

# NUESTRO SUR

Historia, Memoria y Patrimonio

MINISTERIO DEL PODER POPULAR DEL DESPACHO DE LA PRESIDENCIA Y SEGUIMIENTO  
DE LA GESTIÓN DE GOBIERNO / CENTRO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS

AÑO 8 / NÚMERO 12 / JULIO-DICIEMBRE 2017 / ISSN 2244-7091

12



CENTRO NACIONAL  
DE ESTUDIOS HISTÓRICOS  
\*\*\*\*\*

12



# NUESTRO SURRO

Historia, Memoria y Patrimonio

**COORDINACIÓN EDITORIAL DE ESTE NÚMERO**

*Andrés Eloy Burgos*

**ASISTENCIA EDITORIAL**

*Alexander Zambrano*

**CONSEJO EDITORIAL**

*Emma Martínez V. UCV Caracas-Venezuela*

*Guillermo Luque UCV Caracas-Venezuela*

*Marianela Tovar UCV Caracas-Venezuela*

*Alexander Torres Iriarte IPC-UPEL Caracas-Venezuela*

*Hancer González Sierralta ULA Mérida-Venezuela*

*Luis Ángel Bellota Universidad Iberoamericana México*

*Belín Vázquez LUZ Maracaibo-Venezuela*

**DISEÑO DE PORTADA, DIAGRAMACIÓN Y EDICIÓN DE TEXTOS**

*César Russian*

**FOTOGRAFÍA DE PORTADA**

*Corona indígena de carácter festivo perteneciente a la etnia Yekuana, que habita en los estados Bolívar y Amazonas.*

Colección Etnográfica del Museo de Ciencias.

**AÑO 8. NÚMERO 12. JULIO-DICIEMBRE 2017**

Fundación Centro Nacional de Estudios Históricos

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

Caracas, Venezuela

revistanuestrosur.cnh@gmail.com

Indizada en la base de datos Revencyt

Depósito legal: pp201002DC3516

ISSN 2244-7091

Impreso en la República Bolivariana de Venezuela

**PRESENTACIÓN**

5

**ARTÍCULOS**

**LA DECENCIA QUE PROHÍBE TRABAJAR LA TIERRA Y ORDENA EL DESPRECIO DE LAS ARTES ÚTILES. LA EDUCACIÓN ILUSTRADA DEL PROYECTO NACIONAL VENEZOLANO 1790-1870**

9

*Karin Paola Pestano*

**LA GUERRA DE LOS MONAGAS EN 1831: DE LA INTEGRIDAD DE COLOMBIA AL ESTADO DE ORIENTE**

33

*Javier Escala*

**DEBILITANDO LA RAZÓN RENTISTA O LA EROSIÓN DEL NACIONALISMO METODOLÓGICO**

53

*Malfred Gerig*

**LA NOCIÓN DEL HOMBRE NUEVO EN LA CONSPIRACIÓN DE GUAL Y ESPAÑA (1797)**

73

*Ramón Alonso Dugarte*

**RASTROS DE COLONIALIDAD EN EL DISCURSO HISTÓRICO DE VENEZUELA. UN ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO**

87

*Alexandra Cemborain Blanco*

**EL ESTADO SOCIAL Y EL PROCESO DE DESCOLONIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA**

101

*Rafael Lárez Puche*

**COLABORADORES**

111

**NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES**

113



En esta oportunidad se presentan seis trabajos de investigadores que estudian desde temáticas históricas específicas hasta problemáticas teórico-metodológicas. La historiadora Karin Paola Pestano estudia las prácticas educativas que bajo el signo de la filosofía de la Ilustración se realizaron en la Venezuela de finales del siglo XVIII hasta el siglo XIX; en su caso enfatiza la tendencia que condujo a la revalorización de los trabajos manuales que, desde la *Enciclopedia*, se promovió para desmontar la visión de la escolástica.

El historiador Javier Escala estudia el caso de los hermanos Monagas, quienes signaron con su accionar político la etapa de la independencia y constitución republicana de Venezuela. Se detiene a analizar el papel que jugaron en la compleja situación política de 1831, en la cual estos personajes, valiéndose de las armas y de su prestigio personal, intentaron escindir una parte del territorio venezolano para crear un Estado independiente.

El sociólogo Malfred Gerig, por su parte, discurre acerca de los aspectos metodológicos que, a su juicio, sustentan lo que denomina como “la razón rentista”. Este artículo contiene interesantes reflexiones acerca de cómo ha sido visto, desde el nacionalismo metodológico, el petróleo en el devenir histórico venezolano.

La conspiración de Manuel Gual y José María España ocurrida en La Guaira, ciudad portuaria de Venezuela, tuvo importantes repercusiones en el proceso independentista venezolano. Aunque fracasada a partir de una delación, se le reconocen a esta conspiración innegables aportes ideológicos y políticos para el momento revolucionario ulterior. Uno de los aportes es la “noción de hombre nuevo” que Ramón Alonso Dugarte aborda en su artículo.

Alexandra Cemborain analiza las rasgos de la colonialidad presente en el discurso histórico venezolano. Desde la metodología del análisis crítico del discurso esta socióloga coloca de relieve aquellos aspectos de la colonialidad que perviven en el sistema de socialización de los saberes en Venezuela. En similar angustia teórico-metodológica se enmarca el trabajo de Rafael Larez Puche, quien estudia la descolonización de la enseñanza de la historia.

Con esta variedad de temas y enfoques damos a la comunidad científica el número 12 de *Nuestro Sur, Historia, Memoria y Patrimonio*, una revista hecha para la descolonización del pensamiento.



ARTÍCULOS

---

## LA DECENCIA QUE PROHÍBE TRABAJAR LA TIERRA Y ORDENA EL DESPRECIO DE LAS ARTES ÚTILES. LA EDUCACIÓN ILUSTRADA DEL PROYECTO NACIONAL VENEZOLANO 1790-1870

*Karin Paola Pestano*

Fecha de entrega: 15 de mayo de 2017

Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2017



### Resumen

Estudiar la educación como área del conocimiento nos puede llevar por muchas vertientes, una de ellas es el estudio histórico del desarrollo del pensamiento pedagógico, en esa dimensión nos centramos en la influencia del pensamiento de la Ilustración sobre las formas de concebir la educación venezolana durante el período de la crisis de la sociedad colonial y el desarrollo del planteamiento del proyecto nacional surgido a partir de la Independencia y hasta 1870, porque es durante este período y bajo estas influencias que se transforma el concepto que se había tenido de la educación, surge la noción de la instrucción pública y la educación pasa a ser ahora valorada como un elemento potenciador de las sociedades (que dejará atrás el caos consecuente de la guerra independentista) en su aspiración hacia el progreso material y económico, acompañado de la promesa de igualdad social; pero en la realidad concreta la influencia de la Ilustración sirvió más de marco referencial para definir qué tipo de educación era necesaria para el nuevo ciudadano republicano en un país que vivía de la agricultura y el comercio.

**Palabras clave:** Educación en Venezuela, Pensamiento pedagógico, Ilustración, Proyecto nacional.

## The Decency that Forbids to Work the Earth and Commands the Contemp of Useful Arts. The Illustrated Education of the Venezuelan National Project 1790-1870

### Abstract

Studying education as an area of knowledge can lead us in many ways, one of which is the historical study of the development of pedagogical thinking. This research focuses on the influence of the thought of the Illustration on the ways of conceiving Venezuelan education during the period of the crisis of colonial society and the development of the approach of the national project emerged from Independence and until 1870. During this period and under these influences that the concept of education has been transformed, the notion of public education arises, education is now valued as a potentiating element of societies towards material and economic progress, accompanied of the promise of social equality. The Illustration served as a framework for defining what kind of education was needed for the new Republican citizen in a country that lived from agriculture and commerce.

**Key words:** Education in Venezuela, Pedagogical Thinking, Illustration, National Project.

### Las luces de la razón en la educación decimonónica venezolana

Estudiar la historia del pensamiento pedagógico a través de sus ideas o teorías formuladas solo es posible a través del análisis del tiempo en su proceso histórico. Como escribió Lucien Febvre: "...hay historia sin más, en su unidad. La historia es por definición absolutamente social" (1970: 39). Entonces, la historia del pensamiento pedagógico es absolutamente social y como fenómeno es producto de la acción humana, en este sentido plantea el profesor Guillermo Luque: "...la educación es y ha sido el recurso político de la política cuando esta está impregnada de elevadas metas económicas, sociales y culturales que demandan la energía educada de un pueblo" (2010: 8). El pensamiento pedagógico contribuye con el conocimiento de nuestra sociedad, de sus prácticas y sus políticas educativas. Es aquí donde se pueden rastrear las causas de algunas propuestas ensayadas sobre problemas o cuestiones por resolver e, incluso, podríamos identificar los parámetros epistemológicos a los que apelamos como referentes en nuestra labor docente.

### La educación colonial venezolana: Entre la escolástica y la Ilustración

En lo que concierne a Venezuela, a la historia de la educación se le sigue la pista desde 1767, a partir de la expulsión de los jesuitas de los territorios colonizados por la monarquía española, no solo por ese hecho en sí, sino por lo que significó en el ámbito educativo: la preeminencia de un pensamiento educativo escolástico en la práctica que comienza a ser cuestionado por la influencia del movimiento ideocultural europeo conocido como la Ilustración; ambos convergen en una sociedad colonial estratificada –producto de la invasión, la conquista por la fuerza, el secuestro de sus riquezas materiales e inmateriales, el intercambio de culturas, etc.– que se hallaba en una profunda crisis en la que influían sus marcadas fronteras y las tensiones sociales como factores internos, y la constante vulneración de los controles del Estado español, a través de las fisuras que dejaba el sistema.

Los orígenes del sistema educativo venezolano se remontan a la práctica de la escolástica formulada por la doctrina tomista de la educación<sup>1</sup>, cuando se impuso el saber de la doctrina católica como la primera forma de conocer, una de sus concreciones es que después de 1721, la corona transformó el Seminario de Caracas en la Real y Pontificia Universidad de Caracas, con todas las atribuciones monárquicas y religiosas correspondientes. Al finalizar el siglo XVIII existían, por su parte, las escuelas de primeras letras que respondían a la misma doctrina. Estos eran los únicos niveles educativos existentes y estaban desvinculados entre sí.

Iglesia y monarquía fueron la fórmula política que operó en la región europea desde la desintegración del Imperio romano. Los jesuitas fueron expulsados de los dominios españoles en 1767 por haber participado en el motín de Esquilache<sup>2</sup> (España); a partir de los sucesos de aquella revuelta campesina por el alza de los precios del pan y la liberación de los precios tasados del grano, fueron acusados de laxismo, casuismo y tiranicidio, en consecuencia, el Estado español embargó sus bienes, que no eran pocos, lo que aumentó el erario real por concepto de renta eclesiástica.

Esta situación, a todas luces política, fortaleció el movimiento anti-jesuitico en toda Europa, el cual se dejó sentir en las colonias hispanas cuando estas estuvieron bajo el reinado de Carlos III de Borbón (1759-788), quien impulsó medidas económicas y políticas despóticas, entre ellas, la reorganización de las colonias en América para fortalecer su poder a través de la creación de la Intendencia de Ejército y Real Hacienda (1776), la Capitanía General de Venezuela (1777), la Audiencia de Caracas (1786) y el Real Consulado de Caracas (1793), con lo que se le dio unidad político-territorial a Venezuela y cierta independencia del Virreinato de Nueva Granada o la Audiencia de Santo Domingo, instancias de las que había dependido en términos políticos hasta ese momento.

El despotismo ilustrado borbón procuró “hacer producir a España” (Luque, 2001: 46) ya que el aumento del erario real solo se había conformado con el rentismo colonial, el cual se hallaba ahora en crisis;

1 El catolicismo que influyó en la educación colonial venezolana es el formulado por santo Tomás de Aquino, el cual está basado en la premisa de la fe sobre la razón o la teología sobre la filosofía. Este pensamiento se fortaleció tras el cisma católico de Occidente ocurrido en Europa durante el siglo XVI, que dividió en un antes y un después la historia de la humanidad, y de donde se desprendieron los reformistas protestantes (luteranos y calvinistas principalmente) y las políticas contrarreformistas de la Iglesia católica ortodoxa, es decir, la Inquisición y la Compañía de Jesús, ambas usadas como aparatos de control sobre el cumplimiento de la fe católica.

2 En el motín de Esquilache también participó Manuel Cortés de Campomanes, quien influyó en los movimientos independentistas de Venezuela.

para lograrlo había que proporcionarle gran poder al rey, para que la mejoría viniera de arriba, por eso la corona toma en consideración y se apega a los consejos de los pensadores ilustrados españoles.

La Ilustración entró de dos formas a Venezuela, una por la vía franca a través de las políticas borbónicas, mediante la influencia de la academia de la primera educación a quienes pertenecían los maestros Juan Bautista Picornell y Manuel Cortés de Campomanes, entre otros, quienes habían llegado al puerto de La Guaira exiliados tras su participación en la conspiración de San Blas y quienes luego, ya en las costas venezolanas, se suman al movimiento liderado por José María España y Manuel Gual. Por otra parte, Simón Rodríguez había sostenido contacto con Picornell y Campomanes antes de que fuesen apresados.

La otra forma por la que llegó el movimiento ilustrado a Venezuela fue a través del contrabando comercial del Caribe con un consecuente intercambio cultural, por esta vía entraron las ideas más radicales. Ciertamente, la Ilustración no se desarrolló igual en los territorios católicos ortodoxos como España, por ejemplo, por su natural resistencia al cambio, que en los países influidos por el protestantismo, de pensamiento abierto e incluso radical.

En este contexto, la instrucción, aunque tenía asistencia de la Iglesia y el visto bueno del Estado monárquico, estaba en manos de particulares, no existía una sistematización educativa. Priva la premisa del derecho natural que consagra la igualdad de los hombres por y ante la naturaleza, pero marca las diferencias por cercanía o lejanía ante la figura de Dios, y le da fundamento a la estructuración social y la jerarquización de los saberes. Las estrategias educativas se basan en el memorismo a través del uso de catecismos (Fleuri, Ripalda, Nebrija); se enseña para mantener inmutable el orden social y político, y para infundir temor de Dios.

En las escuelas de primeras letras se enseñaban la doctrina y nociones de lectura, escritura y números. El ejercicio de la lectura y la escritura no se correspondían, la lectura era un ejercicio básico, no para hacer de ella un hábito o para estudiar; la escritura y el ejercicio de contar no debían desarrollarse mucho, porque eran unos oficios manuales (el de los escribanos, los amanuenses, tenderos, pulperos) y, como tal, eran viles por ser atribuidos solo a las clases bajas de la sociedad.

En ocasiones se enseñaba algún oficio, sobre todo en los sectores medios y bajos del pequeño grupo que era educado, dependiendo de quién fuera el preceptor o preceptora. A las niñas se les enseñaban labores domésticas y manuales, y a los niños oficios como la sastrería, la carpintería, etc. La escuela de primeras letras estaba estratificada como la sociedad, estaban destinadas exclusivamente para los blancos ricos, criollos o peninsulares; las escuelas de oficios eran más para blancos pobres y pardos de alto nivel.

En la universidad se aprendían las primeras nociones de latín y lógica, con lo que se obtenía el título de Bachiller. Con la lógica se comprendía el mundo físico; con el latín se estudiaba gramática y lectura. El latín era el lenguaje universal de la cultura en el mundo occidental, trascendía las fronteras más allá de los idiomas nacionales. Saber latín garantizaba el entendimiento con otras personas independientemente de su lengua materna. Una vez superados estos cursos iniciaba la formación académica en teología, filosofía, jurisprudencia, medicina, etc., al finalizarlos se les otorgaba a los estudiantes el título de Doctor en Teología, Jurisprudencia, Filosofía, etc., solo lo obtenían hombres, blancos y de la élite social.

Cuando el pensamiento ilustrado trastoca los espacios educativos se propone la supremacía de la naturaleza sobre la idea de Dios; la Razón ilustrada como centro de conocimiento; la enseñanza de las ciencias útiles para el progreso de las naciones, por ejemplo, de las matemáticas al servicio del comercio y la agricultura (agrimensura, contabilidad, medicina, óptica, música). Se plantea la instrucción pública como panacea del progreso de las naciones, a través de la sistematización y unificación del sistema educativo, del orden; se propone la enseñanza de y en las leyes para el fomento de la igualdad (premisa fundamental del pensamiento ilustrado de los hombres ante las leyes, derechos merecidos según virtudes). Estas ideas son antimonárquicas, están a favor del establecimiento de la república como sistema político que pretende superar el “antiguo régimen”, son impulsoras del “bien común”; se plantea también la enseñanza en lengua materna, a propósito del repunte de las lenguas nacionales con el establecimiento de los estados nacionales, y derrumbar la supremacía cultural del latín. También se propone a la educación como una herramienta de liberación mental de la tutela teológica. Gustavo Adolfo Ruiz comenta al respecto:

Hay cosas que Dios ha revelado y que tales cosas son intocables, siguen siendo verdades inherentes al dogma. Pero encuentra que el mundo físico no ha sido revelado por Dios y así empieza el hombre a liberarse de la tutela teológica. Si Dios no ha revelado el mundo físico, el hombre lo puede encontrar y es verdad. Pero esta verdad que descubre el hombre, que puede ser manejada, discutida, revertida, enriquecida, es una verdad relativa. Con esto ya la verdad no es revelada, sino descubierta, y la verdad no es dogmática porque no es única, la verdad es discutible y discutida, la verdad no es eterna, es relativa... la razón... de ahí viene toda esa forma de pensar que llamamos racionalismo, que llamamos también iluminismo, porque en la oscuridad no se ve ni se sabe nada; la luz de la razón ilumina el entendimiento... (en Luque, 2001: 40).

Es así como en la educación se originan dos posturas opuestas: la escolástica que tiende hacia la divinidad, y la Ilustración que tiende hacia el valor humano, hacia la *ciencia*, y con ese término se indica una gran transformación en el pensamiento educativo.

Simón Rodríguez es reconocido por haber sido maestro de primeras letras e ideólogo político de la educación republicana, conocía bien las reformas educativas aplicadas en España bajo las políticas borbónicas y basándose en ellas intentó ordenar la escuela de primeras letras venezolana, en consecuencia presentó al cabildo, en 1794, un proyecto titulado *Estado actual de la escuela de primeras letras y nuevo establecimiento de ella*, el cual fue aprobado en primera instancia por las autoridades locales, pero se trabó su ejecución cuando iba también a ser aprobado por las autoridades españolas en Nueva Granada o Santo Domingo. De hecho, cuando Miguel José Sanz presentó su proyecto educativo más de diez años después, lo pusieron en espera mientras recuperaban el proyecto de Rodríguez, porque aún lo tenían en cuenta.

El documento de Rodríguez hace un minucioso diagnóstico del funcionamiento de las escuelas a través de seis reparos fundamentales, a partir de los cuales formula una propuesta de reforma:

1. Que la escuela “no tiene la estimación que merece” porque no hay conciencia de que en la niñez se forma el pensamiento que va a funcionar para afrontar la vida, nos dice Rodríguez: “...sin tomar en ellas las primeras luces, el hombre de ciego para todos los conocimientos” (Rodríguez, 1794: 1).
2. Que “pocos conocen su utilidad”, ya que en sociedad se practican los conocimientos que debieron ser adquiridos en la escuela sin pasar por ella y lo hacen con torpeza; y los que entran a la universidad sin haber pasado por esta emplean el tiempo de aprender latín y lógica, en aprender a contar, leer y escribir, haciéndole perder un valioso tiempo a los catedráticos que los enseñan.
3. Que “todos se consideran capaces de desempeñarla” porque se establecen por doquier, sin una concepción clara de lo que es y sin que muchos de los maestros hayan pasado por ella antes.
4. Que “le toca el peor tiempo y el más breve”, porque los niños deben ir a la escuela a corta edad para que puedan aprender todo lo que deben, ya que había niños que los llevaban a los once años y, en primer lugar, su cerebro no está tan presto para el aprendizaje como cuando son más jóvenes, y segundo, deben aprender apresurados y saltándose contenidos porque a los doce años debían entrar en la universidad.

5. Que “cualquier cosa es suficiente a propósito de ella”, por lo que Rodríguez propone un espacio que solo se dedique a la enseñanza de las primeras letras, y que estos aprendizajes se diferencien de los oficios y de la doctrina.

6. Que “se burlan de su formalidad y sus reglas” y que “su preceptor es poco atendido”, pues no tenía un horario establecido y algunos iban y otros no; no había prosecución en los cursos, entre otros problemas. Como el de la figura del maestro o preceptor, que no tenía una definición real ni un tratamiento adecuado.

La propuesta de Simón Rodríguez establece un ordenamiento que va desde la administración educativa, viendo la escuela como una institución, hasta la jerarquización tanto de lo programático como de los personajes que intervienen en ella: el director, los maestros, los pasantes y los discípulos o estudiantes. Plantea la igualdad social como premisa en la educación, pero no hace un desarrollo sustancial de este punto.

Por su parte, el proyecto de Miguel José Sanz, aludido *supra*, es liberal e ilustrado, hace una crítica a la distribución de la riqueza empleada entre las actividades de la religión y las actividades académicas en la educación de los jóvenes de la aristocracia criolla; en cuanto a la enseñanza del latín opinaba que:

Es ridículo que aprendan latín (...) es verdaderamente triste ver a un estudiante que, después de haber enflaquecido durante años y años en las escuelas de ciencias, sea incapaz de expresarse con precisión en su propio idioma, escribir una carta o plantear un escrito... (Sanz, 1805).

A inicios del siglo XIX, el pensamiento ilustrado va tomando mayor fuerza y las ordenanzas de Sanz dan muestras de su influencia sobre la intelectualidad criolla. En cuanto a la enseñanza de las ciencias útiles apunta: “Se cree que basta con saber redactar memorias, decir misas, lucir cordones de doctor o llevar hábitos sacerdotales monacales; que la decencia prohíbe trabajar la tierra y ordena el desprecio de las artes mecánicas o útiles...” (Sanz, 1805).

En medio de la crisis de la sociedad colonial, el *Discurso económico de amor a la letras con relación a la agricultura y el comercio*, escrito en 1790 por Juan Agustín de la Torre, rector de la Universidad de Caracas y funcionario del Consulado, propone la enseñanza de las matemáticas para impulsar la economía agrícola y el comercio, y darle valor de utilidad y progreso a las artes y oficios manuales (arquitectura, medicina, óptica, música, carpintería, etc.), hasta entonces tenidos por viles, por no ser producto directo del intelecto.

De la Torre diagnóstica el mal funcionamiento y la baja productividad de la agricultura y el comercio, y elabora propuestas para mejorarlos. Bajo

el paradigma de la escolástica se creía que la vida es solo un estado de tránsito hacia la eternidad; con la Ilustración se genera la idea de que la vida tiene un fin en sí misma y que hay que aprovechar todo lo que la tierra nos da en el aquí y el ahora. De la Torre explica que “La agricultura es el estómago del Estado, y si no se haya bien complexionado padecerán todos los miembros del cuerpo (...) procuremos pues su incremento, que se nos vendrá el comercio sin que lo busquemos...” (1790).

Otro caso es el del profesor Baltazar de los Reyes Marrero, quien es acusado de actuar contra los estatutos universitarios y “contra Dios”, porque según Cayetano Montenegro (su oponente en el caso, también profesor de la universidad y de posición ortodoxa) aquel enseñaba matemáticas, aritmética y geometría antes que lógica, puesto que estaba al tanto de los avances ilustrados emprendidos en las universidades de España. Lo interesante es que los argumentos de cada uno de los profesores dan cuenta del movimiento ideocultural que había en el ambiente académico, por un lado, la resistencia al cambio en nombre de Dios y, por otro, las ideas ilustradas. El profesor Marrero aseguraba en su defensa:

[De] las materias que deban leer los Catedráticos de Artes y si hay algunas en que se prohíba la enseñanza de los tratados preliminares o prolegómenos de Física, que comprenden la Aritmética, Álgebra y Geometría, o limite o explique que la Lógica que se debe enseñar sea puramente la vulgar, con exclusión de toda materia que pueda llamarse Lógica para rectificar la razón, dando exactitud y seguridad a los racionios, discernimiento de los sofismas e ilación de buenas consecuencias.

Siempre estoy pronto a fomentar el aprovechamiento de los estudiantes con mis amonestaciones y el agrado con que recibo a los aplicados y explico sus dudas hasta convidarles a que ocurran a casa o a estudiar en mis libros o a proponerme sus dificultades, procurando siempre inspirarles el buen gusto (...) Procurando preservar sus entendimientos de toda preocupación y a no admitir sino lo que se muestra con evidencia por verdad cierta en las cosas naturales y que Dios no ha revelado... (Archivo Histórico Nacional de España, *Expediente sobre el proceso...*).

Por el contrario, Montenegro en la acusación que le hace a Marrero afirma:

Sin variarse el método y estilo inconcusos en dictar ni escribir materias ajenas ni extrañas y nuevas a las acostumbradas en esta Real y Pontificia Universidad, prevenidas en sus Reales Estatutos, de cuya laudable puntual ejecución se han hecho tantos hombres grandes y sabios que han admirado en sabiduría en ambos mundos ocupando dignísimamente los empleos que se confieren a los eclesiásticos y seculares más doctos y

beneméritos que también es muy conforme a los dispuestos por las leyes de Castilla e Indias que mandan guardar inviolablemente los Estatutos de cada Universidad (...) No se percibe derecho ni facultad en el Dr. Marrero ni en otro Catedrático para formar (...) tratados ajenos a la facultad (...) ni cuestiones ni materias inútiles para las ciencias mayores de Teología, Cánones y Leyes contrarias a los progresos que desean en la carrera literaria (Archivo Histórico Nacional de España, *Expediente sobre el proceso...*).

La naturaleza de la educación como fenómeno social manifiesta la historicidad tanto de la escolástica como de la Ilustración en el sistema educativo venezolano hasta la actualidad. Cómo se estudia y cómo es la educación, la pedagogía y las políticas educativas dan cuenta de ello. Algunos de esos elementos están más presentes que otros en el pensamiento educativo; algunos se han transformado o se han fortalecido mientras otros han desaparecido.

### La Ilustración en la educación republicana y el proyecto nacional

Durante el siglo XIX en Venezuela tomó fuerza la noción de la instrucción pública y su concreción como política educativa fue objeto de altibajos y debates durante toda la centuria. Se pueden establecer tres niveles de análisis para estudiar la cuestión educativa en este período.

El primero tiene que ver con el pensamiento, donde las ideas de la Ilustración definían la educación como un medio para lograr el “progreso económico” y el impulso productivo y comercial de la nación; con el proceso independentista se rompió la orientación monárquico absolutista escolástica que privó en la educación y esta se convirtió en una aspiración política, en una garantía para la estabilidad del Estado y estuvo influida por la doctrina liberal al profesar, al menos en el ámbito de las ideas, una orientación hacia las ciencias útiles.

En segundo lugar, la política que se enfoca en la construcción de un Estado republicano con la aspiración de lograr un proyecto nacional donde se plantea la educación como un asunto administrado por el Estado que debe organizar y garantizar su funcionamiento, y también confrontar el problema del erario público en ruinas.

En tercer lugar está el curso que siguió la educación: quién podía educarse, la mixtura de su financiamiento entre lo privado y lo público, aunque su enfoque aún era colonial en la práctica, todavía se enseñaban oficios según el género y el estatus, niños y niñas se educaban por separado, entre otros detalles.

Después de la guerra de Independencia la base demográfica quedó diezmada, con inexistentes garantías sanitarias y múltiples enfermedades, falta de asistencia médica y hambruna. Venezuela era un país em-

pobrecido en el que continuaba la confrontación de los grupos sociales; descompuesto por la desarticulación en la agricultura, el reparto desigual de la propiedad de la tierra por concepto de haberes militares, el latifundio y el caudillismo; era un país muy violento cuyo Estado no garantizaba la seguridad, más allá de los esfuerzos por reedificar la nación.

En el marco del pensamiento se produce la formulación del proyecto nacional republicano, pero dada la inestabilidad política y socioeconómica se imposibilita la concreción de un sistema educativo operativo y funcional acorde con las necesidades de ese Estado nacional. Los preceptos de la educación ilustrada son una constante en medio de un contexto de relaciones contradictorias. La educación seguía siendo escolástica porque el país era una entelequia política, institucional e intelectual, sin embargo, a pesar del caos se mantiene la idea de la instrucción pública como un elemento salvador y apropiado para la organización del pensamiento y el comportamiento social. La universidad estuvo a cargo del poder central y la educación primaria quedó bajo el cuidado de las diputaciones provinciales que promulgaron ordenanzas para la administración de las escuelas de primeras letras para niños y niñas, por separado.

Uno de los artífices del concepto de instrucción pública en el siglo XIX fue el ya mencionado Miguel José Sanz, quien en su texto *Política* (1810) destacó la importancia de educar en el amor a las leyes para generar igualdad y lograr la felicidad de los pueblos. Sanz ve la educación como una herramienta de liberación de las prisiones mentales formadas desde la niñez que nos impiden dar un salto cualitativo hacia la comprensión de la necesidad de la independencia política como nación:

La opinión pública forma al Estado y a la Ley, pero aquella es formada por la Educación Pública (...) Pero ella no es el fruto de un momento: es indispensable formarla gradualmente y acostumar al hombre a amar la ley porque es buena y porque es el fundamento de su felicidad. Es indispensable formarle una costumbre de este amor respetuoso; y como el por su estado físico admite impresiones más profundas cuando en la niñez sus órganos son más delicados; es igualmente necesario que las ideas de esta bondad se le pongan presentes en estos tiempos y circunstancias. La educación pública: es el primer fundamento del amor general a la ley y de la felicidad de los pueblos (...) Si en todas las escuelas se infundiesen a los niños máximas convenientes a la verdadera sociedad humana, opuestas a la tiranía y sus ardides, sacaría el Estado ventajas incalculables las trazas de las primeras instrucciones impresas en los órganos tiernos de la infancia, duran perpetuamente y obran siempre, porque cuando la razón se desenvuelva, les da su consentimiento y fortifica las verdades que se imbuyeron en el alma desde temprano. Ninguno puede dudar del efecto de la educación, si reflexiona cuánta es la pena

ó trabajo que tiene en una edad avanzada para elevarse sobre las preocupaciones, errores é ideas evidentemente falsas con que fue educado y percibió cuando niño (Sanz, 1810-1811).

Otro pensador de la instrucción pública a propósito del proyecto nacional republicano fue el Libertador Simón Bolívar en su célebre *Discurso de Angostura* de 1819, aunque este documento es esencialmente político, delineó las bases educativas sobre las que debía levantarse una república independiente y definió su concepto de lo que debía ser la instrucción pública y el porqué era fundamental:

Uncido el pueblo americano al triple yugo de la ignorancia, de la tiranía y del vicio, no hemos podido adquirir ni saber, ni poder, ni virtud (...) Por el engaño se nos ha dominado más que por la fuerza, y por el vicio se nos ha degradado más bien que por la superstición. La esclavitud es la hija de las tinieblas; un pueblo ignorante es un instrumento ciego de su propia destrucción: la ambición, la intriga abusan de la credulidad y de la inexperiencia de hombres ajenos a todo conocimiento político, económico o civil: adoptan como realidades las que son puras ilusiones; toman la licencia por la libertad, la traición por el patriotismo, la venganza por la justicia (...) No todos los hombres nacen igualmente aptos para la obtención de todos los rangos; pues todos deben practicar la virtud, y no todos la practican; todos deben ser valerosos, y todos no lo son; todos deben poseer talentos, y todos no lo poseen. De aquí viene la distinción efectiva que se observa entre los individuos de la sociedad más liberalmente establecida. Si el principio de la igualdad política es generalmente reconocido, no lo es menos el de la desigualdad física y moral. La naturaleza hace a los hombres desiguales en genio, temperamento, fuerzas y caracteres. Las leyes corrigen esta diferencia, porque colocan al individuo en la sociedad para que la educación, la industria, las artes, los servicios, las virtudes, le den una igualdad ficticia, propiamente llamada política y social (...) La educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y luces son los polos de una república, moral y luces son nuestras primeras necesidades (...) renovemos en el mundo la idea de un pueblo que no se contenta con ser libre y fuerte, sino que quiere ser virtuoso (...) la educación de los niños, sobre la instrucción (...) los principios morales y las acciones de los ciudadanos, serán los libros de la virtud y del vicio. Libros que consultarán el pueblo para sus elecciones, los magistrados para sus resoluciones, y los jueces para sus juicios (...) Las dos más grandes palancas de la industria: el trabajo y el saber. Estimulando estos dos poderosos resortes de la sociedad, se alcanza lo más difícil entre los hombres: hacerlo honrados y felices (Bolívar, 1819).

Bolívar y Sanz coincidieron en que la educación era deber del Estado desde la infancia, porque en esta etapa se generan las primeras ideas con las que los seres humanos enfrentarán el mundo. La influencia de las ideas ilustradas se observa en sus propuestas de educar en las leyes para generar la igualdad social, el desarrollo de la virtud y, en el caso de Bolívar, de la moral, con el fin de generar la felicidad social.

Una de las primeras concreciones del ideal ilustrado de la educación fue la Ley del 18 de marzo de 1826 sobre la Organización y Arreglo de la Instrucción Pública, promulgada por el Congreso de la República de Colombia, entre sus considerandos establece:

Que el país en donde la instrucción está más esparcida, y más generalizada la educación de la numerosa clase destinada á cultivar las artes, la agricultura y el comercio, es el que más florece por la industria, al mismo tiempo que la ilustración general en las ciencias y artes útiles es una fuente perenne y un manantial inagotable de riqueza y de poder para la nación que las cultiva [y] Que sin un buen sistema de educación pública y enseñanza nacional no pueden difundirse la moral pública y todos los conocimientos útiles, que hacen prosperar á los pueblos (*Cuerpo de Leyes de la República de Colombia*, 1983).

Con esta ley se pretendía potenciar la riqueza y el poder a través de la enseñanza en las ciencias útiles y artes mecánicas, en favor de las artes, la agricultura y el comercio.

Culminada la guerra, otra concreción de la política bolivariana fue el desmantelamiento de las instituciones coloniales en beneficio de la república independiente y el fortalecimiento de la educación pública. Por lo costoso que era para el Estado mantener un sistema educativo como el que había propuesto en la ley de 1826, Bolívar expone ante el Congreso que en virtud de:

Promover la prosperidad del país (...) se nombró (...) una subdirección de estudios en Venezuela (...) Aumentáronse también aquellas rentas con parte del líquido producto de las obras pías de Cata y Chuao. Estaba destinada esta renta a dotar niñas, que se dedicasen al claustro ó aspirasen al matrimonio; mas (...) y por muchos motivos preferible, que, en lugar de una niña dotada al acaso, y solo dotada con un caudal harto perecedero, hubiese dignas esposas, dignas madres de familia. Con este fin, de la parte que de aquel producido se destinó a la educación pública, se mandaron entregar anualmente dos mil pesos para sostener el colegio de educandas de Caracas, y convertirlo en una academia de más general utilidad: y dióse también a este mismo colegio la hacienda de Cumanibare, que es

otra obra pía que ha permanecido olvidada por más de veinte años (...) La instrucción pública ha quedado de este modo, y por ahora bastante bien dotada en Caracas... (Revenga, 1827).

Después de la ruptura con Colombia en 1830, la separación se produjo en los órganos políticos y administrativos, pero no del todo en la legislación, por ejemplo, la oficina de la Dirección General de Instrucción Pública que operaba en Caracas cesó sus funciones porque era una subdirección, el poder central operaba en Bogotá. El asunto de la educación en Venezuela pasó a estar en manos del Ministerio del Interior y, en 1838, se creó la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP) de Venezuela, cuya presidencia estuvo a cargo del doctor José María Vargas, intelectual, científico, conservador y perteneciente a la élite oligárquica que gobernaba y al grupo de los que seguían a José Antonio Páez (entre quienes se contaban Tomás Lander, Antonio Leocadio Guzmán, Juan Vicente González y Fermín Toro, solo por nombrar algunos). Eran quienes detentaban el poder económico y político.

Aunque ya había sido presidente de la República en 1835, la obra educativa de Vargas se conoce por las memorias oficiales de la DGIP en las que le rindió cuentas al ministro del Interior, Antonio Leocadio Guzmán, y al Congreso. Se manejó con cierta libertad, su propuesta, aunque era de élite, sufrió soledades políticas y espaldarazos de sus pares conservadores, no lo siguió el Congreso, sin embargo, hizo el trabajo teórico y se orientó por las leyes. Se mantuvo en la DGIP por catorce años, casi todo el tiempo que existió la oficina, duró más que ningún otro director, promoviendo la cuestión educativa a escala nacional efectivamente y por primera vez. La DGIP fue eliminada bajo el gobierno de los Monagas en 1854 y posteriormente reanudada por el gobierno de Antonio Guzmán Blanco en 1870.

Según su concepción, la educación tenía que ser nacional, pues esta no funcionaría si se asumían distintas orientaciones en cada diputación provincial. Sin duda, José María Vargas manejaba una filosofía político-educativa que le permitió trazar una "política educativa venezolana" (Luque, 2001: 100) y que le valió ser considerado el primer político venezolano de la educación, ya que se encargó de precisar los fines de la educación de su tiempo, adecuarlos a las instituciones educativas existentes y engranar esto con la realidad nacional. Trabajó con lo que había. Comenzó con un diagnóstico nacional de la situación, apoyado por el ministro del Interior, las gobernaciones, los cantones y las parroquias, para averiguar desde abajo cuál era el estado de cada escuela, colegio y universidad que dependían del poder central.

A Vargas le correspondió definir la etapa intermedia entre la escuela primaria y la universidad, entonces se crearon los colegios y empieza definitivamente a construirse un Sistema Educativo Nacional como una

estructura orgánica, con objetivos específicos consecuentes con el proyecto de nación. En su informe de la Dirección General de Instrucción Pública de 1842 apuntó:

Es de esperarse que entre los diversos negocios que han de ocupar a la Legislatura en sus próximas sesiones hallen preferencia las escuelas primarias dándoles leyes protectoras que pongan en acción los elementos de la educación popular, como único medio de desarrollar en los campos, en los talleres, en la sociedad toda, el germen de la inteligencia, para que generalizándose así entre nosotros (...) porque está escrito que la inteligencia es el poder, que la inteligencia es el derecho, que la inteligencia es la vida (...) mientras que la educación primaria no se generalice en todas las parroquias sobre un pie nacional y uniforme, la de los colegios desfallecerá naturalmente porque le falta el plantel que debería nutrirla... (en Peñalver, 2013: 166).

A lo largo del tiempo, Vargas mantuvo fehacientemente su preocupación por la educación primaria, le correspondió hacer los colegios y en la universidad se sentía como pez en el agua. En el ámbito de la educación elemental se encargó de definirla y dar los primeros pasos para la transformación de las escuelas de primeras letras a escuelas primarias. En este sentido, concibió la escuela con base en los trabajos adelantados por teóricos de la pedagogía de su época como Horace Mann en Estados Unidos y Domingo Faustino Sarmiento en Argentina. Propuso que la educación debía ser gratuita, financiada por el Estado, y obligatoria, para facilitar la igualdad y movilidad social. Sentó las bases de lo que luego sería la educación popular. Le dio el nombre de estudios superiores al nivel universitario, consideró que no todos los jóvenes podían ir a la universidad y aseguró que la formación media en los colegios también podía orientarse hacia la producción y el trabajo, a las escuelas de Artes y Oficios, por ejemplo.

También se preocupó por la necesidad de educar a los maestros, con esta orientación propuso la creación de las escuelas normales, no solo para la formación académica, sino también en pro del impulso de la producción económica del país. Estaba consciente de la necesidad de la formación en la agricultura, por la naturaleza de la economía y el comercio. En la memoria del año siguiente apunta:

La falta de una escuela normal de agricultura como se propuso en la Memoria del año próximo pasado; porque nuestro país es agricultor; y la Dirección ruega encarecidamente al Poder Ejecutivo se sirva excitar á la próxima Legislatura para que considere la materia. ¡Ojalá que estos establecimientos sean comprendidos en el Código de Instrucción Pública!

Así se verían colmados los deseos de todos, y la patria ganaría en gloria y esplendor... (en Peñalver, 2013: 169).

En 1843 se promulga el primer Código de Instrucción Pública venezolano, el cual derogó la Ley de 1826, la realidad superó los anhelos del proyecto bolivariano, había muchas aspiraciones de adentrarse rápidamente en la civilización mediante el cumplimiento de los preceptos ilustrados del “progreso” y la construcción de un Estado republicano, por lo tanto, se establecieron como modelo las academias europeas, las escuelas nacionales, entre otras instancias institucionales que, aunque se enfocaban en fomentar la educación en agricultura, no terminaron de establecer programas de formación orientados hacia esta, porque no resultó funcional copiar modelos e intentar ajustarlos a la realidad local, tampoco se generaron modelos educativos que partieran de la realidad y procuraran su mejora.

Después de muchos esfuerzos, Vargas apunta, en su memoria de 1848, que no ha podido concretar sus propuestas en los diez años que lleva al frente de la DGIP. Las confrontaciones propias de las guerras políticas y sociales ocupaban a los gobernantes, la cuestión educativa pasó a ser un tema secundario, aunque se reconocía la necesidad de su desarrollo para el bienestar económico. Las dependencias del sistema federal funcionaban a un ritmo, mientras el centro de poder en la capital marchaba a otro. En este contexto, las escuelas debían sostenerse con rentas del Estado, aunque mantienen la mixtura con el financiamiento privado; pero seguían siendo aspectos de la administración pública la matrícula escolar, los cargos de preceptoras y preceptores, así como la infraestructura, mobiliarios y útiles.

La educación es cuestión de realidades más que de voluntad y para esta época aún existía la esclavitud, el país era dominado por una oligarquía heterogénea de propietarios, intelectuales y comerciantes que permanecía de espaldas a una masa empobrecida de la que nadie se ocupaba, que solo sirvió de carne de cañón; esa es la realidad social determinada por los ámbitos económico y político. En este contexto estalla la guerra Federal o guerra Larga en 1860. Todos los esfuerzos de Vargas se esfumaron una vez que desapareció la Dirección General de Instrucción Pública, la cual fue reanudada posteriormente por el presidente Antonio Guzmán Blanco en 1870, cuando se retoma la idea de la educación como pilar en la concreción del proyecto nacional.

Simón Rodríguez, aunque coetáneo con Vargas, en su primera propuesta responde al pensamiento oficial que era el de la política del despotismo ilustrado, por lo cual debía resguardarse de contradecir el orden establecido, lo que era habitual en su sociedad. Luego formuló ideas republicanas orientadas al beneficio popular, definió la educación como un elemento social de cohesión que serviría para resolver los

problemas que nos son comunes, planteó la importancia de la educación para el trabajo y la producción, y en consecuencia para la mejora de las condiciones económicas de la república. Igualmente propuso la formación del ser social de derecho, cuya participación política le garantizaría la igualdad, e incluso planteó la coeducación de ambos géneros simultáneamente, lo que era impensable para su época y que se logró en Venezuela un siglo después. El sistema educativo de Rodríguez tenía como objetivo formar al hombre republicano, un sujeto que conviviera en la república. Sin embargo, su pedagogía nunca llegó a ser conocida por sus coetáneos, pues Rodríguez no se hallaba en el país y obviamente no participó en ninguna política nacional. Su obra como ideólogo educativo fue rescatada en la segunda mitad del siglo XX por Arturo Uslar Priet, Alfonso Rumazo González y otros intelectuales que recopilaron sus *Obras completas* en 1975.

Volviendo al siglo XIX, luego de clausurada la DGIP, lo educativo pasó a estar de nuevo en manos del Ministerio del Interior. Simón Planas, primer ministro del Interior de los Monagas, expuso la necesidad de regular la instrucción primaria desde el poder central, las diputaciones provinciales mantenían la educación como podían, con financiamiento de iniciativas privadas, aporte necesario por la falta de fondos en el erario público disponibles para la instrucción primaria. En la *Memoria de la Secretaría del Ministerio del Interior y Justicia* de 1854, Planas manifiesta que:

El objeto de la instrucción primaria, su división en elemental y superior, la designación de las calidades que deben adornar a los maestros, el cuidado de su suerte futura, la distinción de su enseñanza en pública y privada, la vigilancia conservadora de la autoridad y la atención debida a los principios de moral y religión, todo ha merecido la consideración de aquel Gobierno, y cada parte ocupa en la ley el lugar que por su importancia le corresponde (60).

Planas muestra su preocupación por garantizar la calidad de la instrucción pública, planteó sacarla de su nivel elemental, porque tal y como estaba generaba arrogancia y falsos *status quo* en quienes tenían acceso a ella; propuso la necesaria formación de maestros tomando como referente cultural el modelo francés de la escuela primaria y secundaria, en aras de su progreso moral y material, en su informe de 1855 dijo:

Para sacar la educación primaria del estado de abandono en que yace, es necesario honrar el magisterio, es necesario impedir que esa función tan importante y vital para una Nación se confíe a manos inexpertas y que sea el recurso de la indigencia. Creándose rentas suficientes, dotándose

bien los preceptores, podremos conseguir hombres que por su moralidad y honradez den suficientes garantías de que desempeñarán con celo e inteligencia el oficio de la enseñanza y que, teniendo la dotación competente, no haya el temor de que se distraigan en proporcionarse de otro modo la subsistencia (*Memoria de la Secretaría del Ministerio del Interior y Justicia*, 1855: 59).

En esta memoria también planteó crear rentas únicas destinadas a la educación y unificar el sistema educativo para salir del foso en el que ha estado metida la cuestión educativa y subsanar la falta de fondos que ponía en peligro su subsistencia.

Jacinto Gutiérrez, también ministro del Interior y Justicia, en su exposición al Congreso de 1858, expresó que el problema de la instrucción pública era sistemático, porque presentaba fallas en todos sus niveles y no funcionaba como uno solo. Señaló que el poder coercitivo del cuerpo legislador del Congreso no debe abandonarse, pero sí debe reconducir sus esfuerzos en vista de la distribución desigual de los privilegios y las rentas, porque generaba mayores males que beneficios al sistema de instrucción pública. Para Gutiérrez, centralizar la educación era la forma definitiva de rescatarla, pero como la opinión pública favorecía al federalismo, entonces optó por seguir la idea de Vargas de vincular uno y otro nivel de instrucción y así propone la concatenación obligatoria e ineludible desde el primario hasta el universitario. También mantuvo la idea ilustrada de la educación en ciencias útiles para la producción económica, agrícola y comercial de la nación como una necesidad para combatir los malestares sociales. En la memoria de ese año leemos:

Nuestros campos se cultivan mal, las artes no se perfeccionan, las industrias no se aumentan, la producción es diminuta, el comercio no se levanta, nos aflige la pobreza en medio de tesoros, la actividad no encuentra donde desplegarse, y por consecuencia de todo, la República no sale del estado de atraso y de peligrosa debilidad en que se encuentra. Porque, en vez de aprovechar los conocimientos que las generaciones anteriores han descubierto y recogido, como debe hacerse, nadie procede sino por rutina, practicando lo que ha visto, sin darse asimismo cuenta de sus operaciones ni tratar de inquirir el modo de vencer los obstáculos que la ignorancia presenta. El extranjero que comercia con Venezuela, se lleva los objetos más despreciados por inútiles, y después los devuelve al país convertidos en artefactos primorosos. Pero los venezolanos, no sólo no conocen cómo sacar partido de aquellos desechos, sino que ni siquiera pueden beneficiar las minas escondidas en su territorio, las maderas que abundan en sus selvas, los ríos que por todas partes fertilizan su suelo, las pesquerías que ofrecen sus aguas, las ricas y variadas plantas que crían su zona, las producciones medicinales que existen enterradas en

sus bosques, etc., etc. (...) No se desea, como algunos manifiestan temer, la destrucción de las universidades; lo que se quiere es, reformar el actual sistema de instrucción, de manera que, sin perjuicio de continuar prestando a las altas ciencias la atención que merecen, se extienda a las que están hoy descuidadas, y se consulte el bien de todos, poniéndolos en situación de desempeñar bien el ramo a que se dediquen, cualquiera que sea (...) Se quiere que los conocimientos se derramen por todas las clases de la sociedad (...) Las academias representan el conjunto del saber humano en todas sus relaciones (...) Cada academia se dividirá en facultades que registren todos los conocimientos humanos (...) se distinguirá el estudio de elementos, del estudio de las aplicaciones y del estudio profesional (...) Las facultades harán el programa de los cursos, que deben ser susceptibles de fácil revisión (...) En el día hay títulos públicos que nada significan, como el de Bachiller (...) Agrimensor; y existen muchas profesiones no tituladas (...) siendo así que hay muy buenos profesores, artistas y artesanos utilísimos a la industria, sin poseer la totalidad de la ciencia que alcanzan en parte. Unos serán Doctores, otros Profesores, y los últimos Maestros. En toda profesión entran dos elementos; el teórico y el artístico (...) que se dé a la instrucción media la importancia a que tan justamente es acreedora (...) Artes y oficios, comercio, manufacturas, economía política, agricultura, minería, aritmética y álgebra, dibujo, música, pintura, geografía e historia, señaladamente las nacionales, lenguas vivas, instituciones patrias, primeras aplicaciones de las ciencias, etc., todo esto pertenece al orden de nociones secundarias, y es lo que importa generalizar (...) La instrucción primaria (...) hoy se halla tan defectuosamente organizada y por eso tan poco extendida, necesita de mejoras esenciales (Gutiérrez, 1858).

Por último, nos referiremos al intelectual humanista Cecilio Acosta, quien en 1856 escribió *Cosas sabidas y por saberse*, obra en la que coincide con sus coetáneos en la necesidad de definir y rescatar la instrucción en sus distintos niveles: elemental o primaria, media o secundaria y universitaria. Se enfocó en la instrucción elemental porque consideraba que ofrecía herramientas de desenvolvimiento social a mayor cantidad de personas y defendió a ultranza la educación popular. Luego definió la educación media como la formación para el trabajo, la instrucción del taller y el campo, de las artes y los oficios útiles en la capacitación de la mano de obra; propicia para el fomento de la producción económica.

Le atribuyó al periódico la función de “libro del pueblo,” por el acceso que todos tenían a este y las enseñanzas elementales que podía dejarles. Era la época del desarrollo de la prensa como medio movilizador de masas en la diatriba entre conservadores y liberales que desembocó en la guerra Federal. A la educación universitaria solo la describe, y no

en los mejores términos, porque consideraba inútiles para la producción, la agricultura y el comercio las enseñanzas que aún eran escolásticas. Veamos un fragmento de su obra mencionada:

En la sociedad no importa tanto el número que se cuenta, cuanto el número que tiene la capacidad y los medios para el trabajo. Quién sabe, puede; quien puede, produce; y si la cosecha es más rica conforme el saber más se difunda, es fuerza ocurrir a la instrucción elemental. Con ella nacen hábitos honestos, se despierta el interés, se abren los ojos de la especulación, se habilitan las manos, como los grandes obreros de la industria, se suscita un espíritu práctico que cunde, como el mejor síntoma del progreso, y se ve un linaje de igualdad social que satisface (...) El periódico, libro del pueblo, que él [pueblo] compra por nada, y puede leer a escape en el vapor. Los periódicos no dispensan, sino derraman los conocimientos; los periódicos del umbral para fuera, no dejan nada oculto; los periódicos hacen la vida social verdaderamente independiente y de familia; los periódicos dan valor para decir la verdad; los periódicos proporcionan al público criterio; los periódicos enseñan artes, ciencias, estadística, antigüedades, letras. En suma: los periódicos son todo: y es una cosa que asombra, ver, que al abrir el carretero o el cerrajero la puerta de su casa por la mañana, vengan a dar a sus pies al favor de esos heraldos de la imprenta, las oleadas del movimiento político, industrial y moral del mundo, después de pasados cortos días, y del movimiento idéntico de su país tras pocos minutos de intermedio. Estos prodigios se deben a la instrucción primaria, no a las Universidades, que Dios mantenga en paz, pero en su puesto... (Acosta, 1856).

En la cotidianidad, las escuelas siguieron operando de forma muy elemental con características muy parecidas a las de las escuelas de primeras letras coloniales. El último documento del siglo XIX en el que se reflejaron explícitamente las ideas educativas de la Ilustración fue el Decreto de Instrucción Pública, Gratuita y Obligatoria de 1870. A partir de entonces aparece el pensamiento positivista que comienza a influir sobre esta materia. El profesor Rafael Fernández Heres, en su obra *La educación venezolana bajo el signo del positivismo* (1994), aseguró que durante este período finalmente se materializaron las premisas de la Ilustración que fueron repetidamente profesadas durante todo el siglo XIX.

El Decreto de 1870 definió la educación como indispensable para el progreso económico y la hizo política de Estado. Aún no es propio hablar de sistema educativo en ese momento porque no era continuo; la gratuidad y obligatoriedad era solo para los cuatro primeros años de la educación primaria, y seguía siendo muy elemental pues se enseñaba

a contar, leer y escribir, de forma que sirvieran de herramientas para tener opción al trabajo en la sociedad.

Los tiempos de la cuestión educativa van a un ritmo, mientras que las sociedades van a otro, generalmente acelerados por las necesidades de subsistencia. Lo educativo ha servido de estandarte político muchas veces, pero no han sido suficientes los esfuerzos ni los logros en el fortalecimiento de la formación en materia productiva, porque la educación para el trabajo y la producción es una necesidad planteada desde hace más de doscientos años y hoy día continúa siendo una necesidad para el alivio de los malestares sociales.

La Ilustración se fraguó durante el siglo XVIII en Europa, tuvo diversas formas de desarrollo, por la ineludible relación histórica con América, arribó a Venezuela en sus distintas formas de interpretación y aplicación en los múltiples ámbitos de la vida pública; su mayor impacto se produjo en el pensamiento político y en la construcción de un sistema republicano, con todo lo que este implica. En el ámbito educativo inevitablemente redefinió el pensamiento pedagógico y la praxis (aunque no simultáneamente), la educación a partir de entonces fue percibida como un elemento clave en la transformación de la sociedad y la economía de la nación.

## Fuentes

### Primarias

#### Documentales

- Acosta, Cecilio (1856) "Cosas sabidas y por saberse", en Presidencia de la República. *Pensamiento político venezolano del siglo XIX*, nº 9. Caracas: Presidencia de la República, 1961.
- Bolívar, Simón (1819) "Discurso de Angostura", en Luis Peñalver. *Historia de la educación venezolana. Documentos para su estudio: 1687-1883*. Caracas: s/e, 2014.
- De la Torre, Agustín (1790). "Discurso económico de amor a las letras con relación al comercio y la agricultura", en Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE). *Testimonios sobre la formación para el trabajo (1539-1970)*. Caracas, INCE, 1972; *Revista de Historia (APUD)*, Caracas, nº 12, julio de 1962, pp. 63-75.
- Archivo Histórico Nacional de España. *Expediente sobre el proceso contra el profesor de filosofía de la Universidad de Caracas, profesor Baltazar de los Reyes Marrero (1789-1791)*.

- Gutiérrez, Jacinto (1858). "Exposición al Congreso de Venezuela del Secretario de Relaciones Exteriores, Inmigración e Instrucción Pública," en Presidencia de la República. *Pensamiento político venezolano del siglo XIX*, nº 9. Caracas: Presidencia de la República, 1961.
- "Ley de 18 de marzo de 1826 sobre la organización y arreglo de la Instrucción Pública," en *Cuerpo de Leyes de la República de Colombia*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela, 1983, pp. 296-405.
- Memoria de la Secretaría del Ministerio del Interior y Justicia* (1854). Caracas: Imprenta de Carreño Hermanos.
- Memoria de la Secretaría del Ministerio del Interior y Justicia* (1855). Caracas: Imprenta de Carreño Hermanos.
- Revenge, J. R. (1827). "Memoria del Secretario General del Libertador al Congreso. (Bogotá, septiembre 10 de 1827)," en Simón Bolívar. *Colección de documentos relativos a la vida pública del Libertador de Colombia y del Perú*. Caracas: Imprenta de Devisme, nº 12, 1828, pp. 17, 20-27, 55.
- Rodríguez, Simón (1794). "Estado actual de la escuela de primeras letras y nuevo establecimiento de ella," en Archivo del Ilustre Ayuntamiento de Caracas, expediente nº 19, año de 1805; *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, nº 115, Caracas, Academia Nacional de la Historia.
- Sanz, Miguel José (1805). "Exposición de motivos sobre la instrucción pública del proyecto de ordenanza para el gobierno y la política de la muy ilustre ciudad de Caracas, cabeza de la Provincia de Venezuela," en Francisco Depons. *Viaje a la parte oriental de tierra firme*. Caracas: Tipografía Americana, 1930, pp. 57-70.
- (1810-1811). "Política," en Academia Nacional de la Historia. *Semanario de Caracas*. Caracas: Academia Nacional de la Historia, 1959.

## Secundarias

### Bibliográficas

- Carrera Damas, Germán (1980). *Una nación llamada Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Febvre, Lucien (1970). *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Heres, Rafael (1994). *La educación venezolana bajo el signo del positivismo*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.

- Leal, Idelfonso (1981). *Historia de la Universidad Central de Venezuela (1721-1981)*. Caracas: Ediciones del Rectorado de la Universidad Central de Venezuela.
- (1986). *Documentos para la historia de la educación en Venezuela: Época colonial*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Luque, Guillermo (2001). *Momentos de la educación y la pedagogía venezolana (Entrevista a Gustavo Adolfo Ruiz)*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades, Universidad Central de Venezuela.
- (2010). *Educación, pueblo y ciudadanía*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.
- Munck, Tomás (2001). *Historia social de la Ilustración*. Barcelona: Crítica. Traducción castellana de Gonzalo G. Dejembé.

### Otras

- Peñalver, L. (2013) *Historia de la educación venezolana. Documentos para su estudio (1867-1883)*. Caracas: Manuscrito no publicado.

## LA GUERRA DE LOS MONAGAS EN 1831: DE LA INTEGRIDAD DE COLOMBIA AL ESTADO DE ORIENTE

*Javier Escala*

Fecha de entrega: 16 de marzo de 2017

Fecha de aceptación: 23 de abril de 2017



### Resumen

En 1830, Venezuela vivió tres grandes acontecimientos de tipo político: la separación de Colombia, el Congreso Constituyente de Valencia y la muerte de Simón Bolívar. Una nueva nación se construía sobre las ruinas de un Estado colombiano agónico e inviable para los deseos de la élite política venezolana del momento, comprometida con las ideas de autogobierno. Sin embargo, como todo sentir nunca resulta uniforme en las sociedades, la resistencia a la desmembración de Colombia tuvo asidero de manera temporal sobre un sector del ejército. El general Julián Infante en Río Chico y Orituco y el coronel Estanislao Castañeda en Siquisique fueron los primeros en movilizar tropas contra el nuevo gobierno de Venezuela en favor de la unidad colombiana ese año 30. Pero sería en 1831 que un alzamiento de este tipo, bajo el mando de José Tadeo Monagas, causó una movilización bélica relevante. Seis meses duró en el oriente aquel intento de separación, primero para unir dicha región a la sección central de Colombia y luego, al morir toda posibilidad de mantener la unidad, buscar una autonomía propia con la creación de un Estado oriental. El propósito de este artículo es señalar los alzamientos procolombianos ocurridos en el país entre 1830 y 1831, y explicar el pronunciamiento oriental con sus motivos y aspiraciones, así como la actuación de los generales Monagas y Santiago Mariño en tal episodio. **Palabras clave:** Gran Colombia, Federalismo, Caudillismo, Guerra civil, José Tadeo Monagas, Santiago Mariño.

## The War of Monagas in 1831: From the Integrity of Colombia to the Eastern State

### Abstract

In 1830, Venezuela experienced three major political events: the separation of Colombia, the Constituent Congress of Valencia and the death of Simón Bolívar. A new nation was built on the ruins of a Colombian state agonized and unfeasible for the wishes of the Venezuelan political elite of the time, committed to the ideas of self-government. However, since all feeling is never uniform in societies, the resistance to the dismemberment of Colombia was temporal manner by one army sector. General Julián Infante in Río Chico and Orituco, and Colonel Estanislao Castañeda in Siquisique were the first to mobilize troops against the new government of Venezuela in favor of Colombian unity that year. In 1831 that an uprising of this type, under the command of José Tadeo Monagas, caused a relevant military mobilization. Six months was the attempt of separation, first to unite this region to the central section of Colombia and then, upon dying any possibility of maintaining unity, seek autonomy with the creation of an Eastern State. The purpose of this article is to point out the pro-Colombian uprisings that occurred in the country between 1830 and 1831, explain the eastern pronouncement with its motives and aspirations, as well as the performance of generals Monagas and Santiago Mariño in such an episode.

**Key words:** Gran Colombia, Federalism, Warlordism, Civil War, Jose Tadeo Monagas, Santiago Mariño.

### Introducción

El año 1830 marcaría el inicio de la primera organización del Estado republicano durable en Venezuela. José Antonio Páez, cabeza del gobierno como jefe militar de mayor autoridad, sería el ejecutor de esta nueva realidad política junto a un puñado de leales letrados. La tarea no fue fácil en un país gravemente endeudado y destruido por la guerra. Las revueltas y discrepancias hacia el nuevo orden no dejaron de existir. Militares, clérigos y civiles no beneficiados por el gobierno o partidarios de la extinta Colombia alzaron los estandartes de la integridad, poniendo en alerta a los nuevos detentadores del poder. Exilio e indulto fueron las políticas, sin abandonar la respuesta militar, tomadas por el naciente Estado para cortar y evitar la proliferación de aquella causa.

Para inicios de 1831 estalló en la provincia de Barcelona un pronunciamiento, el más relevante de todos, a favor de la reintegración colombiana. José Tadeo Monagas, general participante de la guerra de

Independencia y con prestigio ascendente, fue proclamado Jefe Civil y Militar de todos los pueblos sublevados; pero, conocida la disolución de Colombia en la Nueva Granada, el proyecto político de los insurrectos pasó a ser la proclamación del Estado de Oriente.

Este hecho, desestimado por la historiografía nacional que lo refiere en someras líneas, posee una continuidad imprescindible con el papel oriental en la Revolución de las Reformas; mismo caudillo (Monagas) y propósito (el Estado Federal de Oriente) los unen. Recuérdese que Cumaná, más allá de desconocer a José María Vargas en 1835, se pronunció de nuevo por la constitución del Estado de Oriente, confirmando a José Tadeo Monagas la jefatura de dicha organización político-administrativa. Es a esta coyuntura, pero más por la poca atención que ha tenido entre historiadores y biógrafos de Monagas, que encaminamos estas páginas a su rescate como evento relevante para los primeros años de la historia republicana. Caracciolo Parra Pérez, el único en estudiar pormenorizadamente tal alzamiento en su obra *Mariño y las guerras civiles* (1958), le consagró 170 páginas bien documentadas. Rafael María Baralt, Arístides Rojas, Francisco González Guinán y José Gil Fortoul poca pluma y reflexión dedicaron a dicho acontecimiento. Creemos que tal cuestión se debe al nulo resultado bélico de la misma, a lo fugaz de su duración y al monopolio que ejerce, por tratarse del primer golpe de Estado, la Revolución de las Reformas sobre el período. Nuestro trabajo se divide en tres partes: 1. Los alzamientos integracionistas surgidos en el país durante 1830; 2. El pronunciamiento oriental de 1831 con sus causas, aspiraciones, cambio de propósitos y actuación de Monagas y 3. La actuación de Santiago Mariño y el inicio de su derrumbe político producto de este episodio.

Explicamos los hechos, sin quedarnos en la mera descripción, desde varias aristas: la lucha entre oligarquías, la poca representación de intereses regionales, la ambición personal de poder, la dependencia del personalismo para sustentar causas, el aislacionismo geográfico, entre otras. Con ello pretendemos ofrecer más crítica e interpretación histórica, sustentadas en acciones y fuentes, que narraciones cronológicas.

### Movimientos favorables a la unión colombiana de Venezuela a partir de 1830

La República de Colombia, vista como proyecto más individual que colectivo, estuvo sostenida más en la voluntad de Simón Bolívar que en la de sus generales y administradores. Ciertamente que los pronunciamientos por su desintegración no fueron unánimes y que hubo resistencia a la desunión del país. Sin embargo, esas acciones de defensa por la integridad no pudieron revertir el panorama al estar comprometidas

directamente con la imagen del Libertador<sup>1</sup>. Muerto “el Sol de Colombia”<sup>2</sup>, tras caer en la desgracia política, todo intento de preservación estaba condenado a perecer con él. No había entre sus acólitos ningún militar o civil con la habilidad suficiente para obtener los apoyos políticos necesarios que brindasen contrarresto a la idea separatista.

La visión de Colombia como un gigante con pies de barro podría emplearse como la metáfora más acertada para describirla. Fue una unidad político-administrativa circunstancial, motivada por los avatares de la guerra. Era un Estado de gran proyección internacional, pero con enorme precariedad interna. No pudo hacer frente de manera eficaz a sus crisis políticas porque estas eran generadas por la misma clase dirigente carente de conciencia nacional colombiana. Antes de verse como integrantes reales de un inmenso territorio, las elites pensaban como quiteñas, neogranadinas y venezolanas; reduciendo su visión de Estado a intereses particulares como la autonomía provincial y el manejo directo de la política sin subordinación a un poder central residente en Bogotá.

Rafael Urdaneta, buscando crear en un primer momento las condiciones políticas oportunas para el regreso de Bolívar a la jefatura del Estado, tomó el poder de la agónica Colombia en septiembre de 1830.

1 El cenit de Bolívar declinó tras el triunfo de Ayacucho con velocidad inusitada. Con la creación de Bolivia y la Constitución que el Libertador diseñó para la nueva nación, las críticas hacia su persona comenzaron sin detenerse siquiera después de su muerte en 1830. La propuesta de un ejecutivo vitalicio le atrajo numerosas acusaciones, tales como las de rey sin corona o tirano. Para contrarrestar las críticas, Bolívar alegaba que el verdadero poder residía en el vicepresidente y que su Constitución era la más adecuada para garantizar la estabilidad: “...porque abraza los intereses de todos los partidos, da una estabilidad firme al gobierno unida a una gran energía y conserva ilesos los principios que hemos proclamado de libertad e igualdad” (Carta de Bolívar a Revenga, 17 de febrero de 1826). Sin embargo, no logró convencer unánimemente a los detractores del ejecutivo vitalicio. Bolivia aceptó la Constitución, pero con Antonio José de Sucre como presidente por dos años. En Perú solo duró dos meses, pues apenas marchado el Libertador de ese país, se abolió y se retornó a la de 1823. En Colombia nunca contó con el apoyo decidido de los liberales dirigidos por Francisco de Paula Santander. La Constitución que procuraba evitar revoluciones y anarquía pronto mermaría la figura libertaria de Bolívar en la opinión pública colombiana. La dictadura comisoraria de 1828, tomada ante la coyuntura del fracaso de la Convención de Ocaña, y la muerte de Córdova, prestigioso general neogranadino, ayudarían a mermar su figura, pasando de Libertador a Déspota. Los separatistas venezolanos aprovecharon todos estos acontecimientos para escribir constantes libelos en su contra, procurando el apoyo público necesario para su accionar en 1829.

2 Frase atribuida por el doctor Alejandro Próspero Reverend al general Ignacio Luque tras expirar el Libertador (véase la obra *La última enfermedad, los últimos momentos y los funerales de Simón Bolívar Libertador de Colombia y Perú al general Ignacio Luque al momento de expirar Bolívar*). Luque posteriormente se alzaría contra Rafael Urdaneta, sitiando a Montilla en Cartagena hasta hacerlo capitular.

Fallecido el Libertador tuvo que replantear sus intenciones hacia la preservación de la unión, intentando persuadir a las irredentas oligarquías de Venezuela y Ecuador de volver al pacto colombiano, hacer valer la Constitución de 1830<sup>3</sup> y pacificar a la Nueva Granada. Empero, poco pudo lograr. Venezuela y Ecuador mantuvieron su voluntad separatista y los departamentos neogranadinos del Cauca, Cundinamarca y Magdalena se levantaron en armas contra su autoridad. La provincia de Casanare, a su vez, optó por desconocer el mando de Bogotá y separarse formando el llamado Gobierno Unido de Casanare<sup>4</sup>. Persuadido sobre la dificultad de permanecer en la presidencia por el limitado capital político con que contaba, Urdaneta acuerda la paz en el Convenio de las Juntas de Apulo, el 28 de abril de 1831, y dimite del mando ejecutivo de la República dos días más tarde.

En Venezuela, los movimientos unionistas, exceptuando el de Monagas, fueron focalizados y sin ninguna oportunidad ante la superioridad numérica de las tropas leales al gobierno<sup>5</sup>. Resultaron ser intencionadas

3 Nos referimos a la segunda y última Constitución de Colombia, firmada el 29 de abril de 1830. Los signatarios por el Departamento de Venezuela fueron Pedro Briceño Méndez, por Apure; Juan Gual, por Barcelona; José Miguel de Unda, por Barinas; José Laurencio Silva, por Caracas; Rafael Hermoso, por Coro y José María Carreño, por Maracaibo.

4 La proclama del general Juan Nepomuceno Moreno, líder de la rebelión en Casanare, decía: “¡Casanareños! La libertad afligida, viendo forjarse las cadenas con que la tiranía iba a atarla para siempre a su carro de ignominia, dio un grito de dolor que penetró en vuestros corazones y os inflamasteis de un noble ardor y pronunciateis: morir o ser libres. Vuestros votos serán cumplidos, y mi vida será la primera víctima que se sacrificará escudando vuestros derechos y libertades. ¡Qué! ¿Habrá alguno tan vil que prefiera una vida ignominiosa a una muerte gloriosa? No, no, no, pues si Venezuela fue la cuna de la libertad, Casanare fue también su sostén. Identificados y unidos a la heroica Venezuela, formamos ya una sola familia, y bien pronto sus valientes se reunirán con nosotros para cubrir las fronteras de la patria. ¡Desgraciados los pocos temerarios o ilusos que, esperanzados en el indigno derecho de conquista, o halagados con falsas promesas, intenten profanar nuestro suelo sagrado!: ellos serán castigados severamente; y cuando la fortuna (nuestra protectora contra la tiranía) nos negara sus favores, triunfarían sobre montones de cadáveres, porque está decretado: Morir o ser libres. Pore, 9 de abril de 1830” (Posada Gutiérrez, 1865, t. I: 289). El Congreso venezolano, a fin de evitar una guerra con Nueva Granada y asistiéndose por el *Utti Possidetis Juris*, desestimó los deseos integracionistas de los casanareños. En 1831 retornaría aquella región a la unidad neogranadina.

5 Desarticulado el ejército colombiano con un proceso de depuración consistente en la nacionalidad de los oficiales, los batallones Ayacucho, Pichincha y Yaguachi son disueltos. Para 1831 el ejército permanente de Venezuela alcanzaba la cifra de 2.673 hombres (Secretaría de Guerra y Marina, *Memorias correspondientes a los años 1831-1847*), los cuales estaban apostados desde el año anterior en las fronteras occidentales defendiendo el territorio de una posible invasión granadina. Los cuerpos se componían de los batallones Boyacá, Junín, Anzoátegui, Táchira y N° 5.

infructuosas para restablecer un orden que estaba muriendo con un desacreditado Bolívar y que no contaban con el apoyo sustancial de las principales municipalidades del país. Además, perdieron, desarticulado el ejército colombiano en territorio venezolano e imposibilitado el gobierno de Urdaneta de brindar auxilios por su situación interna, toda posibilidad de colaboración militar efectiva. A fines de mayo del año 1830 estalló en Río Chico y Orituco<sup>6</sup> el primer levantamiento antiseparatista dirigido por el general Julián Infante, el coronel Francisco Vicente Parejo y el comandante Lorenzo Bustillos, quienes, además de pronunciarse por la unión de Colombia, reconocían como única autoridad la de Bolívar. En comunicación a José Francisco Bermúdez, quien había declinado el ofrecimiento de dirigir el movimiento, los líderes de la reacción sustentaron sus motivos en que:

No ha sido, no, la obra de los pueblos la revolución de noviembre, fue sólo concebida por un cortísimo número de personas, que con su influencia de mando i en el ejercicio de un poder arbitrario, que querían radicarse para siempre, comprometieron i arrastraron tras de sí a otras que alagaron i sedujeron con mentiras i patrañas i con la esperanza de darles empleos, honores i preeminencias que nunca habían merecido, ni en los campos de batalla, ni en la organización política i rentas de la República. Puede asegurarse, i persuádase V., que no hai cien personas en toda la extensión de Venezuela de acuerdo con la revolución...<sup>7</sup>.

El movimiento se propagó hacia Guarenas, Guatire, Caucagua, Capaya, Curiepe, Cúpira, El Guapo, Guanape, Guarive, El Potrero, Uchire, San Sebastián y Calabozo. La mayoría de estas poblaciones sustentaban la asonada de Monagas un año después; pero, mientras tanto, el apoyo de aquellas localidades a los unionistas se tornaba en amenaza

6 En carta al coronel Juan Padrón, el general Infante ofreció los siguientes detalles sobre el pronunciamiento: "...una gran masa de opinión y fuerzas suficientes se reúnen para anular la facción demagógica, que nos ha puesto en el borde del precipicio: todo el alto Llano, mucha parte del de Barcelona: la costa de Barlovento y todo el cuarto distrito ha levantado el grito salvador resueltos á no dar un paso atrás. Ellos me han puesto á su cabeza y yo he estado en la necesidad de acoger sus votos, y jurar sostenerlos, apoyado no en mi suficiencia, sino en la cooperación de los valientes que me rodean" (Véase *El Fanal*, Caracas, 12 de junio de 1830, n° 37).

7 "Riochico 11 de junio de 1830. A S.E. el general en jefe José Francisco Bermúdez", *Gaceta de Colombia*, n° 489, Bogotá, 7 de noviembre de 1830. Páez, en tanto, lanzó una proclama de clara advertencia el 23 de junio: "VENEZOLANOS: Permaneced tranquilos, los tres cantones [Río Chico, Chaguaramas y Orituco] cuyo reposo es alterado han sido oprimidos por sus comandantes militares, ellos y sus cómplices serán castigados si no se acogen a la clemencia del gobierno. SOLDADOS: Marchad a destruir a los que se atreven a insultaros: acordaos de qué vais a pelear con vuestros hermanos para que compadezcáis al rendido".

directa al gobierno por su cercanía a Caracas y Valencia, esta última capital provisional de la nueva República y sede del Congreso. Páez dispuso actuar con prontitud nombrando al coronel José Hilario Cistiaga comandante general de Barlovento y otorga, con anuencia del Congreso, potestades a José Tadeo Monagas para que negocie con los sublevados una salida pacífica. El 20 de junio, estando al tanto de la renuncia de Bolívar y sin contar con la adhesión de militares prestigiosos como Bermúdez o Arismendi, Parejo y Bustillos firman la paz con Monagas en Píritu. Julián Infante, acantonado en Orituco, permaneció manteniendo las banderas de la unión:

Si os hace falta el valor, i la resolución para vencer o morir por la justa causa que hemos jurado sostener, podéis retiraros, que mil otros valientes aseguran los destinos de la patria: pero no, vosotros seréis los primeros, i más denodados defensores de la integridad nacional<sup>8</sup>.

Sin embargo, aislado por la reciente derrota de una partida pro unidad en Guarenas, reconoció al nuevo gobierno y acogió el indulto de Monagas en Onoto el 4 de julio.

Tres meses después, a mediados de octubre, el coronel Estanislao Castañeda con doscientos hombres levantados en Siquisique y Carora proclamaba la integridad de Colombia. El episodio fue meramente un alzamiento local sin ningún alcance, ni siquiera provincial. El gobierno comisionó al coronel Andrés Torrellas, quien además era sacerdote, para combatir a los alzados. El clérigo-militar, de influencia en la zona, logró rápidamente con su elocuencia neutralizar los potenciales apoyos a la causa unionista. Ambos ejércitos se enfrentaron el 3 de noviembre en el sitio conocido como El Abra Cordero, resultando derrotados los unionistas. Castañeda huyó a Coro<sup>9</sup>.

El 17 de marzo de 1833 el coronel Cayetano Gabante, descontento por cuestiones de paga militar, alzó las banderas de la unidad en Tucupido. Derrotado y capturado por el general José María Zamora en el sitio de La Iguana (Guárico) el 3 de abril, escapó de la cárcel de Caracas gracias al asalto que realizó Andrés Guillén, su medio hermano. Vencido de nuevo en el combate de El Consejo (Aragua) logró evadirse hacia los llanos sin mucha fortuna, pues, sus compañeros, buscando indulto del gobierno, le asesinan el 14 de mayo de 1834.

Otras asonadas igual de enclavadas que las dos últimas y sin ninguna impronta de amenaza real para el Estado fueron las del coronel

8 "Proclama", *Gaceta de Colombia*, n° 489, Bogotá, 7 de noviembre de 1830.

9 Castañeda fue apresado, pero al poco tiempo se fugó de prisión. El 11 de abril de 1831, este militar con otros presos huyeron de la cárcel de Carora. Unido al coronel Cegarra tomó Siquisique. Acorralado de nuevo, aceptó el indulto del gobierno.

Diego Alcázar el 18 de abril de 1831, quien al grito de “¡Viva la integridad, vivan los obispos, viva el fuero!” se levantó en Trujillo para terminar preso en Maracaibo<sup>10</sup>, y algunos disturbios en los llanos bariñenses por parte de bandas comandadas por el coronel Escalona que proclamaron la integridad.

## Oriente en armas

El alzamiento de Oriente producido a inicios de 1831 tuvo sus raíces más en la oposición a los procedimientos del nuevo régimen amparado por Páez que en la idea de la unidad colombiana. Hacía poco más de un año, las oligarquías de Barcelona y Cumaná habían aprobado la separación<sup>11</sup>. El 6 de enero de 1830, Barcelona, bastión principal del futuro alzamiento, proclamaba que:

1º (...) se identifica en sentimientos con Caracas y Cumaná para sostener sus libertades, estrechando de este modo los vínculos que unen a ambos pueblos. 2º Su separación del Gobierno de Bogotá, y desconocimiento de la autoridad de S.E. el General Simón Bolívar, guardando sin embargo armonía y buena inteligencia con sus hermanos del centro y sur de Colombia para entrar a pactar lo que interese recíprocamente<sup>12</sup>.

Además de adoptar la fórmula separatista, enviaron representantes al Congreso que aprobarían con sus rúbricas la Constitución<sup>13</sup>. El problema llegó en la forma cómo el gobierno reclamó jurarla sin objeción alguna. Añádase a esta reclamación las acciones contra el clero y el ejército, que las poblaciones sublevadas consideraron un ataque

- 10 La *Gaceta de Venezuela* con fecha 29 de mayo de 1831 publicó sobre Alcázar: “...cometió una multitud de excesos; lo cual ha sido siempre costumbre en él: llevó por algunos días de pueblo en pueblo la vida de un jefe de malhechores; i últimamente los mismos vecinos de Trujillo, cansados de sufrir sus crímenes, lo amarraron i remitieron á Maracaibo, en donde se le está juzgando”. Feliciano Montenegro en su *Historia de Venezuela* afirmó que el movimiento se contuvo con la prisión de Alcázar. No hemos podido encontrar más información de dicho coronel o de su proceso judicial.
- 11 El pronunciamiento de Cumaná puede hallarse en *El Fanal* (Caracas) del 29 de diciembre de 1829, nº 2.
- 12 “Pronunciamiento de Barcelona,” 6 de enero de 1830, en Catalina Banko, 1996: 95.
- 13 Las provincias comprometidas en la sublevación de 1831 (Barcelona, Cumaná y Guayana) enviaron al Congreso residente en Valencia a los siguientes individuos: Antonio José Soublette y Juan Álvarez por la provincia de Guayana; José Grau, Francisco Mejía y Francisco Avendaño por Cumaná; José Tadeo Monagas, Eduardo Antonio Hurtado y Matías Lovera por Barcelona.

directo a la religión y la estructura militar precisa para la seguridad y el orden. Se denunciaba la ausencia de seguridad individual, persecuciones, vejación a prelados<sup>14</sup> y jefes militares dignos de todo honor por su rol durante la independencia.

Este descontento hacia la Constitución y acción del gobierno venía manifestándose en el oriente mucho antes de su estallido público. Antonio Leocadio Guzmán, ministro del Interior en 1831, afirmó en su memoria oficial: “Que por tres meses se había [el gobernador de Barcelona, Andrés Caballero] ocupado en contener la chispa revolucionaria...”<sup>15</sup>, aparentemente auspiciada por el general Andrés Rojas, quien “estaba haciendo juntas de militares”<sup>16</sup>.

No obstante, no fue sino hasta el 15 de enero de 1831 que los vecinos de Aragua de Barcelona alegraron sus quejas en:

...los procedimientos violentos que se estaban tomando entre personas dignas de la más alta consideración [y] (...) la desaprobación general de la constitución, que ha merecido más bien por la ruina que amenaza, que por la estabilidad y régimen del Estado que ofrece, pues se descubre en ella el germen de la discordia y el fundamento de la disociación<sup>17</sup>.

Resolviendo: 1º Desconocer al Gobierno, la Constitución y las leyes de Venezuela. 2º Declarar la integridad de Colombia y reconocer la Constitución de Cúcuta<sup>18</sup>. 3º Otorgar el mando del pronunciamiento a José Tadeo Monagas en calidad de jefe civil y militar en tanto que el Gobierno de Colombia se instale. Prontamente Maturín (16 de enero), El Pilar (17 de enero), Píritu (17 de enero), Barcelona (19 de enero), El Pao (25 de enero), Río Chico (27 de enero), Cumaná (28 de enero),

- 14 El arzobispo de Caracas, Ramón Ignacio Méndez, el obispo de Mérida, Buenaventura Arias, y el obispo de Guayana, Mariano de Talavera y Garcés, fueron expulsados del país en 1830. Los tres prelados no habían jurado la Constitución por entender que ella atacaba la religión católica.
- 15 “Memoria sobre los negocios correspondientes a los despachos del interior y justicia del Gobierno de Venezuela, que presenta el encargado de ellos Antonio Leocadio Guzmán, al Congreso Constitucional del año 1831,” en Elena Plaza: *Venezuela: la construcción de la República (1830-1850)*, 2011: 188.
- 16 *Íd.*
- 17 “Acta de Aragua de Barcelona, 15 de enero de 1831,” en Feliciano Montenegro, 1960, t. II: 266.
- 18 La Constitución de Cúcuta daba a la religión católica, por la que “todos profesamos y nos glorificamos de profesar,” culto oficial de Estado y autorizaba las contribuciones necesarias para el Sagrado Culto. El no otorgamiento de culto oficial al catolicismo y la libertad de credo establecidos en la Constitución de 1830 era protestada por los sublevados de oriente.

Cariaco (29 de enero) y Angostura (19 de febrero) abrazan al unísono los tres puntos concertados en Aragua de Barcelona. Los cuatro grandes núcleos implicados (Barcelona, Maturín, Cumaná y Angostura) estaban controlados por José Tadeo Monagas, Manuel Isaba, Andrés Rojas y Juan Antonio Sotillo, en tanto que Bermúdez y Arismendi decidieron permanecer fieles al gobierno.

Es menester aclarar que la revuelta no tenía un carácter bolivariano. Su lucha no era por revivir el ideal de Bolívar y menos reconstruir el sistema centralista que preconizó. Monagas, quien manifestara su lealtad con el jefe colombiano hasta 1829, negó toda conexión entre las aspiraciones orientales con la imagen del Libertador. Escribió a Páez semanas antes de conocer la muerte del fundador de Colombia que: "...cualquiera (sic) medida será sin el influjo de Bolívar, de este hombre que a sangre fría ve despedazar la obra de tan caros sacrificios" (citado por Parra Pérez, 1958, t. I: 15). El caudillo oriental cuidó no ligar su movimiento con la figura de un hombre desprestigiado, para la época, en los sectores oligárquicos y militares. Apoyar la autoridad de Bolívar, pues no se supo su muerte hasta febrero de 1831, era comprometer el apoyo de civiles y militares implicados en el pronunciamiento.

Los libelos hacia Bolívar se tornaron más fuertes y frecuentes en Venezuela cuando aquella optó separarse de Colombia. "Padre de todos los males de la Patria", "Simón I", "Déspota", "Presidente Supremo y dictador de todo mal", "Nuevo Robespierre", fueron algunos de los calificativos otorgados por la prensa opositora al Libertador. José Tadeo Monagas lo sabía y más la inviabilidad política en sostener tal nombre, glorioso en otrora, en una región oriental con aspiraciones francas de federalismo y autogobierno desde inicios de la independencia.

La causa por la unidad de Colombia buscaba la anexión a la sección central de aquella República. Monagas, en proclama a los pueblos insubordinados del oriente, hacía saber:

Al encárgame de la autoridad superior lo hice en el concepto de que los esfuerzos de las provincias del oriente i demás pueblos pronunciados no serían con un fin aislado: fue el objeto unirlos todos á la sección del centro de la república, en que existía y se reconocía el gobierno legítimo de Colombia<sup>19</sup>.

La asamblea de Barcelona, enterada de la caída de Urdaneta y la disolución total de Colombia en Nueva Granada, plasmó en acta el 22 de mayo: "Que los pronunciamientos de los pueblos de oriente i demás pueblos de Caracas, á principios de este año por la integridad legal de

19 *Gaceta de Venezuela*, Valencia, 3 de julio de 1831, p. 204.

la república tuvieron en mira su unión a la sección del centro"<sup>20</sup>. No obstante, Alejo Fortique y Martín Tovar Ponte, en su informe al gobierno, expresaron sobre dicho designio:

Por lo que hemos comprendido todas las aspiraciones de los pueblos de Oriente tienden á que Colombia no sea despedazada, sino que formándose en tres secciones ó Estados particulares se conserve la unidad del Gobierno, el mismo nombre y unas mismas relaciones diplomáticas, sin que por esto falte á Venezuela, así como al centro y sur, nada que conduzca á su bienestar<sup>21</sup>.

Esta pretensión no muy alejada de la ya conocida por Urdaneta en Bogotá<sup>22</sup> y el Gobierno venezolano que, resuelto a la separación absoluta, pero manteniendo buenas relaciones exteriores con el resto de Colombia, consideraba opuesto a la forma político-administrativa refrendada en la Constitución por "voluntad" del pueblo. No resulta descabellado creer, dado el fuerte sentimiento federalista de las elites orientales, que la reincorporación a Colombia se buscara más por confederación que por puros sentimientos de franco anexionismo y subordinación directa a los designios centrales de Bogotá.

La creación del "Estado de Oriente", planteada en mayo de 1831, correspondió a la nueva realidad política que sobrevino con la disolución final de Colombia. El plan de unidad era irrealizable dadas las circunstancias y lejanía geográfica entre el oriente venezolano y la Nueva Granada. Monagas, consciente de ello, consideró que el sostén de la causa por la integridad había llegado a su fin, comunicando a los pueblos bajo su mando: "...concibo temeraria i quimérica cualquier ventaja que nuestro ejército pudiera tener sobre la fuerza dependiente del desconocido gobierno de Venezuela que nos invade"<sup>23</sup>.

20 *Íd.*

21 "Resoluciones sobre la insurrección de Oriente", en Archivo Histórico de la Asamblea Nacional, *Resoluciones del Congreso de la República, año 1831*, t. XIX, fs 107-108.

22 "Por aquí se ha gritado integridad de Colombia, pero esto no quiere decir que esta integridad sea central y contra los votos pronunciados del Sur y de Venezuela. Es verdad que la separación de los Estados afecta demasiado a los que temen que una federación de tres o más Estados sea inconsistente y que vengamos a parar luego en una separación absoluta. Yo por mi parte confieso que desearía ver a Colombia constituida de un modo más sólido que el de la Federación..." (Carta de Urdaneta a Flores, Bogotá, 1 de enero de 1831, citada por Caracciolo Parra Pérez en *Mariño y la independencia de Venezuela*, 1957: 375).

23 *Gaceta de Venezuela*, Valencia, 3 de julio de 1831, p. 204.

La sublevación no podía sustentarse más en una idea de unidad colombiana suprimida de facto con la salida de Urdaneta. El nuevo planteamiento se dirigía a formar un Estado de Oriente con las cuatro provincias (Barcelona, Cumaná, Guayana, Margarita) del antiguo Departamento de Orinoco, federado con otros estados de Venezuela y con los pertenecientes a la antigua Colombia que desearan establecer el mismo pacto de unión. El acta que estipulaba la nueva aspiración resolvió además: 1. El anuncio de una convención para determinar los intereses principales de la nación, la conservación del nombre de República de Colombia bajo unión federal y reglamentar los compromisos contraídos por dicho Estado con los extranjeros. 2. La promulgación de una Constitución propia que reconozca la religión católica como culto de Estado y el fuero militar. 3. Conferir la primera jefatura del Estado oriental al general Santiago Mariño y la segunda a José Tadeo Monagas, ambas de carácter provisional hasta la instalación de un Congreso de Representantes que delibere los nuevos estatus administrativos. 4. Reconocimiento al gobierno de Páez como el principal de Venezuela<sup>24</sup>.

En esta coyuntura los pronunciados no exigieron más el desconocimiento del gobierno y el anexionismo de Venezuela con Nueva Granada, sino todo lo contrario; ensayan un reacomodo político territorial donde se pretende conservar la autodeterminación oriental, libre de la influencia de Caracas, pero procurando la adhesión de Páez al reconocérsele como líder máximo de Venezuela. Monagas también avizora la posibilidad de conformar un Estado Oriental autónomo con las oligarquías de dicha región y él a la cabeza; todo negociado con el presidente venezolano. Sería su consolidación como caudillo y político en el oriente, la cual venía en ejecución desde hacía algunos años. El arreglo con el gobierno beneficiaría a ambas partes; por un lado, oriente obtenía la libertad de autogobernarse y, por otro, el gobierno tenía la garantía de la no desmembración territorial. No obstante, Páez rechazó las pretensiones contenidas en el acta de Barcelona y obligó a Monagas a rendir armas y propósitos. Con un ejército reducido y en retroceso, aislado, sin el apoyo militar de Bermúdez y Mariño, ni el de algunas ciudades del oriente que han retornado a la constitucionalidad, Monagas acepta la amnistía del Estado el 24 de junio en Valle de la Pascua<sup>25</sup>. En esta garantía, tanto él como los participantes de la insurrección, la seguridad personal y la conservación de sus propiedades.

24 Revítese “El Acta de Barcelona del 22 de mayo de 1831”, *Gaceta de Venezuela*, Valencia, 3 de julio de 1831.

25 El indulto completo puede verse en “Restablecimiento del Orden Constitucional”, *Gaceta de Venezuela*, Valencia, 13 de julio de 1831.

Otros puntos del perdón presidencial estipulaban: 1. El reconocimiento incondicional al gobierno y la Constitución de 1830 por jefes y ciudades comprometidas en el levantamiento. 2. La reinstalación de los funcionarios civiles y militares previos al pronunciamiento de enero en sus labores administrativas. 3. El licenciamiento de las tropas reunidas por Monagas, así como la entrega de armas y municiones a los respectivos comandantes provinciales. 4. La devolución de los ganados, caballos, mulas y otros efectos tomados arbitrariamente por el ejército rebelde a sus legítimos propietarios.

¿Qué hizo a José Tadeo Monagas desconocer al gobierno? Desde 1829 había apoyado la separación venezolana de Colombia<sup>26</sup>. Había servido como representante de Barcelona en el Congreso de Valencia y enviado de Páez para pacificar a los sublevados de Río Chico, Chaguaramas y Orituco. Repentinamente, seis meses después dirigía todo un levantamiento regional contra la autoridad que él mismo apoyó y sostuvo. Para justificar su acción alegó seguir la voluntad general, intentando “reorganizar un edificio [Colombia] destruido por las pasiones i ambición”<sup>27</sup>; mismo edificio que había desconocido hacía poco más de un año. No en vano, Caracciolo Parra Pérez escribió: “No hay, en efecto, prócer más tornadizo que el general Monagas” (1958: 14). La explicación más coherente a tal actitud versátil podemos encontrarla en el distanciamiento que Monagas tuvo con el gobierno tras las negociaciones de Píritu y Onoto en 1830. Acusado de tener una postura favorable a la sublevación<sup>28</sup> y otorgar excesiva indulgencia a los unionistas, renunció a su diputación. No obstante, sin prescindir de esta desavenencia entre el personaje y el gobierno, no debemos tampoco apartar la ambición de poder personal. *El Fanal* escribía que las causas del alzamiento estaban en “...que la mayoría de la República

26 Monagas había presidido la Asamblea de Barcelona que resuelve separarse de Colombia, el 3 de enero de 1830.

27 “Proclama. José Tadeo Monagas, general de división de los ejércitos de la República, jefe civil i militar de los pueblos pronunciados en Venezuela por la integridad de Colombia, 26 de enero de 1831”, *Gaceta de Colombia*, Número Extraordinario, Bogotá, 7 de marzo de 1831.

28 La *Gaceta de Colombia*, en su Número Extraordinario de fecha 28 de septiembre de 1830, transcribió lo siguiente: “Monagas, aunque de acuerdo con los que habían efectuado el movimiento, se había visto también en precisión de ceder, persuadido por las falsas noticias esparcidas con cuidado por los facciosos [los separatistas], de que realmente no existía el gobierno de Colombia, i que el Libertador había abandonado para siempre el país. El expresado señor general Monagas no ha vuelto al congreso i se ha quedado en la provincia de Barcelona.”

no le favorecía con sus sufragios para la presidencia de ella, á que verdaderamente no era acreedor”<sup>29</sup>.

No tenía, para 1830, la fuerza política para competir con el general José Antonio Páez, paladín del separatismo. Sin embargo, el pronunciamiento le ofrecía la oportunidad de proyectarse como caudillo indiscutido del oriente, formando un Estado propio desde el cual conquistar el mando nacional; las marchas militares de José Gregorio Monagas hacia la ciudad de Caracas parecen indicar tal aspiración. Es cierto que la capitalidad residía en Valencia; pero Caracas mantuvo su esencia como núcleo de poder. El mérito de haber conservado para las armas del Estado tan determinante enclave fue de Mariño, militar criticado en aquellos hechos. Apuntó Feliciano Montenegro que la victoria:

...debe atribuirse a la inteligencia con que el general Mariño obró en la misma campaña para anular la empresa por medio de marchas dirigidas con acierto sobre la retaguardia de los que habían ocupado las villas de Santa Lucía y Ocumare, obligándolos a evacuarlas y dejar comprometidos a los de Río Chico y franco desde este pueblo el camino de la costa hacia Barcelona, amenazada luego por el mismo Mariño (Montenegro y Colón, 1960: 283).

A pesar de no lograr los objetivos, la imagen y ambición de Monagas no se vio mermada. Conservó rango militar, bienes y el ascendiente suficiente para volver a tomar las armas en 1835. Fue la última vez que ambicionó el poder por *manu militari*, apostando desde entonces por las alianzas políticas y la vía constitucional. Asesinado Bermúdez y exiliado Mariño no había, para 1836, más barreras para adquirir el rol de caudillo único del oriente venezolano. Para 1847, tras ganar el apoyo de Páez, alcanza la presidencia de la República. El juego de alianzas practicado por Monagas dio resultado, a pesar de ser un hombre de medianas luces, supo explotar su innato pragmatismo e intuición política.

### La actuación de Mariño y el ejército constitucional

Durante los dos primeros meses de 1831, el accionar del régimen constitucional fue restringido a la avenencia. Frustrado el intento negociador de Alejo Fortique y Martín Tovar se ordenó a Mariño, ministro de Guerra, abrir operaciones; pero, imposibilitado de atacar con prontitud por la escasez de pertrechos, dio al movimiento oriental tiempo suficiente para organizar una tropa y marchar hacia el centro del país. Mariño escribía que: “Carecía de toda organización, pues ni aun tenía en aquellos

momentos la que la ley ordenaba. Ni ejércitos, ni elementos, ni disposiciones, nada había. El gobierno debía crearlo todo” (Parra Pérez, 1958: 18). Las penurias le fueron constantes a la travesía militar. El 22 de marzo escribía en el paso de Guamachito al secretario de Guerra y Marina:

...la aridez de los desiertos de la Arabia, me parece que ofrecería más recursos, comparada con la de estas sedientas sabanas que obligan a violentar las marchas del ejército para extinguir la ardiente sed de las tropas, de las bestias y del ganado. El incendio de las sabanas, la falta de pastos y agua, ha puesto en tal estado la caballería, que la veo con el mayor dolor, absolutamente a pie: el miserable resto del ganado que me queda, está tan desmejorado, que sus carnes en vez de alimentar, sólo contribuyen a enfermar la tropa, de modo que, principalmente, la infantería poco acostumbrada a comer este artículo sin condimento, se halla la mayor parte propensa al tenesmo. No es extraño: el animal que durante el día, mal comido y sediento, no puede siquiera recostarse bajo un triste árbol, es imposible que deje de enfermar. Observaré igualmente al Gobierno, que exceptuando el batallón Aragua, que conserva cuatrocientas sesenta plazas disponibles, los demás cuerpos, tanto de infantería como de caballería, han perdido todos, quien una tercera, quien una cuarta, y quien una quinta parte de su fuerza. Esta escandalosa baja la ha producido la desertión, pues el ejército no ha sepultado un solo individuo en el territorio insurrecto (Parra Pérez, 1958: 32-33).

A este problema por la sequía en los llanos orientales se suma la falta de coordinación y cooperación. Mariño se quejaba por la poca disposición del general Cornelio Muñoz y los apureños para ofrecer un cuerpo de caballería numeroso y bien equipado; además no asentía los planes terrestres de Páez, consistentes en atacar desde Río Chico hasta Barcelona; hubiese preferido ir por mar a Cumaná para servirse de ella como plaza de operaciones y atacar a Monagas desde un punto estratégico en el noreste: “Si me hubiera dirigido a Cumaná embarcándome en la Guaira con dos Batallones, estoy cierto que la facción de Monagas no existía hoy, y no habríamos perdido dos meses esperando inútilmente la caballería” (Parra Pérez, 1958: 35). Consideraba también que en Cumaná la causa de Monagas no tenía simpatía y que solo era necesario el apersonamiento de un jefe reputado para armar toda la provincia a favor del gobierno.

El 20 de abril, Páez entró directamente a comandar el ejército, por la duración que presentaba el movimiento insurreccional. Mariño, quien había logrado frenar el avance de José Gregorio Monagas

29 *El Fanal*, nº 59, Caracas, 17 de junio de 1831.

hacia Caracas<sup>30</sup>, quedaba ahora en calidad de subordinado y bajo la dirección del general Felipe Macero. Bermúdez, en tanto, había conseguido dominar la provincia de Cumaná y preparaba su ataque hacia la vecina Barcelona. A pesar de su relego a una posición por debajo de sus méritos militares, Mariño logró con éxito hacer retroceder a José Gregorio Monagas hasta Píritu, tomando para el gobierno Santa Lucía, Palmarito, Santa Teresa, San Francisco, Ocumare, Araguïta, Río Chico, Píritu y Clarines.

Llegados a este punto, José Tadeo Monagas planteó una entrevista personal con Mariño. Rodeado el jefe de la asonada, no tenía más que dos opciones: combatir y perecer o negociar una salida airosa. El encuentro se realizó a las riberas del Unare el 13 de mayo, no sin antes solicitar Mariño como condición la ocupación militar de Barcelona. Monagas abandonó la causa colombiana y presentó a Mariño la conformación de un Estado federal oriental, mismo proyecto que siempre ambicionó aquel para su región. Seducido por la idea de Monagas, decidió apoyarle como mediador ante Páez para hacer valer sus propósitos de federación. No fue perdonado por ello, ni por Páez, ni por la prensa caraqueña. La tacha de traidor cayó sobre él cuando la asamblea de Barcelona, reunida el 22 de mayo, le nombró jefe del Estado de Oriente. En realidad, nunca aceptó el ofrecimiento, pero el daño a su imagen estaba hecho. Remitió a Páez el 29 de mayo que: "Este suceso me determinó a escribir al general Monagas, manifestándole la sorpresa que él me causaba, y mi resolución de no admitir mando ninguno que no tuviera su origen en el gobierno legítimo" (Parra Pérez, 1958: 116).

Poco sirvieron sus argumentos y los presentados por sus acólitos en el escrito *Justicia y Gratitud hacia el Benemérito de la Patria General Santiago Mariño*<sup>31</sup>. Entregado el mando a Macero e interpelado por el Congreso, optó por retirarse de la escena pública hasta 1835. El militar margariteño perdía la confianza de Páez, único jefe que po-

dría haberle encumbrado a la presidencia; la actuación y derrota en la Revolución de las Reformas en 1835 terminaron por completo con su aspiración de ganar el poder.

### Consideraciones finales

La guerra de los Monagas, como era conocida la asonada al estar dirigida en lo político por José Tadeo y en lo militar por José Gregorio, fue el primer movimiento serio que enfrentó la nueva República "centro-federal" de Venezuela. La magnitud del mismo se evidenció en el compromiso de una región completa y la entrada directa de Páez. Operaciones militares desde Cumaná, pasando por los llanos y la costa central se organizaron para detenerlo. Caracas y Valencia, los dos núcleos de poder, estuvieron amenazadas por las armas rebeldes. Solo la Revolución de las Reformas la supera en dimensión y resultado entre las sediciones de los años 30 del siglo XIX.

En el plano político se trató de un pronunciamiento dirigido por militares bajo el amparo de pequeñas asambleas; modalidad usada en el país desde La Cusiata para validar y a la vez proteger con la fuerza las sediciones. La pugna de poder entre los círculos orientales con los de Caracas fue determinante para el apoyo civil a Monagas, más que el descontento por la Constitución y la defensa de los fueros. Venezuela no podía quedar, disuelta Colombia, de nuevo bajo la égida de Caracas. El mismo asunto debatido en el Congreso de 1811 revive: ¿Debe el país quedar abrazado a los intereses caraqueños? He allí unas de las principales razones para erigir el Estado de Oriente.

¡Oriente para los orientales! puede ser la frase que sintetice las pretensiones de esta sublevación, bajo una forma de federalismo que no plantea el liderazgo civil sino el tutelado por militares. La nueva realidad política beneficiaba enormemente a esta clase surgida en la guerra de Independencia, robusteciéndola frente a la precaria institucionalidad heredada del contexto. El régimen federal esgrimido por Monagas tenía más forma que fondo, pues concentraba para sí tanto el mando civil como militar. Ese federalismo civil del año 11 no procuraba implantarse más allá del papel. Claramente, para 1831 eran los Monagas y la oficialidad castrense los encargados de sostener las aspiraciones "federalistas" de la oligarquía oriental. La autoridad, en este sentido, no emanaba directa y unánimemente de los civiles del oriente venezolano, sino del caudillo defensor. La concentración de poderes políticos absolutos bajo un individuo o grupo armado daba al federalismo una mera condición simbólica.

30 El 16 de abril, luego de haber transitado una antigua pica usada por contrabandistas entre Araguïta y Caucahua, Mariño logró concentrar sus fuerzas con las del general Felipe Macero en Guarenas a fin de enfrentar la avanzada de José Gregorio Monagas; quien, desconcertado por el movimiento de Mariño y la reunión de más de mil soldados gubernamentales, decidió retirarse: "Caracas y Carabobo se salvaron y su salud es consecuencia de mi operación sobre Araguïta y Caucahua, que sin embargo no han podido estimar en su verdadero valor los que no conocen el movimiento militar oportuno, que vale en estrategia por una victoria", escribiría tiempo después. Véase Caracciolo Parra Pérez (1958: 51-52).

31 Esta obra fue publicada en la imprenta de Tomás Antero en 1831. Los autores de este breve escrito de veintitrés páginas firmaron como *VARIOS REPUBLICANOS*. Se cree que entre colaboradores de esta defensa hacia Mariño figuraron Antonio Leocadio Guzmán y Blas Bruzual.

La lucha entre caudillos no estuvo ausente. Páez, Monagas y Bermúdez fueron sus protagonistas. El primero para conservar el poder y apoyo político que lo mantenía como autoridad nacional; Monagas y Bermúdez por cuidar, y en lo posible acrecentar, su influjo en el oriente. Mariño resultó el más desfavorecido pues, desacreditado ante el gobierno, pierde los favores necesarios para alcanzar una futura presidencia.

El indulto promovido por Páez y el Congreso hacia los alzados fue, más que un deseo de evitar derramamiento de sangre entre connacionales, una necesidad político-económica. El Estado no estaba preparado para emprender guerras de prolongación indefinida. Arcas exhaustas, campos deprimidos y mano de obra escasa configuraban el escenario nacional a inicios de 1831. El Congreso se vio forzado a decretar un empréstito de 100.000 pesos a fin de sufragar los gastos militares contra Monagas. La amnistía, impuesta por el contexto (precariedad fiscal, merma productiva, limitado avituallamiento en el ejército, aislamiento geográfico entre el poder central y el resto del país), salvaguardaba los intereses agropecuarios evitando el estancamiento y los alistamientos de campesinos, así como ofrecía la estabilidad política que necesitaba el Estado en su proceso de fortalecimiento institucional.

El gobierno de Páez no estaba militar ni económicamente preparado para sostener una guerra prolongada con los orientales. Su política giraba en la reconstrucción del país, el reconocimiento como nación libre por parte España y la edificación de un sólido orden político-constitucional que le permitiera sobrellevar el nuevo rumbo dado a partir de 1830. La guerra civil intensa contra caudillos de peso en sus zonas de influencia no figuraba en las miras del gobierno. Es por eso que la conciliación de Páez hacia Monagas fue constante durante todos sus alzamientos. Sin embargo, el gobierno paecista no fue *brazo blando* con sus enemigos, pues una vez que agotaba las posibilidades de acuerdo, no dudaba en reprimir cualquier jefe o revuelta que subvirtiera el orden establecido por los congresistas de Valencia.

## Fuentes

### Primarias

#### Documentales

Archivo Histórico de la Asamblea Nacional

*Resoluciones del Congreso de la República*, 1831, t. XIX.

*Cámara de Representantes del Congreso de la República*, 1831, tomos XVIII-XXII.

Archivo General de la Nación

*Sección Interior y Justicia*, 1831, tomos XXV-XXVI.

*Sección Interior y Justicia*, 1832, tomos XXVI-XXII.

#### Hemerográficas

*El Cometa*, Caracas, 1824.

*El Observador Caraqueño*, Caracas, 1824.

*El Fanal*, Caracas, 1829-1831.

*Gaceta Constitucional de Caracas*, Caracas, 1831.

*Gaceta de Colombia*, Bogotá, 1830-1831.

*Gaceta de Venezuela*, Valencia, 1831.

#### Testimoniales

Guzmán, Antonio Leocadio (1878). *Datos suramericanos*. Bruselas: Typ. Ch. Vanderuwerer Imprimeur, t. I.

Ker Porter, Sir Robert (1997). *Diario de un diplomático británico en Venezuela (1825-1842)*. Caracas: Fundación Polar.

Páez, José Antonio (1946). *Autobiografía*. Caracas: Edición del Ministerio de Educación Nacional, Colección Andrés Bello, t. II.

Posada Gutiérrez, Joaquín (1865). *Memorias histórico-políticas*. Bogotá: Imprenta de Foción Mantilla, t. I.

### Secundarias

#### Bibliográficas

Alaric Gómez, Carlos (2006). *José Tadeo Monagas*. Caracas: Libros de El Nacional, Biblioteca Biográfica Venezolana.

Banko, Catalina (1996). *Las luchas federalistas en Venezuela*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.

- Baralt, Rafael María y Ramón Díaz (1841). *Resumen de la historia de Venezuela*. París: Imprenta de Fournier y Compañía, t. II.
- Bautista Urbaneja, Diego (1988). *La idea política de Venezuela: 1830-1870*. Caracas: Cuadernos Lagoven, Serie Cuatro Republicas.
- Castillo Blomquist, Rafael (1991). *José Tadeo Monagas: Auge y consolidación de un caudillo*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Donís Ríos, Manuel (2009). *Santiago Mariño*. Caracas: Libros de El Nacional, Biblioteca Biográfica Venezolana.
- Gil Fortoul, José (1976). *Historia constitucional de Venezuela*, México: Editorial Cumbre S.A., Colección Simón Bolívar, t. X.
- González Guinán, Francisco (1954). *Historia contemporánea de Venezuela*. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República, t. II.
- Magallanes, Manuel Vicente (1988). *Historia política de Venezuela*. Caracas: Ediciones Centauro, vol. 2.
- Montenegro y Colón, Feliciano (1960). *Historia de Venezuela*. Caracas: Academia Nacional de la Historia, t. II.
- Parra Pérez, Caracciolo (1957). *Mariño y la independencia de Venezuela*. Madrid, Ediciones Cultura Hispánica.
- (1958). *Mariño y las guerras civiles: La Revolución de las Reformas*. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica, vol. I.
- Plaza, Elena (2007). *El patriotismo ilustrado o la organización del Estado en Venezuela (1830-1847)*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas.
- (2011). *Venezuela: La construcción de la República (1830-1850)*. Caracas: Fundación Rómulo Betancourt.
- Rojas, José María (1888). *Bosquejo histórico de Venezuela*. París: Garnier Hermanos.
- Soriano, Graciela (1988). *Venezuela 1810-1830: Aspectos desatendidos de dos décadas*. Caracas: Cuadernos Lagoven, Serie Cuatro Republicas.
- Viso, Luis Rafael (1972). *Páez: Hijo legítimo de esta tierra*. Caracas: Monte Ávila Editores.

## DEBILITANDO LA RAZÓN RENTISTA O LA EROSIÓN DEL NACIONALISMO METODOLÓGICO

Malfred Gerig

Fecha de entrega: 11 de marzo de 2017  
Fecha de aceptación: 14 de abril de 2017

### Resumen

Este trabajo se propone comenzar a transitar el camino hacia el *debilitamiento* de la “razón rentista” mediante la construcción de un marco teórico que se interrogue por la escala de la producción y la distribución en el que la mercancía petróleo cobra sentido. Por lo que tiene como núcleo central una crítica al nacionalismo metodológico. Iniciando en la aparente primacía dada por Marx a la esfera de la producción, sostiene que es con el entendimiento de la dialéctica entre producción y circulación que podemos comprender la acumulación de capital. Y, más allá, que solo dejando de lado el nacionalismo metodológico lograremos acertar en la importancia de la división axial del trabajo y los flujos de excedente para el capitalismo histórico. Al igual que transitar hacia una recta caracterización del petróleo como mercancía que se intercambia en el mercado mundial, dando nuevas luces a la característica de la inserción de Venezuela en el sistema histórico capitalista.

**Palabras clave:** Rentismo, División internacional del trabajo, Centralización del plusvalor, Petróleo en Venezuela.

### Weakening Rentier Reason or Erosion of Methodological Nationalism

#### Abstract

His work intends to begin to walk the path towards the weakening of the “rentier reason” by constructing a theoretical framework that is questioned by the scale of production and distribution in which the petroleum commodity makes sense. For what has as its central core a critique of methodological nationalism. Beginning with the apparent primacy given by Marx to the sphere of production, he argues that it is with the understanding of the dialectic between production and circulation that we can understand the accumulation of capital. And beyond, that only leaving aside the methodological nationalism we will be able to hit on

the importance of the axial division of labor and the surplus flows for historical capitalism. As well as moving towards a straight characterization of petroleum as a commodity that is exchanged in the world market, giving new light to the characteristic of the insertion of Venezuela in the capitalist historical system.

**Key words:** Oil Rent, International Labor Division, Centralization of Surplus Value, Oil in Venezuela.

### Introducción: Sustrayéndonos de la presunta evidencia

El filósofo alemán Martin Heidegger definía a la metafísica como un olvido del *ser* en el que lo *ente* termina por convertirse en una totalidad instrumental. Ocasionando así una particular posición del pensamiento, el cual se convierte en un instrumento “para solucionar problemas ‘internos’ de la totalidad instrumental del ente e inherentes a su organización cada vez más ‘racional’” (Vattimo, 1998: 89). Una determinada “razón” se moverá siempre en los límites que dibuja la metafísica que le acompaña. Tal y como ha señalado Gianni Vattimo, incluir al devenir histórico como una forma de *des-ocultar* el olvido del ser es ya una manera distinta de pensar el ser. Al contraponerse a la hegeliana *superación* (*Aufhebung*), Heidegger plantea un pensar en el que lo central es debilitar la metafísica mediante el des-ocultamiento de lo otro posible:

El *Schritt zurück* no es un volver atrás en el sentido temporal sino que es un retroceder en el sentido de tomar distancia para colocarse en un punto de vista que permita ver la metafísica como historia, como un proceso de devenir; en cuanto lo vemos como historia, la ‘ponemos en movimiento’, es decir, por un lado, nos sustraemos a su presunta evidencia y, por otro, la vemos en relación con su ‘de donde’, en relación con eso oscuro de lo cual proviene y que constantemente olvida (Vattimo, 1998: 90-91).

La metafísica por excelencia en la que ha estado inmersa la sociedad venezolana desde 1914, cuando “descubriéramos” el Zumaque I, es la posibilidad del aprovechamiento productivo del petróleo. La instrumentación racional de esta idea dictaba que obteniendo la soberanía sobre el petróleo aumentaba la posibilidad de llegar a tal fin. Quedaba por definir qué sujeto social sería el encargado de traducir los recursos de origen externo en “desarrollo” nacional. Sobre estos tres puntos se construyó la razón rentista.

Este trabajo se propone comenzar a transitar el camino hacia el debilitamiento de la “razón rentista”, mediante la construcción de los puntos nodales de un marco teórico que se interroga por la escala de la producción y la distribución en el que la mercancía petróleo cobra sentido. ¿Por qué *debilitar* y no *superar*? Una crítica a la razón rentista no puede permitirse obviar que estamos hechos de petróleo; pero no en la forma de un dictamen sino en la forma de un devenir. Por lo que es solo poniendo en movimiento, es decir, desentrañando históricamente, el origen de la riqueza que el petróleo trae consigo, y su relación con la riqueza como un todo en el sistema histórico capitalista, que podemos “sustraernos de la presunta evidencia”, la cual nos dicta que fijemos nuestra mirada sobre el Estado-nación a la hora de entender a la sociedad venezolana.

### Las intuiciones de Marx

El consumo de la fuerza de trabajo, al igual que el de cualquier otra mercancía, se efectúa fuera del mercado o de la esfera de la circulación. Abandonemos, por tanto, esa ruidosa esfera instalada en la superficie y accesible a todos los ojos, para dirigirnos, junto al poseedor de dinero y al poseedor de fuerza de trabajo, siguiéndoles los pasos, hacia la oculta sede de la producción en cuyo dintel se lee: No admittance except on business (Marx, 1975: 213-214).

Con esta frase, Karl Marx sentó un precedente a lo interno de la crítica a la economía política, según el cual, lo realmente importante a la hora de rastrear el origen de la riqueza en el modo de producción capitalista se encuentra en el *proceso de producción*. A él acuden poseedores de fuerza de trabajo y de dinero bajo la supuesta igualdad de condiciones que otorga ser “poseedores de mercancía” dentro de un mercado. Dentro de sí se desarrolla el proceso de valorización del valor y la posterior apropiación y despojo, por parte del capital de la riqueza que crea el concurso del trabajo vivo y el trabajo acumulado: la acumulación del plusvalor.

Antes bien, ¿podemos concluir de inmediato el “carácter determinante” de la producción sobre las relaciones de distribución, intercambio y consumo para la acumulación de capital? ¿Es la esfera de la “circulación” un teatro de sombras donde no ocurre nada determinante para la acumulación de capital y la distribución de la riqueza? ¿Qué pasa si llevamos la pregunta a otro nivel de abstracción?: ¿Es el intercambio

y la “circulación” un asunto menor cuando se relacionan “economías nacionales”<sup>1</sup> con distinta acumulación orgánica de capital en medio de un sistema histórico capitalista sumido en la desigualdad estructural?

Marx se plantea de manera sugerente esta problemática en los *Grundrisse* (Marx, 1982). ¿Qué tiene para decir al respecto? Según él, la tarea consiste en preguntarse por las determinaciones o “condiciones generales” que han de posibilitar lo que solemos llamar “producción”. De acuerdo con Marx, *la división entre producción y distribución es un procedimiento analítico realizado en el cenit de la economía política clásica* —el autor coloca como ejemplo a J. St. Mill—. Esta escisión procura situar a la producción en la inmutabilidad de las leyes naturales, no tocada por el devenir histórico; a diferencia de la distribución donde “los hombres se habrían permitido de hecho toda clase de arbitrariedades” (Marx, 1982: 7). Con ello insisten en colocar a las relaciones de producción efectuadas en la sociedad capitalista como eternas y naturales en lugar de históricas. Así entendidas las cosas, las condiciones para la producción, según la economía burguesa, serán la propiedad y su protección por medio de la “justicia” (Marx, 1982: 7).

Marx realizará dos punzantes críticas a estas condiciones generales establecidas por la economía burguesa para la producción, que sirven a nuestras interrogantes al permitir replantear desde otro lugar la relación entre producción y circulación: 1. “...toda producción es apropiación de la naturaleza por parte del individuo en el seno y por intermedio de una forma de sociedad determinada” (Marx, 1982: 7); la apropiación es condición de la producción solo en el sentido de la relación metabólica que se establece entre ser humano y naturaleza, permitiéndole al primero la reproducción de su vida. Esto no significa de ninguna manera que para la existencia de producción es condición *sine qua non* la presencia de propiedad privada. 2. “Toda forma de producción engendra sus propias instituciones jurídicas, su propia forma de gobierno, etc.” (Marx, 1982: 8), en este punto debemos evitar toda interpretación economicista. En él, Marx se está refiriendo al carácter histórico de las instituciones jurídicas y políticas, y cómo en un período histórico determinado la dialéctica entre “formas políticas” y “formas económicas” determinan en gran medida la *forma* de las instituciones de *la política*, es decir, la cara institucional de *lo político*.

La crítica de Marx abre el espacio para determinar cuál es la condición general de toda producción, evaluándola en abstracto, a saber, capaz de aplicar a todas las formas de sociedad: “...ninguna producción

1 En sentido estricto ninguna economía es nacional.

*es posible sin un instrumento de producción, aunque este instrumento sea solo la mano. Ninguna es posible sin trabajo pasado, acumulado, aunque este trabajo sea solamente la destreza que el ejercicio repetido ha desarrollado...*” (Marx, 1982: 5; resaltado nuestro).

De esta manera obtenemos una nueva clave analítica para el cuestionamiento que hemos realizado a la determinación de la producción con respecto a la distribución/circulación, cuya llave son los instrumentos de producción.

Si la tarea de la economía política es escindir producción y distribución, colocándolas como esferas autónomas e independientes (Marx, 1982: 10), *no es la tarea de Marx darle un rol determinante a la producción a secas en detrimento de la circulación (distribución, cambio) y el consumo*. Al contrario, sí lo es encontrar la relación dialéctica y orgánica entre producción y distribución o, de manera más precisa, *ampliar* la definición de la relación distribución/producción.

Si consideramos de manera muy limitada a la distribución, tal y como suele hacer el canon de la economía política, nos referimos a la distribución de productos, es decir, la cantidad de bienes que están disponibles siguiendo arreglos sociales para que el individuo intercambie y consuma. Sin duda, y aquí llegamos al *quid* del asunto, este es el concepto de distribución que Marx buscaba defenestrar. Considerada desde el producto: “...la organización de la distribución está totalmente determinada por la organización de la producción. La distribución es ella misma un producto de la producción (...) Solamente puede distribuirse el resultado de la producción” (Marx, 1982: 13).

No obstante, cuando historizamos la cuestión encontramos que la instauración de una forma determinada de distribución parece preceder a la forma de producción<sup>2</sup>. En este punto llega el momento de recuperar la llave analítica que nos entregara Marx al sostener que son los instrumentos de producción la condición general de toda producción y conjugarla con una noción de distribución que vaya más allá de la “distribución de productos”. *¿No hay un tipo de distribución primigenio que determina la forma en que se organiza la producción? La respuesta es*

2 “Un pueblo conquistador divide al país entre los conquistadores e impone así una determinada repartición y forma de propiedad territorial; determina, por consiguiente, la producción. O bien un pueblo, mediante la revolución, fragmenta la gran propiedad territorial y da un carácter nuevo a la producción por medio de esta nueva distribución. O bien la legislación perpetúa la propiedad del suelo en ciertas familias (...) En todos estos casos —y todos ellos son históricos— la producción no parece estar determinada por la producción, sino, por el contrario, es la producción la que parece estar organizada y determinada por la distribución” (Marx, 1982: 16).

sí, la distribución de los instrumentos de producción. En palabras de Marx este tipo de distribución consiste en:

1) Distribución de los instrumentos de producción; 2) Distribución de los miembros de la sociedad entre las distintas ramas de la producción –lo cual es una definición más amplia de la misma relación– (subsunción de los individuos en determinadas relaciones de producción) (...) Qué relación tiene esta distribución determinante de la producción con la producción misma es sin duda un problema que cae de por sí dentro del marco de esta. Se podría decir que ya que la producción debe partir de una cierta distribución de los instrumentos de producción, por lo menos la distribución así entendida precede a la producción y constituye su premisa (Marx, 1982: 16-17).

En primera instancia, para el individuo –y por qué no, para los países– la distribución de los instrumentos de producción en el seno de una sociedad parece ser un hecho objetivo que escapa del influjo de las relaciones políticas. Cuando, al contrario, es el producto histórico de la apropiación y el despojo de una parte de la sociedad para con la otra de los medios de producción. Siendo esta distribución primigenia un factor crucial de la organización de la producción al ordenar los cuerpos e instrumentos, luego se subsume a la producción permitiendo que esta se presente como objetiva. Y colocando el problema de la distribución como derivado del resultado de la producción, esto es, como distribución de los productos.

En resumen, las intuiciones de Marx nos llevan a considerar el problema de la relación entre producción y circulación desde otro lugar, poniendo especial atención en esa distribución primigenia en la que se ordenan los instrumentos de producción y a los agentes que la han de llevar a cabo. Con ello evitamos tanto la trampa en la que incurrió la economía política clásica al escindir producción y circulación, como también, la de cierto marxismo que no se preocupó de tomar en consideración la importancia de las relaciones que se dan en la circulación, en sí y para la producción. Siguiendo a Marx: "...no es que la producción, la distribución, el intercambio y el consumo sean idénticos, sino que constituyen las articulaciones de una totalidad" (Marx, 1982: 20). En adelante, los cuestionamientos que le hagamos al propio Marx deben librarlo de las cadenas de la "esfera de la producción" en la que ha estado tanto tiempo preso, para empezar a interrogar al sistema categorial que diseñó para el análisis del capital en términos de esta totalidad articulada.

## La división internacional del trabajo: El cemento de una totalidad

Las intuiciones de Marx colocan la problemática en el marco de una totalidad. Ahora, ¿cuál es el rostro empírico que acoge dicha totalidad? ¿Acaso podemos seguir ateniéndonos a la división administrativa del Estado-nación como unidad de análisis? De no ser así, ¿cuál es la *unidad de análisis* donde se encuentra sintetizada la articulación de producción y circulación? Esta preocupación teórica y sus concomitantes consecuencias políticas ha sido uno de los motivos principales del trabajo intelectual de Immanuel Wallerstein y su punto de sostenimiento el concepto de sistema-mundo: "...las únicas totalidades que existen o han existido históricamente son minisistemas y sistemas-mundo, y durante los siglos XIX y XX solo ha habido un sistema-mundo, la economía mundo capitalista" (Wallerstein, 2004: 88). La totalidad denominada sistema-mundo capitalista posee para Wallerstein dos descriptores analíticos y una característica esencial.

En lo que respecta a los descriptores analíticos, el capitalismo es definido como un *sistema social histórico*. Sistémico se refiere a la conexión de partes que conforman un todo regido por una característica principal: la acumulación de capital<sup>3</sup>. La cual devino históricamente, tiene a la transformación y se encuentra limitada espacio temporalmente. Con estas presiones descriptivas nos abocamos a conocer el *factum* de la acumulación desde una perspectiva de totalidad, evitando la reificación de una de las partes al considerarlas en sí mismas como unidad de análisis (Wallerstein, 2004: 87).

Ahora bien, ¿cuál es esa *diferencia específica* de esta totalidad denominada sistema-mundo? Pero sobremanera, ¿qué es lo que la hace ser tal? Al adentrarse al estudio de las consecuencias de la gran industria en la expansión territorial del capital, Marx argumentaba que el crecimiento de la maquinaria y gran industria –podemos agregar, en territorios específicos y limitados del planeta– traía como consecuencia una revolución en la producción de materias primas modeladas por la manufactura. Haciendo uso como ninguno de la dialéctica, Marx descubría que la revolución productiva que introducía la maquinaria ocasionaba de igual manera una revolución en la producción de materias primas. Sin embargo: "...la baratura de los productos hechos a máquina (...) son armas para la conquista de mercados extranjeros" (Marx,

3 "Lo que distingue al sistema social histórico que llamamos capitalismo histórico es que en este sistema histórico el capital pasó a ser usado (invertido) de una forma muy especial. Pasó a ser usado con el objetivo o intento primordial de su autoexpansión. En este sistema, las acumulaciones pasadas sólo eran 'capital' en la medida en que eran usadas para acumular más capital" (Wallerstein, 1988: 2).

1975, vol. 2: 549), lo que favorecía a los países donde se había introducido la maquinaria industrial a la hora del intercambio, al igual que abría nuevos mercados a los productos manufacturados. Formando así:

Una nueva división internacional del trabajo, adecuada a las principales sedes de la industria maquinizada, una división que convierte a gran parte del globo terrestre en campo de producción agrícola por excelencia para la otra parte, convertida en campo de producción industrial por excelencia (Marx, 1975, vol. 2: 550).

No fue sino hasta comienzos de la segunda mitad del siglo XX, que de la mano de Raul Prebisch se retomó la problemática acerca de lo que luego sería llamado “el intercambio desigual”. Acuñada como teoría centro-periferia y antitética a las:

...ventajas comparativas ricardianas, *in nuce* los estructuralistas latinoamericanos sostenían que había en efecto una “constelación económica” cuyo centro lo constituían los países industrializados favorecidos por esta posición (...) quienes organizaban el sistema en su conjunto para que sirviera a sus propios intereses (Prebisch, 1987: 346).

La llamada teoría de la dependencia, con sus múltiples variantes internas, cuestionaba fuertemente las conclusiones que extraía el estructuralismo de la relación centro-periferia. Tomando el modelo relacional, procuraba ahondar en sus implicaciones teóricas y políticas<sup>4</sup>. En cualquier caso, la teoría centro-periferia colocaba en el centro del debate la importancia analítica de la división internacional del trabajo.

Justo en la división internacional del trabajo, Wallerstein situará la *diferencia específica* del sistema histórico capitalista en particular y de los sistemas-mundo en general:

La característica definitoria de un sistema social es la división del trabajo que en ella existe, de forma que los distintos sectores o áreas dependen del intercambio económico recíproco para la satisfacción fluida y continua de sus necesidades. Tal intercambio económico puede darse, evidentemente, sin una estructura política común y, lo que es aún más obvio, sin compartir la misma cultura (Wallerstein, 2004: 88).

Siguiendo lo planteado en este párrafo, las partes de una totalidad –las cuales pueden ser Estados-naciones o áreas geográficas que involucren varios Estados-naciones– entran en contacto mediante el in-

4 Volveremos sobre estos debates más adelante.

tercambio de mercancías, aprovechan las necesidades internas y buscan la captación de plusvalor. Al añadir la especificidad que le otorga ser una economía capitalista, este intercambio se da con la finalidad de acumular capital *ad infinitum*. Hasta aquí el argumento de Wallerstein parece colocar el “cemento del sistema” y su fuerza motriz en la esfera del intercambio soslayando lo que ocurre en la producción<sup>5</sup>. Antes bien, la tesis central de Wallerstein es que una mercancía nunca se produce sino en el marco de una totalidad concreta que presupone la división axial del trabajo y cuyo rostro es el mercado mundial:

El punto de partida debe ser cómo se demuestra la existencia de una única división del trabajo. Una división del trabajo se puede entender como una red sustancialmente interdependiente. Los agentes económicos operan sobre la premisa (rara vez evidente para cada agente individual determinado) de que la totalidad de sus necesidades esenciales –subsistencia, protección y placer– serán satisfechas en un plazo razonable de tiempo mediante una combinación de sus propias actividades productivas y algún tipo de intercambio (...) La característica esencial de una economía-mundo capitalista, que es la producción de mercancías destinadas a la venta en un mercado con el objetivo de obtener el máximo beneficio. En tal sistema la producción se amplía constantemente mientras se pueda obtener un beneficio... (Wallerstein, 2004: 96-97).

Siguiendo una vieja tradición de la que forman parte Hegel y Marx, Wallerstein realiza una identidad entre método y la cosa en sí; para decirlo de otra forma, la definición de la unidad de análisis no es solo un criterio metodológico, asimismo es una constatación fáctica. Por lo

5 Las acusaciones a Wallerstein por haber privilegiado la esfera del intercambio en detrimento de las relaciones de producción no tardaron en llegar a partir de la publicación del primer volumen de *El moderno sistema-mundial I*. La principal crítica se expresó en el artículo de Robert Brenner “The Origins of Capitalist Development: A Critique of Neo-Smithian Marxism” (*New Left Review*, n° 104, July-August 1977). Según Brenner: “...ellos [Wallerstein, Gunder Frank, etc.] conciben las (cambiantes) relaciones de clase como emergiendo más o menos directamente de los (cambiantes) requerimientos para la generación del excedente y el desarrollo de la producción, bajo las presiones y oportunidades engendradas por un creciente mercado mundial!” Pese a que Brenner acepta la tesis de Wallerstein según la cual el capitalismo tiende como ningún otro sistema social al desarrollo económico, no concibe que sea la búsqueda de beneficio en el mercado mundial lo que impulse este proceso: “Solo bajo tal sistema, donde tanto el capital como la fuerza de trabajo son de este modo mercancías –y lo cual por eso era llamado ‘producción generalizada de mercancías’ por Marx–, está ahí la necesidad de producir en el tiempo de trabajo ‘socialmente necesario’ para sobrevivir, y para sobrepasar este nivel de productividad para asegurar la supervivencia continua.”

que considerar como unidad de análisis a una parte de esta totalidad, lo que usualmente se hace con los Estados-naciones, conduce a equívocos teóricos. En suma, *la producción situada de una mercancía ya presupone que su ámbito de realización es el mercado mundial*, donde opera la división axial del trabajo<sup>6</sup>. Inclusive si en la producción de dicha mercancía no participa ningún producto o proceso que provenga del exterior de un determinado Estado-nación<sup>7</sup>.

Lo importante sale a la luz cuando nos interrogamos por la razón de ser de la división del trabajo para el funcionamiento del sistema histórico capitalista. De manera resumida: La distribución primigenia de los instrumentos de producción y los procesos de innovación productiva que le siguen permiten la generación de ganancias extraordinarias que terminan por convertirse en lo que Wallerstein ha denominado “cuasimonopolios.” Los procesos de producción cuasimonopolicos<sup>8</sup> se localizan en el centro y se caracterizan por las ganancias exorbitantes, mientras que los periféricos son competitivos entre sí y carecen de acceso a los instrumentos de producción de elevada productividad. En la producción del centro aumenta la composición orgánica del capital mientras que en la periférica disminuye:

Quando ocurre el intercambio, los productos competitivos están en una posición más débil y los cuasimonopolicos en una posición más fuerte. En consecuencia, hay un flujo constante de plusvalía de los productores de productos periféricos hacia los productores de productos centrales (Wallerstein, 2005: 46).

- 6 Brenner ve en este modelo de desarrollo del capitalismo que tiene como sostén a la división axial del trabajo una prueba fehaciente de “smithianismo”: “...Brenner recalca que dicho crecimiento económico auto-sostenido únicamente es posible bajo condiciones de relaciones de producción capitalistas. Rápidamente se comprende la cadena causal del desarrollo capitalista, para el ‘marxismo neo-smithiano’, la cual sería así: división del trabajo → relaciones comerciales → presiones competitivas del mercado → desarrollo de las fuerzas productivas → relaciones de producción capitalistas, por lo que ‘(...) el aumento de las distintivas relaciones de clase capitalistas de producción ya no son vistas como la base para el desarrollo capitalista, sino como su resultado” (Garrido, “A 40 años de *El moderno sistema mundial: La polémica Brenner-Wallerstein* o la dicotomía entre relaciones de producción y fuerzas del mercado,” 2013: 42).
- 7 “En el mundo real del capitalismo histórico, casi todas las cadenas de mercancías de cierta importancia han atravesado estas fronteras estatales (...) La transnacionalidad de las cadenas de mercancías es un rasgo descriptivo tanto del mundo capitalista del siglo XVI como del mundo capitalista del siglo XX” (Wallerstein, 1988: 21-22).
- 8 Vale acotar que el cuasimonopolio se ejerce en la mayoría de los casos sobre los instrumentos de producción y la innovación.

Considerada de esta forma, la división axial del trabajo permite analizar desde otro lugar la relación dialéctica entre producción e intercambio, sosteniendo que en ambas ocurren procesos de explotación; reconsidera el papel del mercado mundial en el proceso de acumulación de capital; pero, sobre todo, saca a la luz que “...*el capitalismo implica no solo la expropiación del plusvalor producido por los trabajadores, sino también una apropiación del excedente de toda la economía-mundo por las áreas centrales*” (Wallerstein, 2004: 101; resaltado nuestro).

### La lección de A. G. Frank: Seguir al excedente

Podemos describir la historia del marxismo en el siglo XX a partir de dos escisiones. En primer lugar, aquella descrita por Perry Anderson en sus *Consideraciones sobre el marxismo occidental* según la cual los principales autores marxistas de Occidente, posterior a la Primera Guerra Mundial, abandonaron la crítica a la economía política a favor de problemáticas filosóficas (1979). En segundo lugar, la división ocurrida en la década de los setenta entre “circulacionistas” y “productivistas” originada por el debate Dobb-Sweezy, proseguido por la discusión sobre los orígenes del desarrollo capitalista o debate Brenner-Wallerstein. En este sentido, Giovanni Arrighi sostiene que mientras un nuevo interés por la situación de la lucha de clases en los polos industriales del planeta fue revivido por el trabajo de Mario Tronti, la obra de André Gunder Frank por su parte significó el sostenimiento en el tiempo de una serie de problemáticas que este marxismo “productivista” era incapaz de afrontar:

En el mismo momento en que Tronti y otros redescubrían a Marx en la morada oculta de la producción fordista, André Gunder Frank lanzaba la antilogía del “desarrollo del subdesarrollo” para describir y explicar esa colosal divergencia, que según explicaba, no era otra cosa que la expresión de un proceso de expansión capitalista global que generaba al mismo tiempo desarrollo (riqueza) en su centro (Europa occidental y más tarde Norteamérica y Japón) y subdesarrollo (pobreza) en el resto del mundo. Ese proceso, explicaba Frank, comprendía una serie de relaciones entre metrópolis y satélites mediante las cuales las primeras se apropiaban del excedente económico de las segundas para su propio desarrollo económico (...) Los mecanismos de apropiación y expropiación del excedente variaban en el espacio y en el tiempo, pero la estructura metrópolis-satélite o centro-periferia del proceso de expansión capitalista seguía funcionando (Arrighi, 2007: 30).

En suma, había un marxismo ocupado de la lucha de clases en el centro del sistema histórico capitalista, al mismo tiempo que había un “marxismo” (que lucía heterodoxo) preocupado por la situación del Tercer Mundo. Por un lado el interés yacía en la expropiación del plusvalor del trabajador, por el otro en la *centralización y circulación del plusvalor* a escala sistémica. Por razones obvias, en América Latina el marxismo que se concentraba en la centralización y circulación del plusvalor gozaba de mayor relevancia analítica. Todo ello, debido a que la cuestión central para las ciencias sociales latinoamericanas en el siglo XX sería el debate sobre el desarrollo implantado por la doctrina Kennedy y su concomitante Alianza para el Progreso.

Siguiendo a Paul Baran, Gunder Frank pondrá especial atención en “...el papel del excedente económico en la generación de desarrollo económico y también de subdesarrollo” (Frank, *Capitalismo y subdesarrollo en América Latina*, disponible en <http://www.eumed.net/cursecon/textos/Frank/>). Entenderá que una porción de la plusvalía es centralizada impidiendo tanto su consumo como su inversión productiva, lo que genera una “...larga cadena, [donde] los relativamente escasos capitalistas de arriba ejercen un poder monopolista sobre los muchos de abajo, expropiándoles su excedente económico en todo o en partes” (*Id.*).

Frank va a preguntarse por el papel de la centralización del excedente para América Latina en particular, pero pensando en la condición del Tercer Mundo, dando lugar a la distinción analítica entre metrópoli y satélite (otro nombre para centro y periferia). Ahora, ¿cuál es el rol del desarrollo desigual para la reproducción del sistema capitalista?

Fue Rosa Luxemburgo la que otorgó una pista central para rastrear el origen del desarrollo desigual. Según ella, los territorios externos a la reproducción del capital son fundamentales a la hora de resolver los problemas de realización interna al ciclo de acumulación. Por lo que el sistema capitalista se encuentra continuamente en expansión en busca de formas de producción, ajenas a la lógica del capital, que le permitan la resolución de sus problemas de realización (cf. Frank, 1979: 234; Harvey, 2004: 111). Surcando esta pista, Frank va a sostener que “...el desarrollo y el subdesarrollo económico son las caras opuestas de la misma moneda. Ambos son el resultado necesario y la manifestación contemporánea de las contradicciones internas del sistema capitalista mundial” (*Capitalismo y subdesarrollo en América Latina*).

De esta manera se dinamita toda una literatura “espejista” y etapista que enfocaba el problema del desarrollo en la capacidad de los países del Tercer Mundo de imitar las condiciones y etapas que produjeron desarrollo en el centro del sistema capitalista. *Al mismo tiempo que sostiene el carácter relacional del problema del desarrollo geográfico desigual.*

La centralización del excedente económico se convierte entonces en el lubricante del desarrollo geográfico desigual y su concomitante dependencia. Tempranamente, Frank va a sostener la tesis de la “expropiación del excedente”, según la cual las relaciones entre distintas regiones, áreas o Estados en el marco del sistema capitalista sirven al propósito de “...la metrópoli [de] expropia[r] el excedente económico de sus satélites y se lo apropia para su propio desarrollo económico. Los satélites se mantienen como subdesarrollados por falta de acceso a su propio excedente y como consecuencia de la polarización” (*Capitalismo y subdesarrollo en América Latina*). Ocasionando con ello que las periferias reproduzcan una relación subordinada en la división axial del trabajo.

Son muchas las aristas de análisis que surgen de este nuevo marco teórico. Entre las más relevantes y pertinentes a nuestros propósitos está la cuestión del nacionalismo metodológico. ¿Podemos seguir considerando las relaciones de producción a lo interno de un determinado Estado-nación como explicativas de la estructura económico-social de dicho Estado? ¿Cuál es la *unidad de análisis* que atiende la dialéctica producción, circulación, división axial del trabajo y centralización del plusvalor?

### Más allá del nacionalismo metodológico

Pongamos en contexto, de entrada, la característica central de la economía venezolana. Utilicemos para este propósito a uno de sus teóricos más perspicaces:

Primero el carácter de excedente absoluto o incondicionado de ese provento (...) Segundo, la causa primigenia que lo soporta, a saber, el simple ejercicio de un derecho de propiedad terrateniente; tercero, la contraparte del derecho de propiedad ejercido, que no es otra que la relación de capital y, finalmente, el ámbito en el cual toma lugar este ejercicio de la propiedad, valga decir, el mercado mundial (...) La renta internacional del petróleo (...) es por lo tanto la participación del propietario del recurso en unos ingresos excedentarios generados en el mercado de trabajo mundial (...) Ese provento del propietario terrateniente no proviene del mercado de trabajo nacional (Baptista, 2010: XXXI).

Según el argumento esbozado por Asdrúbal Baptista, cuando hablamos de “renta petrolera” nos referimos a un excedente que el mercado

mundial cancela al propietario de un recurso natural<sup>9</sup>. El autor también sostiene que el ejercicio de la propiedad, por parte del Estado en el caso venezolano, tiene únicamente sentido en la espacialidad del mercado mundial. Surgiendo así un problema hartamente complejo: ¿Cuál es la unidad de análisis capaz de captar la diferencia específica de la economía venezolana siendo el actor Estado el que interactúa en el mercado mundial? Estamos efectivamente ante un problema de método.

En 1938, Arturo Uslar Pietri sostenía durante la instalación de la Escuela Libre de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela lo siguiente:

...el hecho es que el Estado interviene y está interviniendo en nuestra vida económica, porque nuestra vida económica no es sino un reflejo de la riqueza del Estado (...) La riqueza del Estado y nuestra economía toda dependen hoy, en proporción formidable del petróleo (2006: 32).

Fue Marx quien señaló que la economía política realizó erróneamente una identidad entre riqueza nacional y riqueza del Estado, concibiendo que la potencia de una y otra eran equiparables (1982: 29). ¿Acaso no está presente de manera inconsciente esta postura en el argumento de Uslar? Más allá: ¿No sería sencillo dejarse llevar por la apariencia de un Estado que capta recursos del mercado mundial como unidad de análisis para el estudio de la economía venezolana?

Así las cosas, el problema de la unidad de análisis al cual nos referimos para el estudio de la *diferencia específica* de la economía venezolana ha encarnado históricamente una solución: el nacionalismo metodológico. El cual predica la unidad económica-productiva del Estado-nación y sostiene que el país entra en contacto con otros Estados en la *forma* de intercambio, es decir, plantea que la manera en que interactúa el país con el mercado mundial es mediante una *relación* Estado-Estado.

*De lo que se trata es de trascender el nacionalismo metodológico demostrando su irrelevancia lógica, histórica y empírica.* La economía venezolana no interactúa en el mercado mundial como una unidad que se pone en relación con diferentes unidades. Antes, al contrario, forma parte en condición de particularidad de una totalidad que está construida a partir de la división internacional del trabajo. La distinción fundamental aquí es entre *relación* e *inserción*; mientras que la relación sostiene la anterioridad del Estado-nación con respecto a las relaciones de producción e intercambio, la inserción nos dice que fueron los Estados-nación y sus estructuras productivas el resultado de formas

9 Mantengamos por ahora este lenguaje conceptual ambiguo con fines propedéuticos y críticos.

de producción e intercambio que llevaron a la conformación de una división internacional del trabajo que articula distintas particularidades<sup>10</sup>. *In nuce*, solo trascendiendo el nacionalismo metodológico podemos atender certeramente a aquella advertencia que realizaba Asdrúbal Baptista: "...todo el conocimiento posible acerca del petróleo depende de su recta caracterización como mercancía que se intercambia en el mercado mundial" (2008: 262).

### Petróleo y la geografía de los flujos de excedente

Refiriéndose, en *El Estado mágico*, a la estrategia tomada por la burguesía venezolana para el acceso a la riqueza en la segunda mitad del siglo XX, Fernando Coronil acierta al señalar una de las características fundamentales que subyacen al petróleo como mercancía que se *valoriza* en el mercado mundial:

El reconocimiento "espontáneo" [por parte de la burguesía] de la necesidad de controlar la intervención estatal como resultado de la formación de una sociedad capitalista cuya fuente fundamental de riqueza monetaria no es la producción local de plusvalía, sino la captación internacional de renta del suelo (2013: 291).

Si aceptamos que en las sociedades capitalistas uno de los puntos neurales que conducen a la organización política es la disputa por el excedente económico, Coronil nos está planteando que *de facto* la burguesía venezolana había dejado de lado la postura según la cual la escala de la producción, y por tanto de apropiación de la riqueza, es el Estado-nación. De lo que surge la interrogante: ¿Cuál es la relación entre esta "renta internacional del suelo" y la división axial del trabajo? Para dar respuesta es menester recordar la dialéctica entre necesidad y captación de plusvalor, además de la advertencia de Wallerstein según la cual el punto de partida es la división axial del trabajo. Sin entrar directamente en la *conceptualización* del petróleo como mercancía que se intercambia en el mercado mundial, sostenemos que es el aprovechamiento de una necesidad histórica y socialmente construida lo que posibilita que la mercancía petróleo capte plusvalor del mercado

10 En las claras palabras de Andre Gunder Frank: "...no se trata de que el capital haya transgredido las fronteras nacionales para hacerse internacional en los últimos tiempos, sino que los Estados nacionales mismos se formaron en su momento como subproductos y servidores del capital, cuya existencia y acumulación ya era –y en realidad había comenzado por ser– 'internacional' antes que los Estados nacionales aparecieran" (1979: 237).

mundial. Sin embargo, esta relación entre necesidad y captación de plusvalor es solo posible al darse dentro de una totalidad histórica, el sistema histórico capitalista, articulado por la división axial del trabajo.

En este momento del argumento es necesario volver a la distribución primigenia que articula a la producción, a saber, la distribución de los instrumentos de producción de la que nos hablaba Marx. En la producción de la mercancía petróleo esta supuesta, como en cualquier otra mercancía, la distinción entre valor de uso y valor de cambio; para los países centrales de la economía capitalista el petróleo interesa por su valor de uso en la medida que añade un tipo de energía en la producción que permite aumentar la fuerza productiva del trabajo. Por el otro lado, en los países periféricos interesa como valor de cambio al convertirse en una manera de acceso a la plusvalía que circula en el mercado mundial bajo la *forma* de divisas y que se aprovecha de la distribución desigual de los instrumentos de producción. Justo allí encontramos el germen del intercambio desigual:

El valor de los productos nacionales y de la moneda nacional, que representa la capacidad productiva local, se mide en términos del sistema internacional de producción e intercambio; su valor monetario expresa, en forma cristalizada, la intersección de lo nacional y lo global (Coronil, 2013: 76).

El petróleo se convierte en mercancía en el momento que presuponiendo la división axial del trabajo es capaz de satisfacer necesidades productivas dentro de una totalidad llamada sistema histórico capitalista. Su ámbito de realización, el de la mercancía petróleo, será siempre el mercado mundial ya que es allí donde se valoriza y obtiene beneficio lo que intrínsecamente no posee valor. Antes bien, ¿cuáles son los flujos de excedente que se dan entre un país con una condición periférica dentro de la geografía de la acumulación de capital especializado en la mercancía petróleo y los países donde el petróleo es una condición de posibilidad para aumentar la fuerza productiva del trabajo?

Los teóricos del desarrollo desigual ponían especial atención en la transferencia de plusvalor desde la periferia al centro como mecanismo de exfoliación de la riqueza del Tercer Mundo. “Aunque no están de acuerdo sobre los mecanismos en particular, su línea de pensamiento básica es que el subdesarrollo tiene sus raíces en el intercambio desigual, que consiste en una significativa falta de correspondencia entre precios y valores” (Coronil, 2013: 80). Sin embargo, a la hora de revisar la dirección de los flujos de plusvalor surgen algunos problemas, sobre todo si pretendemos considerar a los mecanismos de *centralización del plusvalor*, única e ingenuamente, como un tráfico de excedentes

unidireccional de la periferia al centro. El caso de Venezuela es sintomático. En palabras de Bernard Mommer:

En el período 1922 a 1935, Venezuela pudo disponer, solo por su ingreso petrolero; del producto de 11 horas de trabajo simple estadounidense por año; en 1958 eran 64.5. Luego decreció hasta 1970, cuando el país sólo disponía de 35 de aquellas horas de trabajo por habitante. Estas se convirtieron para 1974 a 1977 en cifras redondas, en 75 horas de trabajo simple estadounidense (2010: 309).

Es en este punto donde *stricto sensu* podemos hablar de *renta*, cuando un país puede disponer de recursos (en la forma de horas de trabajo) ajenos a la productividad que su estructura productiva posee. El *quid* de la cuestión del intercambio desigual es la productividad del trabajo, al intercambiar mercancías los países periféricos añaden mayor número de horas al producto debido a su menor productividad resultando perjudicados en el mercado mundial. ¿Qué sucede en el caso venezolano? Para Mommer estamos hablando de una *renta absoluta internacional*, ya que la propiedad territorial influye directamente en los precios del mercado mundial al tratarse de una mayor productividad de los yacimientos (2010: 306). Lo que habría que preguntarse es si la productividad se determina en el yacimiento *per se* o en la capacidad del producto que allí se extrae, en el caso venezolano petróleo, para reducir tiempo de trabajo en la manufactura y por tanto aumentar la productividad del trabajo. Solo así se explicaría por qué el intercambio desigual genera *problemas de metabolismo* cuando es a favor de un país periférico, más no cuando es a favor de un país central.

En cualquier caso, si la intención es rastrear los flujos de plusvalor que acompañan a la mercancía petróleo, la tarea no puede limitarse al momento en que dicha mercancía se intercambia por divisas en el mercado mundial. Al contrario, es allí donde comienza la tarea por señalar los mecanismos que impiden que un país como Venezuela, que en apariencia saca provecho del mercado mundial por vía de la “renta”, sea incapaz de adsorber productivamente esta riqueza. Las cadenas de mercancías y acumulación se encuentran diseñadas para favorecer a fuerzas centrípetas cuyo motivo es la centralización del plusvalor. La razón rentista se ha limitado a intentar sacar provecho interno de la adsorción de plusvalor del mercado mundial, incapaz de percatarse que la adsorción nacional es solo un eslabón de una totalidad histórica que gira en torno de la centralización de la riqueza.

## Fuentes

### Hemerográficas

- Brenner, Robert (1977). "The Origins of Capitalist Development: A Critique of Neo-Smithian Marxism", *New Left Review*, n°104, July-August.
- Garrido, Luis (2013). "A 40 años de *El moderno sistema mundial*: La polémica Brenner-Wallerstein o la dicotomía entre relaciones de producción y fuerzas del mercado", *Revista www.izquierdas.cl*, n° 17, diciembre.
- Prebisch, Raúl (1987). "Cinco etapas de mi pensamiento sobre el desarrollo", *Comercio Exterior*, vol. 37, n° 5, México, mayo.
- Uslar Pietri, Arturo (2006). "Palabras pronunciadas en la instalación de la Escuela Libre de Ciencias Económicas y sociales", en *Pasión de Venezuela*, Suplemento de la *Revista BCV*, vol. XX, n° 2, Caracas, julio-diciembre.

### Bibliográficas

- Anderson, Perry (1979). *Consideraciones sobre el marxismo occidental*. México: Siglo XXI Editores.
- Arrighi, Giovanni (2007). *Adam Smith en Pekín. Orígenes y fundamentos del siglo XXI*. Madrid: Akal.
- Baptista, Asdrúbal (2008). "Uslar Pietri y la ciencia de la economía política en Venezuela", en *Itinerario por la economía política*. Caracas: Ediciones IESA.
- (2010). *Teoría económica del capitalismo rentístico*. Caracas: Banco Central de Venezuela.
- Coronil, Fernando (2013). *El estado mágico. Naturaleza, dinero y modernidad en Venezuela*. Caracas: Editorial Alfa.
- Frank, Ander Gunder (1979). *La acumulación mundial. 1492-1789*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Harvey, David (2004). *El nuevo imperialismo*. Madrid: Akal.
- Marx, Karl (1975). *El capital. Crítica de la economía política*. México: Siglo XXI Editores Latinoamérica, t. I.
- (1982). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*. México: Siglo XXI Editores Latinoamérica, vol. 1.

Mommer, Bernard (2010). *La cuestión petrolera*. Caracas: Fondo Editorial Darío Ramírez.

Vattimo, Gianni (1998). *Introducción a Heidegger*. Barcelona: Gedisa.

Wallerstein, Immanuel (1988). *El capitalismo histórico*. México: Siglo XXI editores.

——— (2004). "El ascenso y futura decadencia del sistema-mundo capitalista: Conceptos para un análisis comparativo", en *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos*. Madrid: Akal.

——— (2005). *Análisis del sistema-mundo. Una introducción*. México: Siglo XXI Editores.

### Digitales

Frank, Ander Gunder. *Capitalismo y subdesarrollo en América Latina*, disponible en <http://www.eumed.net/course/textos/Frank/>

## LA NOCIÓN DEL *HOMBRE NUEVO* EN LA CONSPIRACIÓN DE GUAL Y ESPAÑA (1797)

Ramón Alonso Dugarte

Fecha de entrega: 17 de marzo de 2017  
Fecha de aceptación: 24 de abril de 2017



### Resumen

A finales del siglo XVIII las ideas de la tradición republicana ya estaban presentes en el pensamiento político de algunos americanos, así lo confirman proyectos revolucionarios como el de Manuel Gual y José María España, cuyo propósito era crear una república independiente en pro de forjar al *hombre nuevo*, este se caracterizaría por fomentar virtudes ciudadanas como el amor a la patria, la igualdad social y el antiesclavismo. En el caso de la conspiración de La Guaira estas ideas fueron expuestas en todo el material preparado por los sediciosos, por ello nos hemos propuesto revisar dichas ideas y en especial analizar la noción del hombre nuevo, prioritaria en los planes revolucionarios de 1797, la cual es pertinente hoy día, donde necesitamos la creación del hombre y la mujer nuevos.

**Palabras clave:** Conspiración de Gual y España, Historia de las ideas políticas, Republicanismo, Patria y hombre nuevo.

### The Notions of the *New Man* in the Conspiracy of Gual and España (1797)

### Abstract

At the end of the eighteenth century the ideas of the republican tradition were already present in the political thinking of some Americans, as confirmed by revolutionary projects such as Manuel Gual and José María España whose purpose was to create an independent republic to forge the *New Man* this would be characterized by promoting citizen virtues such as love of the fatherland, social equality and anti-slavery. In the case of the La Guaira Conspiracy these ideas were exposed in all material prepared by the seditious, so we have set out to review these ideas and especially analyze the notion of the New Man, a priority in the revolutionary plans of 1797, which is pertinent today, where we need the creation of man and new woman.

**Key words:** Conspiracy of Gual and España, History of Political Ideas, Republicanism, Homeland and New Man.

## Introducción

La conspiración de Manuel Gual y José María España representa uno de los acontecimientos más importantes de los últimos años del siglo XVIII en el territorio de la hoy Venezuela, toda vez que hubo en torno a ella una gran movilización tanto de los cómplices como de las autoridades coloniales, estas últimas al enterarse de las tentativas de sublevación actuaron con gran cautela y reprimieron duramente al movimiento con destierros, confiscaciones e, incluso, la pena capital aplicada a seis personas. Dura represión si tomamos en cuenta que fueron descubiertos los planes antes de concretarse, es decir, no hubo ninguna acción por parte de los sediciosos y aun así el castigo fue severo. En este caso, se abrió un proceso judicial sin precedentes para la época que movilizó a todas las autoridades: gobernador y capitán general de la provincia; Real Audiencia de Caracas; Iglesia católica, por medio del obispo de Caracas fray Juan Antonio de la Virgen María y Viana, y al Cabildo de Caracas.

Fueron, entonces, las ideas las protagonistas del movimiento, pues la movilización y preocupación que generaron en las autoridades así lo demuestra. Uno de sus grandes propósitos consistía en instaurar una república independiente, en este sentido, nos llama poderosamente la atención que dentro de dicho proyecto se contemplaba la necesidad de construir al *hombre nuevo* con la finalidad de tener ciudadanos apegados a los valores republicanos de la época: amantes de la patria, defensores de la igualdad social y antiesclavistas.

Para analizar en qué consistía dicha noción, hemos dividido nuestro trabajo en cuatro partes: en primer lugar, contextualizar brevemente la conspiración; en segundo lugar, entender cómo se fueron introduciendo las ideas republicanas en estas tierras; luego comentar la documentación preparada por sus participantes y, por último, analizar la importancia de la idea del *hombre nuevo* en este movimiento político.

## El contexto de la conspiración de Gual y España (1797)

La segunda mitad del siglo XVIII reviste una gran importancia para el territorio hoy venezolano. Es un período con múltiples particularidades, entre ellas el reformismo monárquico y la “maduración” de la sociedad colonial, incluso algunos se atreven a hablar del siglo de la “Ilustración americana”. Para la administración monárquica de esos años este territorio deja de ser el “marginado” de los siglos XVI y XVII, para ser tomado más en cuenta, fruto de las ganancias arrojadas por el cultivo y comercio de los productos agrícolas y la cría de ganado.

En tal sentido, cabe recordar que desde la llegada de los españoles al Nuevo Mundo existían para ellos dos territorios de mayor relevancia debido a la extracción de metales preciosos (oro y plata básicamente), estos eran la Nueva España y Perú. Así, en ellos realizaron un afianzamiento mucho mayor en cuanto a una administración más rigurosa, de allí que en territorios como la actual Venezuela el proceso de penetración y poblamiento fue producto de un esfuerzo efectuado casi en forma de empresa individual o privada por parte de los propios conquistadores, dando como resultado el fortalecimiento de una aristocracia local cuya fuente principal de riqueza estuvo en la posesión de la tierra y la mano de obra esclava con aumento progresivo de la producción agrícola, pasando de una agricultura de subsistencia a una regular actividad económica de exportación, lo que permitió consolidar riquezas y poder político local representado en el Ayuntamiento, siempre este último con la misión de hacer valer sus “derechos” (Ibarra, 1998: 9).

Es por esto que las reformas borbónicas implementadas en el siglo XVIII por la corona española nos indican, de alguna forma, la toma en cuenta de estos territorios y también la intención de reducir los privilegios de la élite local. La corona despliega su reformismo con objetivos claros para obtener mayor ganancia económicamente hablando, es la época de la “segunda conquista de América” (Lynch, 1976), con la cual la élite criolla comienza a ver afectados sus privilegios, dando inicio al agotamiento de los “factores dinámicos” de la sociedad colonial a finales del siglo XVIII, se trata del comienzo de la *crisis de la sociedad colonial* (Carrera Damas, 2006: 44).

Refiriéndonos ahora al contexto internacional de la metrópolis española a finales del siglo XVIII, encontramos que era de cierta conmoción, en el mundo occidental se habían proclamado dos repúblicas tanto en Estados Unidos de América como en Francia, en esta última con un regicidio alarmante para todas las monarquías. Las autoridades españolas dudarán sobre las posturas a tomar respecto a las dos revoluciones (Navarro García, 1989: 169).

En lo concerniente a los Estados Unidos de América, el monarca Carlos III dudó en apoyarlos directamente, debido, pensamos, al precio que pudiera pagar por apoyar a un Estado que renegaba de la monarquía. Sin embargo, con el objetivo de darle un golpe a Inglaterra e impulsado por viejas rencillas iniciadas desde el comienzo de su reinado, además por ser esta el rival político-económico más notorio en esta época, al final colaborará con la causa estadounidense mediante el otorgamiento de cierta cantidad de dinero. Llama la atención la actitud cautelosa del rey de España, pues no reconocerá como nación soberana a los Estados Unidos hasta que Inglaterra lo hiciera.

En referencia a la segunda gran revolución, la francesa, de 1789, España pasará de la indecisión de los primeros años a la confrontación abierta en alianza con Inglaterra, para luego volver a unirse con Francia y luchar contra los ingleses. Respecto a la “alianza” franco-española, esta durará desde 1796 hasta 1808, período que será en cierta forma desfavorable a España, pues pierde la isla de Trinidad (1797) y cede el territorio de Luisiana a Francia, el mismo que años después Napoleón Bonaparte le venderá a los Estados Unidos de América. Durante este período también se firma el tratado de Fontainebleau (1807), el cual facilitará de alguna forma la intervención en tierras españolas por parte de Napoleón Bonaparte en 1808.

Ambas revoluciones no solo van a tener un impacto político en el mundo occidental, sino también en el ámbito de las ideas. Ambas se cuentan entre las elaboraciones intelectuales más ricas de la teoría política (Mondolfi Gudat, 1998: 98), con notables incidencias en tierras americanas.

### Introducción de las ideas republicanas

Es en este contexto donde se dan los sucesos de La Guaira (1797), impactados desde el punto de vista ideológico por las revoluciones mencionadas y la situación que comienza a gestarse en estas tierras. Con respecto a la recepción de las nuevas ideas en tierras americanas podemos seguir a Elías Pino Iturrieta cuando, basado en los apuntes de los “viajeros” europeos que visitaron estas tierras en el siglo XVIII, afirma que aproximadamente desde 1750 se comienza a observar la introducción de dichas ideas a través de los “vehículos de la modernidad”, esto es la introducción de material “sedicioso” desde las islas vecinas controladas por los ingleses (1971: 23-37).

Por su parte, Carmen Michelena nos dice que la introducción de las nuevas ideas se da al iniciarse la guerra entre España y Francia en 1793, aunque “...no hay que descartar que estas ya habían irrumpido desde la guerra de independencia norteamericana a través de diversas publicaciones como la edición clandestina, en 1792, de la versión en español del libro de Thomas Paine: *Los derechos del hombre*” (2010: 195).

El interés de los habitantes de La Guaira por las ideas especialmente de tinte francés fue grande, podemos mencionar la traducción en 1794 del documento *Extracto del Manifiesto que la Convención Nacional de París presenta a todas las naciones* que incitaba directamente a la revolución (citado por García Chuecos, 1938: 326). La traducción estuvo a cargo de un comerciante español residente en La Guaira de nombre Juan Javier Arrambide y del guaireño Tomás Cardozo (Yanes, 1997: 65). Al llegar dicho *Extracto* a las manos del gobernador y capitán general

Pedro Carbonell el 20 de abril de 1794, lo presentó ante la Real Audiencia con la finalidad de que procediera a una investigación más detallada, pero dicha institución rehusó hacerlo por considerarlo “un asunto puramente ejecutivo” (Gaylord Warren, 1997: 266-267). Sin embargo, ello no evitó que los traductores fueran puestos bajo estricta vigilancia.

Conjuntamente con el material sedicioso como factor introductorio de las nuevas ideas podemos destacar la llegada de prisioneros y emigrados franceses procedentes de las Antillas desde aproximadamente 1793, los cuales entraban en contacto con la población guaireña. En ese sentido, Herminia Méndez nos dice: “La presencia en La Guaira de numerosos prisioneros y emigrados franceses procedentes de las Antillas confirmó a [José María] España en sus sentimientos francófilos” (1997: 262).

Estos dos factores: material sedicioso y emigrados franceses, nos explican a grandes rasgos el ingreso de las ideas republicanas y la presencia de ellas en los sucesos de La Guaira (1797), las cuales ya tuvimos oportunidad de analizar en otro momento (Dugarte, 2012), especialmente porque hay que sumarle también la influencia que ejercerán los prisioneros llegados a La Guaira producto de la rebelión de San Blas (1795).

### Esbozo de los documentos de la conspiración

Desde el año 2003, gracias a Alfredo Basalo, nuestro país cuenta con una copia completa del expediente que reposa sobre la *conspiración* en el Archivo General de Indias ubicado en Sevilla, España, sección Audiencia de Caracas, legajos 427-436, de igual forma hoy día se puede revisar también a través de la página web del Portal de Archivos Españoles (<http://pares.mcu.es>). Dicha copia que se encuentra en la biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, en la Casa de Estudio de Historia de Venezuela Lorenzo A. Mendoza Quintero y en la Fundación Empresas Polar, es muy valiosa, pues aparte del “Sumario de la Conspiración” también incluye la documentación existente en el Archivo General de la Nación, así como unos papeles familiares heredados de su bisabuela Dolores España de Rodríguez Iriarte (sobrina-nieta de José María España) y otros aportados por Luis Penzini Fleury.

Contar con toda esta documentación ya dio como resultado el interesante trabajo titulado *Gual y España. La independencia frustrada* (2007), obra conjunta compuesta por los trabajos de Juan Carlos Rey, “El pensamiento político en España y sus provincias americanas durante el despotismo ilustrado (1759-1808)”; Rogelio Pérez Perdomo, “La represión de la Conspiración de Gual y España”; Ramón Aizpurua Aguirre, “La conspiración por dentro: Un análisis de las declaraciones de la

conspiración de La Guaira de 1797” y Adriana Hernández, “Doctrina y gobierno en la conspiración de Gual y España. Una mirada desde el expediente judicial”.

Asimismo, hay que reconocer la importancia de los aportes documentales que se hicieron en el siglo XIX, el de José Félix Blanco y Ramón Azpúrua (1875), y en el siglo XX por el Comité de Orígenes de la Emancipación del Instituto Panamericano de Geografía e Historia, el cual marcará un precedente en el estudio de la *conspiración* al publicar los *Documentos relativos a la revolución de Gual y España* (1949), obra que consiste en una selección de los documentos del expediente localizado en el Archivo General de Indias, anteceditos por un estudio histórico-crítico de Héctor García Chuecos, director del Archivo General de la Nación para ese entonces. Igualmente, ese mismo año, ese instituto publicó otra importante obra para el estudio del tema, con los textos sediciosos más relevantes encontrados a los conspiradores y un pormenorizado análisis del “ideario” de los documentos realizado por Pedro Grases (1949). A estos dos trabajos se uniría el de Casto Fulgencio López: *Juan Bautista Picornell y la conspiración de Gual y España: Narración documentada de la pre-revolución de la independencia* (1955), en el que el autor incluye un índice de los documentos existentes en los archivos venezolanos y españoles, de gran ayuda para el estudio de la *conspiración*. Estos trabajos de García Chuecos, Grases y López van a constituir, en el siglo XX, referencias obligadas para los investigadores que se detengan en la *conspiración de Gual y España*.

En relación con los panfletos producidos por los partícipes del movimiento, aún hoy no hay absoluta precisión respecto a su autoría, ni tampoco la certeza de si en la redacción de los mismos intervinieron una o varias personas; sin embargo, Grases afirma que indiscutiblemente todos coinciden en “espíritu” (1949: 38). Es por ello que dicho material sedicioso es la prueba tangible de los puntos de acuerdo logrados entre los participantes.

Enmarcados en ese “espíritu”, nos detendremos mayormente en los documentos que Grases denomina “el ideario de la conspiración”: a) la “Canción americana”; b) la “Carmañola americana”; c) los *Derechos del Hombre y del Ciudadano con varias Máximas Republicanas y un Discurso Preliminar dirigido a los Americanos*; d) las Ordenanzas y e) “*Proclama a los habitantes libres de la América Española*. Un interesante análisis de todos los documentos”, realizado por Adriana Hernández (2007).

Vale recalcar que de todos los escritos el más sustancioso es el titulado *Derechos del Hombre y del Ciudadano con varias Máximas Republicanas y un Discurso Preliminar dirigido a los Americanos*, prohibido por la Real Audiencia de Caracas el 11 de diciembre de 1797, exactamente a cinco meses de haberse descubierto los planes sedicio-

sos, e incluso penado con pena capital por poseerlo o simplemente por no delatar a quien lo tuviere (Grases, 1949: 30). Es el más importante no solo como producto de los sucesos de 1797, sino por su trascendencia años después, especialmente luego de 1811, cuando según el propio Grases: “...tiene excepcional importancia en la ordenación jurídica de la primera república hispanoamericana independiente” (1949: 34).

El mismo Grases nos dice que cuando Picornell huye hacia el Caribe, el 4 de junio de 1797, probablemente llevaba el texto consigo y logró imprimir varios ejemplares en una isla, insertándolos posteriormente en territorios de la Capitanía General de Venezuela. A esta conclusión llega después de revisar el artículo 43 de las Ordenanzas, en donde se expresaba como acción revolucionaria la publicación de los *Derechos del Hombre y del Ciudadano*. Pino Iturrieta (1971) asume como probable que haya sucedido en las islas de Santo Domingo y Trinidad cuando fueron ocupadas por los ingleses.

De igual forma, la parte titulada *Discurso Preliminar...* fue escrita en tierras americanas y es poco factible que se haya impreso todo el documento en Madrid, mucho menos en la “Imprenta de la Verdad”, tal como aparecía en la portada del escrito. Nosotros pensamos que la aparición de ese nombre y lugar de impresión buscaban convencer a la población de tierras americanas de que esas ideas provenían de la mismísima metrópoli. Acerca de esto último, Grases argumenta:

Afirmación falseada expresamente. En primer lugar, no hemos visto nunca tal *Imprenta de la Verdad*, en el Madrid de esta época, y, además, no es de creer que una excitación a la rebelión dijera el establecimiento donde se imprimió. Y menos en España. Es lógico que un impreso clandestino como el que estudiamos escamotee la imprenta y el lugar de la edición (1949: 33).

Además, quiso Grases despejar las confusiones acerca de los *Derechos del Hombre y del Ciudadano*. Estas se deben a dos motivos: en primer lugar, por haber quedado trunca la conspiración de Gual y España, luego de descubrirse todos los conjurados se dispersaron y perdieron la cohesión. Y, en segundo, debido a que los *Derechos del Hombre* penetran un poco antes en Hispanoamérica, gracias a la traducción hecha por Antonio Nariño, y se solía confundir fácilmente. Sobre este segundo motivo, Grases sostiene:

Para empezar nuestra aclaratoria hay que precisar que el texto que estudiamos es distinto de aquellos con que se ha confundido, ya que es traducción de la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, de 1793, y no de la de 1789 [que fue la traducción que hizo Nariño],

incorporada a la Constitución francesa de 1791. Es decir; comienza ya por ser un texto diferente y propio (1949: 42).

Es bueno agregar que estos *Derechos...* fueron traducidos del francés y guardan toda una estrategia en la conspiración de La Guaira, sobre todo su *Discurso Preliminar*, pues los actores intelectuales de la *conspiración* se percataron de la necesidad de instruir a los futuros ciudadanos y prepararlos en la formación de la república. En este documento, como en el resto, encontramos ejes transversales en torno a las ideas, manteniendo en su contenido una perfecta homogeneidad y dejando ver que fueron pensadas para una misma causa, tales como la oposición al gobierno monárquico, la búsqueda de la independencia, la instauración de la república y la formación del *hombre nuevo*.

### El hombre nuevo en la conspiración de La Guaira (1797)

Entre los objetivos que se habían propuesto los partícipes de los sucesos de 1797 estaban romper con la monarquía y formar una república. En ese sentido, se plantearon tomar el poder y establecer un nuevo gobierno con equilibrio de poderes, de carácter mixto, consagrar los derechos ciudadanos en leyes positivas, igualmente la posibilidad de que la autoridad fuera colectiva, electiva, alternativa y momentánea. No obstante, sabían de sobra que ello no era suficiente si no se generaba un cambio de mentalidad: “Es necesario que la revolución sea al mismo tiempo moral y material; no es suficiente establecer otro sistema político, es necesario, además, poner el mayor estudio en regenerar las costumbres” (*Discurso preliminar dirigido a los americanos*, citado por Grases, 1988: 19).

Para el fortalecimiento de la república se debían atacar a un mismo tiempo los extravíos del espíritu y el corazón, no hacerlo significaba “la gangrena política” que acaba con las revoluciones (*Discurso preliminar dirigido a los americanos*, citado por Grases, 1988: 16). Es ahí cuando hacen hincapié en la idea del hombre nuevo: “...hacer de un vasallo, o de un esclavo, que es lo mismo, un republicano, es formar un hombre nuevo, es volver todo lo contrario de lo que era” (*Discurso preliminar dirigido a los americanos*, citado por Grases, 1988: 17).

En la monarquía, apuntaban, todo el poder reside en una sola mano privilegiada, se asciende a través de “bajezas” o por medio de la adulación a los grandes y los ricos. En cambio, en una república para ascender al poder y mantener el orden es necesario tener ciudadanos virtuosos. Cabe destacar que la noción de virtud cívica será una de las bases fundamentales de todo el planteamiento revolucionario. Una vez formada la república, solamente los vicios propios serían capaces de

hacerla perder, y es allí donde comienza a jugar un papel importantísimo en el pensamiento de los conspiradores esta noción:

Vivamos en la firme inteligencia de que no podemos ser vencidos, sino por nosotros mismos; nuestros vicios solamente pueden impedirnos el recobrar nuestra libertad, y hacémosla perder aun después de haberla logrado; permanezcamos pues siempre asidos a la virtud, reine entre nosotros la más perfecta unión, constancia y fidelidad, y nada tendremos que temer (*Discurso preliminar dirigido a los americanos*, citado por Grases, 1988: 18).

Recordemos que en la tradición republicana la noción de virtud cívica va ir emparejada a la disposición del ciudadano de anteponer el interés público antes que el individual. La virtud, entonces, era el instrumento más efectivo para combatir la corrupción pues, como varios teóricos republicanos afirmaron, una república no puede funcionar —ni permanecer— si sus ciudadanos no desarrollan determinadas virtudes cívicas, siendo estas el resorte o principio de la república democrática expuesta por Montesquieu (1989: 5).

Desde esta óptica, para que germinaran las virtudes ciudadanas era menester la construcción del hombre nuevo, quebrar los antiguos vicios que iban en detrimento de la república, era urgente desterrar de cada uno de los habitantes todos los prejuicios sociales inculcados por la corona: “Pues si el envilecimiento y corrupción, son el apoyo de todo gobierno despótico, la virtud y la magnanimidad forman la esencia del republicanismo” (*Discurso preliminar dirigido a los americanos*, citado por Grases, 1988: 16).

Uno de los vicios mencionados era la ignorancia, por lo cual realizaban una invitación a superarla, pues esta era el instrumento más eficaz usado por los gobiernos despóticos para la dominación. De hecho, la calificaban como el mayor mal que pudiera tener un pueblo:

La ignorancia es el mayor mal de un Pueblo: ella es la que le hace crédulo, supersticioso, incapaz de conocer las verdades esenciales, y la que le somete a la astucia de los gobiernos opresivos. Cuando un Pueblo ha llegado a este punto de estupidez, es muy fácil inspirarle cualquiera pasión y hacer que él mismo se imponga el yugo de la esclavitud por principios: por esto los déspotas y los ambiciosos, se aplican singularmente a eternizar esta impericia, tanto más funesta, cuando se opone a los progresos del entendimiento, por el fanatismo que fomenta, y por la ceguera que perpetúa (*Discurso preliminar dirigido a los americanos*, citado por Grases, 1988: 12).

El principal mecanismo para acabar con la ignorancia e incentivar las virtudes era la educación, en este sentido se concebía una educación controlada por el Estado, además de pública, común y gratuita,

procurando estimular nuevos valores políticos en el pueblo hasta que fueran parte de sus costumbres:

Conviene asimismo no olvidar la educación de la niñez; ésta se perdería infaliblemente, si se dejase al cuidado de los padres, llenos comúnmente de preocupaciones e ignorancia, y que no pueden darla, sino una instrucción perjudicial, cual ellos la han recibido; más si por medio de una educación pública, común y gratuita, se le procura instruir en los principios de igualdad, libertad y fraternidad, de los cuales la misma naturaleza ha sembrado la semilla en sus corazones, se logrará dar a la Patria una juventud, llena de ardor y de virtudes, instruida en sus derechos, penetrada en sus obligaciones y que conociendo toda la excelencia de su gobierno, será afectada a su constitución, tanto por sus sentimientos, como por sus principios (*Discurso preliminar dirigido a los americanos*, citado por Grases, 1988: 17-18).

Otro de los factores esenciales de la virtud cívica, para el bien de la república, era la participación política, contar con ese ciudadano que participa y se interesa por los asuntos públicos era uno de los mecanismos ideales para evitar la corrupción, pues no debía conformarse en la tarea exclusiva de ir a votar, la meta era que se convirtiera a su vez en “representante y representado; administrador y administrado; juez y parte” (*Discurso preliminar dirigido a los americanos*, citado por Grases, 1988: 23). Igualmente, dejan claro los conspiradores la importancia de las elecciones: “Conviene que el Pueblo esté bien persuadido de la importancia de la buena elección de los funcionarios públicos; que crea firmemente, que su suerte, que su desgracia, o felicidad, depende enteramente de esta elección” (*Discurso preliminar dirigido a los americanos*, citado por Grases, 1988: 25).

En referencia a los empleos públicos, estos serían otorgados únicamente por las capacidades y las virtudes de cada quien, y dispensados por el pueblo y no por las autoridades, de lo contrario podrían ocurrir dos cosas: primero, que los que llegaran a los cargos serían servidores del máximo jefe que los ayudó a llegar y siempre tendrían la sensación de deberles un favor y, segundo, que para llegar a dichos cargos se iban a valer de “bajezas”. Esto podría suceder en todos los cargos, hasta en los militares (*Discurso preliminar dirigido a los americanos*, citado por Grases, 1988: 24). Se debía, entonces, garantizar la igualdad para optar por un cargo público, crear mecanismos mediante los cuales solo debía privar la virtud del individuo y no su riqueza o experiencia:

...si se exige que un ciudadano, para obtener un empleo público, haya ejercido antes por largo tiempo una profesión útil o que tenga cierta renta en bienes raíces, se rompe el equilibrio de la igualdad, se da toda la influencia

a la fortuna, y se consagra la inacción, conducto de todos los vicios (*Discurso preliminar dirigido a los americanos*, citado por Grases, 1988: 25).

Por otra parte, al final de sus funciones la labor del funcionario sería juzgada por medio de un riguroso examen como sistema de contrapeso: “...sin sufrir la pena impuesta a cualquiera que cometa un atentado contra la seguridad pública, que reside particularmente en la integridad de la constitución” (*Discurso preliminar dirigido a los americanos*, citado por Grases, 1988: 28). Tampoco se cobraría por prestar servicios en los empleos públicos, ya que era mal visto el enriquecerse con ellos:

Así, estos empleos nada deben ofrecer, que puedan despertar la ambición o el orgullo; es necesario que no sean un camino para la dominación, ni un conducto para la fortuna; es necesario que no se puede recoger más, que la gloria de haber hecho su deber, o la ignominia de haber cumplido mal la obligación más sagrada; en una palabra, es necesario que al fin de la carrera, no sea uno más poderoso, ni menos considerado: más rico, ni más pobre (*Discurso preliminar dirigido a los americanos*, citado por Grases, 1988: 26).

Podemos destacar dos elementos más en la construcción del hombre nuevo. En primer lugar, el pueblo debe superar sus errores, cambiar sus costumbres y así llegar a estar conformado por ciudadanos y no por súbditos. Por otra parte, la labor de los funcionarios debe estar entregada a la patria y el trabajo por el bien común. Veamos cómo se resumen las tareas que debía emprender el pueblo:

...es indispensable que conozca, la gran distancia que hay de sus costumbres actuales, al modo con que deben vivir, y por consiguiente, que para destruir esta habitud tan viciosa, y romper los lazos que tienen sujeta sus almas, a tanto error e ignorancia, a tanta pasión desarreglada, y a tanta práctica antigua, es necesario que se venza a sí mismo, haciendo un sacrificio de todos sus errores: esfuerzo tanto más grande para el hombre, cuanto que no puede ser sino la obra de una resolución vigorosa, de un entusiasmo generoso, revolucionario, vehemente, sostenido y gobernado por los consejos de la razón (*Discurso preliminar dirigido a los americanos*, citado por Grases, 1988: 29).

En cuanto a las de los funcionarios, en donde se incluyen a los legisladores:

...porque de sus luces y probidad, depende tomar las medidas con exactitud, y dar a la empresa una dirección invariable, y una solidez indestructible: por lo que, no es suficiente para el exacto desempeño de un empleo

semejante, el que sean hombres instruidos y celosos; es necesario que estén libres de preocupaciones y errores, de pasiones y parcialidades, que hayan reflexionado maduramente sobre la naturaleza de las cosas, y el carácter de los hombres; que sepan atraerlos por la fuerza de los principios y no por la violencia (...) que hallen el arte de merecer la confianza pública, al tiempo mismo que destruyen una infinidad de intereses particulares: es necesario que sepan sostenerse en una elevación que siempre vaya creciendo, por el bien que se opera; que miren solamente la masa del pueblo, sin distinguir los individuos (*Discurso preliminar dirigido a los americanos*, citado por Grases, 1988: 29).

## Conclusión

Las dos últimas citas bien podrían resumir a todo el movimiento conspirador: la transformación de cada quien en provecho del bien común. Esa era en resumidas cuentas la noción del hombre nuevo en el proyecto de La Guaira de 1797, la transformación de vasallos a ciudadanos. Pero esto último no desde la condición jurídica, sino desde una visión moral y ética. Una tarea difícil a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, si observamos las características de la sociedad colonial (altamente clasista). De allí la valoración dada por Rafael María Baralt en la mitad de siglo XIX: "...es cierto que el pueblo, elemento necesario de todo cambio político, no estaba dispuesto para una revolución semejante, pues es dudoso que siquiera comprendiese su objeto y fundamentos" (1960: 75).

Pero también es una tarea ardua en este siglo XXI, donde todavía es un aspecto de preocupación y objeto de estudio la negativa y la no adopción en nuestras actitudes como ciudadanos de los planteamientos republicanos: virtud cívica y respeto a las leyes, pese a que formamos parte de una república. Parece que aún vivimos en una "república sin republicanos", como reclamaba Simón Bolívar en las primeras décadas del siglo XIX. A pesar de la materialización de la república y sus instituciones hace doscientos años, el manejo realizado a lo largo de nuestra vida como "nación republicana" no está en consonancia con los principios que deben contribuir al bien común.

La necesidad de cambio en la mentalidad es obvia y es pertinente replantearla, a pesar de que las ideas del "hombre y mujer nuevos" pudieran parecer más un alegato romántico que una posibilidad, la realidad actual en el mundo nos obliga abogar por una sociedad más justa, más humana, más virtuosa. Por ello, es oportuno volver al estudio de las ideas que proponían los revolucionarios de La Guaira (1797) para conseguir herramientas que ayuden en la solución de nuestros proble-

mas e intentar enmendar nuestros errores, luchar por el bien colectivo, por el respeto a las leyes, por las virtudes cívicas, como amantes y defensores de la libertad.

## Fuentes

### Hemerográficas

Dugarte, Ramón Alonso (2012). "La tradición republicana y los inicios de la independencia política de Venezuela: Estudio de caso de la conspiración de La Guaira (1797)", *Procesos Históricos*, n° 21, Mérida (Venezuela), Universidad de Los Andes, enero-julio, pp. 180-193.

### Bibliográficas

- Baralt, Rafael María (1960). *Obras completas*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Blanco, José Félix y Ramón Azpúrua (1875). *Documentos para la vida pública del Libertador de Colombia, Perú y Bolivia*. Caracas: Imprenta de La Opinión Nacional, t. I.
- Carrera Damas, Germán (2006). *Una nación llamada Venezuela*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- García Chuecos, Héctor (1938). *Estudios de historia colonial venezolana*. Caracas: Tipografía Americana, t. I.
- (1949). "Estudio histórico-crítico", en *Documentos relativos a la revolución de Gual y España*. Caracas: Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
- Gaylord Warren, Harris (1997). "La vida revolucionaria de Juan Mariano Picornell", en Alí Enrique López (comp.). *Manuel Gual y José María España. Valoración múltiple de la conspiración de La Guaira de 1797*. Caracas: Comisión Presidencial del Bicentenario de la Conspiración de Gual y España, pp. 266-267.
- Grases, Pedro (1949). *La conspiración de Gual y España y el ideario de la Independencia*. Caracas: Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
- (comp.) (1988). *Pensamiento político de la emancipación venezolana* (133). Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- López, Casto Fulgencio (1955). *Juan Bautista Picornell y la conspiración de Gual y España: Narración documentada de la pre-revolución de independencia venezolana*. Madrid: Ediciones Nueva Cádiz.
- Lynch, John (1976). *Las revoluciones hispanoamericanas: 1808-1826*. España: Ariel.

- Michelena, Carmen (2010). *Luces revolucionarias: De la rebelión de Madrid (1795) a la rebelión de La Guaira (1797)*. Caracas: Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos.
- Mondolfi Gudat, Edgardo (1998). *De revoluciones y rebeldías. Cinco temas de historia política*. Caracas: Fondo Editorial Contraloría General de la República.
- Montesquieu, Charles Secondat de (1989). *El espíritu de las leyes*. Bogotá: Ediciones Universales.
- Pino Iturrieta, Elías (1971). *La mentalidad venezolana de la emancipación (1810-1812)*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Rey, Juan Carlos, Rogelio Pérez Perdomo, Ramón Aizpurua Aguirre y Adriana Hernández (2007). *Gual y España. La independencia frustrada*. Caracas: Fundación Empresas Polar.
- Yanes, Francisco Javier. (1997). "Un proyecto de revolución en La Guaira", en Alí Enrique López (comp.). *Manuel Gual y José María España. Valoración múltiple de la conspiración de La Guaira de 1797*. Caracas: Comisión Presidencial del Bicentenario de la Conspiración de Gual y España, p. 65.

#### Trabajos de grado

- Ibarra, Daniel (1998). *Las articulaciones políticas de una revolución conservadora*. Trabajo de grado, Centro de Estudios Políticos y Sociales de América Latina (Cepsal), Mérida (Venezuela), Universidad de Los Andes.

#### Obras de consulta

- Méndez S., Herminia (1997). "España, José María", en *Diccionario de historia de Venezuela*. Caracas, Fundación Polar, 2ª edic., t. I, p. 262.
- Navarro García, Luis. (1989). "América siglo XVIII", en Jaime Delgado (dir.). *Gran Enciclopedia de España y América*. Madrid: Espasa-Calpe, t. V.

## RASTROS DE COLONIALIDAD EN EL DISCURSO HISTÓRICO DE VENEZUELA. UN ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

Alexandra Cemborain Blanco

Fecha de entrega: 23 de abril de 2016  
Fecha de aceptación: 29 de mayo de 2016

#### Resumen

La colonialidad sobrevive en distintas formas en la actualidad, una de ellas es dentro del discurso. En este trabajo demostramos que la historiografía es un ejemplo de eso, para ello escogimos un texto de una editorial española, muy usado en la enseñanza de la historia venezolana, entre otras materias, y le realizamos un análisis crítico del discurso. El hecho de que la colonialidad sobreviva se debe en parte a la hegemonía de un sistema de saberes que se ha reproducido en los centros educativos y que se sigue fortaleciendo, por lo tanto consideramos importante mencionar dentro de qué contexto surgió este sistema y cómo llegó a reproducirse en nuestro país.

**Palabras clave:** Colonialidad, Historiografía, Conocimientos, Discurso.

#### Traces of Coloniality in the Historical Discourse of Venezuela. An Exercise in Critical Discourse Analysis

#### Abstract

The coloniality survives in different forms today, one of them is into discourse. In this paper we show that historiography is an example of that, for this we chose a text of a Spanish publisher, widely used in the teaching of Venezuelan history, among other subjects and we conducted a critical discourse analysis. The fact that the coloniality survives is partly because of the hegemony of a system of knowledge that has been reproduced in educational institutions and continues to strengthen, therefore we consider it important to mention in what context this system arose and how it came to play in our country.

**Key words:** Coloniality, Historiography, Knowledge, Discourse.

## Introducción

La enseñanza en los planteles educativos está acompañada por el uso de varios recursos para reforzar el aprendizaje que se quiere reproducir, entre ellos se encuentran los textos o manuales escolares en los que se recogen ciertos conocimientos. Vale destacar, en primer lugar, que existen otros conocimientos que forman parte de otros determinados sistemas de saberes y modos de vida que no son incluidos en los manuales escolares, por ejemplo, los conocimientos indígenas.

El sistema de conocimientos que se encuentra en los textos escolares está reconocido y validado por encima de otros. Se comienza a reproducir en las escuelas, se profundiza en las universidades y en la vida cotidiana, es el conocimiento hegemónico. Este “gran saber” es parte de un proceso de dominio y opresión llevado a cabo por una élite intelectual, proveniente mayormente del continente europeo y de los Estados Unidos y reforzado por las élites de cada país, que ha determinado qué conocimientos pueden ser válidos o no, dominación que en nuestro continente se remonta al proceso llevado a cabo desde 1492, en el contexto del capitalismo naciente, mediante el cual muchas sociedades que vivían en estas tierras fueron exterminadas y con ellas la mayor parte de sus historias, saberes y culturas<sup>1</sup>.

Este “gran saber”, al que hacemos referencia, es el sistema de conocimiento occidental. Su desarrollo se remonta a la reestructuración de los saberes en las universidades europeas desde el siglo XVIII; este hecho se define en el marco de la construcción del conocimiento científico (Vásquez, 2013), en un contexto, explica Edgardo Lander, en el que se impuso “...el modelo liberal de organización de la propiedad, del trabajo y del tiempo (...) como la única forma de vida posible [y que vino acompañado por la] naturalización de la sociedad liberal de mercado” (2000: 22) y la construcción de una superioridad, evidenciada (según los europeos) por las conquistas iniciadas a finales del siglo XV y por la creencia de que este modelo de organización social es un estadio de superación, dentro de una evolución histórica; siguiendo con la idea de Lander, esta cosmovisión:

...tiene como eje articulador central la idea de modernidad, noción que captura complejamente cuatro dimensiones básicas: 1) la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construye la clasificación y jerarquización de todos los pueblos y continentes,

1 Aunque muchos conocimientos en general siguen en la memoria popular y otros lamentablemente han sido expropiados sin darles un reconocimiento como el caso de la biopiratería.

y experiencias históricas); 2) la “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” de la sociedad liberal capitalista; 3) la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esa sociedad; y 4) la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad (‘ciencia’) sobre todo otro saber (2000: 22).

El desarrollo del conocimiento científico se sustentó en dos premisas. La primera, el modelo newtoniano que explica que no se necesita distinguir entre pasado y futuro, en este sentido, entre estos dos últimos hay una asimetría, porque todo existe en un presente continuo (Wallerstein, 2006: 4). La segunda, el modelo cartesiano, que significa la separación de los saberes en esferas ontológicas diferenciadas cada una según una especialidad, diferenciadas entre cuerpo y mente, razón-mundo, social-natural (Lander, 2000).

La construcción de las ciencias sociales no estuvo separada de las concepciones anteriores, se caracterizó por dos supuestos que explica Lander (2000), la primera por un metarrelato universal en el que las sociedades de todo el mundo pasan por estadios que van desde lo primitivo hasta alcanzar la sociedad industrial liberal, es decir, la sociedad moderna y más avanzada; el segundo supuesto es el establecimiento como válidos, objetivos y universales, de los saberes producidos en esta sociedad “avanzada”; los otros saberes se convierten en diferentes y son ubicados en los estadios anteriores y caracterizados como primitivos, tradicionales, enfatizando una idea de inferioridad de quienes producen estos conocimientos dentro del “imaginario del progreso” (Lander, 2000: 23).

Y así como unos saberes son ubicados en estadios anteriores, las sociedades que las producen también, Walter Mignolo al respecto explica:

...para que una historia sea vista como la primordial, debe existir un sistema clasificatorio que favorezca la marginación de determinados conocimientos, lenguas y personas. Por lo tanto, la colonización y la justificación para la apropiación de la tierra y la explotación de la mano de obra en el proceso de invención de América requirieron la construcción ideológica del racismo (2007: 40).

Fue necesaria entonces una construcción racial basada en la diferenciación que vieron los europeos cristianos con el otro desde su perspectiva, se trazó así una corpopolítica del conocimiento basada en una diferenciación según la “similitud o cercanía respecto de un modelo presupuesto de humanidad ideal” (Mignolo, 2007: 41), se pensaba en el “otro” como “el bárbaro”, término proveniente de la Grecia antigua. Por lo tanto, esta dominación epistemológica se desarrolló

junto a la dominación, expansión y colonización desde finales del siglo XV, procesos que estuvieron caracterizados por la violencia, sometimiento y eliminación de otros conocimientos, de otras sociedades diferentes a la europea.

A partir de esta organización de saberes se desarrollan diferentes disciplinas que se van a encargar de explicar y entender la vida desde esferas particulares. La historia como disciplina moderna surge dentro de este contexto, formó parte de esta organización y fue impulsada junto a las otras ciencias sociales por las universidades principalmente de cinco países (Alemania, Francia, Inglaterra, Italia y Estados Unidos) "...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'" (Vásquez, 2013: 12).

La historia, en su configuración como una disciplina moderna, se cimenta dentro del paradigma del saber científico, posicionándose como la única válida ante los otros conocimientos relacionados con la memoria, esto debido al lugar "privilegiado" y hegemónico de enunciación (Europa en un principio) de quienes producen este saber "válido"; a partir de la dominación de otros territorios y otras sociedades.

### La historia en la actualidad

Teniendo en cuenta lo anterior, entendemos que la historia que se enseña actualmente es heredera de aquella que se configuró en las universidades europeas y se reprodujo en nuestro país en función de sustentar un Estado (Vásquez y Graterol, 2003), y justificar ciertos elementos de dominación, bajo la concepción de un transcurrir natural de la historia. Estos elementos son, por ejemplo, la idea de que la invasión europea fue necesaria en el proceso hacia el progreso, como lo señala Mario Briceño Iragorry (1998), ya que en sus actores se ve representado el estadio de una sociedad avanzada, representación generada por ellos mismos y aceptada y reproducida por las élites venezolanas, idea vigente actualmente entre algunos grupos conservadores. Otro ejemplo es cómo la sociedad quedó estructurada según el color de piel y la ascendencia sanguínea, a partir de la dominación europea, hecho que sirve como instrumento de legitimación de prejuicios.

Estos dos ejemplos nos dan una pequeña muestra sobre cómo la historia que se enseña en los textos escolares puede ser instrumento de legitimación de desigualdades (sociales, de sistemas de conocimientos, etc.), por lo tanto, el objetivo del presente trabajo se enmarca en revisar cómo se siguen reproduciendo la colonialidad en el discurso histórico escrito y las desigualdades entre unos grupos y otros, en este caso particular, cómo los pueblos indígenas siguen siendo menospre-

ciados en el relato histórico frente a los dominadores españoles, bajo el lenguaje objetivo y la mirada eurocéntrica de la historia.

El análisis crítico del discurso fue un marco teórico importante precisamente para evidenciar estas desigualdades entre los grupos sociales que se reproducen en el uso del lenguaje. Bajo esta propuesta teórica se develan juicios, ideas, construcciones y desigualdades que van moldeando estas relaciones sociales. En este sentido, entendemos el discurso como una forma de práctica social, es decir:

...una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan (...) lo social moldea el discurso pero (...) a su vez, constituye lo social (...) en el sentido de que contribuye a sustentar y reproducir el *statu quo* social, y también en el sentido de que contribuye a transformarlo (Fairclough y Wodak, 2005: 367).

Para este análisis decidimos trabajar con el texto *Historia de Venezuela de Primer Año*, de la editorial Santillana S.A., publicado en 2014, bajo la dirección pedagógica y editorial del profesor José Manuel Rodríguez R. El texto del libro fue producido por Manuel Gaona, licenciado en Historia por la Universidad Central de Venezuela.

### ¿Qué es Santillana?

Según su propia página web<sup>2</sup>, el grupo editorial Santillana se originó en España en 1960: "Edita y produce la mayor cantidad de obras educativas y literarias, en los 23 países donde está presente." Estos veintitrés países son Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, España, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, Reino Unido, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Realiza "...actividades que propician la reflexión sobre la educación, desarrollamos metodologías para optimizar el trabajo en el aula, ofrecemos talleres y publicaciones dirigidos a actualizar y formar a nuestros docentes..."

La empresa está comprendida por una fundación con el mismo nombre, constituida en el año 1979, cuyos "...principios orientadores de su actividad empresarial (son) contribuir a la difusión de la cultura y a la mejora de la educación"; apoya la promoción de la cultura y la mejora de la educación, tanto en España como en los países latinoamericanos donde venden sus textos.

Uno de sus inversores es Victoria Capital Partners, una firma de capital de riesgo, independiente, dedicada a realizar inversiones en América del Sur y que forma parte de PRISA, grupo de medios de comunicación en los mercados de habla española y portuguesa.

En Venezuela fue fundada en 1977. Sus textos son puestos en el mercado de manuales escolares para los planteles de educación privada, ya que desde 2011, en los planteles públicos son utilizados los de la Colección Bicentenario para las distintas materias y para cada nivel, estos textos son publicados y reeditados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación.

El texto seleccionado para su análisis en este trabajo está dirigido a las y los alumnas/os de planteles de educación privada que se encuentren cursando el primer año de educación media.

### Las reformas del Currículo Nacional Bolivariano y la historiografía

En el marco de un nuevo modelo político social del país que tiene como un hito jurídico la Constitución de 1999, donde se reconoce a Venezuela como una república multiétnica y pluricultural y, además, se establecen artículos novedosos con respecto a los derechos de los pueblos indígenas<sup>3</sup>, se ha llevado a cabo una serie de reformas como el Proyecto Educativo Nacional, precedido por la Constituyente educativa de 1999-2000 y el diseño del Currículo Nacional Bolivariano que tiene como fin favorecer la consolidación del socialismo del siglo XXI, acorde con las necesidades de la nueva sociedad revolucionaria. El Currículo Nacional Bolivariano se consolidó en el año 2007, en su elaboración se tomaron como base las ideas de Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Ezequiel Zamora, Luis Beltrán Prieto Figueroa y Belén Sanjuán, bajo un enfoque humanista-social y con el objetivo de lograr la participación en la formación integral (cf. Mpppe, 2007).

Vale destacar que el cambio de política que se ha llevado a cabo desde el inicio de la Revolución Bolivariana ha estado acompañado de otras políticas destinadas a una mayor participación de los pueblos indígenas y el intento de quiebre con las tradicionales percepciones hacia estos pueblos, que no involucraban respeto hacia su cultura. Entre ellas podemos mencionar la ruptura con la historiografía clásica, que iniciaba nuestra historia con la invasión europea de 1492, con el mal llamado "Descubrimiento de América", obviando así los miles de años de historia de los diferentes pueblos que vivían, y aún lo hacen, en el continente "americano".

A pesar de lo mencionado anteriormente, estas políticas no han sido puestas en práctica en los planteles de educación privada en donde son usados todavía textos escolares de editoriales privadas como la editorial Santillana y el Currículo de Educación que data de 1997. En el texto que analizamos se incluyen cambios en el discurso en comparación con otros textos de años anteriores, por ejemplo, se reconoce que no existió un descubrimiento, se habla de la resistencia indígena, de la violencia cometida por los invasores europeos. Pero, como presentamos más adelante, continúa el uso de un lenguaje eurocéntrico y, sobre todo, observamos cómo la influencia del positivismo sigue arraigada en el discurso historiográfico.

La influencia de la corriente positivista es importante mencionarla dentro del contexto, porque desde su incorporación en la educación en Venezuela ha permeado trabajos sobre la historia patria (Bracho, 1995: 50). El positivismo fue una corriente, fundada por Auguste Comte, que tenía como objetivo la comprobación de hechos tangibles y el descubrimiento y establecimiento de leyes universales, inmutables, inexorables y esenciales en la marcha histórica hacia el progreso tecnocientífico; en cuanto a la discursiva historiográfica positivista esta "generalizó el carácter individual de los pueblos y civilizaciones" (Bracho, 1995: 38).

El mismo autor citado explica que la percepción unilineal del acontecer y la del mundo ajeno a condiciones económicas y sociales deriva de la teología, principio cardinal del positivismo, por lo tanto, para Comte el ser humano se encuentra sometido por una ley supraexistencial e inexorable del destino que solo puede influir en él a través de la intervención política, retrasando o acelerando la "marcha de la civilización," siendo esta marcha la que conduce al progreso que, junto a la concepción de orden, son esenciales en el discurrir de la historia (Bracho, 1995).

Jorge Bracho (1995) afirma que, en Venezuela, el alemán Adolfo Ernst y Rafael Villavicencio fueron pioneros en la introducción del positivismo, el primero a través de una cátedra de Historia Natural dada en la Universidad Central de Venezuela, y el segundo en el análisis social e histórico de Venezuela. A finales del siglo XIX y principios del XX, muchos intelectuales como Lisandro Alvarado, Laureano Vallenilla Lanz y José Gil Fortoul, entre otros, siguieron esta corriente comteana junto al desarrollo teórico de Herbert Spencer. Los estudios de estos intelectuales significaron una suerte de piso teórico para posteriores trabajos sobre historia patria y el análisis de la realidad venezolana que buscaban así superar un discurso histórico novelesco y heroico.

En este sentido, la historiografía se vio influenciada por esta corriente, dando como resultado que nuestra historia fuese escrita bajo una mirada unilineal, totalizante y determinista, para entender los

3 Dichos artículos abarcan el capítulo VIII de la Carta Magna de Venezuela.

orígenes y presencia del pueblo venezolano. Se basaba en juicios como el “etapismo”, según el cual las sociedades pasaban por etapas y semejantes a organismo vivos estaban regidas por leyes que determinaban los hechos sociales; en la visión evolucionista, es decir, que los pueblos avanzan en un devenir hacia el progreso; en la transfusión sanguínea, que consistió en la propuesta de europeizar el país, con base en que los pueblos originarios eran propensos al desorden; en el lavado cerebral, que significaba la enseñanza del positivismo por medio de la educación, para alcanzar el progreso y, finalmente, en el logro de la libertad, fin último del desenvolvimiento histórico (Bracho, 1995: 50-51).

Estos juicios justificaron diversos mecanismos de dominación y neo-colonialidad, como las tesis del “gendarme necesario” o el “cesarismo democrático” que proclamaban la necesidad de hombres con “mano dura” en el poder que garantizarían el orden institucional y la consecución del progreso; o la tesis de la necesidad de atraer inmigrantes europeos, portadores de hábitos e ideas para el tan ansiado logro del progreso, concepciones que fueron desarrolladas y expuestas por Vallenilla Lanz, entre otros. Estas tesis estuvieron acompañadas de reflexiones sobre las características de nuestro país en las que desempeñaron un papel determinante las consideraciones geográficas y “fenotípicas” mediante las cuales los positivistas calificaban si un pueblo sería apto o no para alcanzar el progreso, tesis desarrollada por José Gil Fortoul.

Estos juicios aún persisten y no han sido superados, o se mimetizan en el discurso en nombre de “lo académico” y la objetividad, a pesar de las fuertes críticas que se les han formulado desde otras corrientes o por quienes han abordado el tema, dada la fuerte influencia que han tenido la historiografía tradicional y en todos los espacios educativos.

### **Análisis crítico del discurso historiográfico sobre la colonialidad**

El texto a analizar corresponde al “Tema 1: Propiedad de la tierra. La mano de obra” (pp. 90-95) que forma parte de la “Unidad 5: Economía y sociedad colonial”.

En el abordaje de este tema se explica cómo la corona española impulsó la actividad agrícola a partir del siglo XVII, a través de dos bases legales: la propiedad privada y la explotación de la mano de obra.

La propiedad privada estaba basada en el repartimiento de tierras, surgió a partir de la potestad dada por la corona a los jefes de expedición para repartir las tierras conquistadas a los pobladores, con la condición de trabajarlas y vivir en ellas por un tiempo determinado y así obtener la propiedad definitiva.

La explotación de la mano de obra se desarrolló a partir de las encomiendas, el repartimiento de indígenas y la esclavitud. La encomienda fue una forma de organización colonial que consistía en la entrega de indígenas, por parte de la corona española, a los conquistadores, quienes debían educarlos y hacerles participar en labores y servicios domésticos. El repartimiento de indígenas consistió en algo similar, pero la diferencia residía en que los indígenas recibían una remuneración mínima por trabajos realizados en actividades como la minería o la agricultura durante temporadas determinadas. Por su parte, la esclavitud, en este texto, se divide en la esclavitud de africanos y africanas, y la esclavitud de indígenas. En el caso de la primera se explican las razones por las cuales se produjo, algunas características, quiénes comerciaban con esclavos y cómo finaliza. En el caso de la segunda se menciona por qué surge, los debates y discusiones sobre si se debían esclavizar a los pueblos indígenas y, finalmente, se menciona, sin aportar muchos detalles, la prohibición de esta forma de explotación.

Esta sección culmina con unas breves explicaciones de las actividades económicas en la Venezuela colonial, como la explotación petrolífera, la ganadería, la minería y la agricultura.

Uno de los primeros elementos que llamó nuestra atención en el texto fue una pregunta que se coloca para comenzar el tema: “¿Cómo crees que hicieron los españoles para obligar a los indígenas a trabajar para ellos?” (p. 90). Consideramos que en esta frase se presenta como sujeto activo a “los españoles” y como objeto a los indígenas. Esto nos incita a que pensemos desde el corpus dominador en vez de hacerlo desde el sujeto violentado para sentir el proceso de invasión y violencia, en este sentido, la visión eurocéntrica es una primera característica que comenzamos a observar.

Otro elemento es el nulo cuestionamiento, en la primera página del texto, de los actos cometidos por la corona española cuando “impulsa” la agricultura como actividad (dando a entender la inexistencia de este tipo de actividades antes de la invasión) en la que la población indígena fue convertida en “mano de obra” para la “explotación de la tierra”. Pensamos además que el uso de términos como *propiedad privada de la tierra* y *explotación* naturalizan el sistema capitalista como modo de producción y las acciones que a partir de él se derivan:

...la Corona española comenzó a impulsar actividades agrícolas que se desarrollaron sobre dos bases legales: La propiedad privada de la tierra, basada en el repartimiento, la venta y la composición de tierras. La explotación de la mano de obra a través de la encomienda, el repartimiento de indígenas y la esclavitud (p. 90).

En este discurso se acepta que la corona española fuese quien “otorgara”, “asignara”, naturalizando el proceso de la toma de tierras como si estas hubiesen permanecido libres y vírgenes para la expansión y ocupación; así también se expresa en el siguiente texto: “La Corona les otorgó<sup>4</sup> a los jefes de cada expedición (los capitulantes) *la potestad* para repartir las tierras conquistadas entre los pobladores...” (p. 90).

Cuando en el texto se explica en qué consistió la encomienda, se cosifica a las sociedades indígenas:

La encomienda era una forma de organización colonial que consistía en la asignación, por parte de la Corona, de indígenas de cada localidad a los conquistadores, quienes estaban obligados a educarlos, evangelizarlos, vestirlos, dotarlos de herramientas de trabajo y hacerlos participar en la defensa de su provincia a cambio de la obediencia, la servidumbre, el pago de tributos (cosechas, producciones y dinero) y el trabajo gratuito de los indígenas en las tierras. Además, los indígenas debían participar en labores artesanales y servicios domésticos (p. 90).

De este modo se omite el hecho de que las sociedades indígenas sí estaban educadas bajo su propio sistema social, sabían trabajar la tierra con sus propias herramientas y, por ende, excluyen también toda su historia que abarcaba más de 14.500 años (Sanoja y Vargas, 2013). Explícitamente se acepta la dominación cultural, llevada a cabo a través de esas “obligaciones” que tenían los encomenderos.

En el siguiente subtítulo del texto: “Encomendados y el repartimiento de indígenas”, observamos cómo se profundiza la cosificación de las sociedades indígenas y el individuo, al repetirse que eran entregados a los encomenderos y, además, se esconde bajo el lenguaje objetivo el proceso de esclavización: “A quienes recibían encomiendas, que consistían en una extensión de tierras y un grupo de indígenas, se les conocía como encomenderos, mientras que a los *indígenas asignados* se les llamaba encomendados” (p. 91). Otro ejemplo: “...se estableció en América el repartimiento, institución que consistía en la *entrega* de indígenas a los colonos para que los *utilizaran* en labores mineras o agrícolas”.

Otra característica que que debemos resaltar es el hecho de que se sitúan en el discurso los procesos de civilización y la protección por parte de los invasores europeos a los pueblos indígenas como hechos equivalentes, es decir, civilizar sería igual que proteger:

Los indígenas eran considerados súbditos del rey, y el encomendero tenía la obligación de “*civilizarlos*” para que fueran incorporados a la sociedad

4 A partir de esta frase todas las cursivas en los textos son para resaltar los elementos analizados.

hispana. Pero en la práctica los encomenderos irrespetaron sus *obligaciones* hacia los indígenas, no cumplieron su compromiso de *protegerlos* y, en cambio, los sometieron a maltratos y trabajos forzados... (p. 91).

En este caso, el autor del texto omite lo que en verdad significó el proceso de civilización, solo con el uso de comillas pareciera que hace un intento de desacreditar ese proceso que implicó la muerte de diversas sociedades, obligadas a convertirse (las que quedaron vivas) en encomenderos. Y, por otro lado, de haberse cumplido la supuesta protección y lo “justo”, entonces no hubiesen existido sublevaciones o “ataques”, como más adelante se menciona en el texto: “Estas injusticias provocaron sublevaciones y levantamientos de indígenas...” (p. 91).

Por otro lado, queremos destacar un pequeño texto utilizado para explicar una imagen en el manual: “*La mano de obra indígena*, utilizada mediante la encomienda y el repartimiento, fue *determinante* para la *instalación* definitiva de los *españoles* en territorio americano durante los primeros años de la Colonia” (p. 91). En este apartado vemos cómo se justifica la invasión mediante una forma de encubrimiento o tratando de obviar lo negativo del hecho, afirmando lo “útil” que fue el establecimiento como mano de obra de los indígenas.

Sobre la esclavitud de africanos y africanas nos parece importante resaltar la razón del interés que tuvieron los españoles “...en traer al continente a personas africanas por su resistencia física y porque *habían sido consideradas esclavas, no tenían ningún tipo de derechos*” (p. 92). Esta frase oculta a aquellos que realizaban esa apreciación (naturalizando esta supuesta condición), es decir, debemos tomar en cuenta que no se trata de una condición natural, intrínseca de los pueblos de África, sino que es más bien una consideración de los europeos y, además, no se relata todo el proceso violento que implicó el despojo de sus tierras, el rapto, su movilización, en general, el terrible tráfico de esclavos y esclavas. No se explica que en este caso hablamos de una condición impuesta porque las sociedades africanas eran consideradas inferiores, por las diferencias en lo social, político, económico, todo esto desde la mirada de los colonizadores europeos (Pineda, 2015) destinada a justificar sus acciones, tampoco se menciona que hubo resistencia por parte de los africanos y africanas.

“*Jurídicamente*, estimaban a un esclavo como un ‘animal doméstico’ que podía *comprarse* o *venderse según la voluntad del amo*” (p. 92). A través de esta aclaración pareciera que se pretende hacer una salvedad con respecto a la esclavitud, acaso ¿el trato que recibieron las sociedades de África (nombre que además fue impuesto y homogeniza las diferentes organizaciones sociales que habitaron y habitan) no fue más allá de un aspecto jurídico? La mercantilización de seres humanos tampoco pareciera tema de cuestionamiento por parte del autor del texto.

En cuanto a la esclavitud de los indígenas se reproduce en el texto una visión eurocéntrica, la del conquistador. La posición de los pueblos indígenas (así como la de los africanos) acerca de lo que estaba sucediendo no es tomada en cuenta. También es aceptada la imposición religiosa que, muchas veces es, incluso, expuesta de manera romántica:

Mediante la esclavitud indígena, los conquistadores españoles esperaban proveer a Europa de una mano de obra barata para compensar la inversión que implicaban los viajes y las exploraciones en ultramar.

La instauración de la esclavitud de los pobladores originarios en América implicó una serie de debates entre la Corona y la Iglesia. Los sacerdotes sostenían que los habitantes de los nuevos territorios conquistados en América debían ser tratados como súbditos de los reyes de España, y que solo se debía esclavizar a los infieles a la religión, quienes habrían de ser convertidos en prisioneros de guerra justa (p. 93).

Una vez más, en el primer párrafo se cosifica a los pueblos indígenas y se les reduce a mano de obra; se justifica su opresión ya que se trataba de una “compensación”. Con respecto al segundo párrafo, nos preguntamos cuál es ese trato como súbditos del rey que pedían que se les reconociera a los indígenas, si dicha exigencia se estaba realizando bajo la misma lógica y estructura española que no cuestionaba la imposición religiosa, además como única salvedad para la esclavización. Por otro lado, a pesar de su mención, la “guerra justa” se trata como un hecho aislado de su contexto de origen. Los pueblos indígenas que se resistieron estaban defendiendo sus propios derechos, bajo sus propias formas de vida, lo cual tampoco es mencionado.

Finalmente, en lo que se refiere a “Las actividades económicas en la Venezuela colonial” tenemos varias observaciones.

Primero, con respecto a “La explotación perlífera” (p. 94), nos detendremos en la siguiente en la frase: “Los colonizadores de la isla de Cubagua obligaron a los nativos a sumergirse hasta el fondo del mar para sacar las ostras”. Es importante resaltar cómo nuevamente los colonizadores son puestos como los sujetos de la acción mientras son colocados como pasivos a los “nativos”. Más adelante se explica: “Esta actividad fue tan intensa que en treinta años se agotaron los ostrales y los colonos abandonaron la isla”. Lo que no se menciona es que esta actividad ocasionó la muerte de muchos indígenas, con lo cual queda claramente expuesta la visión desde el invasor de nuestra historia.

Por otro lado, sobre la agricultura se afirma:

Durante el proceso de poblamiento y fundación de nuevas ciudades, los españoles desarrollaron la producción agrícola en función de cultivos autóctonos de América, como el cacao, el tabaco y el algodón, que eran de gran demanda en Europa y otras colonias americanas.

Nos parece importante mencionar aquí lo que Iraida Vargas y Mario Sanoja (2013) explican y hacer con ello una relación. En este apartado, en general, la corona española y, en consecuencia, los “colonos”, son mencionados como los impulsores de la actividad agrícola. Si bien esta actividad fue insertada en un mercado mucho más amplio, los invasores se valieron de los conocimientos de las poblaciones indígenas para llevar a cabo la actividad agrícola a partir de la invasión, pues las actividades de la colonia se instauraron:

...en un espacio geográfico habitado por comunidades indígenas humanas con un amplio dominio y conocimiento de la gama de posibilidades materiales y sociales que hacían posible la vida organizada en todo el territorio. Fue gracias a ellos que pudieron los españoles construir una base de poder para el ulterior dominio y control de la base material y social de las comunidades indias (Sanoja y Vargas, 2013: 26).

### Consideraciones finales

El lenguaje objetivo que se reproduce en la historiografía ha funcionado como barrera para cuestionar los hechos pasados, ya que se esconde en el argumento de entender la historia según el contexto social en el que se desarrolló, así como los aspectos políticos, económicos, culturales, etc., que intervinieron. Este texto está caracterizado por el uso de este lenguaje neutro y objetivo, propio de la historiografía y el lenguaje científico, en el que constantemente se omiten juicios a los hechos pasados ya vistos por el contexto colonial de la época.

Entendemos, entonces, que este discurso supuestamente objetivo esconde el cúmulo de violencia que vivieron los pueblos sometidos a todo el proceso colonial, la complejidad social de las mismas sociedades mencionadas y solo se muestran como receptoras de las acciones de los invasores.

Este discurso termina aceptando la dominación, sumado al hecho de que a la mención de los movimientos de resistencia efectuados por los indígenas se le da muy poco espacio, mientras en el caso de los africanos y africanas ni siquiera se mencionan, otorgándoles así pasividad y reproduciendo el vacío histórico (CNH, 2012).

Otro aspecto que me parece importante en relación con lo anteriormente expuesto, es la constante visión eurocéntrica en el discurso histórico, es decir, la consecuente reproducción de la mirada invasora que se esconde en ese lenguaje objetivo. La omisión de la perspectiva de los pueblos indígenas sigue aludiendo a la permanencia de concebir la historia desde el vencedor (entonces la “objetividad” no se cumple), a distanciarnos más de los pueblos indígenas, a aceptar una supuesta pasividad y a no encarnarnos en la resistencia y en la lucha.

## EL ESTADO SOCIAL Y EL PROCESO DE DESCOLONIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Rafael Lárez Puche

Fecha de entrega: 22 de enero de 2017  
Fecha de aceptación: 27 de febrero de 2017

### Fuentes

#### Hemerográficas

- Di Bernardo, Silvio (2013). "Saber fragmentado, historia aséptica y el combate por la esperanza," *Nuestro Sur*, año 4, n° 7, Caracas, pp. 33-46.
- Vásquez, Belin (2013). "Historias subalternizadas y visibilidad descolonizadora con saberes liberadores," *Nuestro Sur*, año 4, n° 7, Caracas, pp. 9-31.
- Vásquez, Belin y Aura Graterol (2003). "La construcción de identidades en contextos socioculturales específicos," *Encuentro Educativo*, vol. 10, n° 1, Zulia, pp. 9-22.

#### Bibliográficas

- Bracho, Jorge (1995). *El positivismo en la enseñanza de la historia*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Briceño Iragorry, Mario (1998). *Tapices de historia patria*. Caracas: Fondo Editorial 60 Años de la Contraloría General de la República.
- Centro Nacional de Historia (CNH) (2012). *Invasión europea y resistencia ante el sistema colonial*. Caracas: CNH.
- Fairclough, Norman y Ruth Wodak (2005). "Análisis crítico del discurso," en Teun van Dijk (comp.). *Estudios sobre el discurso. Tomo II: El discurso como interacción social*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Lander, Edgardo (2000). "Ciencias sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos," en *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Mignolo, Walter (2007). *La idea de América Latina, la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (Mpppe) (2007). *Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: Mpppe.
- Pineda, Esther (2013). *Racismo, endorracismo y resistencia*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Sanoja, Mario e Iraida Vargas (2013). *Historia, identidad y poder*. Caracas: Editorial Galac.
- Wallerstein, Immanuel (coord.) (2006). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo Veintiuno Editores, 9ª edic.

### Resumen

Este texto se propone analizar el contexto educativo-universitario actual a partir de la construcción de conocimientos y aprendizajes que se da en este. A partir de ello, evaluar qué aporte o influencia ha tenido el Estado social venezolano enmarcado en sus políticas educativas para dar paso a la caracterización de la enseñanza de la historia en los distintos niveles educativos. El propósito de esta investigación se centra en generar una crítica a la construcción de contenidos que se facilitan en las cátedras de historia en los distintos niveles educativos, y develar cuáles deben ser las políticas en el marco de un Estado social. Metodológicamente, se hizo una revisión bibliográfica que permitió estructurar un planteamiento donde se conjugan aportes a las políticas educativas y se proponen algunas teorías de investigación histórica que dan paso a una nueva enseñanza de la historia con pertinencia social.

**Palabras clave:** Estado, Políticas, Historia, Enseñanza.

### The Social State and the Process of Decolonization in the Education of the History

#### Abstract

The main purpose is to analyze the current education context from the construction of knowledge and learning that occurs in it. From this, assess the contribution or influence that has had the Venezuelan social state education along with the educational policies to give step to the characterization of the history's education in the different educational levels. The research's purpose focuses on generating a critique and contributions to the content construction that is facilitated in the history subjects on the different educational levels and determine which policies must be the ones for it on the context of a social state. Methodologically,

there was done a bibliographical review that allowed constructing an approach where contributions conjugate to the educational policies and got some theories proposed of historical investigation that gives a step to a new history's education with social relevancy.

**Key words:** State, Political, History, Education.

## Introducción

La enseñanza de la historia, como elemento pilar dentro de las ciencias sociales para los sistemas educativos de la región, resulta transversal para promover dentro de la enseñanza-aprendizaje un proceso de organización del conocimiento y delimitar los campos de investigación. Esto resultó ser la directriz ideológica eurocentrista que marcó la delimitación del conocimiento histórico en el proceso de aprendizaje de los sistemas educativos durante los siglos XIX y XX. Esta directriz, acatada en su mayoría por los estados liberales de la época en Latinoamérica, aún parece predominar incluso en quienes jurídicamente se instalan en nuestra región como *Estado social*.

Esta investigación se hace en el marco de la construcción del proyecto "Políticas y problemáticas en la enseñanza de la historia para el Estado social venezolano", en el cual se profundizan los elementos que son trascendentales en la construcción del conocimiento desde la mirada de una nueva epistemología latinoamericana.

Para desarrollar el análisis de este trabajo se evidenciaron algunas problemáticas de transcendencia considerable en el quehacer educativo y sus aportes para los estudios históricos. Como primer punto se indagó en el estado actual de las políticas educativas en torno a la construcción de conocimientos y el análisis histórico desde los espacios educativos, donde se hacen unos aportes a la concepción que debiera tener el Estado social en función de todos estos elementos. Seguidamente, en un segundo plano, se plantearon las directrices político-ideológicas que, en el contexto educativo, el Estado social debe asumir para que las propuestas de construcción de conocimientos desde nuestras realidades puedan tener solidez al momento de llevarlas a la tarea educativa. Para finalizar, se justificó por qué la universidad no puede estar desligada de la realidad educativa que le antecede, y cómo, entonces, asumir la investigación histórica desde los contenidos educativos, proponiendo nuevos métodos para la historia.

## Contexto actual del Estado social y sistema educativo venezolano

Con lo antes planteado surge la necesidad de elementos que permitan profundizar en el hecho educativo y en la proporción del conocimiento histórico ante este, es decir, existe la necesidad de proponer nuevos métodos educativos que cedan al análisis crítico de la historia, a la construcción de historias para entender las realidades, y así emitir una nueva visión de la razón desde nuestro contexto. En este orden de ideas, Enrique Pérez Luna plantea:

La escuela debe ser espacio y tiempo para una reflexión que permita superar los obstáculos epistemológicos a través de una lectura de la realidad desde la realidad, y así poder superar la razón instaurada. La formación docente, desde un currículum con base epistemológica, debe someter a una reflexión crítica a la estructura teórica del conocimiento con el propósito de organizar un saber que sea abordado por la escuela con base en la investigación (2002: 12).

Para que la escuela pueda ser lo que el autor plantea se hace necesaria la revisión por parte del Estado, sobre todo de los estados sociales, de sus políticas educativas y currículos de formación, puesto que son los estados quienes marcan la directriz ideológica y política de los campos educativos. Esto lo esbozó Luis Beltrán Prieto Figueroa cuando escribió lo siguiente:

El Estado interviene por derecho propio, en la organización de la educación del país, y orienta, según su doctrina política, esa educación. Depende la orientación de una escuela de la orientación política del Estado. Si el Estado es fascista, la escuela es fascista. Si el Estado es nazista, la escuela es nazista (...) Y si el Estado es democrático, la orientación de la escuela necesariamente tiene que ser democrática (2003: 31).

En el caso de Venezuela la concepción del Estado social sobre la educación es inclusiva, protagónica y con más pertinencia social, sin embargo, entendemos que aún en el currículum educativo persiste la dominación eurocéntrica del conocimiento, y nos planteamos que es deber del Estado, como lo mencionamos antes, generar las políticas para abrir la discusión epistemológica. Siguiendo esta idea, Mairely Hernández, Eduviges Morales e Irene Díaz plantearon que:

En efecto, las políticas educativas deben ser políticas del Estado, con las cuales se persigan fines muy definidos: la igualdad, garantizan la inclusión, fomentando la cooperación y la integración con otros

países, con lo cual se posibilitan las innovaciones hacia una educación más inclusiva, humanística y con pertinencia social... (Hernández León *et al.*, 2011: 87).

Para lograr estos fines definidos, planteamos una revisión epistemológica, a la que ya hemos hecho referencia, donde se detalle por dónde y cómo penetra esa dominación que hace al sujeto generar una organización del saber que no está adecuada a la realidad más inmediata. En este punto asumimos la postura de Enrique Dussel (2013) cuando hace una crítica a lo que él llamo la historia mundial, contraponiéndola a la mal llamada historia universal, donde hace un análisis y detalla que el conocimiento histórico construido en nuestras naciones latinoamericanas no ha sido más que la historia de la tercera parte del territorio europeo.

En ese sentido, Carmen Aranguren planteaba en un estudio titulado *Ciudadanía intercultural, enseñanza de la historia y exclusión social* que "...entendemos que sin una crítica epistemológica al discurso disciplinario que está en la base de los modelos de enseñanza de la historia es imposible superar el desfase entre conocimiento y realidad" (2006).

A partir de lo planteado, es válido preguntarnos entonces: ¿Cómo desmontar epistemológicamente el discurso disciplinario que nos impusieron? Creemos que es necesario un nuevo enfoque de ese modelo de discurso para descolonizar nuestra enseñanza de la historia. Nuestro planteamiento esboza que uno de los primeros pasos debe ser la formación de docentes y pensadores críticos y, en ese sentido, "...formar un docente transformador implica la exigencia de un proceso que posibilite la realización del vínculo entre conocimiento crítico y acción transformadora" (Pacheco, 2013: 73).

Así pues, nos vamos encaminando a lo que en párrafos anteriores nos planteábamos: asumir el conocimiento de la realidad, desde nuestra realidad, y generar una nueva razón que no sea la instaurada. Para ello, el conocimiento crítico, como lo plantea Mario Pacheco, debe estar íntimamente ligado a una acción transformadora, que en el caso del hecho histórico debe ser la construcción del conocimiento histórico desde la realidad del sujeto, asumiéndose este como investigador transformador de su contexto real. Sin embargo, nuestra propuesta no es la realidad del sistema educativo actual, sobre este aspecto, Belin Vásquez nos dice:

La educación no ha cumplido con este proyecto político de liberar las conciencias y las prácticas sociales, por cuanto su función ha sido reproducir aquellos saberes amarrados desde siglos atrás al sistema de dominacio-

nes; con lo cual docentes y alumnos han sido productos históricos y culturales de lo que Freire llamo la "educación bancaria" amalgamada a la lógica del poder-saber que regula y controla (Vásquez, 2013: 178).

Una de las problemáticas que también se le presenta al Estado social y nos desmonta la propuesta de generar conocimiento crítico y pertinencia social es –además de lo planteado por Vásquez sobre la "educación bancaria" productora de poder y saberes– la situación de la educación de corte privado que aún prevalece en la región latinoamericana. En Venezuela, aun cuando el sistema educativo bolivariano ha alcanzado gran auge en los últimos diez años y el sistema de misiones educativas ha consolidado una gran masa estudiantil, no podemos dejar pasar que "...la educación como asunto político-público, derecho humano y responsabilidad del Estado (...) ha devenido en privada, y por tanto reservada a quienes puedan pagar por ella; su único fin es formar profesionales que sirvan al mercado" (Castellano, 2008).

Ante esta realidad, el Estado social –si bien en Venezuela ha respondido con políticas de masificación estudiantil a través de sistemas de educación gratuitos– no debe descuidar la línea político-ideológica que deben mantener todos los niveles de educación, puesto que la permanencia de espacios educativos donde solo se tiene la visión de profesionalizar para generar productos orientados exclusivamente al mercado imposibilita la creación de un perfil humanístico capaz de reflexionar acerca del conocimiento crítico y la transformación social. En el caso del campo histórico no habrá espacio alguno para poder construir historias a partir de las realidades. En este punto, Pacheco enfatiza que "...lo real es que en el capitalismo la educación esconde, detrás de mecanismos como la 'gratuidad' o de la 'igualdad de condiciones', su propósito fundamental que no es otro sino preservar a través de sus normas y valores la dominación" (Pacheco, 2013: 63).

### Aportes para una nueva enseñanza de la historia

Entrando a la última problemática planteada, evidenciamos que uno de los factores que ha tenido gran influencia en la dominación del saber en los sistemas educativos parte del desligamiento que hay entre los distintos niveles de educación. No hay relación alguna entre el sistema de formación preuniversitario y el universitario. Es por ello que el Estado social venezolano –a pesar de las políticas generadas desde el Centro Nacional de la Historia para promover la construcción de historias locales– no ha podido esclarecer en el currículo bolivariano una directriz

para conformar los nuevos conocimientos. La historiadora Belin Vásquez explica que:

...en efecto, la práctica escolar sigue orientada por las regulaciones contenidas en el currículum educativo, orientándose a la planificación mensurada de los procesos implicados en la construcción del conocimiento científico, evitando la posibilidad de aquellos saberes generados por efecto de las dinámicas cotidianas entre personas sociales... (2012: 79).

Es necesario puntualizar que en este aspecto no basta con una política educativa respecto al currículo bolivariano, igualmente resulta indispensable plantear la urgencia de promover una transformación universitaria a partir de lo que hemos venido comentando: un conocimiento crítico que a su vez genere una acción transformadora no solo en su contexto sino también en los sistemas educativos que le anteceden. En los párrafos siguientes explicaremos cómo.

Darcy Ribeiro, en su propuesta de una universidad latinoamericana nueva, plantea que "...mientras la revolución social no avance lo suficiente en la transformación del contexto social para que nuevas directrices de la educación nacional se tornen más claras e imperativas, la universidad se debatirá entre la perplejidad y la ambigüedad" (2007: 64). Si la universidad, por medio del Estado social, no se propone una relevancia social, nuestros aportes para generar nuevos conocimientos históricos no tendrán validez.

Una universidad latinoamericana debe respaldar una historia latinoamericana, incluso, las universidades con pertinencia regional y local deben respaldar las historiales regionales y locales, y, además, promoverlas no solo desde los espacios universitarios sino también desde los sistemas educativos previos. Sin embargo, el contexto educativo-universitario no funciona de este modo. Juan Paz y Miño, en su propuesta de historia inmediata para América Latina, hace una crítica que quizás es una de las más concisas para explicar este contexto:

Pero en América Latina sigue predominando la idea de que, el objeto de la historia es exclusivamente el pasado. Bajo este concepto se organizan los sistemas educativos. La historia, tal como se la enseña en escuelas y colegios de la región, es una historia del pasado, con hechos fechas y procesos que se aprenden como fundamento de conocimientos relativos a la patria. Predominan las historias nacionales y aun la historia de América Latina, como materia independiente, conforme se le enseñaba una generación atrás, ha retrocedido en los sistemas educativos (2009: 27).

En efecto, la forma de enseñar historia en las escuelas aún no avanza hacia una determinación del conocimiento crítico-histórico, pero

hemos planteado que tampoco se ha avanzado desde el Estado social hacia la conjugación de qué historia enseñar desde la universidad a los sistemas educativos preuniversitarios. Entonces evidenciamos dos elementos fundamentales en este estudio: Qué enseñar en la escuela en materia de historia y cómo llevar el conocimiento histórico desde la universidad hasta las escuelas. De nuevo Paz y Miño asume esta crítica en los siguientes términos:

La historia como investigación, como asunto académico, queda en las universidades y en los círculos profesionales latinoamericanos. Su dinámica es distinta a la del sistema educativo general. Su desarrollo no penetra a profundidad en la instrucción del bachillerato. La historia académica y profesional que se incorpora al sistema educativo preuniversitario es parcial (2009: 27).

Ante este panorama se hace necesaria la revisión de aquellas propuestas imperativas que se han presentado en el plano académico y para el Estado social, en pro de que sean de alguna u otra manera asumidas en los sistemas educativos, entendiendo que lo académico no se deslinda de la realidad social de cada uno de los sujetos que forman parte de tales sistemas. Ortega explica que "...la praxis científica va más allá de la simple denuncia tranquilizadora para insertarse como agente esclarecedor y actuante en la superación de las contradicciones sociales" (2008).

Atendiendo a la necesidad de generar nuevas propuestas, Renán Vega Cantor propone lo que él llamó la *historia popular* que "...rompe de plano con la dependencia de lo político institucional, porque sitúa el análisis en nuevas dimensiones, como lo cotidiano, lo familiar, la tradición, las prácticas rituales y festivas de las comunidades" (2013: 186). De manera pues que se crearía una ruptura con una organización tal de la historia que se centra sobre todo en historias nacionales y fragmentadas que no tienen en consideración los elementos que la historia popular recoge. Siguiendo la línea de la *historia popular*, Vega Cantor expone:

En el terreno de la enseñanza podríamos decir que la Historia popular tiene implicaciones indirectas y directas. Las primeras son aquellas que hipotéticamente posibilitan una transformación de los hábitos de enseñanza, ampliando el carácter colectivo de la historia: al incorporar a las clases subalternas, al afrontar los problemas de las mujeres (la cuestión del género), al permitir el acceso a espacios (...) Las implicaciones directas se desprenden de los proyectos educativos que ha desarrollado la Historia popular (2013: 189).

En efecto, la dinámica de una nueva visión de la historia planteada por Vega Cantor permitiría modificar las prácticas educativas, llevándolas en un primer plano hacia la articulación con un entorno donde el sujeto es ente dinamizador. De manera que el acceso a los espacios por parte del estudiante-investigador transformaría una perspectiva histórica dominante en una perspectiva histórica colectivizada para el conocimiento. Así pues, vamos rompiendo con una dinámica censora del saber.

En el marco de las nuevas propuestas también se encuentra la propuesta por Mario Pacheco (2013) relativa a las *historias regionales y locales*, las cuales si bien es cierto que ya tendrían hace décadas su fundamentación epistemológica, carecen aún de una propuesta pedagógica que pueda intensificar su contexto. En el volumen *Pedagogía e historia regional*, Pacheco, a nuestro modo de ver, realiza una concisa y viable proposición en este sentido:

En historia regional y local la investigación constituye un eje fundamental en el proceso educativo. Cuando los estudiantes, guiados por su profesor(a), se aproximan al campo histórico local en búsqueda de información, ya no es el memorismo la cualidad central, sino el espíritu de indagar como experiencia significativa en el aprendizaje (2013: 162).

De acuerdo con lo planteado podemos determinar dos elementos: el primero, la intención de que sea el sujeto quien busque la información genera de alguna u otra manera cierta afinidad con la investigación; el segundo elemento consiste en la significatividad del aprendizaje. La historia deja de ser ese proceso memorístico del estudio del pasado y de las recalitrantes fechas que a modo europeo generan “identidad”:

De manera que el estudio de la realidad histórica, a partir de lo más cercano, debe ser la base metodológica del docente si se aspira a formar un ciudadano con actitudes de cambio frente a su comunidad. La idea es asumir la historia como una ciencia social de interpretación del tiempo y el espacio más cercano (...) Es decir que el educando bajo una eficiente orientación del docente, se involucre con su realidad ya que ella es la principal fuente de conocimiento (Pacheco, 2013: 161).

Se evidencia, entonces, la necesidad de que en el quehacer educativo se comprenda que la realidad contextual de los sujetos es generadora de conocimiento y que resulta vital para la formación del nuevo docente-ciudadano. Por ello es totalmente justificable que el estudio de la historia a partir de las realidades sea una de las prioridades educativas del Estado social.

Recientemente, como aporte a estas propuestas de investigación histórica desde los espacios educativos, Lis Silva plantea la necesidad de que los museos históricos comunitarios se establezcan como recurso didáctico. Para su práctica, argumenta en su estudio que:

...una forma de legitimar lo cotidiano de una comunidad, es a través de dichos museos, con los cuales se pretende recuperar los modelos de representación de la vida de los colectivos en sus diferentes dimensiones: historia social de los barrios, los cambios culturales, los saberes y el conocimiento tecnológico popular... (2009).

Puede entonces constituir este recurso otra de las propuestas que se deben generar en el debate epistemológico sobre la construcción de historia en la organización educativa. Silva nos sigue planteando que:

Es así como los museos comunitarios son una herramienta didáctica que permite transformar el espacio vivo e interactivo del colectivo, para transmitir el valor de la historia de las sociedades desde otra perspectiva, a través de una visión múltiple de conocimientos, con la cual desarrollará en las personas un pensamiento crítico y analítico (2009: 170).

### Consideraciones finales

De acuerdo con los métodos y recursos ya expuestos se hace necesaria la petición al Estado social de llevar al debate todos estos elementos, pues si algo es cierto es que existen suficientes fundamentaciones dentro del campo epistemológico para desmontar la organización del conocimiento que se impuso con la colonización.

La descolonización de la enseñanza de la historia es un factor transcendental para la consolidación de un nuevo pensamiento latinoamericano que se enmarque dentro de las realidades en las que se sumerge el sujeto. A partir del conocimiento crítico y los análisis históricos el sujeto puede convertirse en un ente transformador, desde cualquier punto de vista estructural, social, económico, cultural y comunal.

De este modo planteamos un nuevo ciudadano formado para la investigación desde sus primeras etapas en la educación; un ciudadano que sea capaz de investigar, analizar y criticar un proceso historiográfico dominante, que identifique los conceptos colonizadores de las miradas de quienes en su momento tuvieron el poder a través de la construcción historiográfica del país.

## Fuentes

### Hemerográficas

- Castellano, María Egilda (2008). "La educación como asunto público, una tarea pendiente en América Latina y el Caribe," *Tierra Firme*, n°103, Caracas.
- Hernández León, Mairely, Eduviges Morales e Irene Díaz (2011). "El Estado social en Venezuela y las políticas educativas," *Revista de la Universidad del Zulia*, 3ª época, n° 4, Maracaibo.
- Ortega, Rutilio (2008). "Experiencia en la enseñanza e investigación de la historia regional en la Universidad del Zulia," *Revista Historia*, n°1, Maracaibo.
- Pérez Luna, Enrique (2002). "Curriculum y formación docente como reto del siglo XXI," *Revista de Artes y Humanidades*, Universidad Católica Cecilio Acosta, Maracaibo.
- Silva, Lis (2009). "Los museos comunitarios como recurso didáctico para la enseñanza de la historia en Venezuela," *Revista Mañongo*, vol. XVII, n° 32, Universidad de Carabobo.
- Vásquez, Belin (2013). "Educación decolonial-liberadora," *Perspectivas*, n° 2, Unermb, Cabimas.

### Bibliográficas

- Aranguren, Carmen (2006). *Ciudadanía intercultural, enseñanza de la historia y exclusión social*. Mérida (Venezuela): Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes.
- Pacheco, Mario (2013). *Pedagogía e historia regional*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Cultura.
- Paz y Miño, Juan (2009). *Deuda histórica e historia inmediata en América Latina*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Cultura.
- Prieto Figueroa, Luis Beltrán (2003). *El Estado y la educación en América Latina*. Caracas: Fondo Editorial Ipasme, 4ª edic.
- Ribeiro, Darcy (2007). *La universidad nueva: Un proyecto*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Cultura.
- Vásquez, Belin y César Pérez Jiménez (2012). *Estado liberal y gubernamentalidad en Venezuela*. Caracas: Centro Nacional de Historia.
- Vega Cantor, Renán (2013). *Historia: Conocimiento y enseñanza*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.

## COLABORADORES

*Karin Paola Pestano*

karinpaolap@gmail.com

Licenciada en Historia por la Universidad Central de Venezuela (UCV), magíster en Educación por el Instituto Pedagógico de Caracas (Universidad Pedagógica Experimental Libertador), magíster en Gerencia Estratégica Empresarial por el Instituto Internacional de Estudios Globales y Desarrollo Humano de Madrid, coordinadora de Asesoría y Enseñanza de la Historia del Centro Nacional de Estudios Históricos de Venezuela, profesora de Historia de las Teorías Pedagógicas en la Escuela de Educación (Facultad de Humanidades y Educación, UCV); escritora de revistas y prensa, investigadora, ha participado en congresos de historia nacionales e internacionales.

*Javier Escala*

javier\_escala@hotmail.com

Licenciado en Historia por la Universidad Central de Venezuela, investigador de la Fundación Centro Nacional de Estudios Históricos, ganador del Primer Concurso Bicentenario de Ensayo Histórico La Carta de Jamaica en el siglo XXI.

*Malfred Gerig*

malfredgerig7@gmail.com

Sociólogo por la Universidad Central de Venezuela (UCV), candidato a magíster en Ciencia Política por la Universidad Simón Bolívar (USB), profesor-investigador de la Escuela Venezolana de Planificación (FEVP). Investiga temáticas relacionadas con economía política internacional.

*Ramón Alonso Dugarte*

ramondugarterangel@gmail.com

Licenciado en Historia (ULA-Mérida). maestrante en Ciencias Políticas por el Centro de Estudios Políticos y Sociales de América Latina (Cepsal ULA-Mérida), docente en el Programa Nacional de Formación en Historia de la Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kléber Ramírez y en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), núcleo Mérida.

Alexandra V. Cemborain Blanco  
alexcomb@gmail.com

Socióloga por la Universidad Central de Venezuela.

Rafael Larez Puche  
rlarezp11@hotmail.com

Centro de Estudios Sociohistóricos y Culturales de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.

## 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 registrarán 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: Andrés Eloy Burgos y Alexander Zambrano.
- Dirección: Centro Nacional de Estudios Históricos. 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](mailto: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.



# NUESTRO SURRO

Historia, Memoria y Patrimonio



***Nuestro Sur*, Año 8, Número 12,  
julio-diciembre de 2017**

se terminó de imprimir  
en el mes de junio de 2018, en Caracas,  
República Bolivariana de Venezuela.  
En su impresión se utilizó papel Enzocreamy.  
Su edición consta de 500 ejemplares.

NUESTROSUR  
HISTORIA, MEMORIA Y PATRIMONIO

CENTRO NACIONAL  
DE ESTUDIOS  
HISTÓRICOS





# CONTENIDO

PRESENTACIÓN / pág. 5

## ARTÍCULOS

**La decencia que prohíbe trabajar la tierra y ordena el desprecio de las artes útiles. La educación ilustrada del proyecto nacional venezolano 1790-1870 / pág. 9**

*Karin Paola Pestano*

**La guerra de los Monagas en 1831: De la integridad de Colombia al Estado de Oriente / pág. 33**

*Javier Escala*

**Debilitando la razón rentista o la erosión del nacionalismo metodológico / pág. 53**

*Malfred Gerig*

**La noción del *hombre nuevo* en la conspiración de Gual y España (1797) / pág. 73**

*Ramón Alonso Dugarte*

**Rastros de colonialidad en el discurso histórico de Venezuela. Un análisis crítico del discurso / pág. 87**

*Alexandra Cemborain Blanco*

**El Estado social y el proceso de descolonización en la enseñanza de la historia / pág. 101**

*Rafael Lárez Puche*

COLABORADORES / pág. 111

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES / pág. 113

12

NUESTRO SUR

**CENTRO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS**  
★ ★ ★ ★ ★ ★ ★ ★

