios de comunicación y, desde luego, en las universidades, a los efectos de generar las reflexiones que tendrán como fin aportar ideas, planteamientos y propuestas concretas en aras de convertir a la historia de nuestro pueblo en una poderosa y verdadera arma de emancipación al servicio de las generaciones presentes y futuras.

Fuentes consultadas

- Bracho, Jorge (2005). “Lo regional entre historia y método”, *Ensayos históricos. Anuario del Instituto de Estudios Hispanoamericanos*, 2ª etapa, n° 17. Caracas, Universidad Central de Venezuela, pp. 187-194.
- Bunge, Mario (1997). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Cardoso, C. F. S. y Héctor Pérez Bignoli (1977). *Los métodos de la historia*. México D.F., Editorial Grijalbo.
- Carrera Damas, Germán (1967). *Historiografía marxista venezolana y otros temas*. Caracas, Imprenta Universitaria, Colección Humanismo y Ciencia, n° 3.

- Casanova, Julián (2003). *La historia social y los historiadores*. Barcelona, Editorial Crítica.
- Castanón, Javier (2004). "El método científico y la investigación social," en Jorge Bracho y Sandra Pérez (comps.). *Enseñanza de la historia, retos y perspectivas*. Maracay, UPEL/Iprael, pp. 9-17.
- Langlois, C. V. y C. Seignobos (1972). *Introducción a los estudios históricos*. Buenos Aires, La Pléyade.
- Momdzhian, Jáchik (1980). *Etapas de la historia. Teoría marxista de las formaciones socioeconómicas* (traducción de J. Bayona). Moscú, Editorial Progreso.
- Najmanovich, Denise (2007). "El desafío de la complejidad: Redes, cartografías dinámicas y mundos implicados," *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, año 12, nº 38, julio-septiembre. Maracaibo, Universidad del Zulia, pp. 71-82.
- Orcajo, Ángel (s/f). *La historia reversible, una filosofía de la historia*. Valencia (Venezuela), Publicaciones de la Universidad de Carabobo.
- Reyes, Román (1988). *Filosofía de las ciencias sociales*. Madrid, Ediciones Libertarias.
- Santana, Juan Manuel (2005). *Paradigmas historiográficos contemporáneos*. Barquisimeto, Fundación Buría.
- Vilera, Alicia (2000). ¿Tiene sentido hoy en día hablar de enseñanza?, en Jorge Bracho y Aristides Medina Rubio (comps.). *Nuevas estrategias para la enseñanza de la historia en la escuela básica*. Caracas, Instituto Pedagógico de Caracas/Fondo Editorial Tropykos, pp. 9-25.
- Wallerstein, Immanuel (1985). *El capitalismo histórico*. Madrid, Siglo Veintiuno Editores.

AMENODORO URDANETA Y LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA. UNA ÓPTICA DE FORMACIÓN EN LA VENEZUELA DEL SIGLO XIX

Luis Peñalver Bermúdez

Fecha de entrega: 9 de julio de 2013

Fecha de aceptación: 6 de septiembre de 2013

Resumen

El asunto de la *formación*, y particularmente de la *formación de la infancia*, desde el punto de vista histórico, ha tenido diversas lecturas, siempre en atención a la educación del ser humano y al sentido de su existencia. En términos generales, la diversidad de visiones de tal formación integra filosofía, ontología y cultura. En este tiempo, debatir sobre un tipo de formación tiene una centralidad de tipo antropológico: la vuelta a lo humano del ser humano. Partiendo de ideas generales sobre el tema de la formación de la infancia en Venezuela se analizarán algunos enunciados del educador decimonónico Amenodoro Urdaneta plasmados en su libro *El libro de la infancia, por un amigo de los niños*. Tres son las conclusiones esenciales de la investigación: a) la emergencia de estudiar la formación de la infancia como itinerario discursivo histórico-cultural; b) las oportunidades que se ofrecen en Venezuela para el estudio de la formación de la infancia como acontecimiento en las ideas pedagógicas desde el siglo XVIII hasta los momentos actuales, con énfasis en el siglo XIX y c) la versión de formación de la infancia en Amenodoro Urdaneta, centrada en las virtudes y en los sentimientos.

Palabras clave: *formación*, educación, Venezuela, Amenodoro Urdaneta.

Abstract

The issue of *training*, and particularly the *formation of children*, from the historical point of view, has had several readings, always focus on education of the human being and the meaning of his existence. Overall, the diversity of views in such integrated training philosophy, ontology and culture. At this time, debate on such training, has an anthropological centrality: the return to humans human. From general ideas on the subject of training children in Venezuela, will consider some statements of nineteenth-century educator Amenodoro Urdaneta, embodied in his

book *The book of children, by a friend of children*. There are three essential research findings: a) the emergence of studying the formation of childhood as a cultural-historical discursive itinerary b) the opportunities offered in Venezuela to study the formation of childhood as event ideas teaching from the eighteenth century to the present time, with emphasis on the nineteenth century and c) training version of childhood in Amenodoro Urdaneta, centered on the virtues and feelings.

Key words: *training*, education, Venezuela, Amenodoro Urdaneta.

Las ideas pedagógicas en Venezuela: espacio para el estudio de la formación

Mucho del esfuerzo que tenemos pendiente como educadores en un momento tan significativo para Venezuela es inquietarnos por nuestra propia historia de la educación, por nuestras particulares ideas pedagógicas, sin olvidar los contextos necesarios, fuera de nuestras fronteras, donde ocurren acontecimientos vinculantes; pues aún queda una veta fundamental, en el siglo XIX y la primera mitad del XX. Ya Rafael Fernández Heres (1981a) adelantó buena parte de ese trabajo con su monumental obra titulada *Memoria de cien años, la educación venezolana 1830-1980*, publicada por el Ministerio de Educación en ocho voluminosos tomos y una versión abreviada de dos tomos denominada *La instrucción de la generalidad, historia de la educación en Venezuela 1830-1980* (1981b).

Recientemente (2008), en un loable esfuerzo de selección, compilación y coordinación de Guillermo Luque, de la Universidad Central de Venezuela, la Fundación Editorial El perro y la rana publicó la llamada Biblioteca Pedagógica Simón Rodríguez, integrada por seis volúmenes, con textos poco o escasamente conocidos, de Luis Beltrán Prieto y Luis Padrino, *La escuela nueva en Venezuela*; Manuel Velásquez Level, *Noiones del arte de enseñar*; Julio Castro, *Primeras lecciones de pedagogía*; José Ramón Camejo, *Manual de pedagogía*; Mariano Blanco y Julio Castro, *Métodos de enseñanza* y Alirio Arreaza, *Apuntaciones didácticas*. Y esto es parte sensible, pedagógicamente hablando, de la cantera de ideas que aún están por estudiar, para darle vitalidad a las propuestas que en distintos momentos y desde diversas autorías han tenido mucho que decir sobre la educación y la *formación* en Venezuela.

Bastaría nombrar, por ejemplo, la deuda que todavía tenemos con Simón Rodríguez, Miguel José Sanz, Andrés Bello, José Martí, Pedro Arnal, Luis Padrino, Mariano Picón Salas, Francisco Antonio Rísquez, Guillermo Tell Villegas, Manuel Velásquez Level, Luis Felipe Mantilla,

Feliciano Montenegro Colón, Amenodoro Urdaneta, Rafael Villavicencio, Ramón Ramírez y Marco Antonio Saluzzo, entre otros. No solo para descubrir sus textos, investigarlos y someterlos a la crítica de la hermenéutica que diseñemos o elijamos para ello, sino para que acompañen las lecturas, interpretaciones y proyectos que hacemos para la educación en el presente.

La idea de la educación de la infancia en el siglo XIX venezolano

Desde el siglo XVIII y bien entrado el XIX, Venezuela fue escenario para las ideas educativas y pedagógicas, dijéramos hoy, dedicadas a los diversos niveles y modalidades. Reformas, cartillas, tesis, catecismos, reglamentos, propuestas, leyes, proyectos, estatutos, planes de estudio, políticas, metodologías, entre otros, representan buena parte del discurso educativo venezolano de la época.

Mientras que Francisco de Andújar, Simón Rodríguez, Miguel José Sanz, Juan Antonio Navarrete, Narciso Coll y Prat, Juan Germán Roscio, Simón Bolívar, Tomás Lander, Andrés Bello, Antonio Leocadio Guzmán, Fermín Toro y Rafael Acevedo, entre otros, concebían cuerpos de ideas sobre la educación para Venezuela, desde la realidad colonial hasta la definición histórica-institucional de un país en construcción, también se acudía, con frecuencia variable, a las ideas de otras realidades geohistóricas y de otros sistemas de pensamiento. Condillac, Lorenzo Altieri, Félix Valera, William Burke, Bell y Lancaster, Bentham, Rousseau y Pestalozzi, se permitieron recorrer más de una idea y más de una propuesta a la “venezolana”. En el caso de los dos últimos nombrados también fueron blanco de críticas, muy fuertes, por parte de Amenodoro Urdaneta.

En la educación venezolana poscolonial se definieron referentes formativos fundamentales, de tipo ideológico, pedagógico, didáctico, metodológico y curricular, que comenzaron a fraguarse desde los primeros instantes que marcaron el dilatado proceso de estructuración, desestructuración y crisis del sistema impuesto por los invasores europeos.

La guerra de Independencia, la idea de nación como proyecto y la concreción de diversos discursos institucionalistas, desde constituciones hasta leyes y otras disposiciones jurídicas, junto a perspectivas que al respecto eran traídas del exterior, sirvieron de impulso para los acontecimientos, ideas y acciones que en el campo de la educación estaban por venir.

Parte de esas exploraciones llega a circular como noticias comparativas que más bien eran escenarios para calibrar ciertas experiencias

extranjeras. En la *Gaceta de Colombia*, nº 153 (1824), se da cuenta en detalle de las denominadas “Escuelas Dominicales y de Adultos” que, cual buenas nuevas, habían llegado a través del impreso el *Mensajero de Londres*. Las Escuelas Dominicales habían sido establecidas en Painswiek, Inglaterra, para niños pobres y con el apoyo de cartillas se les enseñaban “los elementos de primeras letras.” A diferencia de las escuelas de Bell y Lancaster, llamadas de enseñanza mutua, donde asistían niños cuyos padres no necesitaban que trabajaran, en las Escuelas Dominicales asistían niños que tenían que laborar toda la semana y únicamente podían dedicarle a la escuela los días domingos. La nota en la *Gaceta* cierra con un llamado que se identifica como de caridad evangélica:

He aquí un ramo de beneficencia en que pudieran y debieran ejercitar su patriotismo y su humanidad tantos colombianos, que por su estado ó por su fortuna tienen tan bellas ocasiones. Nuestros párrocos debieran ser los primeros que fomentasen estas escuelas dominicales para que en ellas aprendiesen á leer tantos jóvenes de familias pobres que durante la semana tienen precisión de trabajar. Aquí ejercerían la verdadera caridad evangélica, cumpliendo con un deber que les impone la religión y la sociedad. En Inglaterra y en todo país culto se fomentan semejantes establecimientos por los ciudadanos, sin que ni la ley ni el gobierno lo prevengan (*Gaceta de Colombia*, nº 153, 1824).

Ya en tiempos bien cercanos a la primera mitad del siglo XIX, las posibilidades de educación privada se hacían más frecuentes y en consonancia con la tradición colonial heredada se disponen las representaciones curriculares para el aprendizaje: lectura y escritura, latín, gramática castellana, filosofía, modales, moral y religión, que caracterizan tanto la visión pastoral, apegada a los principios de la religión católica, como la noción de sociedad que traza sus límites de existencia en la moral y “buenas costumbres,” representadas por los modales, en este caso. En cuanto al aspecto metodológico, se hace una explícita declaración contra el llamado método de *decurias*. *In extenso*, el anuncio de Tomás Bermúdez (1847), publicado en *El Centinela de la Patria*, expone los detalles que, en el colegio, ofrece para los educandos de la sociedad caraqueña:

COLEGIO CARACAS. Con esta denominación queda ya abierto en esta ciudad el establecimiento de educación que corre á mí cargo. Su objeto es: la enseñanza elemental, es decir, lectura, escritura, y los demás ramos adherentes: 2. el estudio del latín, que está á mi cuidado inmediato: 3. el de la gramática castellana: 4. los estudios filosóficos, que se empezarán en el próximo Setiembre según el método y por los mismos textos de la

Universidad Central, á la cual podrán irse á incorporar los alumnos ala terminación del curso; y 5. lecciones de modales de buena sociedad, y de moral y religión. Esta última materia me merece la primera consideración: por eso, aunque para las otras tengo catedráticos respectivos, esa la doi yo mismo los sábados de cada semana, para darle mayor autoridad por mis años y esperiencia. Para la consecución de estos objetos, he adoptado como medios: 1. la estirpación del método llamado de DECURIAS, que consiste en confiar niños á niños, en lugar del cual, se sustituye el zelo del catedrático, que debe esplicar todo a todos y todos los días; y 2. mi asistencia constante á todos los pormenores de la enseñanza. Es cuanto puedo ofrecer; y no ofrezco más, porque quiero ser más largo en cumplimiento que en promesas. Las clases están ya abiertas, con esclusión de las de Filosofía; y los primeros exámenes se darán en la próxima pascua. Se admiten los niños como esternos y como internos, advirtiendo que mayormente respecto de los últimos no admitiré sino un número reducido, porque he notado, que es de esta manera únicamente que logra buen éxito el zelo por la educación. A continuación va la autorización del Supremo Gobierno¹.

La oferta educativa que dispone Tomas Bermúdez consistía en una educación dirigida a niños. Ello puede apreciarse en la presentación general de los campos de saberes, donde se incluyen lectura, escritura, latín, gramática, filosofía, modales, moral y religión. Oficialmente, para las niñas se estipulan las siguientes materias: "...lectura, escritura, aritmética, urbanidad, costura, bordado, moral, religión, dibujo, gramática castellana y elementos, de cosmografía y geografía, de historia sagrada y profana" (Monagas, 1851, Art. 39).

Para el año 1852, la Diputación Provincial de Caracas, en ordenanza del 14 de diciembre, establece los conjuntos de materias para los niños y las niñas. En el caso de los niños² quedan aprobadas: "Lectura, Escritura, Relijion Cristiana, Aritmética, Gramática, Máximas de buena moral, Urbanidad práctica y nociones elementales de Geografía é Historia nacional"; en el de las niñas: "Las maestras enseñarán á sus alumnas las materias siguientes: Lectura, Escritura, Religión cristiana, Moral con particular esmero, Urbanidad, Aritmética, Gramática, la Costura llana con preferencia, y después de esta el Bordado y cuanto las preceptoras crean conducente á su más perfecta educación" (Art. 2).

1 Se conserva la escritura original en esta y en las demás citas.

2 En la ordenanza queda aprobado el siguiente Parágrafo Único: "En las escuelas de varones los preceptores adoptarán como uno de los textos de lectura, para la clase más adelantada, el Catecismo político constitucional de la República, cuyo sentido explicarán".

En 1861, José Díaz publica *El agricultor venezolano o lecciones de agricultura práctica*, en este texto dedica una extensa sección al tema de la educación (131-134). De allí pueden destacarse las siguientes ideas:

1. Una vez que el labrador tiene labranza constituida y formada una familia, "...entra en el deber de dar á sus hijos una educación conveniente á su situación, y cuanta sea bastante á la felicidad de los que han de sucederle en la misma profesión".

2. Acudiendo a la metáfora del cultivo del campo, preparando la tierra para sembrarla, cultivarla y recoger los frutos, "...de un modo semejante va á preparar el corazón de sus hijos para sembrar en ellos las semillas morales de la virtud, cultivarlas con la enseñanza y el ejemplo, y recoger los frutos de su amor y respeto, de su ayuda en la carrera de la vida, y de su apoyo y consuelo en la vejez".

3. En el recorrido de formación que se desarrollará en los hijos, el que mayor detalles tiene es el que corresponde desde los cero hasta los siete años. En este tiempo hay que acostumbrar al niño a ser "ser veraz, sufrido, sobrio, obediente, respetuoso para con sus padres y mayores, atento y complaciente para todos". Se acostumbra "...a ser veraz: alabando la verdad en su presencia y reprendiendo con severidad la mentira: sufrido, contrariando estudianta y prudentemente sus caprichos ó deseos inmoderados: sobrio, por un sistema higiénico, acostumbrándolo á no comer sino lo necesario, y en las horas destinadas para los alimentos; obediente, haciéndole cumplir con todo lo que se le mande sin dispensar una sola falta de este género, que proceda de malicia: respetuoso, tratándolo con un cariño circunspecto, sin permitirle por un amor mal entendido, aquellas libertades y confianzas impropias de la distancia de edades y del respeto debido á la autoridad paterna: atento y complaciente para todos, dándole el ejemplo".

4. En la infancia también hay que instruir en religión, en el amor a Dios y el prójimo. Hay que hacerles "...observar las maravillas de la creación y las leyes inmutables del Creador para su conservación: ninguna parte es mas á propósito que el campo para conocer y admirar estas maravillas, en los árboles, en sus flores y en sus frutos, y en un cielo despejado, que el labrador contempla sin querer, teniendo siempre á la vista el sol, la luna y las estrellas".

5. A los siete años se inicia "...la enseñanza de las primeras letras y los primeros rudimentos del cálculo (...) unidos á la instrucción posible en materia de religión y su práctica dando cumplimiento á sus preceptos".

6. “Al mismo tiempo que los niños se van instruyendo en primeras letras y en religión, se les va acostumbrando al trabajo en proporción á sus fuerzas, de manera que llegados á la pubertad, entren en la edad fuerte de la juventud ya formados para el cuerpo y para el espíritu y habituados á una constante y no interrumpida ocupación.”

7. “A los varones toca: el cultivo del campo y su custodia; el acarreo de la leña, del agua y atender a las demás necesidades de la casa; el beneficio de los frutos, la conducción de los productos sobrantes al mercado, la compra de lo que se carezca, y todos los oficios fuertes de su incumbencia.”

8. “A las mujeres toca: el cuidado de la casa y de los animales: el lavado, la plancha y la costura; el aseo de los utensilios y el manejo de la cocina; y á toda la familia las faenas que exijan los trabajos premiosos, como la recolección de las cosechas y conducción á la casa.”

9. “La juventud de los hijos reclama de los padres otros cuidados: la vigilancia para la conservación de sus buenas costumbres, y la elección de un estado, llegados á la edad viril.”

10. “Con respecto á los hombres, la elección de una mujer no es tan peligrosa como para las mujeres la elección de un hombre. La mujer es naturalmente dócil y complaciente para con su esposo, el hombre impera y le es muy fácil acomodarla á sus costumbres. Pero en el otro caso va la mujer á someterse al dominio de un hombre, de cuyas costumbres y educación va á depender su felicidad ó su desgracia. Un disipado que no se haya procurado un bienestar, no le es conveniente. El modo de prevenir este gravísimo mal, será impidiendo en lo posible toda comunicación con esta clase de hombres.”

11. En este ligero contexto, influido por el pensamiento pastoral, las determinaciones moralistas y las preferencias del saber escolar para las mujeres, centradas en los modales, la urbanidad, el bordado, lavado, planchado y costura, Amenodoro Urdaneta concibe su idea de formación.

Amenodoro Urdaneta o una formación en clave venezolana

El 24 de junio de 1865, Juan Vicente Silva, a la fecha ministro de Fomento de los Estados Unidos de Venezuela, firma la autorización para que Amenodoro Urdaneta tenga derecho exclusivo de imprimir, publicar,

distribuir y vender su obra titulada *El libro de la infancia, por un amigo de los niños*; privilegios que le fueron concedidos de acuerdo con la Ley del 8 de abril de 1854 sobre producciones literarias. Este texto, que se conserva en la Sección de Libros Raros y Manuscritos de Biblioteca Nacional, hoy puede leerse sin problemas en internet.

Ese año de 1865, mientras muere en Chile Andrés Bello, aquejado por enfermedades y aprietos económicos, y en París, el famoso compositor Franz Liszt escucha atento el concierto de piano de una adolescente caraqueña de apenas 12 años de edad que lleva por nombre Teresa Carreño, nuestro país, en estrecho balance de la guerra Federal, calificada como “la más grande estafa histórica en Venezuela,” aún tiene fresco el ruido de los combates fratricidas y las ya reiteradas traiciones al pueblo. Son los tiempos del general Antonio Guzmán Blanco, que se iniciaban en 1864 y durarían 25 años.

Juan Crisóstomo Falcón, el clan de los Monagas, Venancio Pulgar, José Antonio Páez, son parte de los personajes con diversidad y profundidad en las acciones políticas. El escenario social se agita por la presencia de liberales y conservadores, la Revolución Azul, las epidemias de tifoidea, la disolución del Congreso, la revolución de Julián Castro, el paludismo, el Decreto de Instrucción Pública, entre otros hechos que se suscitan.

En esos momentos del siglo XIX, en Venezuela se publica un número respetable de textos para la educación, bien de contenido pedagógico, bien de contenido didáctico. Entre ellos podemos destacar: *Cartas sobre la educación del bello sexo para una señora americana*, de José Joaquín de Mora (1833); *Lecciones de buena crianza, moral y mundo, o educación popular*, de Feliciano Montenegro Colón (1841); *Manual de urbanidad y buenas maneras para uso de la juventud de ambos sexos*, de Manuel Antonio Carreño (1854); *Las páginas de la infancia, o sea, el libro de los deberes de los niños*, de Ángel María Terradillos (1874); *El consejero de la juventud*, de Francisco González Guinán (1877); en ese conjunto de obras destaca un texto realmente impresionante, expresamente provocador y con un fuerte contenido crítico a lo que en ese momento circulaba en el mundo occidental como “modelos” de formación. Nos referimos a *El libro de la infancia, por un amigo de los niños*, escrito por Amenodoro Urdaneta (1865).

Urdaneta fue el cuarto de 11 hermanos y no realizó estudios escolarizados. Su educación, impulsada por su padre Rafael José Urdaneta, héroe de la guerra de Independencia, y su madre Dolores Vargas y París, se fraguó con tres fuentes principales: las enseñanzas hogareñas, la presencia de preceptores particulares y su fervorosa autodidacta. La literatura; la enseñanza y la pedagogía; los idiomas extranjeros, entre ellos el latín; la teología y la historia, fueron sus tentaciones

intelectuales para investigar y escribir. Su desempeño en el ejercicio de la vida pública le permitió ser diputado en la Asamblea Federal de 1864 y presidente del estado Apure en los años primarios de la Federación. Y como datos a destacar de nuestro nombrado autor, hay que señalar que ejerció como maestro hacia 1875 y fue, además, director de la Escuela Federal Guzmán Blanco.

Su religiosidad, que imprimió fuertemente toda su vida y obra, proviene del catolicismo. Tal identificación le llevó a ser nombrado “Caballero de la Orden de Pío IX” e integrante de la Congregación Mariana. Felipe Tejera nos dice sobre Urdaneta:

Muy religioso é instruido en ciencias sagradas (...) ha escrito obras filosófico-morales de mucho mérito; también refutó la obra impía de Renan; y conserva inédito otros trabajos del mismo linaje. De costumbres austeras, de sentimientos candorosos, tiene el alma de un niño y el corazón de una monja carmelita (1881: 259).

A su vez, María Elena Maggi nos informa:

A partir de los setenta y después de haber publicado *El libro de la infancia*, aun cuando sigue ejercitando estos géneros y temas, se dedica más intensamente a la elaboración de libros de instrucción, entre los que se cuentan uno de matemáticas: la *Aritmética para los niños*, y una gran cantidad de libros sobre gramática y ortografía, pues, tal y como dice en uno de los prólogos, reinaba una gran anarquía y confusión en relación a estos aspectos de la lengua: el *Manual de ortografía castellana*, el *Catálogo de verbos irregulares*, en el que se muestra conocedor de obras como la de Andrés Bello, Salvá, Don Santiago Bosque, las cuales comenta, y rebate en algunos casos; los *Principios de gramática castellana*, que sabemos fue traducida al portugués, *Análisis gramatical: obra utilísima para las escuelas* y el *Manual de ortografía*; posteriormente, publica su *Epítome de gramática castellana* sobre analogía, sintaxis, ortografía y prosodia, el *Suplemento a la ortografía*, en el que muestra las normas y reglas de la puntuación y el acento, utilizando ejemplos de textos de autores venezolanos, desde Bolívar hasta Nicanor Bolet Peraza y Daniel Mendoza, y ¡Eureka!, la verdadera acentuación castellana según el uso, la razón gramatical y la sanción de los maestros del idioma, la cual se publicó en España y cuyo título, según los editores, expresaba la alegría ante una obra que, por fin, exponía normas claras y precisas al respecto (1998: 26).

Aparte de estas obras también publicó otras vinculadas a sus ideas religiosas: el *Catecismo del Credo*, *Breve exposición de la fé católica*, el *Catecismo de la Virgen*, el *Compendio di Storia Sacra*, que por su

importancia formó parte de las lecturas usuales en las escuelas de Roma. En 1877 sale a la luz la voluminosa obra de Amenodoro Urdaneta, 600 páginas, que lo catapultó como crítico literario en los ambientes más especializados: *Cervantes y la crítica*. Sobre esta señala:

Este libro es el comento de la historia humana. Su universalidad alcanza a todas las épocas, su grandor abarca todas las acciones y su colorido se refleja en todas las figuras, desde el más eminente potentado hasta el ser más despreciable e invisible, desde el sabio hasta el indocto y desde la más encumbrada hipocresía, hasta el interés más bajo y humillante. Es, en una palabra, el cuadro sintético de la vida y el análisis de la humanidad.

En los primeros párrafos que corresponden a la parte inicial del *Libro de la infancia*, ya Urdaneta perfila el significado y sentido de la idea de formación que se esfuerza en exponer. Convencido como dice estar, expone que son los sentimientos arraigados en el corazón del niño la fuente fundamental para tener firmeza en la educación que se desarrollará en las etapas juvenil y adulta y la posibilidad de felicidad en lo que él designa como “bajo teatro de agonías que llamamos mundo”. Sensibilidad, pasión y no razón, son las potencias de la *formación* en Urdaneta, en lo que pudiéramos atrevernos a llamar la *educación del corazón*.

Un segundo conjunto de ideas tiene por objeto explicar que alojar nuevas sensaciones en el espíritu, a lo largo de nuestras vidas, será posible gracias a los efectos que tanto los padres y los maestros inculcaron en la más temprana edad. Su gran fe en un aliento de formación lo coloca en la niñez, y cuando los efectos son “firmes y saludables” se tendrá una existencia “dulce, pacífica i envidiable”; por el contrario, si los efectos en la niñez son descuidados y mal dirigidos, indica que será “casi imposible (...) sustraernos a la funesta influencia de las doctrinas que la formaron”. Y culmina acudiendo a la parábola del sembrador, para señalar que “Nunca profundizan más las raíces, que cuando la semilla se ha sembrado en tierra blanda i delicada”. Las *raíces* son los efectos de padres y maestros y la tierra *blanda y delicada* son, nada más y nada menos, que los corazones de los niños y de las niñas, en sus términos: “la más tierna infancia”.

Sus críticas a las perspectivas pedagógicas que en ese momento circulan como *métodos* en el medio venezolano, todas de origen europeo, se centran en un componente fundamental que luego Urdaneta explica en cada autor. Ese componente fundamental es una sentencia extraña a los medios educativos: “lo que únicamente posee el hombre con firmeza es el corazón i que las otras posesiones son efímeras, son vanas sombras que no hacen su felicidad”, por ello su insistencia en que

lo primero que hay que formar es al ser humano en cuanto ser humano en sí, por medio del sentimiento, y luego proceder con la formación para la ciudadanía y la filosofía. Esta visión da al traste con las perspectivas europeas de formación, que con la excepción de la *bildung* y similares, están centradas en convertir a los seres humanos en sujetos educados para ser ciudadanos, hombres de Estado, científicos, padres y madres de familia. Diferencias de por medio, Urdaneta privilegia al ser humano y su existencia.

Los ejemplos de modelos metodológicos de educabilidad que expone para la crítica son “las vedettes” del pensamiento moderno ilustrado: Jean Jacques Rousseau (1712-1778) y Joan Heinrich Pestalozzi (1746-1847).

En relación con Rousseau, dice:

Así el hombre del célebre Rousseau es todo lo que se quiera, ménos Hombre; es un ser helado, egoísta, que vive aislado i encastillado en sí mismo, i que mintiendo amor a la naturaleza, está con ella encontrado, después que ha roto los dulces i sagrados vínculos sociales. ¡Este es el *hombre de la naturaleza*, tan amado, tan decantado! ¡Este es lo que admiran i recomiendan esos egoístas i vanos filósofos que ven con sarcástica sonrisa el vuelo de los corazones leales i amigos de la humanidad! Vosotros los que intentáis destruir los lazos del honor i de la sociedad esclarecidos por las luces del Cristianismo, esos firmes lazos que hacen la felicidad de la vida; vosotros, apóstoles risueños del error, educad vuestros hijos de manera que cada uno sea un *hombre de la naturaleza*, i con esto habréis rendido parias a esa bastarda filosofía que tanto os gusta; pero también tendréis hijos que nada valen para la sociedad, i que ni aun serán como aquellos árboles de un desierto que ofrecen fresca sombra al caminante.

La visión que sobre la educación tiene Urdaneta y respecto a cuáles características debe tener la persona a formar tienen una determinante fundamental, vinculada a “las luces esclarecidas del Cristianismo”. Más propiamente, a la Iglesia católica, religión en la que nació, dedicó su vida entera como asiduo prácticamente y fue fundamento de su cosmovisión. Pensar en educar a los hijos en los criterios del pensamiento rousseauiano correría el riesgo, según Urdaneta, de tener todo lo que se quiera, pero menos un hombre. Helado, egoísta, aislado, “encastillado en sí mismo”, “mintiendo amor a la naturaleza”, son las características que generará “esa bastarda filosofía que tanto os gusta”. El enfrentamiento con los ideales propios del discurso de la modernidad europea, centrado en la felicidad, el progreso y la razón, tenían su muro de contención en la visión pastoral feudal. Razón, por un lado; fe, por el otro.

Con términos iguales de contundentes arremete contra Pestalozzi:

Tampoco me agrada el sistema *pestalociano*, que forma ménos que un *hombre, un geólogo, un químico, un naturalista*, i que esteriliza la savia del alma; que habla a los sentidos, a la inteligencia, i nada al corazón; como si la inteligencia i los sentidos del niño tuviesen el grado de desarrollo necesario al filósofo; como si no fuese el corazón el único, o el mejor medio para enseñar al sér sensible; i como si fuese dable posponer el temor i amor de Dios, i los deberes del hombre, la urbanidad, los lazos de familia, la moral, en fin, verdadero alimento del alma, a las propiedades de los cuerpos i a las leyes de la atracción; cosas, estas, que no hacen más que formar un pedante cuando no hai otros anteriores i necesarios conocimientos. Así es el hombre semejante a un laboratorio, donde hai de todo, pero no hai alma.

“El hombre semejante a un laboratorio” es la metáfora a la cual acude Urdaneta para hacer síntesis del sentido que, para él, identifica el ideal educativo de Pestalozzi. Junto a esta crítica, también presenta Urdaneta lo que, desde nuestra particular perspectiva, de manera determinante constituyen las centralidades de su pensamiento educacional: la educación del corazón y los ámbitos destacados de la formación “para enseñar al sér sensible”: “el temor i amor a Dios, i los deberes del hombre, la urbanidad, los lazos de la familia, la moral, en fin, verdadero alimento del alma.”

Al final del escenario crítico hacia Rousseau y Pestalozzi, Urdaneta expone su método, que “es educar el corazón”:

El método que parece más racional es educar el corazón; que él se cuidará de educar a su turno las demás facultades para ponerlas en estado de más fácil i pronto desarrollo al contacto de los estudios i del conocimiento del mundo. ¿I cómo se educa el corazón? El mismo lo hace: no hai mas que alimentar el gérmen que encierra, que es de bien únicamente, i él irá desarrollándose sin necesitar de mayores esfuerzos; a la manera que el arbolillo solo pide fácil i pronto riego para sustentar i robustecer su naturaleza, a fin de dar algún día sombra i frutos al buen hortelano que lo fecundó i a los caminantes que acuden a él convidados por su frondosidad i frescura. En la infancia está la semilla de la vida humana: regadla con el rocío de la virtud, i florecerá, i dará cosecha de abundancia. Es tanto más útil este salutífero riego, cuanto que, después de viciada la naturaleza, es necesario usar del rigor para desviar al niño de las malas acciones (...) El amor solo es el que ablanda el corazón; el rigor lo endurece i le quita el velo encantador del honor i la vergüenza: si obedece es por abyección, por la vileza i por esclavitud.

En buena parte de su pensamiento, Urdaneta acude a otras fuentes, mayormente francesas y algunas venezolanas. En el primer caso destacan Jeanne Marie Leprince de Beaumont (1711-1780), autora del famoso cuento “La bella y la bestia” y quien fue una destacada intelectual dedicada a la educación de la juventud, publicó tratados de historia, moral y teología, entre otros; Stéphanie Félicité Ducrest de St.-Aubin, más conocida como Madame de Genlis (1746-1830), quien formuló sus teorías educativas en varias publicaciones como el *Teatro de educación*, escrito en cuatro volúmenes, y *Adela y Teodora*, en tres volúmenes; el maestro venezolano Feliciano Montenegro y Colón (1781-1853), quien luego se sirvió al ejército se dedicó a la educación, tanto en la creación y dirección del reconocido centro educativo caraqueño Colegio Independencia, como en la producción intelectual para la formación con libros como *Lecciones de buena crianza, moral y mundo, o educación popular* (1841), *Exposiciones de Feliciano Montenegro sobre la educación* (1845), *Manifestación documentada en justa defensa de Feliciano Montenegro Colón* (1846) y *Recuerdos históricos y curiosidades útiles* (1847); François de Salignac de la Mothe (François Fenelón, 1651-1715), teólogo católico propulsor del *quietismo*, muy recordado por su texto antimonárquico *Aventuras de Telémaco* (1699), novela satírica sobre la educación de un joven príncipe y quien redactó, entre otras obras, el *Tratado de la educación de las jóvenes* (1687); y Philippe-Paul, conde de Segur (1780-1873), autor de *Galería moral*, de la que se dispone versión española publicada bajo la dirección de Francisco Altés en 1835. Del conde de Segur dice Urdaneta que ha sido

...tan justamente aplaudido, i que dedicó gran parte de sus estudios a la educación de la infancia, ha regalado a las sociedades con el fruto de sus trabajos en un tratadito que ha sido imitado en Francia i en España, i que debiera serlo en todo el mundo católico.

Para cerrar la presentación de su libro, nuestro autor nos dice:

No creo haber inventado un sistema: solo creo haber seguido las lecciones más conformes con la razón católica, donde está la fuente inagotable de la vida i las fáciles enseñanzas de la virtud. Juzgo que de ninguna otra manera se forma al hombre.

Si mi librito obtuviese la aprobación de las gentes de honor, de las almas sensibles; si lograre yo gustar los delicados frutos de la simiente que con mano débil deposito en el sagrario de las familias, quedaré satisfecho, pues en algo habré contribuido al bien de la sociedad.

Conclusiones

La brevísima indagación-exposición realizada en torno a Amenodoro Urdaneta (1829-1905) desde su texto: *El libro de la infancia, por un amigo de los niños*, permite presentar las siguientes conclusiones:

1. En Venezuela, el campo de la investigación dedicado, de manera general, a la historia de la educación y el pensamiento educativo permitirá seguir ampliando el escenario de las producciones que se han venido realizando. De manera particular, la emergencia de estudiar la formación de la infancia como itinerario discursivo histórico-cultural tiene una fuente inagotable, tanto en el siglo XIX como en todo el XX.
2. Junto a las creaciones educativas y pedagógicas de Amenodoro Urdaneta, desde el siglo XVIII y particularmente en el XIX, hay toda una suerte de autoras y autoras del extranjero, cuyas ideas fueron fundamentales en las determinaciones y propuestas que se realizaron en esos años, tanto para diseñar concepciones vinculantes como para el ejercicio de la crítica, al estilo de Urdaneta.
3. Con Urdaneta, gracias a su texto *El libro de la infancia, por un amigo de los niños*, el patrimonio histórico-pedagógico venezolano cuenta con una versión de formación de la infancia, centrada en las virtudes y en los sentimientos como cauces de su ferviente catolicismo.

Como se destaca en el Resumen, estamos convencidos que debatir en este tiempo sobre el tipo de formación que nos concierne tiene una centralidad de tipo antropológico: la vuelta a lo humano del ser humano.

Fuentes consultadas

- Bermúdez, Tomás (1847). "Colegio de Caracas. Aviso", *El Centinela de la Patria*, 2º mes, nº 27, Caracas, 22 de enero de 1847.
- Carreño, Manuel Antonio (1854). *Manual de urbanidad y buenas maneras para uso de la juventud de ambos sexos*. Nueva York, D. Appleton y Compañía.
- Díaz, José (1861). *El agricultor venezolano o lecciones de agricultura práctica*. Caracas, Imprenta Nacional de M. de Briceño.

- Diputación Provincial de Caracas (1852). "Ordenanza del 14 de diciembre de 1852", en *Diputación Provincial de Caracas (1953). Ordenanzas, resoluciones y acuerdos*. Caracas, Impresión por Tomás Antero.
- Fernández Heres, Rafael (1981a). *Memoria de cien años, la educación venezolana 1830-1980*. Caracas, Ministerio de Educación, 8 tomos.
- (1981b). *La instrucción de la generalidad, historia de la educación en Venezuela 1830-1980*. Caracas, Ministerio de Educación.
- Gadamer, Hans (2000). *La educación es educarse*. Barcelona, Paidós.
- Gallino, Luciano (2005). *Diccionario de sociología*. México, Siglo XXI Editores.
- González Guinán, Francisco (1895). *El consejero de la juventud*. París: A. Bethencourt e Hijos.
- Luque, Guillermo (2008). *Biblioteca pedagógica Simón Rodríguez*. Caracas, Fundación Editorial El perro y la rana, 6 vols.
- Maggi, María Elena (1998). "Estudio Preliminar: Amenodoro Urdaneta en los inicios de la literatura infantil venezolana," en Amenodoro Urdaneta (1895). *El libro de la infancia, por un amigo de los niños*. Caracas, Imprenta de los Estados Unidos de Venezuela.
- Monagas, José Gregorio (1851, 15 de julio). Colegio Nacional de Niñas de Caracas. Decreto Ejecutivo.
- Montenegro Colón, Feliciano (1841). *Lecciones de buena crianza, moral y mundo, o educación popular*. Caracas, Imprenta de Francisco de Paula Núñez.
- Mora, José Joaquín de (1833). *Cartas sobre la educación del bello sexo para una señora americana*. Caracas, Tomás Antero.
- República de Colombia (1824). *Gaceta de Colombia*, nº 153. Bogotá, 19 de septiembre.
- Tejera, Felipe (1881). *Perfiles venezolanos o Galería de hombres célebres de Venezuela en las letras, ciencias y artes*. Caracas, Imprenta Sanz.
- Terradillos, Ángel María (1877). *Las páginas de la infancia, o sea, el libro de los deberes de los niños*. Madrid, Imprenta de Victoriano Hernando, 15ª edición.
- Urdaneta, Amenodoro (1865). *El libro de la infancia, por un amigo de los niños*. Caracas, Imprenta de los Estados Unidos de Venezuela.



LA EDUCACIÓN TÉCNICA UNIVERSITARIA EN VENEZUELA. LOS INSTITUTOS UNIVERSITARIOS DE TECNOLOGÍA 1970-2001

Nayrin Yanet Pérez Giménez

Fecha de entrega: 16 de mayo de 2013

Fecha de aceptación: 30 de agosto de 2013

Resumen

La creación de las primeras instituciones de la rama técnica en el ámbito universitario se enmarca en el establecimiento de las políticas de modernización del país a finales de los años 60 y comienzo de los 70. Con los institutos universitarios de tecnología se buscaba orientar la formación de profesionales a niveles intermedios para incorporarse en menos tiempo al mercado laboral. Además permitía la diversificación de las opciones de estudio para los jóvenes venezolanos. En tal sentido, este trabajo hace una descripción del proceso de creación y consolidación de estas instituciones y su relación con las políticas para el desarrollo económico y social del país.

Palabras clave: educación técnica, educación universitaria, institutos universitarios de tecnologías, carreras técnicas.

Abstract

The establishment of first institutes regarding the technical field the University is framed in the country's politics of modernization in the 60's and early 70's. The technological university Institutes seek for management of professional training in to individuals at intermediate levels to set them into the labor field. It also, let the young students of Venezuela have different options for studying a career. So, this research describes the process of creation and establishment of these institutes and their relation with the social and economical polities for the development of the country.

Key words: technical education, university education, university institutes of technology, technical careers.

A finales de los años 60 del siglo XX, durante el primer gobierno de Rafael Caldera, se plantea el fortalecimiento y ampliación de las políticas de modernización del país, y entre las propuestas estaba la diversificación y regionalización de la educación universitaria. Para 1968, el desarrollo industrial por sustitución de importaciones empezó a estancarse y a declinar, a pesar del crecimiento, lento pero sostenido, de los ingresos petroleros (Melchor, 1995: 62). Existían profundas diferencias en el grado de desarrollo de las distintas regiones del territorio nacional, por lo que considerando las diferentes potencialidades culturales, económicas y sociales, en 1969 se establecen políticas de regionalización del país, dividiéndolo en ocho grandes áreas administrativas, lo que permitiría, entre otras cosas, alcanzar un proceso de desarrollo más integral y armónico, y crear un sistema técnico-administrativo cuya dinámica de funcionamiento permitiera elevar la productividad económica y social de los recursos humanos, naturales y financieros disponibles (Fernández Heres, 1981: 170).

Se comienzan a crear corporaciones y organismos regionales y municipales que buscaban promover las particularidades de cada una de las áreas del país. Luis Beltrán Prieto Figueroa señala que esta práctica de la regionalización se inició a la luz de los criterios económicos y pragmáticos que se desprendían del informe que el Gobierno de Venezuela presentó a la reunión del Consejo Interamericano Económico y Social de la Organización de los Estados Americanos (OEA), en marzo de 1966, donde se señalaba la importancia, como criterio general, de que cada región constituyera una unidad económica, no necesariamente homogénea, pero sí fácil de identificar por sus características especiales con respecto a las demás (Fernández Heres, 1982: 20). El país sería analizado no como una totalidad homogénea, sino con una visión fragmentada que permitiera visualizar las potencialidades regionales con el fin de definir políticas de desarrollo y establecer un tratamiento diferenciado que verdaderamente diera respuesta a las necesidades en relación con cada particularidad.

En estas propuestas, la educación desempeñaría un papel de primer orden, pues constituiría un instrumento que serviría a la sociedad para abrirse nuevos caminos en la vía del progreso. Según lo señala Prieto Figueroa, el país estaba urgido de un cambio en sus estructuras educativas, pues no existía relación entre la formación recibida por los estudiantes y las necesidades reales del mercado laboral. Por otra parte, Venezuela contaba con un sistema administrativo anacrónico e incoherente que impedía que los planes de desarrollo educativo se ejecutaran con agilidad y eficiencia (Fernández Heres, 1981: 170-171). De allí que se manejaran las ideas de regionalización, descentralización y desconcentración, como una manera de resolver los problemas de inoperancia consecuencias del centralismo y generalización existentes.

Esta regionalización se vinculaba con el plano educativo desde la perspectiva de definir una política certera de formación profesional orientada a crear y estimular carreras y programas como soportes para planificar, ejecutar y promover el desarrollo auténtico y deseable de cada una de las regiones (Fernández Heres, 1982: 138). Se debía fomentar la creación de instituciones que formaran el recurso humano necesario para atender cada una de las particularidades, esto permitiría aprovechar sus potencialidades de manera tal de contribuir con el desarrollo nacional y, además, asegurarle a los futuros profesionales oportunidades de empleo en las áreas en que se estarían formando.

Ahora bien, para lograr este desarrollo integral se necesitaba de un personal técnico más calificado que el que estaba egresando de la educación media, esto era causa suficiente para la creación de algún tipo de institución que diera respuesta a los planteamientos que se venían realizando en relación con este tipo de educación. La realidad concreta del país requería la existencia de un determinado nivel de desarrollo con una orientación muy específica y de un mercado ocupacional tangible (Centro de Reflexión y Planificación Educativa, Cerpe, 1982: 15). De allí que se promoviera la creación de institutos regionales, los cuales vendrían a formar parte de un modelo novedoso de organización educativa con el que se buscaba la formación de profesionales en menor tiempo que las universidades existentes y, además, esto permitiría trasladar la educación técnica hacia el nivel universitario.

Por otra parte, se debía atender una demanda creciente de cupos en las universidades, fundamentalmente en las comunidades de mayor presión demográfica, por lo que se consideraba viable establecer un sistema de carreras cortas que fueran transitoriamente terminales, pero que dejaran abierta la posibilidad de la prosecución hacia carreras tecnológicas de mayor duración (Hernández, 1970: 39). Había una realidad en el país, una demanda creciente de aspirantes a ingresar al sistema de educación superior, una necesidad cada vez mayor de mano de obra especializada y unas universidades que apenas comenzaban a formar los profesionales que la sociedad necesitaba.

En 1967, el Ministerio de Educación crea una Comisión para el Estudio y Creación en el Área Metropolitana de un Centro de Estudios Superiores en aquellas ramas de la enseñanza que mejor convinieran para el desarrollo económico y social del país (1967), la cual estaría integrada por los doctores Luis Manuel Peñalver, Luis M. Carbonell, Mercedes Fermín, Miguel Ángel Pérez y Héctor Isava. Según lo refiere Brizeida Salazar, docente del Instituto Universitario de Tecnología Doctor Federico Rivera Palacios, esta comisión sugeriría la creación de una nueva institución que debía incluir un nivel profesional medio (técnicos superiores), utilizando la experiencia de los colegios regionales de Chile o de los Community Colleges de Estados Unidos.

Tomando en consideración las observaciones realizadas, el 18 de julio de 1967, el doctor Raúl Leoni, presidente de la República, firmó el decreto n° 878, mediante el cual se creó un instituto experimental de educación superior con el nombre de Universidad de Caracas, destinado a instituir los estudios y las investigaciones de carácter científico, tecnológico y humanístico que requería para ese momento el país. Posteriormente, numerosos integrantes de la comunidad universitaria, la Academia Nacional de la Historia, la Sociedad Bolivariana de Venezuela y otras instituciones manifestaron su deseo de que a esta universidad se le colocara el nombre del Libertador, por lo que en julio de 1969 comienza a denominarse Universidad Experimental Simón Bolívar (Universidad Simón Bolívar, s/f).

Esta universidad jugó un significativo papel en la conformación del primer instituto universitario de tecnología, pues según lo refieren varios autores, durante ese mismo año partió de su seno una misión con el objeto de estudiar varios modelos educativos de las universidades tecnológicas en algunos de los países con mayor crecimiento económico como eran Italia, Alemania, Inglaterra y Francia, en donde sus principales resultados eran producto de la prestación de servicio a los sectores productivos, formando a los estudiantes para entrar en corto tiempo al mercado laboral (Cerpe, 1983: 9; Salazar, 2008: 59).

Esta comisión recomendaría el modelo francés para la creación de los institutos universitarios de tecnología, pues este ofrecía carreras cortas coordinadas en un sistema uniforme a escala nacional que se adaptaba a las necesidades regionales. Este modelo tuvo su origen en la reforma global del sistema educativo francés en 1964 (reforma Fouché¹) y formaba parte del subsistema de educación técnica, en un estatus intermedio entre los estudios tradicionales de educación técnica y los de ingeniería. Su finalidad consistía en capacitar un personal en un ámbito intermedio entre los encargados de las concepciones teóricas y los de las tareas de ejecución (Cerpe, 1983: 12). Asimismo, se caracterizaba por poseer un carácter terminal, aunque se podrían convenir equivalencias en escuelas de ingeniería, maestrías, institutos de estudios políticos y escuelas superiores. Así se garantizaba una formación científica y técnica, de carácter concreto, adaptada a las realidades contemporáneas, en un lapso más corto que las universidades

1 La "reforma Fouchet" fue promovida en 1964 por el entonces ministro de Educación de Charles de Gaulle, Christian Fouchet, quien proponía enfrentar la "saturación" de las carreras de ciencias sociales y humanidades mediante la creación de carreras técnicas y la dirección de la demanda hacia estas. Además se establecía la creación de los Institutos Universitarios Tecnológicos (IUT) y la implantación del denominado "primer ciclo" o ciclo corto.

tradicionales y experimentales, lo cual constituía una gran ventaja por cuanto permitía a sus egresados un acceso más inmediato a las actividades profesionales (Fernández Heres, 1982: 147).

El gobierno francés ofreció su colaboración para la creación de este tipo de instituciones en nuestro país y designó a Charles Dufour, director del Institut Universitaire de Technologie de la ciudad de Cachan, como coordinador del programa de implantación de los institutos universitarios de tecnología, quien conjuntamente con Federico Rivera Palacios, vicerrector Administrativo de la Universidad Simón Bolívar, elaboraron un proyecto de instituto universitario venezolano (Cerpe, 1983: 10). Tovar (2007: 37) señala que el modelo francés, curricularmente es bastante flexible y general y está orientado a satisfacer “una variedad grande de necesidades, teniendo en cuenta las habilidades, las aptitudes e intereses de los estudiantes”. Este modelo se asemeja a la concepción inicial que se otorga a los primeros institutos y colegios universitarios de tecnología en Venezuela.

En su etapa fundacional estas instituciones habrían estado orientadas a proporcionar una “formación básica y a recibir a un estudiantado con una vocación hacia un saber predominantemente teórico o especulativo” que permitiría continuar estudios universitarios. Era importante elaborar una propuesta que si bien tomara en consideración los basamentos teóricos y curriculares de otras experiencias ya existentes, también fuera lo bastante flexible como para adecuarse a los planteamientos realizados en relación con la regionalización de la educación.

Partiendo de la labor propuesta conjunta de Dufour y Rivera Palacios se funda, en 1971, el primer Instituto Universitario de Tecnología en la Región Capital (decreto nº 511 de 1971). El cual estuvo en sus inicios adscrito a la Universidad Simón Bolívar, pero tiempo después se separó como Instituto Universitario de Tecnología de la Región Capital (Cerpe, 1983: 10). Este y los demás institutos universitarios de tecnología que se crearon a partir de entonces permitieron ampliar las oportunidades de estudio para la juventud venezolana, así como formar profesionales que debían responder a la dinámica económica y social del país.

Maria Egilda Castellano (2006: 12) plantea que el origen de estas instituciones respondía a las orientaciones que desde los años 60 venían señalando los empresarios organizados en la Federación Venezolana de Cámaras y Asociaciones de Comercio y Producción (Fedecamaras) a los primeros gobiernos de la democracia representativa, con lo cual se lograría consolidar los planteamientos en cuanto al modelo desarrollista de crecimiento económico, fundamentado en la industrialización por sustitución de importaciones.

Los institutos universitarios de tecnología se crearon como entidades de formación de nivel superior que ofrecerían carreras cortas de tres años. Estas tienen un carácter terminal, es decir, capacitan al egresado en el entrenamiento y adquisición de habilidades y destrezas necesarias para la inmediata incorporación al mercado de trabajo, pues una vez terminados sus estudios el individuo puede incorporarse a la labor de su especialidad o continuar estudios superiores por medio de transferencias a la universidad (Cerpe, 1982: 15). Se trataba de una opción novedosa por la formación profesional que se ofrecía al estudiantado y por el hecho de permitir un rápido acceso al mercado laboral, así como por dejar abierta la posibilidad de establecer conexiones con las universidades para continuar los estudios superiores.

Se estipulaba que la enseñanza que se comenzaría a impartir en estos institutos estaría estrechamente vinculada con la industria y centros de producción, lo que permitiría la necesaria armonización y correspondencia entre las demandas del desarrollo y la oferta del sistema educativo (Fernández Heres, 1981: 226).

Ahora bien, el Instituto Universitario de Tecnología de la Región Capital recién creado fijó lo que iban a constituirse en las características operativas que debían tener sus egresados. A estos se les otorgaba el título de Técnico Superior Universitario, pues se formaban en carreras cortas, asimilables a lo que en otros países se denominan ingenieros de producción. Según lo refiere Pérez Olivares (1972: 17-19), estos profesionales debían tener "...la capacidad técnica requerida para desempeñarse en industrias que operan al máximo grado de eficiencia y de alta tecnología, erigiéndose como un verdadero eslabón entre ingenieros y los cuadros ejecutores de obras," es por ello que tanto la institución como sus egresados deberían estar a la vanguardia científico-tecnológica, generando investigaciones de tal manera que más que la repetición de conocimientos se estuviera educando para la generación de estos.

El Técnico Superior Universitario vendría a ser un profesional que se manejaría en los niveles intermedios de las organizaciones y tendría las herramientas para canalizar de manera adecuada los planteamientos de los niveles superiores hasta los niveles más bajos, con la capacidad técnica de evaluar y proponer mejoras a los procesos productivos.

En el diseño curricular inicial las carreras tenían una duración de dos años y el régimen de estudio era anual. Posteriormente se incluyó un curso propedéutico, preparatorio o de iniciación, que se convirtió en obligatorio y se pasó al régimen semestral, con excepción del Instituto Universitario de Tecnología Doctor Federico Rivera Palacio, donde la duración del curso inicial propedéutico era de un semestre y los estudios abarcaban tres años (Castellano de Sjöstrand, 2006: 25). En

algunos institutos se incluyeron las pasantías, cuya duración iba de tres a ocho semanas².

Ahora bien, el aumento de los ingresos gubernamentales, debido a la crisis petrolera mundial de 1973 que originó el alza del precio del barril de petróleo, tuvo sus efectos en las industrias manufactureras, básicas estatales y en la industria petrolera. Se generó un crecimiento repentino de la demanda de productos duraderos de consumo, de textiles y alimentos, lo que pudo ser respondido por las empresas existentes mediante el incremento de su capacidad establecida. Se produjo un gran auge de las industrias automotriz y de la construcción, así como de la industria de electrodomésticos (ensamblaje) (Melchor, 1995: 63).

El aumento del ingreso de divisas llevó al gobierno de Carlos Andrés Pérez a una “Segunda Fase de la Sustitución de Importaciones”, mediante la realización de masivas inversiones en la ampliación de las industrias básicas propiedad del Estado. Se nacionalizaron las empresas vinculadas con la explotación de minerales, entre ellas las relacionadas con la producción y refinación del petróleo (Melchor, 1995: 63). Se llevó a cabo una gran inversión en el sector petroquímico (Morón, El Tablazo, Petroquímica de Oriente), con el propósito de elaborar la materia prima nacional y exportar productos más procesados. Para financiar estos proyectos se recurrió a préstamos externos de larga duración cuyo financiamiento parecía asegurado, confiando en el aumento sostenido del ingreso de la renta petrolera futura y en la producción próxima de las empresas instaladas. La implementación de estas políticas llevaría a una ampliación de las inversiones industriales existentes, pero a muy alto costo financiero, lo que contribuyó esencialmente al endeudamiento posterior (Melchor, 1995: 64).

Durante estos años de la llamada “bonanza petrolera”, la propuesta de las instituciones de formación técnica logró expandirse a diversas regiones de la geografía nacional, tal es el caso que, como se evidencia en el cuadro 1, se crearon 16 de este tipo entre 1971 y 1979, en distintas ciudades del país.

2 Las pasantías surgen a raíz de la iniciativa de la Confederación Venezolana de Industriales (Conindustria), presidida por Roberto Salas Capriles, quien desde 1972 venía desarrollando propuestas para la vinculación entre el sector educativo y el industrial, creando así las bases para el Plan Integral Educativo Industrial, que le dio carácter institucional a la Comisión de Educación e Industria creándose la Fundación Educación Industria (Fundei) del Consejo Venezolano de la Industria. En 1976, en el marco del I Seminario Nacional de Pasantías en la Industria, se desarrolló la Carta del Primer Seminario Nacional de Pasantías a través del trabajo conjunto de los sectores industrial, educación e investigación, la cual sirvió como fundamento para la promulgación del decreto 1982, mediante el cual se establece un régimen legal para el Programa Nacional de Pasantías en la Industria.

CUADRO 1
INSTITUTOS UNIVERSITARIOS DE TECNOLOGÍA DEPENDIENTES DEL ESTADO CREADOS EN VENEZUELA ENTRE 1971 Y 2001

Siglas	Nombre	Fecha de creación	Ubicación
lutfrp	Instituto Universitario de Tecnología Doctor Federico Rivera Palacios	06/01/1971	Caracas
lutag	Instituto Universitario de Tecnología Alonso Gamero	26/07/1971	Coro
lutaira	Instituto Universitario de Tecnología Agroindustrial de la Región de los Andes	23/11/1971	San Cristóbal
lutll	Instituto Universitario de Tecnología de los Llanos	08/02/1973	Valle de la Pascua
lutjinv ^a	Instituto Universitario de Tecnología Jacinto Navarro Vallenilla	07/02/1973	Carúpano
luetaab ^b	Instituto Universitario de Tecnología Andrés Eloy Blanco	18/01/1974	Barquisimeto
IUTC	Instituto Universitario de Tecnología de Cumaná	30/01/1974	Cumaná
IUTY	Instituto Universitario de Tecnología de Yaracuy	07/03/1974	San Felipe
IUTM ^c	Instituto Universitario de Tecnología de Maracaibo	07/03/1974	Maracaibo
lutca ^d	Instituto Universitario de Tecnología de Cabimas	16/03/1976	Cabimas
lutlv	Instituto Universitario de Tecnología de La Victoria	27/12/1976	La Victoria

Siglas	Nombre	Fecha de creación	Ubicación
IUTV	Instituto Universitario de Tecnología de Valencia	28/12/1976	Valencia
Iutpc	Instituto Universitario de Tecnología de Puerto Cabello	28/12/1976	Puerto Cabello
Iutjaa ^e	Instituto Universitario de Tecnología José Antonio Anzoátegui	13/12/1977	El Tigre
Enahpiut	Escuela Nacional de Administración y Hacienda Pública- Instituto Universitario de Tecnología	17/01/1977	Caracas
Iutetdrb	Instituto Universitario de Tecnología del Estado Trujillo	23/08/1978	Valera
Iuteg ^f	Instituto Universitario de Tecnología Eustacio Guevara	21/09/1978	Acarigua
IUTE	Instituto Universitario de Tecnología de Ejido	26/11/1981	Ejido
Iutcar	Instituto Universitario de Tecnología de Caripito	18/02/1988	Caripito
Iutoms	Instituto Universitario de Tecnología del Oeste Mariscal Sucre	12/12/1988	Caracas
Iutdm	Instituto Universitario de Tecnología Delfín Mendoza	19/01/1989	Tucupita
IUTB	Instituto Universitario de Tecnología Bomberil	11/12/1989	Caracas

FUENTE: CNU/OPSU. *Separata Estadística de Educación Superior 1989-1994*. Caracas, CNU/OPSU, 2004, p. 15.

^a El Colegio Universitario de Carúpano se convierte en Instituto Universitario de Tecnología Jacinto Navarro Ballenilla en 1986.

^b Comienza a funcionar en 1974 como Ciclo Básico Superior, en 1982 pasa a Instituto Universitario Experimental de Barquisimeto y en 1988 se convierte en Iuetaeab.

^c El Colegio Universitario de Maracaibo se convierte en Instituto Universitario de Tecnología en 1986.

^d El Colegio Universitario de Cabimas se convierte en Instituto Universitario de Tecnología en 1986.

^e Creado como Instituto Universitario de Tecnología de El Tigre.

^f Creado como Instituto Universitario del Estado Portuguesa.

En el cuadro anterior se muestra la creación acelerada de este tipo de instituciones en los primeros diez años, principalmente en toda la región norte costera del país, donde efectivamente se encuentra la más alta densidad poblacional y la mayoría de las empresas pertenecientes a los distintos sectores productivos. Estas se encuentran distribuidas de la siguiente manera: 36,4 por ciento en la región central, 19 por ciento en el centrooccidente, 9,1 en la región zuliana, 13,2 en el oriente, 13,2 en la zona andina y 9,1 por ciento en la región llanera.

Paralelamente a la creación de estas instituciones se estaban conformando los llamados colegios universitarios. Estos, al igual que los institutos universitarios de tecnología, formaban profesionales en carreras cortas, sin embargo, su estructura curricular estaba diseñada de tal modo que permitían ofrecer la opción de continuar sus estudios en niveles más avanzados. Otra diferencia importante era que los institutos universitarios de tecnología preparaban los mandos medios a través de carreras cortas especialmente vinculadas a los sectores primario y secundario de la economía, mientras los colegios universitarios lo hacían para cubrir las demandas de profesionales del sector terciario (Cerpe, 1982: 15). Pero actualmente esta diferenciación no es aplicada dentro de estas instituciones, por cuanto tanto colegios como institutos universitarios ofrecen al estudiantado carreras indistintamente del sector para el que fueron creadas en sus inicios.

Por otra parte, los institutos universitarios de tecnología ofrecían en sus programas tres tipos de cursos más o menos de forma simultánea: los cursos comunes para todas las especialidades, constituidos por materias de formación básica; los cursos optativos que eran de complementación y los cursos de especialización, específicos para cada profesión. Los colegios universitarios se estructuraban en dos ciclos, uno básico conformado por la formación general, iniciación profesional e idiomas; y un ciclo profesional que dependería de la especialización a cursar (Cerpe, 1982: 21). La implementación de estos ciclos permitía a los estudiantes de estas instituciones tener cierta movilidad horizontal por cuanto el ciclo básico se constituía casi de manera idéntica para todas las especialidades.

A diferencia de los institutos universitarios de tecnología, los cuales estaban distribuidos por casi toda la geografía nacional, los colegios universitarios dependientes del Estado se ubicaron principalmente en Caracas y la región capital, esto posiblemente se debe a su relación con la formación de profesionales técnicos en el sector terciario o de servicios que tendrían gran demanda en esta región.

A la par que surge el Instituto Universitario de Tecnología de la Región Capital en 1971 se establece el primer instrumento legal para regir este tipo de instituciones, el Reglamento de los Institutos Universitarios (decreto 119 de 1971), mediante el cual se establecían las normas

generales para el funcionamiento de los institutos universitarios y se planteaba, entre otras cosas, la dependencia del Ministerio de Educación para la escogencia de su director y algunos cargos puntuales necesarios para el desarrollo de sus actividades. Por otra parte, se contemplaba la posibilidad de creación y funcionamiento de los institutos universitarios privados, previa autorización del Ministerio de Educación. Esto permitió el establecimiento de una serie de institutos universitarios de tecnología y colegios universitarios privados que, de alguna manera, vendrían a formar a aquellos estudiantes que por distintas razones no tendrían acceso a las instituciones públicas, asimismo ofrecerían especialidades distintas a las ya existentes.

Ahora bien, la década de los 80 se caracterizó, al igual que en el resto de Latinoamérica, por el estancamiento del crecimiento industrial. En Venezuela, significó el inicio de una crisis económica que repercutió fuertemente en todos los sectores de la sociedad, esto como consecuencia del desplome de la inversión interna real en 1979 y debido a la caída en una quinta parte de los precios petroleros en 1982, lo que generó una fuerte fuga de capitales que condujo a la suspensión de la libre convertibilidad del bolívar, el 18 de febrero de 1983, llevando así a la economía venezolana a un largo proceso inflacionario (Lucas, 2005: 149).

Es interesante resaltar que a partir de esta década se produce un gran avance en la creación de instituciones de este tipo en el ámbito privado. Pues aunque se registraba el crecimiento de las matriculas en el contexto público, esto no había sido acompañado de planes adecuados en lo que se refiere a la planta física que permitiera su buen funcionamiento (Ministerio de Educación, 1980: 13).

Castellano de Sjöstrand señala que durante este periodo

...el Estado venezolano se debilitó en su papel rector de la educación, y en particular, de la superior, generándose un proceso de deterioro de plantas físicas, laboratorios y equipos y, en general, de las condiciones académicas, siendo los más afectados los institutos y colegios universitarios (2006: 10).

Por lo que se pensó que de alguna manera esto fomentaría la educación privada en el país y de esta forma se lograría medianamente solventar el problema de oferta académica y habría, además, un interés por formar profesionales en áreas específicas según las necesidades y demandas del mercado.

CUADRO 2
INSTITUTOS UNIVERSITARIOS DE TECNOLOGÍA PRIVADOS CREADOS EN VENEZUELA ENTRE 1971 Y 2001

Siglas	Nombre	Fecha de creación	Ubicación
lutajs	Instituto Universitario de Tecnología Antonio José de Sucre	05/04/1972	Municipio Sucre-Miranda
lutemar	Instituto Universitario de Tecnología del Mar	29/11/1977	Punta de Piedras
IUTI	Instituto Universitario de Tecnología Industrial	08/06/1978	Valencia
lutsi	Instituto Universitario de Tecnología de Seguridad Industrial	21/09/1978	Valencia
lutirla	Instituto Universitario de Tecnología Rodolfo Loero Arismendi	13/12/1978	Caracas
luetpec	Instituto Universitario de Tecnología Pedro Emilio Coll	19/01/1983	Maracaibo
lutin	Instituto Universitario de Tecnología Isaac Newton	18/04/1983	Maracay
IUTV	Instituto Universitario de Tecnología Venezuela	01/12/1983	Caracas
lutasb	Instituto Universitario de Tecnología y Agricultura Simón Bolívar	23/07/1986	Ciudad Bolívar
lutav	Instituto Universitario de Tecnología Américo Vespucio	27/10/1988	Municipio Sucre-Miranda

Siglas	Nombre	Fecha de creación	Ubicación
Iutepal	Instituto Universitario de Tecnología Juan Pablo Pérez Alfonso	06/12/1989	Valencia
IUTA	Instituto Universitario de Tecnología de Administración Industrial	15/02/1990	Anaco
UNIR	Instituto Universitario de Tecnología Readic	20/09/1990	Maracaibo
Iutcm	Instituto Universitario de Tecnología Cristóbal Mendoza	17/09/1992	ElVigía
Iutepi	Instituto Universitario de Tecnología para la Informática	20/08/1992	Valencia
Iutar	Instituto Universitario de Tecnología Antonio Ricaurte	16/12/1993	La Victoria

FUENTE: CNU/OPSU. *Separata Estadística de Educación Superior 1989-1994*. Caracas, CNU/OPSU, 2004, p. 16.

Como se muestra en el cuadro 2 fueron creados entre 1971 y 2001, 16 institutos universitarios de tecnología de carácter privado, la mayoría durante la década de los 80. Asimismo, se promovió la instalación de colegios universitarios, casi con las mismas características que las instituciones públicas, en su mayoría ubicados en la región capital, esto evidencia la gran demanda que existía en la región de profesionales técnicos en las áreas vinculadas al sector servicio y el interés de formar profesionales con perfiles orientados hacia modelos particulares de desarrollo.

Por otra parte, el mayor número de institutos universitarios de tecnología y colegios universitarios, tanto públicos como privados, se encuentra ubicado en la región capital y central, esto posiblemente se deba a que estas regiones poseen la mayor densidad poblacional y en ellas se agrupa gran cantidad de oficinas públicas y los principales parques industriales del país, así como el mayor volumen de instituciones privadas en relación con las públicas existentes. De igual modo se evidencia que las regiones de Guayana, la insular y la llanera se encuentran deprimidas en comparación con el resto del país. En todo caso, habría que hacer análisis detallados sobre las matriculas de ingreso y egreso de cada una de estas instituciones para evaluar sus comportamientos a través de los años y el radio de acción que han tenido, esto en relación con el lugar de procedencia de sus egresados, para poder emitir juicios certeros sobre el alcance real de estas instituciones en el país.

Ahora bien, con la creación de todas estas instituciones se vuelve necesario el establecimiento de normas que rijan su actividad, de allí que se crea el Reglamento de Colegios e Institutos Universitarios (decreto nº 1.574 de 1974), que deroga el de 1971, con el cual se define y clasifica a este tipo de instituciones y se establece de forma mucho más detallada el funcionamiento de las mismas. Este reglamento regulaba a los institutos universitarios pedagógicos, institutos universitarios politécnicos, institutos universitarios de tecnología, los colegios universitarios y cualquier otro de nivel superior cuya creación se justificara de conformidad con el Plan de la Nación y los programas sectoriales de educación (Cerpe, 1982: 10). Es importante resaltar que en las instituciones públicas, tanto los directores, subdirectores como los representantes de las diferentes jefaturas serían designados por Resolución del Ministerio de Educación (decreto nº 1.574 de 1974). Esta situación cambió en 1993, cuando se establece la normativa para la participación de la comunidad profesoral y estudiantil de los colegios e institutos universitarios en la escogencia de sus autoridades (Resolución nº 419 de 1993), lo cual les daría a estas instituciones cierto grado de autonomía para la toma de decisiones. Sin embargo, a partir del año 2001, con el objeto de adecuar estas instituciones a los cambios sociales y económicos

del país, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior progresivamente comienza a decretar a estas instituciones en proceso de modernización y transformación, creando comisiones encargadas de este proceso, quienes fungirían al mismo tiempo como sus autoridades.

Los institutos y colegios universitarios en Venezuela han servido para la formación de profesionales a un nivel intermedio para efectos de los procesos productivos, en especialidades que de algún modo buscan responder a lo que se quiere llegar a ser como país. Esto no es una idea nueva, por cuanto sus fundamentos son arrastrados de las escuelas de artes y oficios y escuelas técnicas de comienzos del siglo XX, la diferencia estriba en el rango universitario que se le dio a la educación técnica, atendiendo a los procesos de industrialización que experimentó Venezuela a partir de mediados del siglo pasado.

Fuentes consultadas

- Castellano de Sjöstrand, María Egilda (2006). “Institutos Universitarios Tecnológicos y Colegios Universitarios en Venezuela,” *Enlace Científico* 6 (5), 9-40.
- Centro de Reflexión y Planificación Educativa (Cerpe) (1982). *La educación técnica. Descripción general*. Caracas, Cerpe, Serie La Educación en Venezuela, nº 9.
- (1983). *Los institutos universitarios de tecnología*. Caracas, Cerpe, Serie La Educación en Venezuela, nº 18.
- Fernández Heres, Rafael (1981). *Memoria de cien años: la educación venezolana 1830-1980*. Caracas: Ministerio de Educación, t. VI, vol. I.
- (1982). *Regionalización de la educación en Venezuela*. Caracas: Instituto Nacional de Cooperación Educativa, Colección Ideas y Doctrinas sobre la Formación Profesional, 2ª edición.
- Hernández Carabaño, Héctor (1970). *Aportes a la reforma educativa*. Caracas, Ministerio de Educación.
- Lucas, Gerardo (2005). *Industrialización contemporánea en Venezuela: Política industrial del Estado venezolano 1936-2000*. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas [tesis en línea], disponible en <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAQ4049.pdf> [consultado el 15 de enero de 2013].
- Melchor, Dorotea (1995). “La industrialización de Venezuela,” *Economía*, XX, 10, pp. 47-72 [revista en línea], disponible en <ftp://iies.faces.ula.ve/Pdf/Revista10/Rev10Melcher.pdf> [consultado el 15 de enero de 2013].

- Ministerio de Educación. Resolución n° 2.451. Se Crea una Comisión para el Estudio y Creación en el Área Metropolitana de un Centro de Estudios Superiores (10 de mayo de 1967). *Gaceta Oficial*, n° 28.328, 12 de mayo de 1967.
- . (1980). *VI Plan de Desarrollo de la Nación 1981-1985 (sector Educación)*. Caracas, Ministerio de Educación.
- . Resolución n° 419. Normativa para la Participación de la Comunidad Profesoral y Estudiantil en Colegios e Institutos Universitarios en la Escogencia de sus Autoridades (5 de abril de 1993). *Gaceta Oficial*, n° 35.186, 5 de abril de 1993.
- Pérez Olivares, Enrique (1972). *Más aportes a la reforma educativa*. Caracas, Ministerio de Educación.
- Presidencia de la República. Decreto n° 511. Se Crea el Instituto Universitario de Tecnología de la Región Capital (6 de enero de 1971). *Gaceta Oficial*, n° 29.410, 7 enero de 1971.
- . Decreto n° 119. Reglamento de los Institutos Universitarios (20 de enero de 1971). *Gaceta Oficial*, n° 29.425, 25 de enero de 1971.
- . Decreto n° 1.574. Se Dicta el Reglamento de los Institutos y Colegios Universitarios (16 de enero de 1974). *Gaceta Oficial*, n° 30.316, 29 de enero de 1974.
- Salazar, Brizeida (2008). *Federico Rivera Palacios: Constructor de Futuros*. Caracas: Instituto Universitario de Tecnología Región Capital.
- Tovar, Henry (2007). *Los institutos y colegios universitarios en el contexto de la educación superior venezolana*. Caracas: Fondo Editorial Ipasme/Unesco, Colección Educación Superior en Venezuela, n° 8.
- Universidad Simón Bolívar (s/f). Página web en línea, disponible en <http://www.usb.ve/home/node/41> [consultado el 10 de marzo de 2013].

VENEZUELA TELÚRICA: REFLEXIONES METODOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA SISMICIDAD HISTÓRICA NACIONAL

Alejandra Leal Guzmán
Gianinni A. Mastrangioli Salazar

Fecha de entrega: 31 de mayo de 2013

Fecha de aceptación: 9 de julio de 2013

Resumen

El siglo XXI abre con la transdisciplinariedad como asunto de vanguardia para la historia, haciendo posible la incorporación de temáticas tradicionalmente asociadas a otras ciencias, como es el caso de los sismos. Estos acontecimientos, poderosos transformadores de la realidad social, ya no son objeto de estudio exclusivo de la sismología. Se trata de fenómenos complejos inscritos en las dinámicas geológicas del planeta pero cuyas consecuencias se expanden en lo social y lo urbano. En tal sentido, la sismicidad surge como tema posible y practicable para que el historiador asuma la tarea de *pensar y comunicar los terremotos* en función de cuáles han sido las lecciones históricas y sociales que tales eventos han dejado tras de sí y cómo ha manejado la sociedad venezolana el impacto material y simbólico de los sismos. Solo a través de la necesaria labor de historiar reflexivamente nuestra sismicidad será posible concientizarnos respecto a la naturaleza sísmica de nuestro país y avanzar en la reducción de los altos niveles de vulnerabilidad ante estos fenómenos que han caracterizado a la sociedad venezolana.

Palabras clave: sismicidad, historia social, vulnerabilidad, prevención.

Abstract

The XXI century opens with a subject of vanguard for history, making possible the incorporation of traditionally associated thematic to other sciences, as it is the case of the earthquakes. These phenomena, which are powerful transforming of the social reality, are no longer object of exclusive study of the seismology. They are complex phenomena which are registered in the geology of the planet but whose consequences affect in a social and urban way. In such sense, the seismicity arises like possible and practicable subject so that the historian assumes the task of *thinking and to communicate earthquakes*

based on the historic and social lessons originated by it. Only through the necessary work of reflexive history of our seismicity, it will become possible to create conscience among us with respect to the seismic nature of our country and allow us to progress with the reduction of the high levels of vulnerability this phenomena caused that have characterized the Venezuelan society.

Key words: seismicity, social history, vulnerability, prevention.

Introducción

Dice Marc Bloch que la historia no es solamente una ciencia en movimiento sino, también, una ciencia en pañales, recién llegada al campo del conocimiento racional (Bloch, 2001: 48). El historiador contemporáneo, en su navegación por el pasado, no solo encuentra desafíos en la búsqueda y clasificación de la fuente, sino también en la elaboración misma del discurso. El siglo XXI abre con la transdisciplinariedad como asunto de vanguardia para la historia, haciendo posible la incorporación de temáticas tradicionalmente asociadas a otras ciencias, como es el caso de los sismos. Estos fenómenos, poderosos transformadores de la realidad social, ya no son objeto de estudio exclusivo de la sismología. Se trata de fenómenos complejos cuya súbita aparición suele “desorganizar la vida de las poblaciones afectadas y desencadenar diversos efectos sociales, económicos y políticos de largo alcance” (Rodríguez *et al.*, 2011: 25). En tal sentido, los sismos —particularmente los destructores— son verdaderos hitos urbanos, históricos y sociales, cuyas consecuencias se expanden en el tiempo. Es por ello que los terremotos representan, para la historia, un campo de ricos componentes cuando se les enfoca bajo la óptica verosímil de la ciencia social.

La sismicidad histórica, entendida como el *continuum* de todos los eventos sísmicos que han ocurrido a lo largo de los años en una región determinada (Bolt, 1981: 15), representa una temática cuya exploración requiere modificar la tradición epistemológica del oficio historiográfico y su respectiva enseñanza. Sin embargo, este novedoso “cambio de curso” en la temática del historiador requiere tiempo, reflexión y prudencia en cuanto a la forma cómo deberá abordar la fuente que atañe a los terremotos y así proceder a su pertinente tratamiento. La idea central de esta investigación es la interpretación de los sismos que nos han sacudido como sociedad, desde el campo investigativo del historiador actual venezolano y la inclusión de estos fenómenos en la enseñanza en todos los ámbitos, tomando en cuenta las consideraciones metodológicas que deben ponerse en práctica para el arqueología

clasificación de la fuente; todo enmarcado en las luces que nos brinda el contexto de la sismicidad nacional.

Sismicidad histórica

Implicaciones epistemológicas

La historiografía es un hecho que marca, sin duda alguna, el curso del aprendizaje y el ejercicio de la función docente para la investigación científica en historia. En Venezuela, los fenómenos naturales y sus efectos históricos sobre la sociedad constituyen una adición de muy reciente data a los intereses de la historia y de las ciencias sociales (Leal Guzmán, 2009). De hecho, la mayor parte de la producción escrita referida a la sismicidad nacional procede de las geociencias; es decir, que se encuentra dirigida exclusivamente al análisis de los sismos como fenómeno geológico. Esto significa que tanto los efectos urbanos, sociales, económicos y políticos de los terremotos como las transformaciones sociales impulsadas por estos son aspectos que no habían sido atendidos formalmente. Por esta misma razón, la sismicidad histórica venezolana se encuentra prácticamente invisibilizada en los programas educativos, evidenciando la desconexión entre las condiciones geográficas del país y los contenidos de tales programas (Ferrer de Singer, 2007: 64).

En los últimos 20 años la historiografía venezolana ha experimentado propuestas que rompen el clásico esquema de la elucidación política, entre las que se cuentan la vida cotidiana y las mentalidades (Peña, 2008: 19). A pesar de la considerable producción existente en el campo de la geografía histórica, los sismos y sus efectos sobre la sociedad venezolana, con honrosas excepciones, siguen quedando por fuera (al respecto véanse Altuve, 1997; Altez, 2006 y 2009; Leal Guzmán, 2009, Leal Guzmán *et al.*, 2012). Cuando el espacio está habitado deja de ser puramente natural ya que se empapa de identidad, cultura e historia; por tanto, los movimientos del entorno impulsan constantemente al hombre a responder en su modo de habitar (Augé, 1998). En este sentido, los terremotos, fenómenos geológicos cuyas consecuencias se expanden en lo social y lo urbano, propiciando situaciones de desastre y/o de emergencia, favorecen —analíticamente— el encuentro entre historia y geografía para la consumación de una brecha que abre puertas a la comunidad científica interesada por el estudio amplio de los sismos y sus repercusiones (Quirós, 1992: 2).

Aparece entonces el estudio histórico y social de los fenómenos naturales adversos como una perspectiva que postula nuevas alternativas epistemológicas y metodológicas con el objetivo de analizar el impacto social de los eventos sísmicos. En Venezuela, el estudio histórico y

social de los terremotos ha sido abordado a través de catálogos históricos (Centeno Graü, 1969; Grases *et al.*, 1999; Altez, 2009; Altez y Rodríguez, 2009) y de estudios de caso cuyo énfasis reside en la relación esencial entre el evento sísmico, sus consecuencias y el contexto histórico de su ocurrencia (Altez, 2006; Rodríguez, 1995 y 1999; Leal Guzmán, 2009; Leal Guzmán *et al.*, 2012).

El intercambio de conocimiento entre antropólogos, historiadores y geólogos, en pro del desarrollo del estudio de nuestra sismicidad histórica demuestra el beneficio académico y social que se obtiene del trabajo en conjunto de las ciencias naturales y sociales. Por un lado, las primeras proporcionan datos significativos en cuanto a la interpretación de los fenómenos naturales como eventos que se inscriben en las dinámicas geológicas del planeta; mientras que las ciencias sociales proceden a la paráfrasis de la actuación humana ante los efectos ocasionados por tales fenómenos.

Desde luego, la historia no es el único oficio que contribuye a la elaboración de este discurso, pero se trata de la disciplina que nos interesa en el desarrollo de este artículo en particular. Luego, la historia, con su énfasis en lo que se conoce como “sentido del tiempo”, posee herramientas metodológicas y analíticas específicas para la reconstrucción del imaginario sísmico de los venezolanos a través de la periodización de los terremotos y la conexión de los impactos que estos han ocasionado a lo largo de las épocas.

Desastres y vulnerabilidad

Señala Enzo Traverso que “...el historiador no trabaja encerrado en la clásica torre de marfil, al abrigo del mundanal ruido y tampoco vive en una cámara refrigerada al abrigo de las pasiones del mundo” (citado en Peraldo, 2008: 205). Ciertamente, quien ejerce el oficio de la historia no puede —o no debería— aislarse de un tema de tanta vigencia como lo es, hoy por hoy, el estudio de los desastres enfocado hacia la deconstrucción de los mismos. La historiografía venezolana, recién llegada a esta materia, debe apoyarse en referentes extranjeros para la confección inicial de cuerpos documentales y teóricos afines. Sin duda, hacer este tipo de historia o, mejor dicho, tomar a los fenómenos naturales adversos como puntos clave en la conducción del proceso histórico significa corresponder a la cultura con el medio externo en donde se desarrolla, tal como lo señala Peraldo (2008: 206): el verdadero origen del desastre es el resultado de la interacción entre las características propias de un fenómeno natural destructor y un contexto histórico determinado en el cual coexisten diferentes tipos de vulnerabilidades. En este punto se rompe con la vieja visión de la naturaleza como ente de intrínseca destrucción para situar a la sociedad como protagonista y productora del impacto que pueda tener un evento adverso, el cual

no es sinónimo de desastre. Por el contrario, un desastre no es un fenómeno espontáneo que deriva inevitablemente de la ocurrencia de un evento natural adverso —por ejemplo, un terremoto de magnitud importante— sino que constituye una construcción social e histórica. Desde este punto de vista, el desastre también es un proceso durante el cual se organizan y reorganizan los sistemas y los elementos de la estructura social y cultural (economía, política, tecnología, urbanización, industrias, ciencia, educación, religión, artes, ideologías, etc.) para crear características específicas que producen, en la sociedad, grados diferentes de sensibilidad ante situaciones de desastre. A estos grados de sensibilidad —es decir, en qué medida puede ser afectada la sociedad y su infraestructura— se les conoce como “vulnerabilidades” (Leal Guzmán, 2009).

Inesperados e incontrolables, los sismos sentidos y destructores¹ se cuentan entre los eventos naturales que más rápidamente desorganizan la cotidianidad y la mentalidad de las sociedades asentadas en zonas sísmicas. El impacto de los terremotos, así como el de otras amenazas naturales, no es solo material sino que, también, resulta profundamente simbólico. Además de las ruinas, las víctimas y los desaguizados que originan, los fenómenos naturales —particularmente aquellos que resultan destructores— se apoderan de la imaginación y el pensamiento de las sociedades que los padecen. Por otra parte, como lo señalan Zeilinga de Boer y Sanders (2005: 2), los sismos se cuentan entre los fenómenos naturales más terroríficos, pues no solo golpean súbitamente y sin advertencia alguna sino que, además, parecen *surgir de la nada*. Este factor sorpresa hace que los sismos generen tanto “miedo” como “angustia.” El miedo tiene un objeto preciso ya que está bien identificado (el mar que puede recogerse, la lava que puede derramarse, la sequía que probablemente arribará); por el contrario, la angustia es una espera dolorosa frente a un peligro aún más temible que no se “identifica” claramente (Delumeau, 2002, 10).

Segmentar el pasado con el bisturí de la sísmica devela las tensiones sociales que de otra forma, posiblemente, no hubiesen salido a la superficie (Gascón, 2009). Durante el terremoto del 29 de octubre de 1900, por ejemplo, los pudibundos caraqueños rompieron la compostura que tanto preconizaban para correr desesperados por las calles de la ciudad, mostrando un festival de cuerpos desnudos desde Lazarinos hasta la plaza de Abril (Palme y Leal Guzmán, 2012: 71). Para el terremoto de los Andes del 24 de abril de 1894, se convocó a una reunión

1 En líneas generales se califica como sismos sentidos a aquellos eventos que son claramente percibidos por la población pero que no ocasionan daños. Por el contrario, se califica “destructores” a los sismos que dejan tras de sí un saldo variable de daños mayores y menores, heridos y víctimas fatales.

extraordinaria a los habitantes de las principales capitales del país para recolectar fondos destinados al socorro de los afectados, recordándosele al propio presidente Linares Alcántara su deber de proteger "...por todos los medios de su alcance al alivio de los sufrimientos á que necesariamente han de haber quedado sometidos los sobrevivientes á tamaña desgracia" (Altuve, 1997: 65).

Prestar atención a la marca que han dejado los terremotos en la estirpe de la historia venezolana transporta la mirada del historiador hacia los confines del espectador omnisciente. Una vez transcurrido el tiempo en que se entierran los cadáveres, se socorre a las víctimas y se consuela a los sobrevivientes, surgen dificultades relacionadas con la seguridad, la continuidad del abastecimiento y el comienzo de la reconstrucción, tanto psíquica como física, de las tramas urbanas y el tejido social. La necesidad de historiar la evolución de la vulnerabilidad sísmica de la sociedad, como un factor determinante para la producción de desastres, convierte al historiador en corresponsable de la reconstrucción de la memoria sísmica de los venezolanos en cuanto a la prevención del riesgo. No obstante, para lograr la consolidación de este trabajo, tomando en cuenta que dichas vulnerabilidades están profundamente asociadas a las ideas y creencias sobre los eventos sísmicos y otras amenazas naturales, es de vital importancia que este comprenda previamente cuáles han sido las reacciones e interpretaciones de los venezolanos frente a la embestida de los terremotos a través del tiempo.

Los terremotos en la fuente primaria

Sismos y misticismos

En la reconstrucción de la sismicidad histórica nacional, como ya se dijo, entran al trabajo de confección no solo historiadores y geólogos, sino que también participan otros especialistas dedicados al estudio de las ciencias sociales y naturales. Sin embargo, el carácter "histórico" de la tarea presupone la búsqueda de información en retrospectiva y esto es labor eminente de la historia. En las diversas escuelas de Historia que hacen vida en nuestro país, la relevancia que tienen las técnicas de investigación documental en los programas de estudios complementan la creatividad sucinta de la investigación del pasado con la base teórica adecuada para la pesquisa y dilucidación del material. El problema reside, pues, no en la recolección y clasificación misma de la fuente, ya que el hallazgo de información competente a los sismos puede bien enmarcarse dentro de los cánones procedimentales vistos en la metodología histórica, sino en el análisis de fondo, también denominado crítica "externa" e "interna" del documento.

Los profesionales egresados en tales escuelas aprenden que la concepción del hecho social es una realidad unitaria en la cual se integran componentes de forma tal que no es posible separarlos arbitrariamente (Peña, 2008: 80), siendo perentorio el acercamiento al manuscrito de manera sosegada, sin afectar su conjunto. Para ello, emplear un aparato crítico visualizado en zanjas (externa e interna) ensancha el atisbo del historiador en dos vertientes: por un lado, las influencias socioeconómicas del contexto histórico en la fuente y, por el otro, la exposición de ideas que se dan dentro del mismo. Con el buen ejercicio de esta norma el sujeto determina la expresión del hecho social en su diversidad y en su forma singular de integrarse a la diversidad (*ídem*). Específicamente, para el caso de los sismos intervienen las condiciones materiales alcanzadas por la comunidad y el grado de entendimiento de sus ciudadanos en cuanto a la causalidad de los movimientos de tierra.

Para Venezuela, la ventana histórica hacia estos eventos se abre con el terremoto ocurrido el 1 de septiembre de 1530, el cual se constituye como el primer sismo del que se tienen registros escritos de primera mano. Todos los terremotos que le suceden hasta 1900 son llamados históricos o *preinstrumentales*, ya que no se tiene ningún registro técnico de ellos. En los documentos referidos a los sismos de los siglos XVI y XIX no se encuentran conceptos tales como *vulnerabilidad* y *desastre*, ya que estos son términos evidentemente modernos y de uso metodológico para la interpretación del impacto sísmico. Empero, sí persiste la percepción de “catástrofe” y su construcción simbólica en las poblaciones afectadas como un “castigo divino.” La ira de Dios va a circunscribir el carácter de la fuente para todo el periodo colonial venezolano, todo el siglo XIX y buena parte del XX, como lo demuestran las reacciones profundamente mediadas por la religión que se suscitaron a raíz del terremoto cuatricentenario que sacude a Caracas el 29 de julio de 1967. Respecto a la percepción mítica y religiosa de los sismos y otras amenazas naturales hay que considerar que tales interpretaciones han sobrevivido a la modernidad y coexisten, sin sobresaltos, con las interpretaciones científicas:

Se suele cometer el error de poner el pensamiento religioso y mítico y el pensamiento científico en secuencia progresiva, y de este modo se habría pasado de un pensamiento de carácter “primitivo” a un pensamiento científico “racional”, evolucionado y eficiente. Sin embargo, en la realidad, el pensamiento científico no reemplaza al religioso sino que ambos conviven, aunque operan en diferentes niveles. Por ejemplo, alguien puede conocer la teoría de la tectónica de placas que explica un terremoto, pero si perdió a sus seres queridos y bienes, *el pensamiento religioso lo ayudará a sobrellevar las consecuencias negativas del desastre, pues tiene un componente emocional profundo* (Gascón, 2009: 29; cursivas nuestras).

En efecto, las sociedades coloniales, imbuidas del talante religioso de la metrópolis española, basaban su concepción del orden universal en la voluntad de Dios, oscilando entre *Su Misericordia* y *Su Ira*. Los ciclos naturales, la vida y la muerte, las cosechas y la lluvia, las inundaciones y los temblores, formaban parte de un complejo precepto paradigmático (Altez *et al.*, 2004: 30). Los temblores, de impacto súbito, causaban estragos en el ámbito económico (desaparición de zonas de cultivo, derrumbes, etc.) y social, por ejemplo, la desaparición de las tramas urbanas y la ruptura del tejido social (muertes, desapariciones, desplazamientos forzosos, migraciones, etc.). El bálsamo religioso, por tanto, sanaba las lesiones postraumáticas y conducía a los fieles hacia un mejor comportamiento como cristianos, en aras de aliviar la furia del Altísimo.

La influencia de la fe católica en el discurso de la documentación sísmica de estos periodos es un punto que debe considerarse de inmediato en la gestión del historiador. Por lo general, una vez acometido el impacto, los habitantes procedían a la puesta en procesión de sus imágenes, entre patronos y vírgenes las calles se atestaban de multitudes dolientes y suplicantes. En el terremoto de San Blas que asoló La Grita, el 3 de febrero de 1610, se reunieron para dar "...gracias a Dios Nuestro Señor por las mercedes que les a [sic] hecho y porque con los temblores tan graves se descubrió esta mina de cobre y con el mismo temblor se hundió esta Ciudad" (*Ídem*). Mucho más adelante, en 1900, los mismos caraqueños, a pesar de la secularización auspiciada por Guzmán Blanco en años anteriores, acuden a la misericordia de Cristo, a través de santos antitemblores como San Emigdio (Rodríguez *et al.*, 2011: 28).

Los incidentes religiosos de esta índole se van repitiendo a lo largo del tiempo, siendo provechosos porque permiten comprender la forma cómo el venezolano de una época determinada se relacionaba simbólicamente con su medio natural y construido, mostrando signos de expresión cosmológica muy específicos para cada periodo. Hablando de medio "construido", la creencia no es solo un hecho que se refleja en la conducta espiritual de los individuos, sino que también halla lugar en la edificación de los complejos urbanos. Según el urbanista Arturo Almandoz, la ciudad venezolana es un "arrabal" de cultura, en donde las relaciones de lo conventual definen la evolución del panorama urbano (Campos, en Almandoz, 2009: XVI). El historiador bien puede aplicar, una vez realizada la crítica del documento, *métodos comparativos* entre un sismo y otro para determinar las transformaciones inducidas por los terremotos, las cuales pueden ser materiales —arquitectura, morfología urbana, etc.—, sociales —demografía, política, estructura económica— y simbólicas —ideas, creencias, percepción social del riesgo sísmico, etc.

La tecnificación de los terremotos

Guidoboni & Stucchi (1993) señalan muy acertadamente que, en teoría, la era instrumental de la sismología se refiere a todo el siglo XX, pero que en la práctica esta era solo abarca unas pocas décadas. En Venezuela, por ejemplo, los primeros sismógrafos se instalan en el año 1901, pero este hecho no tuvo un impacto significativo para la evolución de la sismología en nuestro país (Olivares, 1997). Ahora bien, la introducción de los instrumentos de medición sísmica propició la diferenciación —y también la confusión— entre sismos históricos e instrumentales. En este sentido, la confusión surge de ignorar que cualquier evento sísmico ocurrido durante la era instrumental también genera documentos muy variados —por ejemplo: artículos de prensa y científicos, informes técnicos, fotografías, videos, etc.— de los cuales se puede obtener información, tales como descripciones del fenómeno, respuestas sociales e institucionales, fotografías y otros registros que dan cuenta de los múltiples matices sociales que reviste la ocurrencia de un sismo. Marc Bloch es muy claro en esto cuando nos dice que “la obra de una sociedad que modifica el suelo donde vive según sus necesidades es, como todos los sentimos por instinto, un hecho eminentemente histórico” (1982: 56).

Precisamente sobre este punto se fundamenta la adscripción de los historiadores al estudio de los terremotos: la interpretación de los sismos en términos de magnitud, intensidades, profundidad focal y epicentro, debe ser ampliada desde la historia para abrir paso a la dimensión comparativa —en términos urbanos, sociales y culturales— de la sismicidad histórica y al estudio de los desastres sísmicos como productos sociales enmarcados dentro de contextos específicos. El historiador no debe limitarse a contar el sismo sino que debe *pensarlo*, planteándose cuestiones como: ¿por qué un sismo de estas características produce estos efectos en este momento?, ¿cuáles fueron las consecuencias de cada uno de los sismos que afectó una región o ciudad determinadas?, ¿cómo reaccionaron los pobladores y las autoridades?, ¿qué transformaciones indujo este sismo?, ¿las consecuencias de este sismo contribuyeron a reconfigurar el riesgo y las vulnerabilidades asociadas?, ¿cuáles fueron las lecciones urbanas, arquitectónicas y sociales de estos terremotos?, ¿se *aprehendieron* tales lecciones? y ¿si un sismo de tales características volviese a repetirse hoy, qué ocurriría?

En síntesis, no existen temblores puramente históricos ni instrumentales, sino más bien podría hablarse de un crecimiento de las capacidades de comprensión de estos eventos. Con la institucionalización de la sismología en Venezuela, a mediados del siglo pasado, como disciplina que facilita la demarcación cuantitativa de los terremotos, se abre un abanico de aseveraciones que el historiador puede manejar a su favor. La comprensión no solo de los parámetros sísmicos básicos

—magnitud, intensidades, profundidad y epicentro—, sino también de la lógica de producción de los mismos, ayuda al historiador a la decantación del relato, en otras palabras, a cernir las exageraciones o las inexactitudes encontradas en la fuente primaria. Los terremotos, por lo general, perturban la noción de espacio y tiempo en aquellas personas que los experimentan, bien sea por el estruendo del ruido como por la situación de miedo y angustia que se origina; siempre quedan rastros de conmoción en los documentos que se escriben en la etapa posterior al impacto y estos, a su vez, empañan el verdadero alcance del fenómeno.

La labor de la historia, entonces, no finaliza con la instauración en el país de los estudios técnicos de los temblores sino que se diversifica y toma mayor vigencia en nuestros días. En Venezuela se cuenta con valiosos trabajos que han contribuido a la formación del pensamiento científico en materia sísmica, la labor de pioneros como Manuel Palacio Fajardo, Alejandro Ibarra, Lino J. Revenga, Adolfo Ernst, Arístides Rojas, Melchor Centeno Graü y Günther Fiedler, por nombrar solo algunos. Todos ellos constituyen la base teórica que comenzó a gestarse en pleno siglo XIX, hasta la creación de la Fundación Venezolana de Investigaciones Sismológicas (Funvisis), en 1972, como una necesaria respuesta institucional ante el terremoto cuatricentenario.

El trabajo conjunto de ciencias naturales y sociales es un tema que debe ser incluido con mayor profundidad en la formación de los profesionales en historia. Es una campaña que debe iniciarse desde la misma necesidad, ya observada, de ampliar el arsenal metodológico del cual goza el historiador. Las escuelas de Historia de las distintas universidades del país suelen descuidar el manejo de los datos cuantitativos frente a los datos cualitativos, perjudicando el equilibrio de las investigaciones que requieren la incorporación de ambos. En tiempos contemporáneos, los terremotos nos demuestran cómo la diversidad de criterios, tanto empíricos como teleológicos, recrea una visión más acabada de la realidad social y su perturbación por los sismos.

Los sismos a la vanguardia de la historia

Su función dentro de la historia local y regional

Los historiadores cumplen con la función tutelar en cuanto a la segmentación de las ideas y la decantación del contenido, dada su formación profesional, pero no pueden dejar a un lado, de igual manera, la participación de los cronistas regionales en el análisis de la fuente y la construcción del discurso que atañe a la sismicidad histórica. Esto es, en suma, porque ellos se asemejan a paneles receptores, distribuidos a lo largo y ancho del territorio nacional para recolectar, filtrar y ventilar

los acontecimientos circunscriptos a su radio de acción. Si se pretende crear una conciencia sísmica en Venezuela para la prevención del riesgo en los eventos de esta envergadura, el carácter “general” al cual se somete la denominada “Historia Oficial” debe sucumbir ante la necesidad de crear una nueva versión de la historia hasta ahora conocida bajo una ecuación más centralizada que distributiva. Los terremotos deben ser estudiados desde su epicentro hacia afuera y esto significa acercarse primero a la región y luego trasladarse a la nación como un todo.

El cronista actúa como los ojos del historiador, apostados en cada rincón en donde exista una comunidad organizada. Sus observaciones y esfuerzos por mantener resguardada la memoria del terruño en donde vive hace que la información sobre sismos no descansa únicamente en los repositorios documentales más famosos, como el Archivo General de la Nación y el Archivo Arquidiocesano de Caracas, sino que tenga lugar también en focos más específicos, como las bibliotecas parroquiales y las hemerotecas municipales. Este aspecto posee cuantiosa importancia cuando se observa que, en Venezuela, gran parte de la historia ha estado fraccionada por el precario desarrollo de las comunicaciones entre un sector y otro; ya sea por vías terrestres o por telegramas y cartas. La vertiginosa composición geográfica de nuestro suelo hizo que el país se caracterizara por regiones: los Andes, los Llanos, Central y Oriente. Sin embargo, en una coyuntura sísmica se lograba establecer una conexión entre los diferentes puntos de la nación para atender efectivamente los daños ocasionados por los terremotos.

En este sentido, los temblores son catalizadores de la dinámica regional, que a su vez mueve el curso mismo del Estado-nación. La microhistoria —por su especificidad— bien puede tomar a los sismos como puntos de partida para la comprensión de la cotidianidad de los pueblos y su conexión con el andamio que sostiene el aparato de gobierno. Se tiene, por ejemplo, que hasta bien adentrado el siglo XX, las comunidades auspiciaban la creación de Juntas del Socorro para suministrar auxilios médicos y aportar insumos a las poblaciones más afectadas. La legitimación de lo exclusivo es un tema de vanguardia en las investigaciones históricas actuales, cuestión que sitúa a la ciencia de lo particular como una disciplina que arremete contra las explicaciones al valor, diluyendo las falsas generalizaciones (Troconis de Veracochea, 2000: 145). La historia de Venezuela está llena de interpretaciones equivocadas, y los terremotos se esgrimen como espejos que transportan a la luz pública situaciones hasta ahora invisibles.

Los sismos en la enseñanza de la historia

Sirven en este último apartado las palabras iniciales de uno de los capítulos del célebre libro de Luis Peña, *Construyendo historias*, para vislumbrar el rol fundamental que tienen los profesionales de la historia:

El quehacer de un historiador es ahondar en el conocimiento del hombre y de las sociedades, no por puro afán de acumular datos, sino con la esperanza de que un conocimiento más profundo y una conciencia más honda de la realidad contribuirán a reformar las creencias y los actos de los hombres. El conocimiento y el entendimiento no deben desembocar en la negación sino en la acción (Peña, 2008: 28).

Reconfigurar la percepción social de los sismos es, definitivamente, talante de plausibles resultados si se le incluye en la temática de enseñanza actual en el marco de los estudios históricos. Las escuelas de Historia deben ser las primeras responsables en incluir a los terremotos en el ámbito de los debates entre estudiantes e, inclusive, en los programas de estudios. En este punto es válido reflexionar y concluir, a modo general y no repetitivo, cuál es la verdadera importancia que tiene el estudio de los temblores en el oficio del historiador, más allá de las observaciones expuestas a lo largo del contenido. No se trata de ser redundantes, sino más bien de puntualizar el rasgo más fundamental que tienen los terremotos dentro de la función histórica moderna, el cual consiste en la creación de la “civilización del riesgo.” Los centros urbanos de Venezuela, en increíble y constante crecimiento, son cada vez más vulnerables a la ocurrencia de eventos sísmicos. Nuestra sociedad contemporánea ha acumulado vulnerabilidades en diversos ámbitos de la vida social que atañen a la distribución demográfica, a las configuraciones urbanas, a los contenidos educativos claramente divorciados de nuestras realidades geográficas y al desconocimiento de nuestra historia sísmica y las consecuencias que de esa historia se derivan.

Ante dicho escenario, el historiador debe valerse de sus talentos como custodio de la memoria nacional y demostrar que las respuestas a la prevención de los temblores yacen en el tiempo, en la constante observación de los errores que han tenido lugar en la relación hombre-espacio a través de las épocas y de proponer, en sus culminaciones eruditas, pronósticos próximos y lejanos que visualicen las vías alternas para la reducción de la inseguridad con el medio ambiente. Bien es sabido que el oficio mismo de la historia no debe tomarse como *oráculo* de los advenimientos del hombre, pero en el caso de nuestro país, la adaptación de la educación en sismicidad histórica contribuye al sustento de una sociedad mejor preparada para la edificación de medios apegados a la realidad geológica nacional.

Fuentes consultadas

- Almandoz, Arturo (2009). *La ciudad en el imaginario venezolano. Del tiempo de Maricastaña a la masificación de los techos rojos*. Caracas, Fundación para la Cultura Urbana.
- Altez, Rogelio (2006). *El desastre de 1812 en Venezuela. Sismos, vulnerabilidades y una patria no tan boba*. Caracas, Universidad Católica Andrés Bello/Fundación Polar.
- (2009). *Documentos para el estudio de un desastre*. Caracas, Asociación Académica para la Conmemoración del Bicentenario de la Independencia.
- Altez, Rogelio y José Antonio Rodríguez (coords.) (2009). *Catálogo Sismológico Venezolano del Siglo XX*. Documentado e ilustrado. Caracas, Ministerio del Poder Popular para la Cultura/Fundación Venezolana de Investigaciones Sismológicas.
- Altez, Rogelio, José Antonio Rodríguez y Franco Urbani (2004). *Historia del pensamiento sismológico en Venezuela. Una mirada inquieta*. Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- Altuve, Frank (1997). “El gran terremoto de los Andes venezolanos: 28 de abril de 1894”, *Presente y Pasado*, n° 3, enero-junio, pp. 63-73.
- Augé, Marc (1998). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, Gedisa.
- Bloch, Marc (1982). *Introducción a la historia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bolt, Bruce (1981). *Terremotos*. Barcelona, Reverté.
- Centeno Graü, Melchor (1969). *Estudios sismológicos*. Caracas, Academia Nacional de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales.
- Delumeau, Jean (2002). “Miedos de ayer y de hoy”, en Marta Villa Martínez (ed.). *El miedo. Reflexiones sobre su dimensión social y cultural*. Medellín, Corporación Región, pp. 9-22.
- Ferrer Singer de, Flor (2007). “El proyecto del Aula Sísmica”, *Serie Técnica Funvisis*, n° 1, pp. 57-82.
- Gascón, Margarita (2009). *Percepción del desastre natural*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Grases, José, Rogelio Altez y Miguel Lugo (1999). *Catálogo de sismos sentidos y destructores: Venezuela, 1530/1999*. Caracas, Academia de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales/Facultad de Ingeniería de la Universidad Central de Venezuela.

- Guidoboni, Emanuela y Massimiliano Stucchi (1993). "The contribution of historical records of earthquake to the evaluation of seismic hazard", *Annali di Geofisica*, vol. 36, nº 3-4, pp. 201-215.
- Leal Guzmán, Alejandra (2009). "Entre los escombros de El Tocuyo. El terremoto de 1950", *El Desafío de la Historia*, nº 12, 2009, pp. 66-71.
- Leal Guzmán, Alejandra, José Antonio Rodríguez y Franck Audemard (2012). "A prueba de temblores. Reflexiones sobre construcciones y sismorresistencia en la Venezuela de 1900. El caso del sismo de San Narciso", en *Memorias de las VI Jornadas Venezolanas de Sismología Histórica*, Caracas, pp. 67-69.
- Olivares, Antonio (1997). "Datos históricos sobre las observaciones sismológicas y normas sísmicas en Venezuela hasta 1967", en José Grases Galofre (coord.). *Diseño sismorresistente. especificaciones y criterios empleados en Venezuela*, Caracas, Academia de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales, pp. 17-24.
- Palme, Christl y Alejandra Leal Guzmán (2012). "Erdbeben in Caracas. El terremoto de 1900 en las notas de Hermann Ahrensburg", en *Memorias de las VI Jornadas Venezolanas de Sismología Histórica*, Caracas, pp. 70-71.
- Peña, Luis (2008). *Construyendo historias. Orientaciones sobre técnicas y métodos de la investigación histórica*. Caracas, Ediciones de la Biblioteca Central.
- Peraldo, Giovanni (2008). "¿Cómo contar la vulnerabilidad? Sugerencias conceptuales para la historiografía de los desastres asociados a eventos geológicos, ejemplos de la Colonia", en Susan Chen, Ana Paulina Malavassi Aguilar y Ronny Viales Hurtado (eds.). *Teoría y métodos de estudios regionales y locales*. San José de Costa Rica, Universidad de Costa Rica, pp. 203-221.
- Quirós, Claudia (1992). "Encuentro entre la geología y la historia colonial", *Revista Reflexiones*, vol. 1, pp. 23-26.
- Rodríguez, José Antonio (1995). "Aprender del pasado, cuatro huellas en la memoria sísmica del país", *Revista Inmuebles*, vol. 22, agosto-septiembre, pp. 44-52.
- (1999). "...Y volvió a temblar en Cumaná. El primer registro fílmico de un sismo en Venezuela", *Tierra Firme*, vol. XVII, nº 66, pp. 311-321.
- Rodríguez, José Antonio, Alejandra Leal Guzmán y André Singer (2011). "No permitas que muramos de sustos ni de temblores. Aproximación a una hagiografía sísmica nacional", *Bitácora-E*, nº 1, pp. 24-40.

Troconis Veracoechea de, Ermila (2000). "Apuntes sobre la microhistoria," en José Ángel Rodríguez (comp.). *Visiones del oficio. Historiadores del siglo XXI*. Caracas, Ediciones de la UCV.

Zeilinga de Boer, Jelle and Donald Sanders (2005). *Earthquakes in Human History. The Far-Reaching Effects of Seismic Disruptions*. Nueva Jersey, Princeton University Press.



DICTADURA E IGLESIA CONTRA LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA LAICA. UNA VISIÓN DESDE LAS PÁGINAS DE LA PRENSA CLANDESTINA (1951-1957)

Guillermo Luque

Fecha de entrega: 8 de mayo de 2013
Fecha de aceptación: 31 de mayo de 2013

Resumen

El golpe de Estado contra el gobierno democrático de Rómulo Gallegos, el 24 de noviembre de 1948, canceló el proceso democratizador iniciado en Venezuela desde 1936. La orientación hacia la educación democrática de masas, nacional y laica, fue brutalmente interrumpida por la alianza entre un militarismo tecnocrático-conservador y la Conferencia Episcopal Venezolana en su condición de máxima representación de los intereses del Estado Vaticano. Estatutos, leyes orgánicas y reglamentos reflejaron la naturaleza de esa alianza antidemocrática, antinacional, privatizadora y confesional que se impuso en esa década en un ambiente de “guerra fría” anticomunista promovida por el gobierno de los EE UU y denunciada, con matices ideológicos y políticos, por la prensa clandestina del exilio tanto del PCV como de AD.

Palabras clave: Venezuela, Iglesia católica, sistema educativo.

Abstract

The coup against the democratic Government of Rómulo Gallegos on November 24, 1948, canceled the democratization process begun in Venezuela since 1936. The orientation towards democratic mass education, national and secular, was brutally interrupted by the alliance between a technocratic militarism-conservative and the Venezuelan Episcopal Conference in his capacity of maximum representation of the interests of the Vatican State. Statutes, laws and regulations, reflected the nature of the alliance undemocratic, anti-national, privatization and confessional that it was imposed in that decade in an atmosphere of “cold war” anti-communist promoted by the Government of the United States and denounced, with ideological and political nuances by the underground press of the PCV exile as AD.

Key words: Venezuela, Catholic Church, education system.

Introducción: la prensa clandestina del exilio

En la prensa clandestina del exilio suele prevalecer la diatriba sobre el análisis; la denuncia por sobre la sosegada exposición de los hechos. No obstante lo anterior, se equivoca quien crea que todo en sus páginas es mera ofuscación motivada por la desesperación y el dolor experimentado por quienes viven esa difícil experiencia. Por eso, en la lectura cuidadosa de esa prensa clandestina del exilio de la época de la dictadura perezjimenista hallamos tanto momentos de fundada polémica, como de análisis de hechos y problemas expuestos con la sustancia del estudio y el sosiego de la meditación. Tales son los casos de *Noticias de Venezuela* (facsimil del órgano de los desterrados venezolanos del Partido Comunista en México, 1951-1956) y de *Venezuela Democrática* (facsimil del órgano de los desterrados venezolanos de Acción Democrática en México, 1955-1957).

Ambas publicaciones, de manera general, compartieron los elementos antes señalados y, por eso mismo, nos ha parecido que su revisión aporta la recuperación de una cierta perspectiva poco conocida a la hora de un examen de diversos temas tan esenciales a la cultura y la democracia, uno de ellos, el que se refiere al desenvolvimiento de la educación pública oficial nacional. En esa prensa, comunistas y acción-democratistas, denunciaron los atropellos y graves violaciones de un régimen de dictadura militar inspirado en una concepción tecnocrática y apoyada en la ideología antidemocrática, antisocialista y anticomunista, de la que participaba la jerarquía de la Iglesia católica frente a los derechos humanos y las libertades civiles conquistadas desde 1936, luego de la muerte de Juan Vicente Gómez, que no del gomecismo. En la aludida prensa clandestina, no menos cabida tuvieron asuntos como la unidad de la izquierda, la entrega de concesiones petroleras a las trasnacionales, la desmejora masiva de las condiciones de vida de las mayorías de los trabajadores de la ciudad y el campo, y la persecución, el encarcelamiento, el exilio forzado y el asesinato de los líderes y luchadores sociales como política del régimen de facto.

Los oficiales que derrocaron al gobierno del escritor Rómulo Gallegos, el 24 de noviembre de 1948 —el primero en nuestra historia que resultó del voto universal, directo y secreto— no solo contaron con el decisivo poder de las armas; también a estos se le sumó el poder económico, el que reúne a las llamadas “fuerzas vivas.” Con la Junta Militar de Gobierno, encabezada por el teniente coronel Carlos Delgado Chalbaud e integrada por los comandantes Luis Felipe Llovera Páez y Marcos Evangelista Pérez Jiménez, no hubo solución de continuidad del proceso de modernización capitalista iniciado de modo incipiente con la explotación petrolera en la segunda década del siglo XX. Al económico se agregó un factor de naturaleza internacional que de modo decisivo

colaboró con la estabilización y consolidación de la dictadura: la política de “guerra Fría” proyectada al mundo occidental por el gobierno de los EE UU. La “guerra Fría” fue terreno propicio para el mantenimiento o surgimiento de dictaduras militares represivas y opuestas a todo cambio social: la de A. Stroessner, en Paraguay; G. Rojas Pinilla, en Colombia; A. Somoza, en Nicaragua; C. Castillo Armas, en Guatemala; R. Leonidas Trujillo, en República Dominicana y M. Odría, en Perú.

En Venezuela, esa política intervencionista de los Estados Unidos cobró una extraordinaria importancia en razón de: 1) nuestra estratégica ubicación geográfica y nuestro inmenso potencial petrolero; 2) la significativa disminución mostrada por las reservas petrolíferas de EE UU al término de la Segunda Guerra Mundial y 3) las insuficiencias que presenta la producción petrolera de esa superpotencia para atender los requerimientos del auge sin precedentes que comienza a experimentar su economía en ese momento (Battaglini: 2008: 300-301).

La ruptura que provocó el golpe de Estado contra Gallegos se expresó en la trama política, pues, no obstante los desmentidos de la Junta Militar, condujo a la dictadura. Varios años después el liberal partido Unión Republicana Democrática (URD) y el socialcristiano Copei —partido forjado por la jerarquía católica para servir los intereses del Estado Vaticano— comprenderán que el golpe de Estado también iba contra todo el proceso democrático iniciado el 18 de octubre de 1945 (Luque, 2009: 393).

En esos años de dictadura el gran triunfador fue el capital. El rasgo más característico del militarismo de esa época fue su actitud antidemocrática respaldada en el poder de las armas y las “fuerzas económicas internas y de factores extranacionales” (González Abreu, 1997: 181). Así, el perezjimenismo fue la

...expresión de una élite económica interna, de un militarismo profundamente conservador, de los intereses de las inversiones extranjeras, principalmente norteamericanas y el gobierno de EE UU con su política, no disimulada, de apoyar regímenes de fuerza en esta parte del continente. Los grandes esfuerzos realizados por importantes sectores de la vida nacional para erradicar la autocracia, sobre todo después de la muerte de [Juan Vicente] Gómez, fueron seriamente afectados y el avance institucional del país quedó postergado por voluntad de aquellos agentes anacrónicos (González Abreu, 1997: 182).

En los años de la dictadura se produjeron cambios estructurales en el capitalismo venezolano. La transformación del medio físico fue su meta más lograda. Se equivoca quien piense que la dictadura careció de iniciativas más allá de la construcción de autopistas, teleféricos, hoteles y urbanizaciones. Esa dinámica, basada en los ingentes recursos

petroleros, incluyó importantes proyectos desde el propio Estado en nuevas áreas de la economía bajo la dirección de las Fuerzas Armadas.

Como clase “para sí”, los años de la dictadura fueron el momento culminante de un largo proceso de maduración de la burguesía asentada en el país. Ese periodo le servirá para emprender proyectos propios con recursos del Estado y recursos financieros externos. El ramo de la construcción fue la vía fácil para el enriquecimiento con la creciente inversión de recursos públicos.

La década que va de 1948 a 1958 trasvasa el capitalismo hacia la industria, la básica y las manufacturas, y engrandece a una burguesía que con ello ya tiene fuerza para aspirar al poder. El encumbramiento de esa burguesía con el golpe que depone a Pérez Jiménez sanciona una jerarquía social... (Rangel, 2006: 102).

Con todo, el petróleo era el negocio principal y permanecía en manos del capital trasnacional: la Mene Grande, la Creole y la Shell monopolizaban el 90 por ciento de la producción. Y no solo se beneficiaron hasta el hartazgo estos consorcios; como en la época del dictador de La Mulera, Juan Vicente Gómez, las concesiones sirvieron para enriquecer de manera rápida a los grupos vinculados a Pérez Jiménez, como son los casos de los Brand, Harwich y Vallenilla Planchart (González Abreu, 1997: 70).

Al poder económico que sostuvo y se benefició con la dictadura en íntimo abrazo se agregó ese otro representado por la Iglesia católica. Desde un comienzo, la dictadura en su metamorfosis contó con el respaldo del Episcopado, la más alta representación de los intereses del Estado Vaticano en Venezuela, por lo que a todo este periodo que va de 1948 a 1958, Betancourt, de modo sibilino, lo calificó de “neofascismo castrense en función de gobierno” (Betancourt, 1969: 545). Y es que si Mussolini, el dictador italiano, contó con la Iglesia católica, otro tanto sucederá con la dictadura de la Junta Militar de Gobierno. La revista *SIC* (Seminario Interdiocesano Católico) se distinguió por el respaldo unánime a la dictadura y el más vergonzoso silencio ante los diarios atropellos a los derechos ciudadanos, encarcelamientos, torturas y crímenes de la dictadura contra el pueblo y sus luchadores democráticos. Por el contrario, en las páginas del órgano del jesuitismo militante no se ocultó el alborozo por el derrocamiento del gobierno democrático de Rómulo Gallegos, pues este hecho se consideró “el amanecer de un nuevo día” luego de tres años de “postradora gravedad.” Incluso, el director de esa revista afirmó que, sin lugar a dudas, “Dios nos salvó”, y esa salvación se había producido porque el mismo Dios todopoderoso “ha inspirado y presidido el juego de las voluntades de los hombres”; voluntad divina que se había manifestado por ser, el año del golpe de

Estado, coincidente con la “proclamación pública y solemne de María Santísima de Coromoto” (Colmenares Díaz, 1961: 7-8). Sí, la virgen de Coromoto, por obra de los jesuitas, se convirtió en la protectora de la dictadura que acabó con nuestra primera experiencia democrática y los derechos económicos y sociales de los trabajadores; tal fue la labor de ese clero esencialmente franquista y, por eso mismo, contrario a la democracia y ducho milenariamente en el manejo oportunista de vírgenes y santos con propósitos políticos. Viene bien para ilustrar esta manipulación religiosa la denuncia que en *Noticias de Venezuela* se hiciera de la oración a la virgen de Coromoto que monseñor J. M. Pibernat mandara a imprimir en una estampa con motivo de la Semana de la Patria. En el respaldo de la estampa, y en la oración aludida, Pibernat pide a la virgen que preserve a los integrantes de las FF AA “de toda extraña doctrina” y los guarde “en la fe cristiana de nuestros Libertadores” (*Noticias de Venezuela*, 1955, nº 43: 20).

Derogada la progresista Ley Orgánica de Educación presentada por Luis Beltrán Prieto Figueroa en su condición de ministro de Educación Nacional (octubre de 1948); sustituida esta por el complaciente Estatuto Provisional de Educación (mayo de 1949) que eliminó el Estado docente y su orientación social y educativa, la Compañía de Jesús no desaprovechó la oportunidad para ratificar que la Ley de Educación del 48

...no era para Venezuela. Porque Venezuela no es totalitaria, como esa Ley, ni laica ni ingenua. Y era supina ingenuidad dejarlo todo en las manos del ministro de turno. Y era rasgo del laicismo arrojar a la Religión del horario escolar. Y era totalitarismo marxista proclamarse el Estado supremo mentor intelectual de la nación (SIC, 1949: 203).

Como la Iglesia católica en su conjunto no está dispuesta a ceder ni un ápice en sus dogmas ni privilegios, el mismo vocero se quejó, sin la virulencia mostrada en el precedente periodo democrático, de que el regresivo Estatuto Provisional de Educación si bien había “desaparecido la extemporánea concepción importada del Estado-educador”, en la nueva normativa de la dictadura “perdura intacta la vieja concepción del *Estado-organizador*, no solo de la educación oficial sino aun de la particular” (*Ibidem*). Con lo que queda claro que en materia de privilegios en la educación la Iglesia católica, en su conjunto, es insaciable e imposible de complacer cuando Estado alguno, incluso uno dictatorial, asoma la más mínima normativa en el campo de la educación. Ni Estado docente ni Estado organizador se acomodaban a los intereses de la seccional vaticana.

La orientación anticomunista que el Papa Pío XII (Eugenio Pacelli, 1939-1958) impuso en esos años en común acuerdo o armonía con la política de Washington, la siguió a pie juntillas la subordinada y

obediente jerarquía católica en Venezuela cuando desplegó una campaña ideológica contra el comunismo a la manera en que lo hacía el senador J. McCarthy en los EE UU; campaña que desempeñó con tanto ahínco desde la presidencia del Comité de Actividades Antiamericanas (Committee on Unamerican Activities) a instancias del jesuita Edmund A. Walsh, vicepresidente para entonces de la Universidad de Georgetown, la universidad jesuita más antigua de los EE UU; es decir que Walsh, ni más ni menos, es el padre intelectual, el mentor ideológico de esa feroz persecución por años mantenida contra intelectuales y artistas.

... Millones de personas vivían oprimidas por la angustia y el terror y no se atrevían siquiera a hablar alto en la calle. Millares y millares de ciudadanos fueron acusados, casi siempre injustamente, de ser comunistas de haberlo sido o de tratarse con ellos, especialmente entre intelectuales, escritores, artistas, actores, directores de cine y, en grado no inferior, entre científicos: entre estos últimos R. Oppenheimer, el “padre de la bomba atómica”, por oponerse a la fabricación de la bomba de hidrógeno y haber defendido durante la Guerra Civil Española la causa de la República (Deschner, 1991, vol. II: 290).

No menos insidiosa fue la campaña de *SIC* contra, según la católica revista, “...el sector comunista que en Venezuela activamente trabaja y se ampara bajo la protección y apoyo de la Embajada soviética y el Centro Venezolano Soviético” (*SIC*, 1949: 451). Llamaron los jesuitas a seguir los ejemplos de persecución de comunistas que se ponían en práctica en el continente europeo y en la América del Sur, en países como Brasil, Cuba y Chile. Los jesuitas, en las páginas de la revista *SIC*, dieron la razón a las labores de investigación y comprobación de las actividades subversivas en los EE UU (macartismo) y, con no menos empeño, se opusieron a que la Radiodifusora Nacional transmitiera programas del Instituto Venezolano-Soviético. Incluso, denunciaron que el Teatro Gignol, “Tío Conejo”, realizara actividades en la sede de tal instituto (*SIC*, 1949: 452-453). Estos pocos hechos retratan muy bien el espíritu antidemocrático de la Iglesia católica, impregnada del totalitarismo de la España de Francisco Franco, genocida a quien el Vaticano apoyó para acabar con la II República española y con quien gobernó y se enriqueció; fue la cruzada triunfante de la Iglesia católica contra la democracia española presentada como “guerra santa”, cuyo episcopado la definió como una “cruzada contra la revolución mundial roja”, y no como una guerra civil motivada por profundos problemas sociales, uno de ellos el latifundio: la Iglesia aparecía como la mayor propietaria de tierras (Deschner, 1991, vol. I: 527).

¿Era inédita esa conducta de compromiso y silencio de la jerarquía católica y los jesuitas frente a la dictadura perezjimenista? Para nada. El

21 de enero de 1916, ya con ocho años de gobierno, dos de los cuales de abierta dictadura, la jerarquía católica le otorgó a Juan Vicente Gómez la Condecoración de la Orden Piana, distinción honorífica que el Papa le confiere a las personas de vida intachable que han promovido los intereses de la sociedad y de la Iglesia católica. El Vaticano lo hizo Caballero de esa Orden gracias a las interesadas gestiones de monseñor Pietropaoli, delegado extraordinario de la “Santa Sede”, muy activo entonces en la procura de objetivos como la entrada masiva de congregaciones religiosas dedicadas a la educación, la reapertura de seminarios, la ampliación de las diócesis y el fomento de las misiones (Peñalver, 2000: 67-68).

Nada extraño entonces que la jerarquía católica se sintiera identificada con el régimen militarista del Nuevo Ideal Nacional (NIN) de Pérez Jiménez, el cual no fue cuerpo sistemático de doctrina ni programa concreto de soluciones y sí mezcla de pragmatismo positivista, militarismo y supervaloración del papel de las FF AA en la modernización y desarrollo del país (Castillo, 1990: pp. 11-12). En materia educativa, el NIN postuló la tesis de la *disciplina* y el *apoliticismo*.

En lo que a educación se refiere, el NIN halló su expresión más acabada en lo que se conoció como la Semana de la Patria, en la que al compas monótono de las bandas marciales marchaban estudiantes y empleados públicos, en obediencia a una nueva disciplina y una política educativa que pretendió colocarse más allá de las corrientes políticas en pugna. El nuevo orden político antidemocrático, sin consultar a los educadores del país, elaboró un conjunto de disposiciones jurídicas que cambiaron la orientación democrática de masas de la educación venezolana bajo el gobierno de Gallegos; tales disposiciones fueron, entre otras, el Estatuto Provisional de Educación (25 de mayo de 1949), la Ley de Universidades Nacionales (5 de agosto de 1953) y la Ley Orgánica de Educación (25 de julio de 1955). ¿Qué resultó de todo esto?

El necesario tecnicismo implicado en toda labor educativa mal podía sustituir la emoción necesaria a todo proyecto educativo que ambicione la construcción de una nación (...) Se perdió también el eje ideológico-educativo afianzado en un proyecto de capitalismo de orientación nacional (...) Ese cambio se manifestó en la FVM [Federación Venezolana de Maestros]. ¿Un magisterio apolítico el del Nuevo Ideal? En modo alguno. En las planchas del FEI [Frente Electoral Independiente, adscrito al perezjimenismo] aparecieron los nombres de algunos dirigentes de la FVM acomodados al régimen (Luque, 2009: 399-400).

La dictadura se invistió de un carácter tecnocrático, plegado a la política de “guerra Fría”, perseguidor de la disidencia política y en extremo represivo contra todos los sectores del trabajo, a quienes despojó

de sus organizaciones sindicales y federaciones con la supresión de la CTV pocos días después del golpe de Estado. Ante todo esto, el Vaticano y su seccional en Venezuela guardaron absoluto y cómplice silencio. Esa intolerancia de la Iglesia católica, esa carencia de principios democráticos en su accionar político, se comprende más cuando miramos que apenas dos décadas atrás el diario *La Religión*, vocero de la jerarquía católica, había divulgado con inocultable alborozo el Concordato de Letrán de 1929, mediante el cual el líder del fascismo italiano, Benito Mussolini, le otorgaba el estatus de Estado al Vaticano, momento desde el cual Pío XI se constituyó en su más agradecido y principal aliado moral y político en su lucha contra sus enemigos comunes: la democracia parlamentaria liberal, el socialismo y el comunismo (Luque, 2012: 33). La apología del fascismo, de la persona de Mussolini y de las tesis corporativas de organización social tomadas por este de la Iglesia, halló en el diario *La Religión* la más sumisa y sistemática apología ditirámica, reflejando en sus páginas los mutuos recelos, cuidadosos acercamientos y, finalmente, el abrazo de compromiso entre ambos (Gutiérrez, 1999: 9-40).

La crítica de la dictadura en *Noticias de Venezuela*

En junio de 1951, a casi tres años del golpe militar contra Rómulo Gallegos, los comunistas exiliados en México iniciaron la publicación de *Noticias de Venezuela* bajo la dirección de Key Sánchez, Silva Tellería y Carlos Farrera; a partir del número 3 la dirección la asume el dirigente Gustavo Machado.

Noticias de Venezuela fue una publicación de un Partido Comunista fiel a la Unión Soviética dirigida entonces por Josep Stalin. Al contrario de lo que pudiera pensarse, el PCV no llamó a la construcción del socialismo en su VI Conferencia Nacional realizada en abril de 1951, sino a la edificación de una patria como “Nación independiente, soberana y democrática”, en un contexto de revolución agraria y antiimperialista correspondiente a ese momento histórico (*Noticias de Venezuela*, 1951, nº 2: 2).

La denuncia del imperialismo fue constante tanto en su expresión mundial como con ocasión de la X Conferencia Interamericana, celebrada en Caracas en marzo de 1954, bajo la hegemonía del gobierno norteamericano presidido por Dwight Eisenhower y la tutela directa del secretario de Estado, J. Foster Dulles (*Ibidem*, 1954, nº 31-32: 8-9). También se dieron a la tarea de desenmascarar la subasta de las nuevas concesiones petroleras que la dictadura adelantaba con daño al interés nacional (*Ibidem*, 1955, nº 39: 11). No menos constante fue la denuncia de los presos, desaparecidos y asesinados por la dictadura.

Ahora bien, y no obstante las críticas al partido Acción Democrática, los del PCV formularon repetidos llamados a “la unidad y la acción conjunta en defensa de los intereses democráticos”, cuyo instrumento político sería la constitución de un “frente único” (*Ibidem*, 1952, n° 7: 3).

La crisis universitaria

La aparición de *Noticias de Venezuela* coincide con la crisis universitaria de junio de 1951, cuyo origen fue el rechazo de la Junta de Gobierno de la dictadura

...a las demandas de aumento del presupuesto universitario hechas por el Consejo Autónomo de la Universidad de Caracas. Muy al contrario de lo que aspiraban estudiantes y profesores, la Junta de Gobierno redujo el presupuesto universitario en medio millón de bolívares con relación al presupuesto de 1950-1951 (*Ibidem*, 1951, n° 6: 7).

Ante esa reducción presupuestaria, los doctores Julio de Armas (rector), Ismael Puerta Flores (vicerrector) y Rafael Hernández Carabaño (secretario), presentaron sus renunciaciones con carácter irrevocable. No pudo Simón Becerra, ministro de Educación, conjurar la crisis con miembros del personal docente de la UCV. El poder de facto establecido se sirvió de los doctores Eloy Dávila y Luis E. Arocha, quienes ejercían funciones directivas en la Universidad de Los Andes, en Mérida. Como Dávila y Arocha habían sido responsables de la ocupación de esa universidad por la Guardia Nacional en 1949, la Federación de Estudiantes Universitarios emitió un comunicado, el 15 de octubre de 1951, en el que se afirmaba que las nuevas autoridades carecían de autoridad moral. La huelga no se hizo esperar.

En la primera quincena de octubre, coincidiendo con la apertura del año escolar, se inició una vigorosa huelga en la universidad de Caracas, que cuenta con el completo apoyo de los grupos universitarios de todas las ideologías políticas, de todos los credos religiosos, de todos los orígenes sociales. Que cuenta también con el respaldo de los estudiantes de las universidades de Mérida y Maracaibo, de los liceos de secundaria y de las escuelas normales, así como con el apoyo de los más diversos sectores obreros y populares (*Ídem*).

Para vencer la creciente resistencia universitaria, la Junta Militar apeló al decreto n° 321 del 18 de octubre de 1951. Mediante este se liquidaba la autonomía universitaria conquistada en el Trienio de 1946-1948. Este decreto, de carácter reaccionario, llevaba la firma de dos coroneles y un civil, Germán Suárez Flamerich, presidente de la Junta de Gobierno y ex decano de la Facultad de Derecho.

El decreto nº 321 de la Junta de Gobierno liquidaba el Consejo Universitario y lo sustituía por un *Consejo de Reforma* designado por el Ejecutivo e integrado por los doctores Julio García Álvarez (presidente), Héctor Parra Márquez, Horacio Soriano, Spósito Jiménez y Penzini Hernández. La Federación de Centros Universitarios los calificó de "...individuos sin ninguna conexión docente ni espiritual con las actividades y objetivos de la Universidad y señaló en cada uno de ellos perfiles de oscura moralidad y mediocridad intelectual (*Ibidem*: 7-8).

La liquidación de la autonomía universitaria trajo consigo otro hecho inédito en la historia universitaria del país: la renuncia, mediante carta dirigida a Suárez Flamerich, de 280 miembros del personal docente y de investigación de la Universidad Central, el 19 de octubre de 1951. La firmaron Rafael Pizani, Gustavo Díaz Solís, Jovito Villalba, Fabbiani Ruiz, Martín Vegas, Pastor Oropeza, Arturo Uslar Pietri, Mario Briceño Iragorry, Mariano Picón Salas, Enrique Tejera París, Beltrán Guerrero, Luis Hernández Solís, Miguel Layrisse, Luis Manuel Peñalver, Miguel Acosta Saignes, Domingo F. Maza Zavala, entre varias decenas de firmas. Flamerich ratificó el decreto por considerarlo una solución satisfactoria al problema planteado. A mediados de noviembre el Consejo de Reforma sustituyó a decanos y directores de escuelas en la UCV y procedió a nuevas suspensiones y expulsiones de estudiantes (Luque, 2009: 398).

Si a las autoridades que nombró la Junta de Gobierno se les adjudicó el irónico mote de "coroneles", a los nuevos decanos-delegados se les llamó "decanos-policías" vinculados a las reaccionarias Cívicas Bolivarianas del general Eleazar López Contreras; sobre el decano-delegado de la Facultad de Filosofía y Letras se afirmó, "no le conoce nadie ni filosofía ni letras" (*Noticias de Venezuela*, 1952, nº 7: 10). Como el conflicto universitario se extendió a todas las facultades, a la Universidad de Mérida, del Zulia y los liceos, la Junta de Gobierno suspendió las labores universitarias y liceístas en los meses finales de ese año de 1951.

La universidad y algunos liceos fueron ocupados militarmente. En las oficinas de la Seguridad Nacional —la policía política del régimen— fueron citados, uno a uno, los profesores renunciantes y padres de familia. Se persiguió y encarceló a numerosos estudiantes y profesores en lugares como el cerro del Obispo, la cárcel Modelo y la palúdica Guasina. No obstante, cuando a principios de febrero de 1952 se reanudan las actividades docentes, profesores y estudiantes persistían en conseguir una solución compatible con la autonomía universitaria, con el desarrollo de la cultura y el decoro.

A partir de 7 de febrero todo el personal, estudiantes y profesores, concurren a los edificios de las facultades, cumplen con las formalidades de inscripción y asistencia, pero sin que se reanuden las labores docentes.

Es un paro de protesta de brazos cruzados. Y en inmensa asamblea de varios millares de estudiantes, se designa una comisión que se entreviste, con espíritu de buscar un arreglo, con el policía que se halla encargado del Ministerio de Educación. Los estudiantes entregan la lista de sus nombres, celebran la entrevista y el profesor-policía Becerra, les insinúa una conferencia con el Consejo de Reforma, y al salir de esta nueva entrevista, la comisión estudiantil es esperada por un numeroso destacamento de la Seguridad Nacional, con la lista de los estudiantes en la mano, en el mismo orden en que entregaron sus nombres al Ministro de Educación... (*Ibidem*, nº 8: 11).

La indignación que produjo en la comunidad universitaria esas detenciones adquirió la forma de numerosas asambleas de profesores y estudiantes a quienes hostigó la policía política en la misma casa de estudios. A varias decenas alcanzó la cifra de dirigentes expulsados por estar comprometidos con los sucesos del 7 de febrero de 1952 (*Ídem*).

Desde el 21 de abril de 1952 comenzaron las expulsiones de los estudiantes universitarios encarcelados por estar comprometidos con el movimiento de protesta. Entre ellos: Rafael Cadenas, Jesús Sanoja Hernández, Luis Herrera Campins, José Luis Zapata, Pedro Miguel Pareles (*Ibidem*, nº 10: 4). También en Mérida los estudiantes universitarios se lanzaron a la protesta el 17 de octubre de ese mismo año pues exigían la “rebaja inmediata de los precios de las pensiones y el otorgamiento de ayuda universitaria a los estudiantes pobres” (*Ibidem*, nº 17: 2).

Incapacitado para decidir una reapertura total de la UCV, el Consejo solo aprobó el inicio de clases en los cursos superiores de algunas facultades y con

...el pago de una fabulosa matrícula de Bs. 900 anuales (unos 250 dólares). La JC [Juventud Comunista] [consideró] que este pago de matrícula no (era) sino la expresión de una política antipopular y enemiga de la juventud, destinada a impedir el acceso a la Universidad de los jóvenes que no pertenecen a las clases pudientes (*Ibidem*, nº 17: 8).

El corolario del implacable ataque de la dictadura a las universidades públicas, democráticas y laicas fue la Ley de Universidades Nacionales del 5 de agosto de 1953 que le otorgó fundamento legal al Reglamento Orgánico de las Universidades Privadas del 23 de agosto de ese mismo año. No hace falta mucha perspicacia para adivinar los variados intereses —incluso de los tenidos por espirituales— detrás de la celeridad con que se aprobó ese reglamento. Con este se autorizó el funcionamiento de la Universidad Santa María (13 de octubre de 1953) y la Universidad Católica de Venezuela (24 de octubre de 1953), luego Universidad Católica Andrés Bello (7 de julio de 1954), ambas en la

ciudad de Caracas. Perseguida, cercada, intervenida y vilipendiada la universidad pública, los argumentos del ministro José Loreto Arismendi nos muestran con claridad su muy particular noción de la libertad de competencia en el campo de la educación:

Esta ampliación del campo de actividades de la enseñanza privada, que constituye el reconocimiento por parte del Estado de la magnífica labor llevada a cabo en el país, por la iniciativa particular en el ramo de la instrucción, permite *desahogar las Universidades Nacionales*, en virtud del creciente número de estudiantes y *establecerá una saludable competencia* que redundará, en la mejor preparación de los profesionales liberales. (Fernández Heres, 1981: CCVIII-CCIX).

La tendencia privatizadora, como política del NIN, abarcó también la educación primaria. El ministro Arismendi se planteó rebajar los costos de la educación primaria oficial, meta en la que también se empeñó su sucesor, el también abogado Darío Parra, desconocedor como Arismendi de los problemas de la educación. Parra propuso

...una fórmula de concertación Estado-Iniciativa Privada, una nueva especie de plantel de tipo mixto en su administración, que como los privados puede cobrar pensiones al alumnado y como los oficiales son dotados por el Estado, quien contribuye a su sostenimiento, participa en su administración y fija los límites máximos de las pensiones que se cobran al alumnado (*Ibidem*: CCXI).

¿A quién o quiénes estarían dirigidos estos planteles de tipo mixto en su administración? Pues, según el propio ministro Parra, “a los padres de familia de la clase media” (*Ibidem*). Bajo la dictadura se atacó a la esencia de la escuela democrática que tiende a reunir sin distinciones sociales y educa en los valores comunes de solidaridad social, el esfuerzo individual y colectivo orientado al bien común que es la sociedad; esa escuela democrática, que fue atacada por la oligarquía y la jerarquía de la Iglesia católica hasta convertirla en motivo suficiente para justificar el golpe de Estado a Gallegos, se veía retrotraída a una escuela aún más segmentada, clasista, destinada a reforzar la dominación social de las elites con la manida justificación de todo ministro-empresario: “disminuir el costo de la enseñanza.” No había exagerado Prieto Figueroa al caracterizar nuestra educación como “círculo cerrado para castas dominantes en la Colonia y bajo las oligarquías que le sucedieron”; y en los años de la dictadura, “dolorosa caída y reacción destructora bajo la bota castrense” (Prieto Figueroa, 1951: 169).

Eso no es todo. El ataque masivo a la educación democrática y laica fue convenientemente preparado y sostenido ideológicamente de

modo sistemático por la acción de individualidades antidemocráticas ubicadas en el tradicionalismo católico y, no menos, por la prédica abiertamente reaccionaria del diario *La Religión* y la revista *SIC*. Así, la comunicación del doctor José Izquierdo al ministro Becerra en marzo de 1951, en plena crisis universitaria, fue usada para justificar las medidas represivas tomadas luego contra la universidad. El doctor Izquierdo, profesor de la Facultad de Medicina, redactó un informe adverso a la Universidad Central en el que atacó a la autonomía universitaria por el irrespeto que ella suponía a su conservador concepto de autoridad y atribuyó a esa autonomía la existencia de estudiantes revoltosos. Propuso Izquierdo, en consecuencia, que el rector debía tener la autoridad absoluta y proceder a eliminar la representación estudiantil e imponer severas sanciones y censuras a las conferencias extraordinarias en el recinto universitario; también propuso eliminar el teatro y el deporte (García Rodríguez, 2007: 167-169).

Como es de suponer, tanto el Consejo Universitario como la Federación de Centros Universitarios, en sendos comunicados, refutaron y reprobaron por insidioso el informe de Izquierdo y denunciaron los propósitos regresivos del mismo. Ese informe, se dijo, provenía de un individuo opuesto a la democratización y a la reforma de la universidad, partidario de métodos dictatoriales, arbitrarios y antipedagógicos, típicos de su mentalidad medioeval (García Rodríguez, 2007: 169-171).

Semejantes acusaciones del doctor Izquierdo contra la universidad, como era de esperar, fueron convenientemente aprovechadas por la jerarquía católica pues ofrecían la ocasión de avanzar sus propósitos en un campo siempre de interés y ambicionado sin competidores: la educación. Tanto *La Religión* como la revista *SIC* prepararon a la opinión pública y estimularon a las autoridades a tomar medidas contra esa alta institución de nuestra cultura en dos sentidos: represión y desestimulo de la inversión pública en educación. No otra cosa nos muestran los artículos de *SIC* en la columna "Universitarios" cuando habla de las "negras sombras sobre la Universidad" y se hace eco con profusión y gozo de las acusaciones contenidas en el informe de Izquierdo; cuando alude a la universidad como "un instituto falto de prestigio cultural y científico", con un estudiantado "politiquero" dado a huelgas y disturbios que para nada son de naturaleza estudiantil. ¿Cuál la conclusión para *SIC*? Pues no otra que la necesidad de fundar una universidad católica pues así lo demandaban tanto la opinión pública, la tradición y "la misma crisis de la Universidad oficial" (García Rodríguez, 2007: 195-202).

La Compañía de Jesús clamaba por una universidad católica que coronara los esfuerzos hegemónicos de la Iglesia en la educación; que evitara esa ruptura entre el colegio y la universidad; en fin, los jesuitas exigían que se preservara el *psiquismo* y el *espíritu católico*; y todo ello requería la creación de esa universidad católica, pues así

se formarían profesionales integralmente católicos, cohesionados en sus dogmas, especialmente en los tiempos que se vivían. Incluso, se llegó a sostener que tal universidad en manos del clero ayudaría a “restablecer el orden en nuestra ajetreada Universidad oficial” (*Ibidem*: 205). La jerarquía católica y los jesuitas estimularon el descrédito de la Universidad Central de Venezuela de la mano de Izquierdo; aceptaron su intervención por la dictadura y, luego, aprovecharon la defensiva reacción universitaria como argumento para justificar su proyecto ambicionado de universidad católica. Porque, según los jesuitas de *SIC*, había que proteger a la juventud universitaria ya que ella se hallaba divorciada de un concepto cristiano de la vida, impregnada de teorías y principios disolventes como el laicismo, lo cual era un peligro para la estabilidad misma del país. “Un pueblo gobernado por ateos — afirmaron — estará siempre al borde del abismo” (*Ibidem*: 221).

En esos años de crisis política y educativa un hecho vino como a definir un cuadro kafkiano entre lo absurdo y lo grotesco. Sometida a la intervención del Consejo de Reforma, a la vigilancia policial, acoso, represión y expatriación de sus profesores y estudiantes más combativos, la UCV no pudo ofrecer de modo regular su invaluable cosecha de nuevas promociones de profesionales. Desde luego, en ese ambiente político tan opresivo, donde sí hubo graduandos fue en la Seguridad Nacional, la temida policía política de la dictadura de Pérez Jiménez. El 31 de julio de 1954 egresó la primera “Promoción Distrito Federal” de la Escuela de la Seguridad Nacional. Así, en el acto de entrega de los títulos a la nueva promoción policial de la que era llamada la “Gestapo criolla”, estuvo presente el propio Pérez Jiménez, acompañado de su gabinete ejecutivo, el gobernador de Caracas, el presidente de la Corte Federal de Casación y el presidente del así llamado Congreso Nacional. Y por si quedara alguna duda acerca del relieve “académico” que la dictadura le otorgó a esa promoción de la policía política, también asistieron el rector de la Universidad Central de Venezuela, Pedro González Rincones y su igual en funciones académicas, el rector de la recién creada Universidad Católica Andrés Bello, el sacerdote jesuita y fundador de la Asociación Venezolana de la Educación Católica (AVEC, 1945), Carlos Guillermo Plaza, cabeza visible de la oposición a la democratización de la educación y del Estado docente durante el Trienio 1945-1948. A un acto así, seguramente tenido como de mucha importancia para el desarrollo, el bienestar social y la paz, no podía faltar —y no faltó— la sagrada unción y bendiciones prodigadas por el arzobispo de Caracas y primado de Venezuela, monseñor Lucas Guillermo Castillo, en compañía del arzobispo coadjutor de Caracas, monseñor Rafael Arias Blanco, el autor de la muy comedida carta pastoral que le sirvió a la jerarquía católica para lavar sus compromisos y culpas con la dictadura (*Noticias de Venezuela*, 1954, n° 36-37: 2).

La crítica a la dictadura en *Venezuela Democrática*

En lo que al partido Acción Democrática se refiere, los exiliados en México iniciaron, en abril de 1955, la publicación de *Venezuela Democrática*. Pudiera decirse que esta publicación en general traducía el pensamiento político de Betancourt, su estrategia de acercamiento a la política de Washington en el contexto impuesto por la “guerra Fría”.

Venezuela Democrática denunció las prisiones y crímenes contra sus dirigentes y militantes por la Seguridad Nacional. En materia de economía, la cuestión petrolera fue el centro de sus análisis. 1954, según esa publicación clandestina, fue el año en que la producción petrolera venezolana batió todas las marcas de los años anteriores. En ese año las compañías petroleras sacaron del país 1.895.000 barriles diarios, un aumento del 70,82 por ciento respecto al año 1948. Y como la dictadura no fue capaz o no quiso aplicar el arreglo del 50-50, tanto la Estándar Oil como la Shell y la Mene Grande cuadruplicaron sus ganancias (*Venezuela Democrática*, 1955, nº 3: 5).

Frente al sector marxista evitarán definirse como socialistas y sí como un partido *nacional revolucionario*, a pesar, sostuvieron, de lo problemático que hasta ese momento ha sido la asociación de los conceptos de *nación* y *revolución* (*Ibidem*, nº 2).

La crisis en educación

Desde su primer número *Venezuela Democrática* calificó de “oligárquica” la orientación que la dictadura le había imprimido a la educación nacional. Esto, en contraste con el auge que AD le había dado a la educación en general, convirtiéndola en “educación de masas”:

...los establecimientos de educación secundaria, de 29, para el momento del 18 de octubre de 1945, se elevaron a 47 en el año 48. Los alumnos que sumaban 11.000 en 1945 ascendieron a 19.000 en 1947 y para el año 1949-49 la inscripción creció a 22.000, con la creación de los dobles turnos en los Liceos Andrés Bello y Fermín Toro.

El régimen universitario también fue revolucionado (...) En septiembre de 1946 se dictó el Estatuto Universitario, que establecía la autonomía universitaria y declaraba a las Universidades establecimientos gratuitos al servicio de la sociedad venezolana. En el presupuesto de la Nación se estipuló una partida que fluctuaba entre el 1 y el 2% de los gastos generales del Estado para el sostenimiento de las Universidades. Asimismo fue creada la Universidad del Zulia (...) La matrícula universitaria que en Caracas había sido de 2.990 en el año 1945-46 ascendió a 4.586 (...) Para el año académico 1948-49 la inscripción universitaria marcaba más de 6.000 alumnos (*Ibidem*: 2).

Al Estatuto Provisorio de Educación del ministro Mijares lo calificaron de “adesio jurídico” por el cual el Estado renunciaba al control de la educación privada. A ese Estatuto Provisorio se agregó la derogación del Estatuto Orgánico de las Universidades Nacionales, el cual fue sustituido por una Ley de Universidades que se completó con un Reglamento de Aranceles y Matrículas.

... En las carteleras universitarias se tasa el derecho de inscripción en Bs 115. Y del mismo modo se fija el pago del año docente: las inscripciones en Ingeniería cuestan Bs 810; las de Medicina Bs. 780; las de Odontología Bs 1.050; las de Farmacia Bs 690; las de Derecho Bs 650; las de Agricultura Bs 600; las de Economía Bs 540; las de Arquitectura Bs 510; la de Laboratorio Bs 300. A esto hay que sumar el pago obligatorio de los exámenes a razón de Bs 24 por prueba (*ídem*).

La represión política y el aumento de la matrícula forzaron la salida del país de varios centenares de estudiantes que buscaban un mejor ambiente donde pudieran lograr sus metas de formación profesional y aspiraciones intelectuales (*Venezuela Democrática*, 1955, nº 3: 2).

Consagrado el fraude que desconoció las elecciones ganadas por el candidato de URD el 30 de noviembre de 1952, Pérez Jiménez asume la Presidencia Provisional el 2 de diciembre a nombre de las Fuerzas Armadas. Menos las mayorías democráticas, los sectores conservadores celebraron la derrota del imaginario peligro totalitario detrás del cual escondían su común y atávica aversión a la democracia con la presencia masiva de pueblo.

El fraudulento presidente, por decreto del 15 de junio de 1953, proclamó la celebración de la Semana de la Patria. Los comunistas de *Noticias de Venezuela* calificaron tales movilizaciones en la *Semana de la Patria* como

...pantomimas montadas por la dictadura militar-policíaca en el afán de de aparecer ante sus amos yanquis como un régimen que goza de algún respaldo popular, sirviéndole a la vez para los vacilantes y timoratos con actos efectistas, donde se finge un falso culto a la memoria del Libertador y demás héroes nacionales y la nacionalidad (*Noticias de Venezuela*, 1954, nº 34-35: 16).

Los acciondemocratistas, por su parte, dirán de la Semana de la Patria que, con ella, los dictadores querían hacer “apoteosis anual del llamado Ideal del Bien Nacional”, basado en la coacción y con el carácter de parada militar.

La médula del espectáculo la constituyen desfiles y discursos: Toda la semana estuvo plagada de discursos de una ramplonería desesperante.

Comenzaron con una alocución calificada de “patriótico-religiosa” por el sacerdote Mayor (A) Director del Servicio de Capellanía, con la cual fue incorporada la Virgen de Coromoto a los desfiles... (*Venezuela Democrática*, 1955, nº 4: 10-12).

Las festividades de la Semana de la Patria comenzaban a finales de junio y terminaban el 5 de julio, aniversario de la Independencia. En estas, “bajo el pretexto de honrar a los Libertadores, se proponía inculcar (...), el espíritu fascista”, y en estas intervenía la Misión Militar Norteamericana.

Los grupos mejor organizados y los uniformes más brillantes eran los de los colegios religiosos. Los jesuitas pedían en 1957 un acto religioso-folklórico-cultural en los estadios de la ciudad para clausurar brillantemente la semana. El Colegio San Ignacio tenía Banda de Guerra y Estado Mayor formados por estudiantes.

(...)

Las vírgenes eran movilizadas de sus catedrales provincianas para que presidieran los actos. La virgen de Coromoto y la de El Valle llegaron a Caracas en tanques de guerra. El Consejo Municipal las declaró “visitantes insignes” y el gobierno nacional patronas de la Semana de la Patria. La semana de la Patria era la segunda semana santa del país.

Tantas bendiciones se impartían desde los púlpitos al gobierno católico que libró al país de la barbarie comunista que *La Religión* da rienda suelta a su alegría y exclama, presa de místico delirio: “Bendita ha sido la Semana de la Patria.”

(...)

La virgen de Coromoto era la devoción oficial más alta, los más pomposos homenajes eran para ella. Tratándose de *La Generala*, el régimen no reparaba en gastos. La preferencia oficial se explica: el éxito del golpe del 48 se debió a su divina intervención. El anticomunismo de [la virgen] de Fátima no daba los resultados apetecidos y la Iglesia se vio obligada a reforzarlo con el de la Coromoto... (Colmenares Díaz, 1961: 49-50).

De modo general, *Venezuela Democrática* calificó la Ley de Educación de 1955 de antipopular y militarista. Antipopular porque limitaba, por caso, el número de estudiantes para las Escuelas Normales con el pretexto de un examen técnico de admisión en un país en que de los 12.000 maestros activos solo 2.000 eran graduados. Como el crecimiento en la educación secundaria era de más o menos 76 secciones anuales que la dictadura había reducido a 16, se produjo una

proliferación de colegios privados sin control oficial, sin profesores titulados, sin laboratorios y regentados por gente ajena a la educación. A este cuadro agregaron las altas matrículas en las universidades. El militarismo educativo se tradujo en un “plan de transformar la educación secundaria en una educación militarizada y de transformar los Liceos Oficiales en Liceos Militares” a la manera del monseñor Jáuregui en La Grita, y el Antonio José de Sucre, en El Junquito (*Venezuela Democrática*, 1955, nº 6: 2).

La política educacional de la dictadura, por antidemocrática, le abrió cauces a su privatización de varios modos: uno de ellos fue la eliminación de los dos turnos en los liceos, cuestión que fue denunciada en octubre de 1955.

...miles de estudiantes de la clase media y proletaria, a quienes con esa medida les veda el derecho a la enseñanza estatal. También olvidó [el Ministro] premeditadamente que esos miles de estudiantes pasan a engrosar las filas de esa ininidad de colegios mercenarios, regentados muchas veces por aventureros extranjeros, donde funciona de hecho en horario en aulas sin ninguna condición higiénica... (*Ibidem*, nº 7: 2).

Las denuncias de los estudiantes acerca de la represión instaurada como política en el ámbito estudiantil hallaron nuevos motivos a escasos meses de haber sido formuladas ante la Organización de las Naciones Unidas (ONU). El 16 de febrero de 1956, el régimen dictatorial reprimió de manera brutal y desmesurada la protesta estudiantil en el liceo Fermín Toro y la Escuela Normal de Maestros Miguel Antonio Caro, situados en Caracas. ¿Qué motivó la represión? La simple protesta de los estudiantes del liceo Fermín Toro por estar en desacuerdo con el cronograma de exámenes; los estudiantes rechazaban una decisión administrativa relativa a la fecha de estos. La represión fue la respuesta y fueron asesinados dos estudiantes. En repudio, los estudiantes de la Universidad Central de Venezuela iniciaron un paro de una semana y enlutaron los edificios (*Ibidem*, nº 8: 12-10).

La protesta de la Escuela Técnica por los sucesos mencionados también decidió su cierre por las autoridades educacionales y fueron detenidos más de 80 estudiantes. Se denunció, además, que esta rama de la educación había sido desmejorada en su categoría por la Ley de Educación de la dictadura. Se recordó que antes de 1946 solo funcionaba en todo el país la Escuela Técnica Industrial de Caracas, “en edificio inadecuado y con dotación insuficiente”; la otra institución era la Poliartesanal de Barquisimeto; entre ambas no reunían más de 300 alumnos. Por el contrario, se afirmó, en el año escolar 1948-1949 la nueva Técnica Industrial superaba los 2.000 alumnos en sus cursos diurnos y nocturnos. A la de San Cristóbal asistían más de 400

alumnos y a la de Mérida más de 100. ¿Qué sucedió con ese sostenido esfuerzo que se remonta al año 1936 y adquirió un mayor desarrollo en el trienio 1946-1948?

Todo esto fue anulado por la dictadura. La Ley promulgada por ella le restó categoría a la educación industrial. La Ley elaborada por el gobierno de Acción Democrática y sancionada por el Congreso Nacional la incluía dentro de la educación superior. La dictadura al incluirla en capítulo aparte y desconectarla de las demás ramas educativas prácticamente le asignó un papel inferior. Y la prueba al canto. La escuela de Mérida fue convertida en cuartel de la Guardia Nacional, los cursos nocturnos fueron eliminados así como los cursos de entrenamiento teórico para los obreros (*Ibidem*, nº 9: 2).

Al Instituto Pedagógico no le fue mejor. En las páginas de *Noticias de Venezuela* se acusó a sus autoridades de ser instrumentos del “ministro-policía” Simón Becerra, “para sabotear y destruir la lucha unida” del profesorado democrático “por mejores condiciones de trabajo, por la libertad de los presos, por más escuelas y menos cuarteles” (*Noticias de Venezuela*, 1953, nº 21: 19). Si lo anterior se decía en marzo de 1953, cuatro años más tarde el cuadro no era más alentador. A la dictadura militar se le atribuyó el evidente propósito de disminuir al Pedagógico con varias medidas:

... Primero fue su eliminación en la Ley de Educación como Instituto Superior y la condición de ser bachilleres, para ser admitidos como alumnos, eliminando así a los maestros normalistas. La misma Ley contempló la creación de las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, cuya función sería idéntica a la que venía realizando el Instituto Pedagógico. Lo demás era obra del tiempo. La desaparición del Instituto corresponde a la estructura oligárquica que se le ha venido dando a la educación a partir de 1948. La dictadura no podía perdonar que de sus aulas egresaran profesores con sentido social, identificados con el pensamiento liberal venezolano... (*Venezuela Democrática*, 1957, nº 13: 2).

Si alguien desea disponer de un compendio de los desmanes que la dictadura y sus aliados perpetraron contra la educación pública en su carácter de masas y laica, basta con que lea la valiente requisitoria hecha por el doctor Rafael Pizani en agosto de 1957, la cual fue enviada al Consejo Ejecutivo de la Unión de Universidades Latinoamericanas, en cuyo Segundo Congreso de 1953 se exhortó la restitución de los derechos de estudiantes y profesores perseguidos por razones ideológicas y políticas (*Ibidem*, 1957, nº 14: 2).

En *Venezuela Democrática* hallamos también la denuncia de dos modos de penetración ideológica dirigidos a socavar los valores democráticos, la soberanía y la nacionalidad entre nuestra juventud y masa trabajadora. El primero de ellos tenía como origen la España dictatorial de Francisco Franco, tenido por la Iglesia católica como el “soldado de Dios”; el mismo que, invocando el patriotismo y en alianza con la Italia fascista, la Alemania nazi y hasta con los moros, hundió y destruyó a España, “para defender la fe cristiana”, “en empresa cínicamente calificada de cruzada. Tal era la católica España por cuyo triunfo daba gracias a Dios Pío XII” (Sanz, 2002: 329).

A través del servicio de librería de la Oficina de Bienestar Estudiantil (OBE), y con la creación de la Cátedra de Filosofía en las facultades universitarias, se emprendió la difusión de obras hechas “con retazos filosóficos extraídos de los doctrinarios del fascismo, nazismo y falangismo... (*Venezuela Democrática*, nº 12: 5).

El otro modo de penetración ideológica tuvo como fuente a la propia industria petrolera norteamericana, a sus oficinas de Relaciones Públicas, muy activas luego de la muerte de Juan Vicente Gómez. En Venezuela inician una campaña similar a la que desplegaron en los EE UU con revistas “lujosamente ilustradas y repartidas gratuitamente” con el propósito de iniciar una sostenida labor de educación popular para conformar la conciencia de la ciudadanía con el punto de vista de la industria petrolera (*Ibidem*, nº 12: 5 y 11).

A los redactores de *Venezuela Democrática* solo les faltó descubrir algo que un documento publicado por la propia Creole Petroleum Corporation puso al descubierto: la entusiasta, calculada e interesada participación de la jerarquía de la Iglesia católica en tales campañas de penetración ideológica, lo que revela la ya larga colaboración del Estado Vaticano con la política y los intereses de las fuerzas económicas que dirigen, ayer como hoy, el Departamento de Estado.

Así, a mediados de junio de 1953, monseñor Ramón I. Lizardi, por mandato de la jerarquía católica, se reunió con los representantes de la Creole Petroleum Corporation en Caracas para expresarle la disposición de la Iglesia católica a colaborar con la formación de sus empleados y los hijos de estos, pues la Iglesia, sostuvo, a diferencia de las petroleras disponía de ideas, mística y filosofía con las que se podían combatir las ideas y filosofías de aquellos que promueven pugnas sistemáticas entre el trabajador con una reconocible conciencia de clase y el patrono. Además de todo lo anterior, sugirió que era necesario que la mano de las compañías no se hiciera evidente en las erogaciones que hacía al clero a su servicio pues esto movía a suspicacias (Colmenares Díaz, 1961: 121-122). ¿Qué otra cosa pidió a cambio monseñor Lizardi?

Mucho se ganaría en el terreno de las relaciones humanas si la enseñanza que imparten las compañías a los hijos de los trabajadores se pusiera en manos de la Iglesia y la dirección administrativa de los hospitales en manos de religiosas especializadas. Lo primero se está llevando a cabo en Amuay y lo segundo se ha puesto en práctica en Maracaibo con magníficos resultados. Escuela y hospital son dos puntos estratégicos en las relaciones humanas, siendo en ellos el hombre preponderantemente afectivo y por ello más permeable a una serie de influjos que la sola razón no es capaz de asimilar. Estos hombres y estas mujeres de la Iglesia sabrán mantener en su actuación un justo equilibrio. Ni traicionarán a la empresa ni defraudarán al obrero, teniendo como tiene la Iglesia una doctrina social cimentada en la justicia y perfeccionada por la caridad cristiana, tan sensible a las necesidades de los pequeños, cuyo bienestar desea sinceramente... (*Ibidem*: 124-125).

¡Toda una cátedra de sutilezas y engaños que la Iglesia católica colocaba —no gratuitamente— en manos de las compañías petroleras, núcleo financiero de la presencia imperialista en nuestro país! Apenas si podemos suponer a los eficientes servidores del Estado Vaticano en sus persistentes cabildeos con los representantes del disminuido Estado venezolano en el Ministerio de Educación, en una época en que se había suprimido el debate público democrático que caracterizó el gobierno de Rómulo Gallegos; sobre los temas de interés público se impuso el silencio en un ambiente de penumbra de abadías medievales. En ese periodo de la dictadura predominó el interés de las oligarquías y el Estado Vaticano por encima del interés nacional. Si la dictadura había plegado las instituciones del Estado a la estrategia de “guerra Fría” diseñada por Washington, cuya expresión más evidente fue la X Conferencia Panamericana, de marzo de 1953, en materia educacional el gobierno dictatorial practicó la más desvergonzada genuflexión frente a los intereses particulares del Estado Vaticano y del mercado; esto lo afirmamos con independencia de los reclamos y nuevas exigencias hechas por la siempre insatisfecha jerarquía de la Iglesia católica frente al *Estado organizador*, sustituto disminuido del Estado docente. Expresión incontable de ese dominio *clerical-privado* fue la degradación y privatización de la educación venezolana en un ambiente de ataque implacable y persecución de los dirigentes culturales de la educación oficial en todos los niveles del sistema escolar; a lo anterior agregamos la disolución de sus gremios y la imposición de una normativa legal contraria al interés de las mayorías nacionales.

Tales intereses antinacionales se aseguraron de modo firme su capacidad orgánica de influir en la dirección y control de la educación pública y sus recursos, colocando desde la escuela misma los límites ideológicos y políticos de la democracia por venir luego del 23 de enero.

El mismo Pacto de Punto Fijo, ideado por Rómulo Betancourt, dio cuenta de la nueva realidad en el campo educacional y no se atrevió a tocar la Ley de Educación de la dictadura. La democracia puntofijista, sin escozor ético alguno, y no obstante la denuncia de la misma hecha una y otra vez por Prieto Figueroa y el magisterio organizado de avanzada, no reformó la Ley de Educación perezjimenista y convivió con ella a lo largo de 25 años. Ganaron los privatizadores de la educación con sotana o sin ella. Perdió el pueblo en sus aspiraciones democráticas decimonónicas. Perdió también la nación al negársele, por medio de la fuerza y el incienso, su derecho a discutir y decidir su educación con un contenido democrático, laico y científico al servicio del desarrollo soberano.

Fuentes consultadas

Primarias

Documentos públicos

Memoria de Cien Años (1981). Caracas, Ministerio de Educación, Conmemoración del Centenario del Ministerio de Educación, vol. V, 1936-1956 (Compilación y Estudios de Rafael Fernández Heres).

Noticias de Venezuela (Órgano de los desterrados venezolanos del Partido Comunista en México, 1951-1956) (1983). Edición Conmemorativa del XXV Aniversario del 23 de enero de 1958. José Agustín Catalá (ed.). Caracas, Ediciones Centauro.

Venezuela Democrática (Órgano de los desterrados venezolanos de Acción Democrática en México, 1955-1957) (1983). Edición Conmemorativa del XXV Aniversario del 23 de enero de 1958. José Agustín Catalá (ed.). Caracas, Ediciones Centauro.

Revistas

SIC (Revista Católica de Orientación), 1949.

Secundarias

Bibliografía

Battaglini, Oscar (2008). *El betancourismo. 1945-1948: rentismo petrolero, populismo y golpe de Estado*. Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericana.

- Betancourt, Rómulo (1969). *Venezuela, política y petróleo*, Bogotá, Editorial Senderos, 3ª edición.
- Castillo, Ocarina (1990). *Los años del bulldócer*. Caracas, Fondo Editorial Tropykos.
- Colmenarez Díaz, Luis (1961). *La espada y el incensario (La Iglesia bajo Pérez Jiménez)*. Caracas, s/e.
- Deschner, Karlheinz (1991). *La política de los Papas en el siglo XX (Con Dios y con los fascistas. 1939-1995)*. Zaragoza, Editorial Yalde, vol. II.
- García Rodríguez, Eleonora (2007). *La intervención a la Universidad Central de Venezuela en 1951 (Un aporte para su estudio e interpretación histórica)*. Caracas, MPPC, Fundación Editorial El perro y la rana.
- González Abreu, Manuel (1997). *Auge y caída del perejimenismo (El papel del empresariado)*. Caracas, UCV, CDCH/Fondo Editorial Acta Científica Venezolana.
- Gutiérrez, Jesús E. (1999). *Información sobre el fascismo en el diario La Religión*. Caracas, Fondo Editorial 60 años de la Contraloría General de la República.
- Luque, Guillermo. (2009). *Educación, Estado y nación (Una historia política de la educación oficial venezolana. 1928-1958)*. Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericana, Colección Milenio Libre.
- (2012). *La Iglesia, el poder y la política. (De la acción católica al partido Copei. 1933-1946)*. Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- (2013). *Educación, pueblo y ciudadanía (La educación venezolana en la primera mitad del siglo XX. 1899-1950)*. Caracas, Fundación Editorial el perro y la rana.
- Peñalver, Rubén (2000). *La obra de monseñor Pietropaoli, en el marco del proceso de restauración de la Iglesia católica venezolana. 1913-1917*. Caracas, UCAB.
- Prieto Figueroa, Luis Beltrán (1951). *De una educación de castas a una educación de masas*. La Habana, Editorial Lex.
- Rangel, Domingo Alberto (2006). *Venezuela en 3 siglos*, Caracas, Mérida Editores.
- Sanz, Víctor (2002). *Nuevo bosquejo de historia de España*. Caracas, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.



EMOTIVIDAD EN LA PLUMA DE CLÍO: MATICES INTERPRETATIVOS EN LA HISTORIOGRAFÍA ROMÁNTICA DE LA INDEPENDENCIA VENEZOLANA

Dervi Vilchez

Fecha de entrega: 3 de junio de 2013

Fecha de aceptación: 12 de julio de 2013

Resumen

Los avances de la ciencia histórica actual nos exigen releer fuentes, ofrecer nuevos enfoques y plantear nuevos problemas que visibilicen a los sectores excluidos por la “historia patrioter.” En este marco, el presente artículo pretende ofrecer un análisis historiográfico comparado de dos obras emblemáticas de la corriente romántica, en particular nos ocupamos de la *Biografía de José Félix Ribas* escrita por Juan Vicente González y *Venezuela heroica* de Eduardo Blanco, esto con la finalidad de hurgar en la historiografía que edificó mitos, extralimitó la historia de la independencia y configuró un culto a los héroes. El estudio nos permitió detectar que en dicha historiografía, si bien tuvo rasgos comunes, se observan divergencias interpretativas sobre sucesos y personajes de nuestro proceso independentista.

Palabras clave: historiografía, romanticismo, Juan Vicente González, Eduardo Blanco, independencia.

Abstract

The advances of modern historical science requires us to re-read sources, offer new approaches and pose new problems that because to the excluded sectors of the “nativist history.” In this context, this article aims to provide a comparative historiographic analysis of two emblematic works of the romantic stream, in particular we are dealing with the *Biography of José Félix Ribas* written by Juan Vicente González and work *Heroic Venezuela* of Eduardo Blanco, this with the purpose of scavenging the historiography which built myths, overreached the history of independence and set up a cult heroes. The study allowed us to detect that such historiography, although it had features in common, are also interpretative differences about events and characters of our independence process.

Key words: historiography, romanticism, Juan Vicente González, Eduardo Blanco, independence.

Introducción

La historiografía heroica venezolana nace en el siglo XIX, promovida por la corriente filosófica del romanticismo, sus exponentes nos dejaron una forma de ver nuestra historia y, por ende, nuestra independencia que raya, en su conjunto, con lo mítico y semidivino, en este sentido, una historiografía con rasgos, entre otros, providenciales y cuasiperfecta.

La construcción de una “historia nacional” nace precisamente de la necesidad que el naciente Estado republicano de 1830 tiene, sobre todo, de forjar las bases de lo que será la “nación Venezolana”; unificar las diversas identidades regionales y locales en una sola fue su gran reto. Es por ello que nuestra primera historia oficial será la que realizará Rafael María Baralt (1841), financiada y patrocinada por el gobierno de José Antonio Páez. Construir una identidad nacional desde el discurso historiográfico fue el empeño de gobernantes e historiadores en el decimonónico, donde los héroes de la independencia jugaron un papel estelar.

Esa estrecha relación entre la historia y el poder público, ya señalada por Germán Carrera Damas en su muy citado texto *Historia de la historiografía venezolana* (1961), nos lleva a establecer un cuerpo historiográfico escrito desde el poder, en tal sentido, obras que atenten con los “objetivos patrios” serán sacadas de circulación, sus críticas y juicios las realizaran las mismas elites políticas e intelectuales del siglo XIX en función de edificar, si se quiere, “un discurso heroico coherente”.

En este contexto, los historiadores románticos se interesarán en reconstruir el periodo de la independencia por ser un pasado “reciente” y “glorioso”, donde emular las acciones de los guerreros patriotas para reencontrarse con el “espíritu del pueblo” fue uno de sus grandes propósitos, es por ello que Juan Vicente González, representante del romanticismo venezolano, nos presenta la versión de la guerra a muerte en su *Biografía de José Félix Ribas* (1865), y Eduardo Blanco nos muestra la “epopeya independentista” en su *Venezuela heroica* (1881), ambas obras enmarcadas en un conjunto historiográfico denominado romántico-heroico, pero que poseen diferencias notables a la hora de interpretar el proceso independentista nacional, nuestra intención es destacar esos matices en el presente artículo.

Asimismo, el periodo de la independencia ha sido y es el más abordado por nuestros historiadores, sin que con ello se convierta en un estudio acabado, hoy ofrece derroteros que ameritan desde variadas ópticas, fuentes y métodos, en y desde la renovada historia política y de lo político, construir nuevos surcos que nos ofrezcan visiones amplias y complejas sobre nuestro proceso independentista. Es por ello que el presente artículo se traza como objetivo analizar dos obras emblemáticas de la historiografía romántica de la independencia, en

particular, los textos de Juan Vicente González y Eduardo Blanco ya señalados. Por una parte, se establecen las características que dicha historiografía posee y, por otra, se ofrece un análisis comparado desde una revisión crítica de los textos seleccionados. Esto con la intención de hurgar en la historiografía que edificó mitos, extralimitó la historia de la independencia y configuró un culto a los héroes que, con sus matices y convergencias, ofreció una versión muy particular de nuestra independencia venezolana.

El trabajo está estructurado de la siguiente manera: primero se presentará un balance historiográfico de obras recientes que abordan la historiografía decimonónica y romántica, luego dos capítulos dedicados a caracterizar el romanticismo como corriente filosófica y su llegada a Venezuela, así mismo, se abordarán las obras objeto de nuestro estudio, presentando los matices interpretativos que dicha historiografía venezolana de la independencia posee y, finalmente, se ofrecerán unas breves conclusiones.

Aproximaciones historiográficas

Entre los autores que han abordado la historiografía decimonónica en las últimas décadas se encuentran, entre otros, Nikita Harwich Vallénilla con su trabajo “Construcción de una identidad nacional: El discurso historiográfico de Venezuela en el siglo XIX” (1994) e Inés Quintero con “La historiografía venezolana del siglo XIX” (2001). Harwich Vallénilla planteó que el discurso historiográfico del siglo XIX colaboró en la construcción de una identidad nacional a partir de cuatro niveles de percepción, a saber: el primer nivel se refiere a las compilaciones documentales; el segundo se abre con obras de carácter histórico en 1837 con los textos de Montenegro y Colón, Yanes, Baralt, Codazzi y Felipe Larrazábal posteriormente; en el tercer nivel ubica al discurso pedagógico, es decir, los manuales escolares y en el último nivel de percepción coloca “la difusión pedagógica” (actos cívicos, fiestas etc.). En este estudio el autor concluye que más que una recuperación de memoria colectiva, el discurso historiográfico venezolano decimonónico se encargó de “conformar los elementos de un imaginario”.

Por su parte, Inés Quintero planteó la necesidad de considerar las condiciones, tendencias, peculiaridades y preocupaciones que definieron la producción historiográfica del siglo XIX, su análisis lo centró en dos géneros que consideró relevantes por su significación dentro del conjunto historiográfico de la época, tales son las compilaciones documentales y testimoniales y las autobiografías. A través de una revisión crítica de dichos trabajos nos ofrece las concepciones que sobre la objetividad e historia manejaban los autores de las obras abordadas.

En específico, entre los trabajos que abordan la historiografía de la independencia venezolana encontramos “La emancipación venezolana: enfoques y tendencias historiográficas” (2007) de Ligia Berbesí quien —elaborando una síntesis— resalta los enfoques y tendencias de la temática y se aproxima a su estado actual. La autora ofrece un intento de clasificación sobre la producción historiográfica de la emancipación, al respecto, en un primer cuerpo están los que califica como los “románticos: entre monárquicos y republicanos”; iniciado por los actores-autores del proceso independentista; tanto los afectos a la monarquía como aquellos seguidores de la república, aquí la autora insiste en revisar ambas versiones, tarea aún pendiente. Como historiadores de este cuerpo destaca, entre otros, a Juan Vicente González, quien es catalogado como uno de los principales exponentes del romanticismo en Venezuela, al igual que su alumno: Eduardo Blanco. El otro cuerpo de historiadores los llama “positivistas”; allí resalta las obras y aportes de Vallenilla Lanz, Gil Fortoul y César Zumeta, finalmente, muestra las variadas versiones que sobre la independencia se han tejido en los últimos años del siglo XX y principios del XXI.

Ahora bien, en producciones recientes se percibe la necesidad de revisar la historiografía romántica, tal es el caso de Elías Pino Iturrieta con su trabajo “La independencia de Venezuela: propuestas para cohabitar con sus estatuas” (2009), aquí propone desplazar la perspectiva apologética de la guerra independentista venezolana, cuya bibliografía abunda, así, por la naturaleza de su trabajo, solo hace referencia a dos obras fundamentales: *Resumen de la historia de Venezuela* de Rafael María Baralt y *Venezuela heroica* de Eduardo Blanco. En esta ponencia Pino Iturrieta solo cita algunos párrafos que develan las apologías que ofrecen estas obras para luego destacar objetivos que, a su juicio, puedan reconstruir el proceso independentista venezolano, entre ellos analizar las relaciones de la independencia con la sociedad colonial, atender el carácter ecléctico del proyecto independentista, estudiar el alejamiento inicial del pueblo, la heterogeneidad del proceso, los resultados de la epopeya y el caso especial de Bolívar.

Por otra parte, Tomás Straka, en su obra *La épica del desencanto* (2009), dedica un capítulo titulado “La épica del desencanto. Eduardo Blanco ante su historia” para afirmar que la narración histórica que emplean tanto Blanco como Juan Vicente González da una versión de la patria que nada se corresponde con la realidad, “se trata de la bipolaridad nacional: de la oposición entre el optimismo lírico y el pesimismo sistemático”, en este apartado responde a uno de los objetivos planteados en la obra, como lo es tratar, de forma transversal, la historia como representación social y la historiografía como parte de la historia cultural.

Por último, Alexander Torres Iriarte (2010), en su trabajo titulado “La discusión permanente (tres matices historiográficos sobre la

independencia venezolana)”, persigue recrear tres aspectos básicos de la producción escrita sobre la independencia, en particular enfatiza en lo que denominamos el problema del “maniqueísmo”, específicamente la satanización que la historiografía de Francisco Javier Yanes, por ejemplo, hizo de “la tradición española”. El segundo matiz es la permanente discusión de quienes consideran la guerra por la independencia como un conflicto internacional o como una contienda civil, aquí estudia las obras de Laureano Vallenilla Lanz, *Cesarismo democrático*, y la de Carlos Irazábal, *Hacia la democracia*, finalmente expone el tercer matiz que tiene que ver con el debate que encendió César Zumeta al plantear el “hiato histórico”, cuya tesis afirmaba la total ruptura entre la época colonial y la republicana, contrario a quienes percibían o perciben la historia como continuidad.

Los aportes de estos trabajos fueron valorados en su conjunto, ya que nos permitieron aproximarnos al estudio de la historiografía venezolana de la independencia del siglo XIX, igualmente, consideramos valiosos los variados enfoques con que fue abordada dicha historiografía, ya que nos arrojaron nuevos datos y herramientas que sirvieron de insumo para nuestro análisis. El balance nos indica que el estudio comparado de obras que abordan la independencia venezolana sustentadas en los postulados del romanticismo es labor todavía pendiente.

El romanticismo. Una breve caracterización

El romanticismo como corriente filosófica nace en Europa a finales del siglo XVIII y surge como reacción al racionalismo ilustrado, sus postulados aseveraban que los sentimientos debían estar por encima de la razón, en tal sentido pregonó la emotividad, la expresión de sentimientos, la imaginación y añoranza expresadas en las artes (poemas, música, pintura, etc.), igualmente rechazó la visión estática de la historia tal como era entendida en la filosofía ilustrada. Los románticos tenían por consigna entender todo como un “organismo vivo”, donde la naturaleza se convertía en un “espíritu universal vivo” y no un mecanismo muerto, en efecto, “lo mecánico es sustituido por lo orgánico” (*Diccionario de filosofía*, 1994, “Romanticismo”, t. IV: 3115). Otro aspecto importante a resaltar es su contribución a reforzar sentimientos de identidad nacional; buscar los orígenes del “espíritu del pueblo” para los historiadores europeos implicaba retornar sentimentalmente al pasado, en particular, defender las antiguas instituciones medievales (Raynero, 2006: 111).

Esta corriente, denominada la última “postura común”, cuyos orígenes se ubican en Alemania e Inglaterra y que luego se extiende por Europa, tendrá hijos que sabrán sintetizar las versiones que sobre el romanticismo se produjo, hablamos de Georg Wilhelm Friedrich Hegel.

Otros románticos, pero de sello conservador fueron los hermanos Schlegel, Novalis, Schleiermacher y Brentano. Los aportes filosóficos que particularmente nos ofrece Hegel son medulares a la hora de entender lo que denominamos historiografía romántica. Hegel plantea la existencia de un “mundo espiritual” en el cual Dios y la naturaleza de su voluntad son “una misma cosa”, a esto lo llamó filosóficamente “Idea”, dicha Idea debía ser contemplada en el espíritu humano, lo que se traduce en la “Idea de la libertad humana”. Ahora bien, este espíritu en la historia no es más que un individuo de “Naturaleza Universal” y lo que se realiza en la historia es la “Representación del Espíritu”, por tanto, cuando un pueblo toma conciencia, depende de lo que el espíritu sepa de sí mismo, cuya conciencia última se reduce a la libertad del hombre, donde precisamente son los “grandes individuos” quienes guían al pueblo conforme al Espíritu Universal, a este proceso lo llamó el “espíritu del pueblo”. La importancia de las “individualidades”, denominadas por Hegel como “héroes”, son rasgos característicos de historiografía romántica; el lado oculto, las fuerzas místicas son el resultado final, su interpretación de la historia va preñada del “Espíritu” o Idea junto a su medio de realización que son los “héroes”¹.

En el ámbito literario, el romanticismo motivó a impulsar dos géneros que nos interesan en el presente trabajo: las biografías y las novelas históricas. Esta última destacó en el romanticismo francés donde la formulación teórica de la novela histórica romántica se movió en un superior nivel de principios que en otros países (Lukács, 1955: 85). Aquí se observará una nueva etapa del romanticismo europeo entre cuyos representantes tendremos a Alfred de Vigny, Víctor Hugo, Lamartine y otros. El carácter histórico de la corriente romántica impulsa la creación de importantes obras, en las cuales se perciben vínculos entre la literatura y la historia; ambas se confundían por la delicada prosa utilizada a la hora de describir momentos históricos, en estas se observa el carácter individualista o heroico planteado por Hegel, la añoranza de volver al pasado y contar la historia con emociones; estos géneros se convirtieron en puntales de lanzas para la difusión de dicha corriente.

Los años de mayor expresión del romanticismo europeo van de 1800 a 1825, donde lo ubicamos en un primer momento, porque luego entrará en su fase final, a partir de 1830, cuando “en Francia el romanticismo ha acompañado al proceso político del país y ha ido liberalizándose” (Delal, 1995, “Romanticismo”: 4198). Su etapa final en Europa coincide con la emigración hacia el otro lado del Atlántico de

1 “Los grandes individuos en la historia universal son, pues, los que aprehenden este contenido universal superior y hacen de él su fin; son los que realizan el fin conforme al concepto superior del espíritu. En este sentido hay que llamarlos *héroes*” (Georg Hegel, *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, 1974, p. 91).

manos del argentino Esteban Echeverría (1805-1851). La razón por la cual el romanticismo surge y florece en Europa y no penetra en América al mismo tiempo es precisamente por “la cristalización en el nuevo continente del pensamiento liberal ilustrado y los de su predominio durante las guerras de independencia” (*Ídem*). En América la “nueva escuela” es recibida con gusto por muchos aunque con rechazo por otros, en consecuencia, los eclécticos europeos, el realismo y el naturalismo entran con igual fuerza y aquí “todo se reúne con mayor o menor originalidad (...) y el romanticismo es uno de esos elementos a integrar” (*Ibidem*: 4200).

En este contexto, para el caso mexicano, por ejemplo, “...el Liberalismo y Romanticismo, hijos de la Ilustración, se confunden tan frecuentemente, que bien podemos afirmar que en su gran mayoría, nuestros historiadores-novelistas y nuestros novelistas-historiadores guardan la forma romántica con un fondo de pensamiento liberal” (Vásquez, s/f). En efecto, esta versión del romanticismo sirvió, desde el punto de vista histórico, para edificar y forjar en las nacientes repúblicas sentimientos de identidad nacional, las historias narradas bajo el influjo de esta corriente funcionaron como un instrumento cohesionador ante la variadas identidades de las repúblicas nacientes americanas, sin embargo, dicha faena no estuvo exenta de dificultades, ya que:

El Romanticismo, enamorado de las expresiones nacionales, volvió la mirada con amor hacia el pasado, en busca de las raíces del genio del pueblo. En Europa, se volcó hacia la Edad Media, matriz de las nacionalidades europeas. El Romanticismo Americano debía volverse hacia la época en que mediante la fusión de los elementos raciales y culturales constitutivos se originaron los diferentes grupos nacionales existentes, pero esta época era nada menos que la colonia, ¿Cómo volverse con amor hacia ella, considerada como el origen de todos los males? (Vásquez, s/f: 4-5).

Ajustar esta teoría de volver al pasado con amor fue un problema que tuvieron los historiadores románticos americanos, en el caso venezolano sus principales representantes no estuvieron alejados de ello, sus planteamientos y soluciones ante dicha problemática los veremos más adelante.

El romanticismo en Venezuela

Como ya señalamos, el romanticismo como corriente filosófica nace en Europa a finales del siglo XVIII y se prolonga hasta mediados del siglo XIX, su decadencia en el viejo continente coincide con su llegada en América. Para el caso venezolano, quien tendrá un primer contacto con

los románticos europeos será Fermín Toro en su viaje a Londres (1839-1841), su novela histórica *Los mártires*, recreada en la ciudad londinense y publicada por entregas en 1842, inaugura el género en Venezuela. Es indudable que en sus maletas traía libros de corte romántico y con sus publicaciones expande la corriente en nuestro país, no obstante hubo otras vías de penetración, según Lucía Raynero:

En la décadas de 1830 a 1850 llegaron a Venezuela las obras de los más destacados románticos franceses y españoles como Chateaubriand, Lamartine, Víctor Hugo, Alfredo de Musset, madame de Stael, Alfredo de Vigny, George Sand, el duque de Rivas, José de Espronceda y José Zorrilla. Estas lecturas fueron clave en el desarrollo del romanticismo nacional (2006: 15).

En este marco, la notable influencia que pudieron ejercer los románticos franceses en nuestros escritores del siglo XIX es notable, tales son los casos de Jules Michelet o Alfred de Vigny en Juan Vicente González o Víctor Hugo en Eduardo Blanco, en todo caso, la influencia del romanticismo europeo, bien sea la versión francesa, española, inglesa u alemana, fue clave para varios de nuestros escritores decimonónicos, quienes mostraron interés por la reconstrucción de la “historia nacional”, muy recomendada por una filosofía romántica que motivaba precisamente a buscar el origen “del genio del pueblo”, es decir, los elementos étnicos y culturales comunes que definen a las naciones, sin embargo, realizar esta faena implicaba hurgar en el pasado colonial, considerada como la época de “agravios” y de “oscuridad” para la historiografía patria, por tanto se apostó en resaltar, valorar y justificar la gesta emancipadora como germen de nuestra nacionalidad.

Este romanticismo, que auspiciaba lo “nacional” y que interpreta la historia como las acciones de los grandes hombres —donde las “masas” en el relato quedan marginadas—, que se escribe con emociones para que el lector viva los hechos y los contagie, halló en el periodo independentista los elementos necesarios para germinar en buen terreno.

Ahora bien, hurgar en la formación del discurso heroico de corte nacionalista en la historiografía decimonónica nos lleva indudablemente a Thomas Carlyle y su influencia en los historiadores románticos latinoamericanos y venezolanos en particular. Afirmar que “La historia del mundo es la biografía de los grandes hombres” y que a ellos las sociedades deben venerarlos y rendirles “culto”, son algunas de las principales premisas de la obra *De los héroes, el culto de los héroes y lo heroico de la historia* que fue presentada en conferencias en el año 1840, el culto a los héroes se convierte para los románticos venezolanos en herramienta que les permite forjar sentimientos patrios a través

de sus historias, el pasado heroico por excelencia es la independencia y sus criaturas son presentadas como los “Grandes Hombres”.

En consecuencia, la construcción de una “historia nacional” no es más que un pasado glorioso donde se resaltan las acciones militares de los vencedores de la contienda, en especial las de Simón Bolívar, una historia que debe ser presentada para que los habitantes del territorio venezolano se regocijen en ella. Ante esto, según Carrera Damas, “...la formación de la conciencia nacional ha sido tradicionalmente entendida en Venezuela como función de una historia cuya misión consiste en transmitir el legado heroico y reivindicar, con propósitos ejemplarizantes, a quienes constituyeron ese legado” (1986: 197), el caso más exacerbado de lo aquí planteado es la obra *Venezuela heroica* de Eduardo Blanco. En esta forma de hacer historia —de corte idealista, romántica, nacionalista y heroica—, para Carrera Damas, se confunden la conciencia nacional y el culto a los héroes, su uso político y excesos encarnan en personajes como Guzmán o Gómez, por ejemplo. Igualmente se afirma que, más allá de observar un deformado mito carlyleano en la historia individualista, “es la evocación selectiva del pasado en función de la inconformidad causada por el presente”², en esto quedó el devenir histórico de la población venezolana.

La historiografía romántica consolidó un discurso “nacionalista” que contribuyó con el “Proyecto Nacional Venezolano” en lo ideológico, sociohistórico y simbólico, diseñando en su escritura referentes de cohesión ante las distintas identidades regionales y locales, de esta forma, se presentó un proceso independentista ajustado a las necesidades del Estado decimonónico venezolano, entre otras, se impuso “la glorificación de los héroes como instancia imprescindible para la consolidación y preservación de la nacionalidad” (Carrera Damas, 1986: 208).

El “Proyecto Nacional Venezolano”³, según Carrera Damas, inicia su formulación en 1811 y culmina en 1864, desde aquí su vinculación con el romanticismo en lo referente al concepto de lo “nacional”. Este proyecto tenía como una de sus grandes intenciones edificar un Estado republicano de corte liberal auspiciado por los sectores de poder y clases

2 Tomás Straka, en su libro *La épica del desencanto* (2009), plantea que tanto Eduardo Blanco como Juan Vicente González, por ejemplo, desarrollan un discurso que en nada se corresponde con sus realidades y que en vista de sus propias inconformidades enarbolan un discurso de pasados gloriosos.

3 “El *Proyecto Nacional* es la expresión en lo político, lo jurídico, lo social y lo ideológico, de la vinculación orgánica entre el *Poder Social y la estructura de poder interna* (...) El *Proyecto Nacional* se expresa en la constitución y demás textos jurídicos-administrativos; y en la práctica política y social generalizada y sostenida de los mismos” (Germán Carrera Damas, *Colombia, 1821-1827: aprender a edificar una república moderna*, 2010, p. 44).

dominantes, en este sentido, la historiografía romántica en particular se coloca al servicio del proyecto nacional y, como consecuencia, dicha historia “nos inculcó” que “los venezolanos somos y hemos sido republicanos, en este nivel de análisis se toma la república como sinónimo de nación...” (Carrera Damas, 1986: 114).

Entre las obras de carácter histórico-romántica que estuvieron en el marco del “Proyecto Nacional” y al servicio del Estado podemos citar el *Resumen de la historia de Venezuela* de Rafael María Baralt (1841) y *Venezuela heroica* de Eduardo Blanco (1881); la *Biografía de José Félix Ribas* de Juan Vicente González (1865), si bien no tuvo financiamiento del Estado, contribuyó en la formulación del “culto al héroe”.

Estas tres obras de corte romántico, por ejemplo, diseñaron interpretaciones de la historia venezolana y de la independencia en particular que proyectan a los “héroes” como la causa y no la consecuencia del devenir histórico, en casos más pronunciados que en otros, las “fuerzas ocultas” hallaran sus medios de ejecución a través de los grandes hombres. En la versión de Baralt, este se limita solo a describir los sucesos de forma “objetiva”, sin muchas ínfulas en sus escritos; las acciones de Bolívar y de quienes los seguían fue su prioridad. En el caso de Juan Vicente González, el héroe adquiere otras connotaciones para validar su historia de carácter moralista, la prosa emotiva y exaltada son sus principales rasgos. En Eduardo Blanco se expresan de forma cabal los elementos románticos; su prosa es más emotiva y desbordante, la versión de la independencia es muy extralimitada y el verdadero *culto al héroe* se hace presente, su historia es la historia de los héroes o, como él mismo la titula, una “Venezuela heroica”.

Historiografía romántica de la independencia venezolana

A continuación se presentará un análisis historiográfico de dos obras representativas de esta corriente, particularmente haremos énfasis en los textos *Biografía de José Félix Ribas* de Juan Vicente González (1988) y *Venezuela heroica* de Eduardo Blanco (1978).

El primero de ellos fue publicado por vez primera en 1865, luego de la fatídica guerra Federal, en un contexto histórico turbulento pero con producciones historiográficas que cimentaron lo que hoy conocemos como el “culto a los héroes”, pues aparecen publicadas *La vida del Libertador Simón Bolívar* en 1865 escrita por Felipe Larrazábal y la *Autobiografía de José Antonio Páez* en 1868. Juan Vicente González, quien fue un niño expósito, tuvo la fortuna de recibir una buena educación por quienes lo acogieron, fue político, periodista, educador y escritor de diversas obras, entre otras, *Mis exequias a Bolívar* (1842); *Manual de historia universal*, escrito entre 1861 y 1862, y *Compendio de gramática castellana, según Salvá y otros autores* (1841).

La *Biografía de José Félix Ribas* tiene la particularidad de utilizar “al biografiado, casi como excusa para historiar los cruélsimos años de 1813 y 1814” (Raynero, 2006: 94), por lo que se traduce en la historia de la guerra a Muerte. La influencia de Jules Michelet en la obra de González es notable, incluso lo cita en ocasiones, sin embargo, podemos afirmar que en cuanto a la percepción de la revolución y sobre todo para interpretar los sucesos de la guerra a Muerte tuvo importante influencia de Alfredo de Vigny, este consideró a la Revolución Francesa como un “error de la historia que se podría remediar mediante un buen juicio” (Lukacs, 1955: 86), de esta forma González también percibió los terribles años del 13 y 14 como un error que se proyectó de Francia a Venezuela en manos de Miranda, quien trajo la chispa revolucionaria y la inculca en la junta patriótica (González, 1988: 45).

El segundo texto sale a la luz pública en 1881, en pleno gobierno de Guzmán Blanco, presidente “adicto” a la figura de Bolívar y de quien configuró y forjó su culto, *Venezuela heroica* sintetiza la historia desbordante que no acepta errores de sus héroes, es decir, una historia patrioter. Eduardo Blanco fue alumno de Juan Vicente González, de ahí la herencia romántica, estuvo en varias contiendas civiles del siglo XIX, incluyendo la Federal, acompañó a José Antonio Páez en varios episodios de su vida y las anécdotas del centauro se convierten en testimonios directos que sabrá aprovechar tanto en su novela *Zárate*⁴ como en la obra que aquí tratamos.

Al recorrer las páginas de la obra encontramos una serie de batallas “épicas” desde el inicio del trabajo hasta el final, podemos decir que se trata de la versión mítica, la epopeya donde quienes se enfilaron en el bando republicano no tuvieron defectos, es la Venezuela grandiosa, heroica, en la cual todo se “exalta, se desborda, se rompe en chispa, humea, relampaguea. Es como una tempestad de gloria, luego de de la cual queda la tierra cubierta de polvo de oro”, tal como señala José Martí en palabras que le sirven de prólogo a esta obra. Hegel representó, digamos, el sustento teórico que dio forma a sus interpretaciones, así, en el recorrido de la obra, Blanco lo cita para darle validez a su versión heroica e idealista de la historia, aunque no lo hace de forma directa, lo expresa a través de la paráfrasis.

Es necesario aclarar que las fechas que separan una obra de otra son indicativas de contextos historiográficos disimiles, sin embargo, las discusiones sobre temas y problemas que la producción histórica produjo

4 Esta obra es considerada por muchos escritores como la primera novela histórica escrita en la nación, en ella se recrea el periodo “Gran Colombiano” de 1825. El personaje principal de esta obra es Santos Zárate, quien al inicio del relato es un asaltante de caminos pero luego se convierte en un héroe regional. Véase Eduardo Blanco, *Zárate*, 2006.

las colocan en un debate encendido que, más allá de los postulados románticos, ofreció variantes interpretativas sobre el proceso independentista venezolano, entre ellas las que aparecen a continuación.

De la fidelidad monárquica a la rebelión independentista: el 19 de abril de 1810

Los sucesos del 19 de abril de 1810 han producido variantes interpretativas durante los 200 años que nos separan de la fecha, no obstante, dos posiciones antagónicas se expresan a través de quienes ven este hecho como una representación del tradicionalismo monárquico, expresado en las juras y fidelidades por un lado, y por otro a quienes lo perciben como el día inicial de la independencia.

Los historiadores aquí llamados románticos no estuvieron fuera de esta controversia, por el contrario la encendieron en el decimonónico y proyectaron al futuro un discurso hegemónico casi inquebrantable por muchos años, con base en justificaciones nacionalistas y con los héroes de por medio, la fecha pasó de ser un día de fidelidad monárquica hasta convertirse en el inicio de la gloria independentista.

Juan Vicente González, en su *Biografía de José Félix Ribas* (1988), concibe los sucesos del 19 de abril de 1810 como consecuencia de la invasión francesa a España y de las abdicaciones de sus reyes a favor de Napoleón; las muestras de fidelidad y el repudio al invasor es lo que observa y describe. La fidelidad, según González, no solo se percibe en los caraqueños sino en todas las posesiones ultramarinas españolas, en tal sentido afirma que “América amaba sinceramente la madre patria: lloró las miserias de sus reyes en Bayona como perfidia del tirano de Europa: mantuvo fieles a las autoridades españolas dispuestas a reconocer al usurpador” (1988: 8). Es por ello que en los sucesos del 19 de abril de 1810, la preservación de los derechos del rey Fernando VII fue la base por la cual se conformó la Junta Suprema de Caracas y el “amor al futuro enemigo” fue el error cometido por quienes emprendieron la independencia:

El 19 de abril fue un día santo entre los días del mundo. Él no siguió a las victorias de Bailén y Valencia, que prometían la independencia de España y la libertad del monarca. Vino cuando Napoleón era dueño de Madrid (...) Y vino, en auxilio de España misma, como una protesta contra la Francia invasora, contra la anarquía y la fortuna. Vino en fin, cuando la regencia hacia alarde de llamar a la libertad a los americanos (...) Junta ilegal e impotente, más propensa de libertad, era una confesión de viejos crímenes y un estímulo a la independencia.

Confiada en la felicidad del primer día, la revolución convidó a todos al amor y la paz. Fue su error glorioso, su sublime debilidad haber comenzado por amar a sus enemigos (González, 1988: 8-9).

Es evidente que para González, los sucesos del 19 de abril de 1810 están estrechamente vinculados con los acontecimientos de la península, en este sentido, muestra la fidelidad al monarca cautivo por parte de los caraqueños y a su vez el “error glorioso” que enmendarán sus criaturas llevando a cuesta la empresa independentista posteriormente.

Esta versión, si se quiere monárquica de la fecha, desaparecerá en 1881 con la obra de Eduardo Blanco, previo a esto se produjo un debate historiográfico en el Certamen Literario de 1877 donde se colocó como premisa la siguiente interrogante: ¿El 19 de abril de 1810 es o no el día inicial de nuestra independencia nacional? Importantes trabajos de Rafael Seijas y Arístides Rojas despachan “la interpretación monárquica que se había mantenido en el tiempo”, igualmente asumen las juras y fidelidad a Fernando VII como un “pretexto ideal y necesario para llegar a la independencia” y “despojan la fecha influencia de la crisis peninsular”⁵.

En este contexto, despojar la fecha de cualquier contacto español fue una de las secuelas que se colaron de las escrituras “republicanas” de nuestra independencia, la confrontación bélica conllevó también a una de letras, donde el maniqueísmo predominó, en este sentido, “...la historiografía venezolana enmarcada en la independencia surge como un arma que busca justificar el rompimiento con el nexo colonial más que crear una conciencia nacional” (Torres Iriarte, 2010: 8). La versión que nos trae Eduardo Blanco es un verdadero acto glorioso, descarta las vacilaciones de sus protagonistas y presenta un suceso sin defecto, coherente y con descrédito a la “madre patria”:

El 19 de abril de 1810 Caracas se rebela de hecho contra la madre patria y asume cuantos derechos se le hubieran negado en el transcurso de tres siglos.

Robustecida la noble aspiración en que fracasaron Gual y España en 1799, y aún más vivo el recuerdo del suplicio afrentoso donde expiara el segundo de tan insignes patriotas su ardiente anhelo de independencia y Libertad, algunos ciudadanos distinguidos al par que por sus luces, por su valor social y sus virtudes, acometen la arriesgada empresa de sustraerse del pupilaje impuesto a sus mayores; Y logran lo que en vano

5 Leonor De Freitas, *Centenario del 19 de abril (1810-1910)*, 2010, pp. 53-54. Este libro ofrece un estudio amplio sobre del recorrido historiográfico que lleva a la institucionalización del 19 de abril de 1810 como día inicial de la independencia venezolana.

intentara el General Miranda en 1806, con prestigio de su nombre y el apoyo extranjero.

Destituyen a Emparan, Capitán General de Venezuela; crean un gobierno transitorio inspirados en ideas liberales; invitan a las provincias a adherirse al movimiento de Caracas y exhortan a los ayuntamientos de las capitales de las otras colonias a seguir el ejemplo de la declarada insurrección (Blanco, 1978: 8-9).

En esta cita, Blanco repara la versión ofrecida por González, y no solo lo hará con los sucesos del 19 de abril de 1810, sino con cualquier defecto que sobre Bolívar y los héroes apareciera en las historias anteriores a su obra, tal como lo veremos en el siguiente apartado.

El decreto de Guerra a Muerte: ¿desacierto o acierto?

Es evidente que la *Biografía de José Félix Ribas* es la historia de la Guerra a Muerte, la narración extensa que Juan Vicente González realiza en ella deja clara la afirmación aquí hecha. Los sucesos crueles de los años 1813 y 1814 son cuestionados por el autor, quien va anexando reflexiones moralistas y tejiendo aseveraciones de carácter providencial que sitúan a Simón Bolívar en un tiempo oscuro.

Francisco de Miranda será el personaje que traerá de Francia la “chispa revolucionaria” y la “inoculará en la sociedad patriótica,” donde precisamente Bolívar la acogerá en su “corazón” y se precipitará posteriormente al tratar de cambiar radicalmente los hábitos y costumbres de la sociedad “con la rabia de una tempestad.” Para Juan Vicente González, aquel decreto del Libertador solo trajo terribles consecuencias:

La guerra a muerte o llámese Terror del año 13 y 14, lejos de ser un medio de victoria, fue un obstáculo insuperable para conseguirla: ella creó a la República millares de enemigos en lo interior, le arrebató las simpatías exteriores, hizo bajar al sepulcro en dos años a 60.000 venezolanos, formó a Boves, fue causa de los desastres de la Puerta y Urica (González, 1988: 44).

Esta versión traerá controversia, puesto que toda historiografía que atentara contra Bolívar, particularmente en la época de Guzmán Blanco, debía ser sacada de circulación, tal como pasó en 1876 con el *Manual de historia de Venezuela* de Felipe Tejera (1875), quien cita textualmente a González para fustigar las versiones de Baralt y Larrazábal, catalogando el *decreto* como absurdo y valiéndose de interpretaciones providenciales justifica, al igual que González, su versión moralista del periodo de la Guerra a Muerte.

Es interesante observar el carácter providencial en la obra de Juan Vicente González, su profundo fervor religioso lo lleva a interpretar el “error” cometido por Bolívar como un castigo divino que luego, ante el perdón de sus pecados, hace que Dios lo llene de bondades:

Castigábale Dios [a Bolívar] de la Guerra a muerte que había declarado; le anegó en la amargura y la aflicción; pero cuando en su manifiesto de Carúpano le ve confesar sus errores y oye la voz de su dolor y de su arrepentimiento, haciendo de su pena su expiación le tomó de la mano, para convertirle en instrumento de sus bondades (González, 1988: 152).

Aunque González cuestionara aquel decreto y todo lo que produjo, no deja de ubicar a Bolívar como un buen hijo de Dios que ante los pecados cometidos acude al padre para enmendar sus errores, en este sentido, Juan Vicente González toma el famoso *Manifiesto de Carúpano* y presenta al lector un documento que testificase su interpretación sobre los sucesos, valiéndose de esta operación historiográfica realiza una lectura ajustada a sus percepciones y creencias.

Ahora bien, “Del punto de vista de donde se estudie aquel Decreto, depende las apreciaciones justas o exageradas a que tanto se presta; y con ellas, discrepancias de opiniones en los modernos historiadores;” para Eduardo Blanco la versiones de González y Tejera son exageradas, puesto que para el:

Aquel decreto, es, a no dejar duda, el hecho más transcendental de la primera campaña de Bolívar. Rugido de exasperación lanzado como reto de muerte a los dominadores del mundo, llena de espanto todos los corazones, sacude el estupor de los vencidos, despierta al pueblo de su estúpida inercia, exalta el odio de nuestros contrarios y produce aquella profunda conmoción de donde surgen, como espectro terribles, las muertes aspiraciones que sepultara el vencimiento y el rigor del despotismo (Blanco, 1978: 58).

Es por ello que el decreto de Guerra a Muerte en la concepción de Blanco fue necesario y no un error, tal como lo planteaban historiadores contemporáneos con él, la estrecha relación entre la “historia con el poder público” conllevó a forjar un relato sin defectos y que contribuyera a edificar y forjar un sentimiento patrio común. El máximo héroe era Bolívar y no debía tener defecto alguno, es en este sentido que este decreto, en la historiografía romántica de la independencia y en particular entre las fechas que separa las dos obras, desde 1865 a 1881, deja de ser un desafuero y se convierte en un total acierto en nuestra historia escrita del siglo XIX.

Juan Bautista Arismendi en dos dimensiones

Otro de los planteamientos que debe reparar Eduardo Blanco para que su *Venezuela heroica* no posea defectos es, precisamente, lo que la historiografía del momento afirmaba sobre la figura de Juan Bautista Arismendi, quien era presentado como un antihéroe.

En la *Biografía de José Félix Ribas* aparece Arismendi con las características propias de un antihéroe. Lucía Raynero, biógrafa de González, nos presenta en su estudio un apartado que aborda este problema en cuestión y del cual podemos destacar y ratificar con ella que “Juan Vicente González transformó al general margariteño en un personaje cuestionado, para entregarnos luego un producto propio, completamente acabado: el antihéroe nacional” (Raynero, 2006: 129). Llegó a estar al lado de Boves y de realistas sanguinarios; fue producto de la Guerra a Muerte: “Dos hombres extraordinarios, nutridos con miasma de sangre, alto esfuerzo de la divina cólera, tipos de siniestro recuerdo, representan la espantosa época que dibujamos: la obra del español Martínez, y el fruto de la guerra a muerte: ¡Arismendi! ¡Boves!” (González, 1988: 70).

Ganó los calificativos de “corazón de hiena” y “ogro sangriento”, igualmente fue presentado como un “cobarde”. En el personaje de Arismendi recae todo el rencor que la pluma de González tuvo, su ensañamiento contra el margariteño se percibe a grandes rasgos. Es por ello que ante la popularidad que obtuvo en el decimonónico la obra de González, su pupilo tendrá la gran empresa de reivindicar a Arismendi, sacarlo del basurero en que lo habían metido, maquillarlo y presentarlo como el “héroe temible”, aguerrido y defensor de la patria.

La versión que nos da Eduardo Blanco sobre Arismendi es esta:

El héroe de Margarita, tenía la talla de los más pujantes lidiadores de su época, y a pesar de los sangrientos vértigos que quieran enrostrarle para amenguar sus glorias, alcanzó épica grandeza en aquellos tiempos en que no era fácil escalar sin comprobados merecimientos un puesto culminante, y señalando servicios prestó con desinterés a su país.

Fanático por la libertad, le cegaron a veces tempestuosas pasiones; pero con todo ello, su gloria tiene por pedestal a Margarita (Blanco, 1978: 245).

No solo se encarga de demostrar la heroicidad del margariteño en su cuadro sobre la famosa victoria patriótica de Matasiete ocurrida en el año 1817, sino que promociona a su esposa Luisa Cáceres de Arismendi, primera mujer llevada al Panteón Nacional en el gobierno de Guzmán. Luisa Cáceres es presentada como la heroína que sufrió las terribles torturas durante la contienda bélica independentista, producto

de sus vínculos con el “terrible” Arismendi, es por ello que su padecimiento es un gesto de heroísmo en la obra de Eduardo Blanco. Justificar las acciones sangrientas de Arismendi bajo el escudo de venganza por los daños causados a su esposa e hijo y por su gesto de liberar a la patria es la estrategia utilizada por el autor de la *Venezuela heroica* para reivindicar al personaje.

Los sectores excluidos de la historia

En la historia heroica se encuentran como telones de fondo las mujeres, negros e indígenas, cuyos papeles secundarios servirán para justificar a los “grandes hombres”. Así, estos sectores de la población han sido lo que hoy denominamos los marginados de nuestra historia y que en el relato historiográfico romántico, en particular, y en la historiografía patria, en general, fueron opacados por las glorias de los guerreros, tanto en la *Biografía de José Félix Ribas* como en la *Venezuela heroica* ocuparon un papel deprimente.

Las mujeres en las obras de González y Blanco aparecen para ajustarse a los propósitos trazados por cada autor en sus textos, en este sentido, la anécdota fue la mejor herramienta empleada para que ellas surgieran en escena. Juan Vicente González las usó para demostrar, a través del bello sexo, el sufrimiento de la Guerra a Muerte, donde las “madres lloraban a su alrededor, mientras los desgraciados niños tomaban un aire marcial y aparentaban resolución de valor” o cuando “conmueven los recuerdos de la hija que no verá más, esos cariños infantiles que no caben en la pluma” (González, 1988: 49 y 66), su utilidad consiste en transmitir al lector el más atroz sufrimiento.

Por el contrario, en Eduardo Blanco es más que evidente su versión heroica extralimitada, en ella las mujeres poseen las siguientes características:

Las nobles valencianas, dando ejemplo del más acendrado patriotismo, ceden a los soldados el mendrugo de pan que llevan a los labios y anhelan devorar; curan los heridos, alientan a los que desfallecen, y sublimes de abnegación cristiana, se exponen a todos los peligros por aliviar al desvalido pueblo de los infinitos padecimientos que soporta. Las madres, bendiciendo a los hijos, los exhortan a tomar parte en los combates; las esposas ciñen el sable a los esposos; los amantes se despiden para no tornar a verse sino victoriosos en la tierra, o en la eternidad (Blanco, 1978: 121).

Si bien es cierto que recientes investigaciones asignan un papel protagónico a la mujer en la independencia, en carácter de troperas,

matronas, enfermeras, correos, entre otras funciones, la generalización en esta cita y su sobrevaloración es evidente; muchas escaparon e intentaron restablecer sus bienes y vivir en un clima de paz, otras se asomaron al peligro y participaron activamente en la guerra⁶.

Los indígenas en la obra de González aparecen una sola vez cuando describe las celebraciones del 19 de abril de 1811, donde estuvieron “tocando y danzando de una manera más sencilla que graciosa” (González, 1988: 22), mientras que en *Venezuela heroica* tienen cabida en un párrafo del texto cuando se describe la batalla de San Félix, el 17 de abril de 1817, en este episodio se precisa que “500 indios flecheros”, “enardecidos luchan por alcanzar la prez de la victoria y vengar los pasados de ultrajes”, todo esto bajo el aliento y “el recuerdo del antiguo heroísmo de su raza, hallábase el espíritu independiente de los más soberbios caciques de Venezuela” (Blanco, 1978: 232), aquí evidenciamos la utilidad del indígena para la obra: mostrar la similitud que existe entre los conquistadores del siglo XVI y los fieles al rey en el proceso independentista venezolano, reforzando así la llamada “leyenda negra” y el pasado y presente de agravios.

Los negros que presenta González fueron los realistas alzados de Barlovento, capitaneados por Juan José Navarro. Eduardo Blanco, por su parte, nos presentó al heroico “Negro Primero” en la batalla de Carabobo, en su lecho de muerte donde exclama la frase: “Mi General... vengo a decir adiós... porque estoy muerto”, dirigida a José Antonio Páez, curiosa exclamación que lo inmortaliza, pero que el Centauro ni recoge ni hace referencia a ella en su *Autobiografía*, publicada por vez primera en 1869. La ansiada libertad que tuvieron los negros esclavos los llevó a participar en la guerra de la Independencia o enfilarse en las filas realistas, ser libres de la explotación criolla fue una condición apreciada y buscada por este sector de la sociedad venezolana, más allá del patriotismo que se les quiera asignar en esta historiografía.

A modo de conclusión

Lo que hoy denominamos historiografía romántica fue aquella que vio acuñarse bajo los postulados filosóficos que ofreció el romanticismo europeo, su llegada a Venezuela, como ya señalamos, coincide con su decadencia en el viejo continente y con la necesidad de construir

6 La segunda edición del diccionario *Memorias de la insurgencia* (2011) presenta una serie de personajes que no han sido tratados por nuestra historiografía, entre ellos, mujeres acusadas como insurgentes. La información que ofrece nos remite a documentos valiosos y a la espera de estudios históricos que ubiquen, desde variados enfoques y métodos, a las mujeres en su justa dimensión.

una identidad nacional por parte del naciente Estado republicano. Esta corriente en nuestro país llegó a asumir el periodo de la independencia como la “epifanía de nuestra nacionalidad”.

Esta historiografía desarrolló dos géneros importantes: la biografía y la novela histórica, ambas debían ser empleadas para cautivar el “espíritu del pueblo”; igualmente, el empleo de una delicada prosa que desbordara emotividad y ensalzara a los “héroes” nacionales fue una de sus prioridades. En Venezuela destacaron Juan Vicente González y Eduardo Blanco con sus obras *Biografía de José Félix Ribas* y *Venezuela heroica* respectivamente.

Esta corriente acompañó a un “Proyecto Nacional” venezolano que deseaba, como toda naciente república, escribir una Historia Patria, su carácter providencial atrapa a intelectuales críticos del racionalismo ateo ilustrado y es por ello que la versión que muestra esta historiografía sobre la independencia es etérea, en casos particulares extralimitada y con personajes semidivinos.

El estudio comparado de dos obras representativas de dicha corriente demostró variantes interpretativas sobre sucesos, temas y personajes, así, en el periodo de tiempo que separa la obra de Juan Vicente González de la de Eduardo Blanco se dio un debate peculiar sobre la percepción del proceso independentista y las acciones de sus protagonistas. En consecuencia, los sucesos del 19 de abril de 1810, el decreto de Guerra a Muerte, la figura de Arismendi y el trato dado a las mujeres, negros e indígenas, dan cuenta de variadas percepciones e interpretaciones que la historiografía romántica arrojó.

Estos dos escritores notables del siglo XIX contribuyeron a forjar lo que hoy conocemos como el “culto a los héroes”, con menor o mayor influencia de Carlyle, forjaron las bases para su consolidación. La máxima expresión hegeliana y carlyleana la encontramos en la obra *Venezuela heroica* de Eduardo Blanco, patrocinada por el gobierno de Antonio Guzmán Blanco, donde se despacharon todos los errores de “los héroes nacionales”, su diferencia con la *Biografía de José Félix Ribas* de Juan Vicente González deja claro que el discurso heroico decimonónico mostró matices significativos y que si bien tuvieron puntos de encuentro, existieron igualmente divergencias, por lo que podemos concluir que no fue una “historia única y coherente”.

Fuentes consultadas

Berbesi de Salazar, Ligia (2007). “La emancipación venezolana: enfoques y tendencias historiográficas”, en Luisa Rodríguez Bello (ed.). *Tópicos*

- de cultura. América Latina y el Caribe II*. Caracas, Pedagógico de Caracas y Universidad Experimental Libertador, Colección Serie de Libros Arbitrados del Doctorado de Cultura: América Latina y el Caribe, pp. 61-89.
- Blanco, Eduardo (1978). *Venezuela heroica*. Caracas, Distribuidora Escolar, 5ª edición.
- (2006). *Zárate*. Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Carlyle, Thomas (1974). “De los héroes, El culto de los héroes y lo heroico en la historia”, en *Los clásicos*. México/Nueva York/Panamá, Colección W. M. Jackson, INC, 7ª edición.
- Carrera Damas, Germán (1961). *Historia de la historiografía venezolana (Textos para su estudio)*. Caracas, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- (1986). *Proyecto nacional y poder social*. Barcelona, Editorial Crítica.
- (2010). *Colombia, 1821-1827: aprender a edificar una república moderna*. Caracas, Fondo Editorial de Humanidades y Educación UCV y Academia Nacional de la Historia.
- De Freitas, Leonor (2010). *Centenario del 19 de abril (1810-1910): Consolidación del día inicial de la revolución de Independencia en Caracas durante del gobierno del general Juan Vicente Gómez*. Caracas, Archivo General de la Nación/Centro Nacional de Historia, Colección Bicentenario.
- Diccionario de filosofía* (1994). Madrid, Ediciones de la Revista de Occidente, 4ª edición, t. IV.
- Diccionario de historia de Venezuela* (1997). Caracas, Fundación Polar, 2ª edición.
- Diccionario Enciclopédico de las Letras de América Latina* (Delal) (1995). Caracas, Biblioteca Ayacucho/Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Diccionario Memorias de la Insurgencia* (2011). Caracas, Fundación Centro Nacional de Historia, 2ª edición.
- González, Juan Vicente (1988). *José Félix Ribas*. Caracas, Ministerio de Educación/Academia Nacional de la Historia.
- Harwich Vallenilla, Nikita (1994). “Construcción de una identidad nacional: el discurso historiográfico de Venezuela en el siglo XIX”, *Revista de Indias*, vol. LIV, nº 202, pp. 639-642.

- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1974). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Madrid, Ediciones de la Revista de Occidente.
- Pino Iturrieta, Elías (2009). “La independencia de Venezuela: propuestas para cohabitar con sus estatuas”, *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, t. XCIII, n° 369, enero-marzo, pp. 9-18, Caracas.
- Quintero, Inés (2001). “La historiografía venezolana del siglo XIX”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, n° 28, pp. 120-134.
- Raynero, Lucía (2006). *Juan Vicente González*. Caracas, Biblioteca Bibliográfica Venezolana, vol. 31.
- Straka, Tomás (2009). *La épica del desencanto. Bolivarianismo, historiografía y política en Venezuela*. Caracas, Editorial ALFA.
- Torres Iriarte, Alexander (2010). “La discusión permanente (tres matices historiográficos sobre la independencia venezolana)”, *Nuestro Sur. Historia, Memoria y patrimonio*, año 1, n° 1, junio-diciembre, pp. 7-18. Caracas, Fundación Centro Nacional de Historia.

Fuentes electrónicas

- Lukacs, Georg (1955). *La novela histórica*, disponible en <http://es.scribd.com/doc/101379739/Lukacs-Georg-La-Novela-Historica> [consultado el 7-10-2013].
- Vázquez Josefina Zoraida (s.f). *La historiografía romántica en México*, disponible en http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/8EC2154E83MECHY6M4F3LYHD7E83JJ.pdf [consultado el 28-04-2012].



GÓMEZ PÉREZ, Argenis. *Historia de un antihéroe: Obra científica y labor periodística del doctor José Domingo Díaz (1772-1842?)*. Caracas, Fondo Editorial de Humanidades de la Universidad Central de Venezuela/Centro Nacional de Historia, 2013.

La biografía, ese género tan cautivador de lectores, es la forma que utiliza Argenis Gómez Pérez para compartir sus reflexiones acerca de la vida del célebre antihéroe de la historia de nuestra independencia, el doctor y polemista caraqueño José Domingo Díaz.

En una estructura que sigue el tránsito vital del doctor Díaz, el filósofo Gómez Pérez avanza en la narración, contando lo ocurrido y desmontando los mitos creados en torno al personaje. El momento de su nacimiento en 1772, en que (como bien se sabe) es abandonado a las puertas de una iglesia de Caracas. El pequeño es uno de los tantos niños que engrosan las estadísticas de hijos expósitos, productos de amores clandestinos, que se evitan dar a conocer para salvar el preciado bien del honor. Dadas las descripciones presentadas en el libro, José Domingo Díaz es indudablemente hijo de una mujer blanca, hecho que pese a su condición de expósito le va a facilitar las cosas en el contexto de una sociedad excluyente. Es acogido en el seno de la importante familia Díaz Argote, que le provee el sustento para vivir. De allí su apellido.

Resalta la reconstrucción desapasionada que se hace de la personalidad de nuestro polemista, pues describe a un hombre que desde sus primeros años mostró un gran talento y apego al estudio. Cualidades que aunadas al espíritu de trabajo que siempre exhibió le abrieron las puertas de la Real y Pontificia Universidad de Caracas para cursar estudios en Humanidades, que luego echó a un lado para emprender la carrera de Medicina. Otro de los aspectos destacados en el libro es la pasión con que asumió la profesión de científico en el área de la medicina; a través de estas páginas vemos a un hombre que estudia, se informa, aprende disciplinadamente y, sobre todo, reflexiona permanentemente sobre su quehacer, anotando todo lo que observa, para producir posteriormente libros de gran valía para la historia de la medicina en Venezuela, pero de los que lamentablemente solo llegaron a conservarse los títulos en una que otra referencia aislada. Sin embargo, las pruebas están allí, de alguien que sobresalió de entre sus pares por empeñarse en ir un poco más allá en su oficio.

Muy conocida es la faceta de periodista de José Domingo Díaz, que en este libro es abordada también de manera equilibrada, partiendo del contexto en el cual se desarrolló. Llama la atención ver los distintos

agentes que intervinieron en la configuración de esa parte de la personalidad más conocida del doctor Díaz, la de apasionado, grosero, frontal, lacerante y a la vez erudito que reflejan sus letras. En primer lugar la formación en el seno de una familia importante; en segundo, la protección abierta que le brindara el entonces capitán general Manuel de Guevara Vasconcelos, que le granjeó ventajas políticas en distintas ocasiones; en tercer lugar, las malas jugadas que le hicieran salir en una especie de autoexilio a España; en cuarto lugar, el retorno a un terruño que luego del 19 de abril de 1810 no era el mismo debido a la revolución, o la “rebelión de Caracas”, como él mismo la denominó; y por último el estallido de la guerra, que va a marcar su espíritu, conduciéndolo por convicción a uno de los dos bandos en que se fracturó la sociedad. Es precisamente de este momento de su historia particular que José Domingo Díaz producirá los materiales por los cuales hoy se le recuerda. Durante la guerra se encargó de zaherir con su terrible pluma a sus enemigos republicanos. La *Gaceta de Caracas* será su escenario y trinchera.

Del momento de la guerra en que debió sostener el orden de la religión y del rey acumuló muchas anécdotas y experiencias, con avances y retrocesos, victorias y la definitiva derrota de su partido, con las cuales años después exilado en España escribirá se celeberrimo *Recuerdos sobre la rebelión de Caracas* (1829), en el que cuenta lo que vio, oyó y vivió de los días tumultuosos. Entre la fecha de publicación de su *opus magna* y la de su muerte (que se presume fue en 1842) hay pruebas de que el doctor Díaz se mantuvo incólume defendiendo todo aquello en lo que creía. Su mente y sus manos no cesaron de crear, trabajar y difundir su pensamiento. Estamos de acuerdo con Argenis Gómez Pérez cuando de estas cualidades sostiene que efectivamente José Domingo Díaz fue un digno rival de Bolívar.

Uno de los aspectos interesantes que ofrece este trabajo es el abordaje de las fuentes, el autor se valió de una amplia variedad y calidad de ellas; variedad porque evidentemente realizó una búsqueda exhaustiva de información que le permitió nutrir su discurso histórico con anécdotas epistolares, documentos oficiales, obras literarias y científicas; y calidad porque en algunos casos las fuentes eran datos sueltos, como, por ejemplo, los relativos a los escritos sobre las enfermedades y las reflexiones sobre el ejercicio de la medicina, de los que no se conserva en la actualidad ningún ejemplar. Gómez Pérez hace una lectura de las fuentes que va más allá de la interpretación tradicional y profundiza en la psicología individual no solo del doctor Díaz como protagonista de una historia, sino de aquellos otros personajes que le circundaron; reveladoras se nos presentan en este sentido el juego de las bajas pasiones desencadenadas en su contra antes del estallido de la revolución de independencia, situaciones de la cotidianidad como la envidia, los celos

profesionales, las intrigas políticas, los prejuicios étnicos, sociales, elementos de una realidad que permiten captar las circunstancias de un hombre que si bien no fue la encarnación de las virtudes admiradas por los hacedores de historia patria, pues tampoco es que estuvo rodeado de ángeles.

Este trabajo realiza aportes importantes para comprender la complejidad del proceso histórico de la independencia venezolana, por una parte porque arroja luces sobre una figura velada que jugó un papel central en los acontecimientos y, por otra, porque ayuda a desestigmatizar la visión acerca de un grupo de venezolanos que inmersos en la dinámica política de la revolución tomaron partido de acuerdo con sus propios sentimientos e intereses; *Historia de un antihéroe...* participa en este último aspecto en la línea trazada por trabajos como *La voz de los vencidos. Ideas del partido realista de Caracas, 1810-1821*, y *Contra Bolívar*, ambos de Tomás Straka; o *Banderas del rey: la visión realista de la Independencia* de Ángel Lombardi, que procuran contar la otra mitad de la historia, escuchar la voz de aquellos que aún hoy siguen vilipendiados por el relato de los vencedores.

Con su prosa ligera y sencilla, el autor se aventuró a reconstruir la historia de un personaje que dado a que perteneció al bando de los vencidos ha sido menospreciado, maltratado por los hacedores de historia tradicional, esos que consideran como un acto de traición a Bolívar todo acercamiento ecuánime al que fuera su más grande detractor. El autor tuvo que sortear en su reconstrucción histórica la madeja de errores acumulados por la historiografía patrioter, labor nada fácil si se toma en cuenta el hábito de susceptibilidades que cubren al personaje y al tema. Es admirable el esfuerzo realizado para desmontar ideas arraigadas, y más que ideas podemos decir odios que, a la distancia de 200 años, no han permitido percibir la estatura intelectual y moral de José Domingo Díaz. Es por esto que este libro constituye, a nuestro juicio, un aporte importante para acercar a los venezolanos el conocimiento de la acción social de un hombre que, movido por sus convicciones, sostuvo sus ideas hasta más allá de la derrota y hasta el final de su existencia.

Andrés Eloy Burgos



COLABORADORES

Belin Vázquez

belinvazquez@gmail.com

Licenciada en Educación, Doctorado en Historia de América y Posdoctorado en Ciencias Humanas. Profesora Titular jubilada de La Universidad del Zulia. Docente en los programas de Maestría en Historia de Venezuela, Doctorado en Ciencias Humanas y Doctorado en Ciencias Sociales. Acreditada Programa PEII, Investigadora C. Autora y coautora de libros, ensayos y artículos. Entre las recientes publicaciones destacan, “Independencia y Estado-nación en Venezuela desde los regímenes de la gubernamentalidad”; “Ciencia universal, memorias y visibilidad de los saberes sociales”; “Memorias históricas locales en dialogicidad con los saberes sociales” y *Estado liberal y gubernamentalidad en Venezuela* (en coautoría con César Pérez Jiménez. Caracas, Centro Nacional de Historia, 2012).

Silvio Di Bernardo

silviodibernardo@gmail.com

Profesor de Geografía e Historia (UPEL-Maracay, 2001); magíster en Educación, mención Enseñanza de la Historia (UPEL-Maracay, 2012); profesor en la categoría académica de Asistente en el Instituto Pedagógico Rural El Mácaro (Iprem), área Historia. Investigador adscrito a la línea de investigación Nuevas Tendencias Historiográficas en el Contexto Educativo Venezolano del Iprem.

Luis Peñalver

luis_penalver@yahoo.es

Profesor de Ciencias Sociales (mención Historia, 1979) en el antiguo Instituto Universitario Experimental de Maturín, hoy Instituto Pedagógico de Maturín integrado a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Especialista y *Magister Scientiarum* en Investigación Educativa. Doctor en Educación por la UPEL, siendo el primer egresado en estudios doctorales de la UPEL-Monagas. Miembro de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEHE) y de la Red Docente de América Latina y El Caribe (Kipus). Consultor de la Unesco en el área de Formación Docente para América Latina y el Caribe. Ex director general de Currículo y Programas Nacionales de Formación en el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2009-2010). Ex asesor del Ministerio del Poder Popular para la Educación

Universitaria y del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Actualmente es profesor Titular, jubilado, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, adscrito al Departamento de Humanidades y Artes del Instituto Pedagógico de Maturín, donde imparte cátedras en pre y posgrado. También es profesor invitado permanente de instituciones educativas nacionales e internacionales para dirigir cursos académicos, dictar ponencias y conferencias, y organizar eventos, entre otras responsabilidades.

Nayrin Yanet Pérez Giménez
nayrinperez@gmail.com

Nació en Quíbor, el 19 de enero de 1978, egresada en 1999 del Instituto Universitario Experimental de Tecnología Andrés Eloy Blanco como Técnico Superior Universitario en Turismo y Licenciada en Historia por la Universidad de Los Andes, egresada *Cum laude* en 2008. Trabaja como docente en la Universidad Politécnica Territorial de Lara, en el Departamento de Turismo y Hotelería impartiendo unidades curriculares vinculadas con el fomento del patrimonio cultural y turístico. Ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales y tiene entre sus publicaciones “El indígena venezolano bajo la mirada positivista de Lisandro Alvarado y Julio Cesar Salas” (revista *Presente y Pasado*) y “Andrés Eloy Blanco y la reivindicación de la mujer” (revista *Andrés Eloy Blanco, Creación, Memoria y País*).

Alejandra Leal Guzmán
aleal@funvisis.gob.ve

Antropóloga por la Universidad Central de Venezuela (UCV). Cursante del Doctorado en Urbanismo, Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UCV.

Gianinni Mastrangioli Salazar
giannimastran@gmail.com

Tesista de la Escuela de Historia de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Docente en Ciencias Sociales, Media General.

Guillermo Luque
gluquec@gmail.com

Licenciado en Historia por la Universidad Central de Venezuela (UCV). Profesor Agregado de la Facultad de Humanidades y Educación de esa universidad; doctorando en Educación de la UCV; ex miembro del Consejo Editor de la *Revista de Pedagogía* de la Escuela de Educación. Es autor y/o coautor de varias publicaciones. Coordinó la Cátedra Libre

Simón Bolívar de la Facultad de Humanidades y Educación (2000-2003). Coordinador de la Comisión designada por el Consejo de la Escuela de Educación-UCV que elaboró las propuestas consignadas ante la Asamblea Nacional en relación con la Ley Orgánica de Educación Nacional (2001). Coordinador designado por la Facultad de Humanidades y Educación para la organización del Homenaje a Luis Beltrán Prieto Figueroa con motivo de los 100 años de su nacimiento (2002). Miembro del Consejo Superior de la Universidad Nacional Abierta (UNA) en representación del MES (2006). Coordinador del Proyecto Editorial Pensamiento Pedagógico, Ministerio de la Cultura (2008). Orden Andrés Bello (Primera Clase), 27 de junio de 2005.

Dervi Antonio Vilchez Zapata
dervi_vilchez@hotmail.com

Licenciado en Educación, mención Historia, egresado de La Universidad del Zulia (LUZ). Tesista de la Maestría en Historia de Venezuela de la LUZ. Investigador Auxiliar en el proyecto Independencia, Cultura Política y Conflictividad. Venezuela 1808-1830. Investigador en el Programa de Estímulo a la Investigación e Innovación (PEII) 2013, nivel A (Oncti). Ponente en congresos nacionales. Docente de Educación Media General en la Unidad Educativa Marista Prof. Misael Vilchez.



NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

I. De las colaboraciones

1. Las colaboraciones serán inéditas. El Comité Editor se reserva el derecho de incluir trabajos ya publicados en otras revistas.
2. Los trabajos se presentarán en español, cuyo original y copia consignados se escribirán a doble espacio, en formato carta y una extensión entre quince y veinte cuartillas (incluyendo las fuentes utilizadas). Se acompañará de una versión digital, escrita en Word 6.0, con letra Times New Roman 12 puntos. Se recomienda guardarla en versión RTF, con la finalidad de abrirlo en cualquier programa sin afectar su formato y contenido.
3. Los artículos, reseñas y reseñas de libros versarán sobre estudios históricos que contengan un aporte al conocimiento histórico, bien por la novedad del tema tratado y el uso de fuentes, o bien por los elementos teóricos y metodológicos que proporcione la investigación.
4. El artículo comenzará con un resumen de cien a doscientas cincuenta palabras con su *abstract* en inglés y, al final del mismo, se incorporarán cuatro *palabras clave* que identifiquen el tema.
5. Al final del trabajo, en hoja anexa, el autor incorporará una ficha profesional abreviada, donde indique el lugar actual de trabajo y grado académico, además de dirección, número telefónico, fax y correo electrónico donde ubicarlo.

II. De citas y notas

1. Las citas se registrarán por el sistema autor, fecha y página entre paréntesis, por ejemplo: (Acosta Saignes, 1992: 23-24), y en los casos que lo ameriten las citas se registrarán por el “sistema abreviado”, clásico de la Historia, donde el dato se expresará desde lo más general hasta lo más particular, por ejemplo:

- Documental: AGN-C. *Sección Renta de Tabaco*, “Informe del Intendente de Venezuela”. Caracas, 10 de septiembre de 1800, t. XXXVIII, f. 26.

- Bibliográfica: Arcila Farías, *Economía colonial*, 1946, t. I, p. 60; una llamada inmediatamente después, si es la misma página: *Ídem*; pero si es otra página: *Ibidem*, t. I, p. 66.
- Hemerográfica: Banko, “Federación y caudillismo,” *Ensayos Históricos*, n° 18, p. 120; para la cita inmediatamente después, proceder igual que en la bibliográfica.
- Digital: Gilvon der Walde, *Unas notas de teoría monetaria* (2005), disponible en <http://www.liberalismo.org/bitácoras/8>

2. Las referencias sobre cuadros estadísticos, planos u otros recursos técnicos deberán señalar al pie de los mismos sus respectivas fuentes.

III. De las fuentes

1. Las fuentes se ubicarán al final del artículo y se organizarán por su tipo y/o alfabéticamente; pero solo se registrarán las utilizadas en el trabajo.

2. Se regirán por el “sistema ampliado”, de lo general a lo particular y señalando toda la información que las identifiquen, por ejemplo:

- Documental: AGN-C. *Sección Renta del Tabaco*, Caracas, 1800, t. XXXVIII.
- Bibliográfica: Arcila Farías, Eduardo. *Economía colonial de Venezuela*. Caracas, Italgáfica, 1973, 2 vols.
- Hemerográfica: Álvarez, R.; R. Huertas y J. L. Peset. “Enfermedad mental y sociedad en la Europa de la segunda mitad del siglo XIX,” *Asclepio*. Madrid, t. XLV, n° 2, 1993, pp. 41-60.
- Digital: Gilvon Der Walde, Andrés H., *Unas notas de teoría monetaria: el pensamiento económico del padre Juan de Mariana* (2005), disponible en <http://www.liberalismo.org/bitácoras/8>

IV. De la dirección

1. La dirección, para efectos de la colaboración y el canje, será la siguiente:

- Responsables: Eileen Bolívar y Marianela Tovar.
- Dirección: Centro Nacional de Historia. Final Avenida Panteón, Foro Libertador, edificio Archivo General de la Nación, PB. Caracas, Venezuela.

- Teléfono: (0212) 509-58-32.
 - E-mail: revistanuestrosur.cnh@gmail.com
2. Los puntos de vista expuestos por los autores no necesariamente se corresponden con los de los editores de la revista.



Esta revista se terminó de imprimir
en el mes de junio de 2014.
Caracas, República Bolivariana de Venezuela.
Su edición consta de 1.000 ejemplares.









Nuestro Sur, Historia, Memoria y Patrimonio se concibe como una publicación que fomenta la reflexión y la investigación del pasado venezolano y suramericano, a través del análisis de nuevas miradas, nuevos conocimientos y otras formas de explicación del devenir histórico de los pueblos nuestroamericanos.

Surge por la necesidad de repensar y ahondar en las complejidades políticas, económicas, sociales y culturales de los procesos de emancipación de nuestros pueblos. En este sentido, en el marco de la conmemoración de los bicentenarios de las independencias de *Nuestramérica*, *Nuestro Sur* se suma a la construcción de un proyecto social, integrador, político y dinamizador de la historia que permita el desmontaje de los mecanismos de opresión e invisibilización de los pueblos en su lucha por una sociedad más justa, libre y soberana.

Hallaremos en sus páginas la presentación de nuevos debates historiográficos que dan cuenta de una construcción colectiva de la historia. Una historia que hemos denominado insurgente y que a diferencia de la historiografía tradicional, se encuentra trazada desde el ámbito comunal, local, regional, nacional, caribeño y latinoamericano. Una perspectiva histórica con vocación abarcante e integradora, que servirá como herramienta para la liberación, formación y democratización de la memoria de los pueblos.

Nuestro Sur, en sintonía con las realidades de los pueblos latinoamericanos y caribeños, se perfila entonces como una publicación que promueve la investigación, la formación, la crítica y la revisión constante de nuestro pasado; a partir de un discurso colectivo y multidisciplinario que se enriquezca de una historia cuyos ejes transversales sean la diversidad temporal, geográfica, cultural, étnica, social y sexual.

Este número siete de *Nuestro Sur* se presenta con la intención de contribuir a la discusión sobre los temas relacionados a la cultura, por ello, coloca en las manos de la comunidad este especial dedicado a la historia de la educación y educación en historia, entendiendo que esta tiene gran influencia en las ideas sobre el pasado, la organización del presente y la proyección hacia el futuro. El lector podrá encontrar los siguientes estudios: *Historias subalternizadas y visibilidad descolonizadora con saberes liberadores*, *Saber fragmentado*, *historia aséptica y el combate por la esperanza*, *Amenodoro Urdaneta y la educación de la infancia*. *Una óptica de formación en la Venezuela del siglo XIX*, *La educación técnica universitaria en Venezuela*, *los institutos universitarios de tecnología, 1970-2001*, *Venezuela telúrica: reflexiones metodológicas en la enseñanza de la sismicidad histórica nacional*, *Dictadura e iglesia contra la educación democrática laica*. *Una visión desde las páginas de la prensa clandestina (1951-1957)* y *Emotividad en la pluma de Clío: matices interpretativos en la historiografía romántica de la independencia venezolana*.

ARCHIVO
GENERAL
DE LA NACIÓN

República Bolivariana de Venezuela



■ revolución de la conciencia

CENTRO
NACIONAL
DE HISTORIA

