

Mañongó

Revista Semestral de Historia y Ciencias Sociales N° 43, Vol. XXII, Julio-Diciembre 2014.
Valencia / Venezuela. ISSN: 1315-267-X. Depósito legal: PP 199702 CA 157



Auspiciada por:



Asociación de
Historiadores
Regionales y
Locales

del Estado Carabobo

Riviera Maya-México

Foto: Raúl Meléndez M.

REVISTA MAÑONGO
Vol. XXII, No. 43. Julio-Diciembre 2014
Publicación Semestral de Historia y Ciencias Sociales
??? ejemplares

Universidad de Carabobo
Facultad de Ciencias de la Educación
Dirección de Postgrado

Dirección de la Revista

Universidad de Carabobo. Campus U.C. Bárbula.
Carabobo - Venezuela. Apartado Postal: 1072
Naguanagua, Edo. Carabobo. Venezuela
revista.manongo@gmail.com.

Depósito Legal: PP 199702 CA 157
ISSN: 1315-267-X

Reservados todos los derechos.
Prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio
o procedimiento, sin la autorización del editor.

Diseño y diagramación: Miriam Ríos
Impresión: Corporación ASM, C.A.

Mañongo

Revista Semestral de Historia y Ciencias Sociales N° 43, Vol. XXII, Julio-Diciembre 2014

ISSN: 1315-267-X. / Depósito legal: PP 199702CA157

EQUIPO EDITOR

Raúl Meléndez M.
Director

Luis Rafael García
Subdirector

CONSEJO DE REDACCIÓN

Jaime Ybarra M., Luigi Frassato, Saydith Reyes, Oswaldo Rodríguez, Juan María Jesús Prieto, Jorge Bracho, Tomás Straka, Alfredo Veloz, José Alberto Olivar, David Pacheco, Germán Guía Caripe, Geniber Cabrera P., José Gregorio Machado.

COMITÉ DE ARBITRAJE

María Esté de Villarroel, Gerardo Barbera, Franklin León, Freddy Bello.

ASESORÍA JURÍDICA

Rafael A. Pinto Prada

CORRESPONSALES: En el exterior: Marcela Camargo (Panamá), María Dolores Pérez Murillo (Cádiz-España), Luis León Ganatios (Guanajuato-México), Lácides García, Feliciano Sánchez (Quintana Roo-México), Jilma Romero (Nicaragua), Pablo Pozzi (Buenos Aires), Antonio Montenegro (Brasil), Pedro Catellón Patiño (Barranquilla-Colombia), Donald Calderón (Tunja-Colombia). En el país: Ali López (Mérida-ULA), María A. Meléndez (El Vigía), Emad Aboasi El Nimer (Portuguesa), Wilkar Ríos (San Felipe), Simón Fernández (Guárico), Yonezka Rondón (Nueva Esparta), Pedro Rodríguez (Lara).

ARBITRAJE: Los artículos publicados en Mañongo son previamente sometidos a arbitraje de especialistas, quienes dan el visto bueno para su publicación.

COLABORAN CON ESTE NÚMERO: Juan Carlos Morales Manzur, Carlos Balladares Castillo, Willmen Ortega, Leonardo Osorio, Luis Fernando Castillo, Marlon J. Pérez G, Glenda Reyes B., César O. León Guerra, Francisco Miguel Ortiz Delgado, Carmen Nora López Rojas, David Pacheco Martínez, José Marvez, Cruz Rafael Mungarrieta Virguez, Tairis Casadiego, Jaime Ybarra, Geniber Cabrera P.

Copyright 2014 de esta edición, Universidad de Carabobo

Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Valencia- Estado Carabobo

Editor: Raúl Meléndez M.

Fotografía: Riviera Maya-México / Raúl Meléndez M.

Diagramación: Miriam Ríos

Impreso en Venezuela por Corporación ASM, C.A.

La Revista Mañongo se edita bajo los auspicios de:



CONSEJO DE DESARROLLO CIENTÍFICO Y HUMANÍSTICO DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO.

DIRECCION DEL ÁREA DE POSTGRADO. Fa.C.E -UNIVERSIDAD DE CARABOBO.

ASOCIACIÓN DE HISTORIADORES REGIONALES Y LOCALES DE CARABOBO.

Las opiniones expresadas en los artículos son de la absoluta responsabilidad de los autores, por lo que en ningún momento comprometen al equipo editor ni a las instituciones científicas y académicas patrocinantes. El equipo editor autoriza la reproducción siempre y cuando se mencione el lugar de procedencia.

Revista Mañongo

Fundada en 1993. Director Marco Tulio Mérida

Revista arbitrada de Historia y Ciencias Sociales

Incluida en el Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas Venezolanas del Fondo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (FONACIT), Yale University Latinoamerican Collection. The History Journals Guide. The History Index.

Indexada en REVENCYT: Índice y Directorio de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología, Código RVM003. (Incluida en el Sistema Regional de Información en línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal) LATINDEX.

Correspondencia a nombre de Raúl Meléndez M. Centro de Investigaciones y Estudios Históricas, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Campus U.C. Bárbula. Carabobo-Venezuela. Apartado Postal: 1072 Valencia-Venezuela

E-mail: revista.manongo@gmail.com / raulmlndez@hotmail.com / raulmlndez@gmail.com

Printed in Venezuela

Mañongo

CONTENIDO

REVISTA MAÑONGO
Universidad de Carabobo
Nº 43. Vol. XXII
Julio-Diciembre 2014

Presentación 9

ARTÍCULOS

Juan Carlos Morales Manzur 15

El pensamiento de la unidad continental en los albores de la
independencia hispanoamericana

*Thought of the continental unit at the dawn of the Spanish-american
independence*

Carlos Balladares Castillo 53

El caudillo de origen popular y la formación del estado nacional en la
Guerra de Independencia: el caso del indio Juan de los Reyes Vargas

*The popular caudillo and national state formation War of Independence: the
case of the indian Juan de los Reyes Vargas*

Willmen Ortega 81

Las listas negras y el comercio entre Venezuela y Alemania durante la
Primera Guerra Mundial

Black lists and trade between Venezuela and Germany during World War First

Leonardo Osorio 113

El presidencialismo en la historiografía política de Venezuela: un análisis
de textos escolares.

*Presidentialism in political historiography of Venezuela: an analysis of school
textbooks.*

Luis Fernando Castillo 137

Visiones dicotómicas en torno a la autonomía universitaria durante la
segunda mitad del siglo XX

*Visions dichotomous around the university autonomy during the second half of
the twentieth century*

Marlon J. Pérez G.	165
Propuesta para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura “Historia de la Educación” <i>Proposals to facilitate the process of teaching and learning of the subject “History of Education”</i>	
Glenda Reyes B.	189
Algunas recomendaciones y diseño de una propuesta curricular para una visión alternativa en la enseñanza de la Historia de Venezuela. <i>Some tips and design of a curriculum proposal for an alternative view in teaching History of Venezuela</i>	
César Orlando León Guerra	213
La transición del modelo educativo estatal hacia una propuesta municipal. (1972-2002) <i>Educational model transition to a proposed state municipal (1972-2002)</i>	

ENSAYOS

Francisco Miguel Ortiz Delgado	235
La primera Guerra Mundial en la “filosofía de la historia” de Eric Hobsbawm a cien años de 1914 <i>The First World War in the “philosophy of history” of Eric Hobsbawm. one hundred years from 1914</i>	
Carmen Nora López Rojas y David Pacheco Martínez	257
Doxa y episteme de la investigación en Venezuela; <i>crónica de un proceso bananero</i> . <i>And episteme doxa research in Venezuela; chronicle of a banana process.</i>	
José Marvez.....	275
Transversalidad Matemática en el decurso histórico de la Antigüedad <i>Mathematics mainstreaming in the historical course of Antiquity</i>	

Cruz Rafael Mungarrieta Virguez	293
El artesano y su aporte cultural al contexto educativo venezolano. Un enfoque constructivista	
<i>The craftsman and cultural contribution to educational context venezolano. A constructive approach</i>	

RESEÑAS

Tairis Casadiego.....	309
<i>Alberto Adriani</i> de Luis Xavier Grisanti.	
Jaime Ybarra	313
<i>El comportamiento electoral a fines del siglo XIX venezolano</i> de Alberto Navas Blanco.	
Geniber Cabrera P.	317
<i>Piratas, bucaneros, filibusteros y corsarios en América: perros, mendigos y otros malditos del mar</i> de Manuel Lucena Salmoral.	

PRESENTACION

Después de su edición aniversario, “Mañongo” continúa con sus ediciones impresas reafirmando que todavía se encuentra en la *Era Gutenberg*, aun cuando las vicisitudes no dejen de presentarse. Con persistencia creemos que el libro-papel no ha muerto ni desaparecido de nuestro lenguaje editorial. No obstante, también aparecemos en el portal de revistas de la Universidad de Carabobo. Y decimos, como lo hacemos en casi todos los tirajes semestrales, gracias a todos los colaboradores.

Se advirtió en el número precedente que esta vez trataríamos con preferencia trabajos referidos a la Historia y la Educación; esta última desde sus aspectos más formales. Y así lo hicimos.

Comienza Juan Carlos Morales Manzur abordando en su trabajo: **El pensamiento de la unidad continental en los albores de la independencia hispanoamericana**, el sentido unionista de sus próceres. Mientras Carlos Balladares Castillo con: **El caudillo de origen popular y la formación del estado nacional en la guerra de independencia: El caso del indio Juan de los Reyes Vargas**, resalta “...la acción político-militar del caudillo de origen mestizo: Juan de los Reyes Vargas, y de sus formas de ejercer la jefatura de su “ejército” y el poder en torno a la región centro occidental de Venezuela”. Willmen Ortega en: **Las listas negras y el comercio entre Venezuela y Alemania durante la primera guerra mundial**, plantea como la actividad comercial alemana en nuestra nación desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se circunscribió a ciertas zonas del país.

Leonardo Osorio analiza historiográficamente el papel de algunos textos escolares en la enseñanza de nuestra historia política en: **El presidencialismo en la historiografía política de Venezuela: un análisis de textos escolares**. Luis Fernando Castillo y sus: **Visiones dicotómicas en torno a la autonomía universitaria durante la segunda mitad del siglo XX**, toca el asunto de la autonomía universitaria como “...uno de los elementos más esenciales de las universidades modernas...” Por su parte, Marlon Pérez G., nos presenta una propuesta

didáctica para...**facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura “Historia de la Educación”.**

La profesora Glenda Reyes continúa con algo parecido pero para el caso de la historia de Venezuela en: **Algunas recomendaciones y diseño de una propuesta curricular para una visión alternativa en la enseñanza de la historia de Venezuela.** Finalizamos esta sección de artículos con el profesor César O. León G., y: **La transición del modelo educativo estatal hacia una propuesta municipal. (1972-2002)** en el cual plantea como en los últimos años “...el sistema educativo venezolano ha venido experimentando algunos cambios significativos”.

Desde México nos escribió un ensayo sobre Eric Hobsbawm el profesor Francisco Miguel Ortiz Delgado, titulado: **La Primera Guerra Mundial en la “Filosofía de la Historia” de Eric Hobsbawm a cien años de 1914.** Apostando a que, ciertamente, este historiador inglés escribió filosofía de la historia. Carmen Nora López Rojas y David Pacheco Martínez ensayan sobre parte de la historia patria y de ciertos paradigmas educativos que se aplican al respecto. Ensayo que titulan: **Doxa y episteme de la investigación en Venezuela; crónica de un proceso bananero.**

José Marvez, docente de matemática, reflexiona sobre algunos tópicos propios de esta ciencia y sus apariciones históricas en: **Transversalidad matemática en el decurso histórico de la antigüedad.** Entre tanto, el artesano y la artesanía en el proceso educativo provoca ciertas cavilaciones a Cruz Rafael Mungarrieta V., al escribir: **El artesano y su aporte cultural al contexto educativo venezolano. Un enfoque constructivista.**

En el presente volumen “Mañongo” incorpora una sección seguramente esperada durante mucho tiempo y por mucha gente, siguiendo sugerencias de quienes se preocupan por nuestra salud editorial y por la preservación de las líneas más elementales que imponen las revistas de este tipo. Estrenamos las reseñas de libros o recensiones que aspiramos contribuyan a conocer obras de no fácil acceso al lector

pero si para quienes las reseñan. Tenemos entonces a Tairis Casadiego con: **Alberto Adriani de Luis Xavier Grisanti**. A Jaime Ybarra y: **El comportamiento electoral a fines del siglo XIX venezolano de Alberto Navas Blanco**. Para terminar con Geniber Cabrera P., **Piratas, bucaneros, filibusteros y corsarios en América: perros, mendigos y otros malditos del mar** de Manuel Lucena Salmoral.

Desatacábamos al inicio de estas reflexiones que esta edición seguía al número celeberrimo de nuestros veinte años, si, pero también puede decirse que, asimismo, representa el comienzo de los segundos veinte; ilusión que manejaron sus hacedores originarios quienes aún dicen presente. Y ese *presente* solo puede manifestarse, a nuestro modo de ver, informando que desde ya preparamos las dos ediciones del próximo año para lo cual tenemos bastantes expectativas de modesto financiamiento y, por supuesto, de producción intelectual y académica. Por los momentos, ¡Gracias!

Raúl Meléndez M.



Artículos

EL PENSAMIENTO DE LA UNIDAD CONTINENTAL EN LOS ALBORES DE LA INDEPENDENCIA HISPANOAMERICANA

Juan Carlos Morales Manzur^{*}

Resumen

Al producirse el proceso emancipador hispanoamericano, sus abanderados comienzan a desarrollar sus ideas políticas para la independencia de la región, tomando en consideración la necesaria propuesta unionista que garantizará la cohesión con fines políticos y económicos, principalmente. Es así que estos próceres invocaran la unión hispanoamericana adelantándose en muchos casos o desarrollando en paralelo los postulados de Miranda y Bolívar. Este trabajo aborda el pensamiento unionista de O'Higgins, Egaña, Martínez de Rozas, José Cecilio del Valle, Monteagudo, Moreno, Artigas y San Martín, personalidades relevantes de una época determinante en la emancipación hispanoamericana, concluyéndose que sus ideas reflejan las profundas raíces que tenían los postulados de unidad y compactación para la América Hispana.

Palabras clave: Hispanoamérica, unidad, ideas políticas, unión política.

^{*} Doctor en Ciencia Política, Doctor en Ciencias, Investigación. Profesor Titular de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. E-mail: jcmmanzur@hotmail.com

THOUGHT OF THE CONTINENTAL UNIT AT THE DAWN OF THE SPANISH-AMERICAN INDEPENDENCE

Abstract

Upon the Spanish American emancipation process, its bearers begin to develop their political independence for the region, taking into account the necessary proposal will ensure cohesion Unionist political and economic purposes, mainly. Thus, these heroes invoked the union ahead Hispanic or developing in many cases parallel the tenets of Miranda and Bolivar. This paper addresses the Unionist thought O'Higgins, Egana, Martinez de Rozas, Jose Cecilio del Valle, Monteagudo, Moreno, Artigas and San Martin, personalities of a time factor in the Spanish American emancipation, concluding that their ideas reflect the deep roots they had the postulates of unity and compactness to Hispanic America.

Keywords: Latin America, Unity, Political Ideas, Political Union.

1- Introducción

La idea de “nación” hispanoamericana - llamada asimismo “latinoamericana” - estuvo presente en el pensamiento político del subcontinente desde que germinó la voluntad de la emancipación.

En este sentido, existió la conciencia de pertenecer a una comunidad cultural cuyas bases eran el escenario americano y la tradición española. Los próceres, los ideólogos, los combatientes, sirven indistintamente a una u otra de las juntas emancipadoras. Muchas de las primeras constituciones republicanas establecen la doble nacionalidad latinoamericana. Sin embargo, este sentimiento de “nacionalidad latinoamericana” era más aparente y superficial que real;

Este, correspondía a las clases cultas; a la burguesía que hizo la revolución. La masa del pueblo, indígenas y esclavos, se sentía más unido particularmente a sus antiguos vínculos sociales y raciales. De hecho, los propios jefes de los ejércitos libertadores y realistas trataban a los individuos de tropa como fichas que podían trasplantarse de uno a otro país sin tomar en cuenta su opinión (Llosa, 1992:121)

El sentimiento de nacionalidad surgió de manera diferente en América del Norte. En Estados Unidos, el sentimiento de nación se forjó en la guerra de la independencia y en una progresiva expansión fronteriza, siempre en movimiento, que unió la masa de inmigrantes en un solo sentimiento. En la América española subsistieron los cuadros coloniales. Las bases políticas de las nuevas nacionalidades fueron las instituciones y los marcos de la administración hispánica. Ello dio una falsa impresión de unidad. Esta existía, ciertamente, como se ha dicho, en las clases cultas y en la similitud de las instituciones. Pero era un esquema exterior, ajeno a la conciencia, a las necesidades y a los sentimientos reales de los pueblos de esas regiones. Al romperse el vínculo con España cada uno de los grupos formados en torno a los antiguos núcleos administrativos, tendió a la separación. Por eso los proyectos de organización política difirieron notablemente, aunque se dé por sentada una común base nacional.

En Estados Unidos, las trece colonias originales formaron un grupo cohesionado por lo cual la solución federal parecía ideal. En la América española, las circunscripciones administrativas estaban ideadas en función del gobierno y de las economías coloniales pero no de una realidad política autónoma; muchas veces ellas contradecían la geografía y la realidad humana. Las frecuentes rectificaciones y traslados de autoridad añadieron confusión a un panorama de por sí artificial. Al producirse la emancipación no existían entre ellas lazos vitales,

las Audiencias y las Capitanías Generales buscaron su autonomía. Antiguas virreynatos, como el del Perú, se disgregaron. Cada cual tendía a hacerse fuerte a costa del vecino. No existían, propiamente hablando, los estados sobre los cuales se hubiese podido basar una federación. A pesar de todo la idea hubiese podido conservarse como un desideratum para el futuro. El paso previo, necesario, era una Confederación que mantuviera los vínculos nacionales hispanoamericanos; asegurara la independencia y la convivencia pacífica entre los nuevos Estados, hasta que llegara la hora de articularlos, en un todo más vasto, a través de agrupaciones regionales (Llosa, 1992:122)

Fue un hecho, por lo tanto, que durante los trescientos años del Imperio Colonial Español, la América, en su especificación geo-política de Hispanoamérica, no existió realmente como entidad política de orden internacional. La identidad o personalidad jurídica, política y socio-económica del Continente, como la de toda la Colonia, se hallaba absorbida por la Metrópoli. El Hemisferio carecía, pues, “de representación emanada de sí mismo”. Los asuntos internos de cada una de las colonias, sus grandes necesidades de orden social, económico, cultural, no trascendían de sus propios límites geográficos. Las Leyes de Indias “prohibían a los pobladores de América, nada menos que bajo pena de muerte, negociar con los extranjeros, cualquiera sea el pretexto que se alegue”. (Vásquez, 1978:141).

Este criterio cerrado, intransigente de la mentalidad peninsular fue determinante del “aislamiento” del continente en su configuración interna de intercomunicación y del desconocimiento mutuo intercolonial, por la carencia, entre otras cosas, de vías de comunicación. De esta forma la América, en su aislamiento intercontinental, “era una unidad para España”, en cuanto a ésta le convenía para el ejercicio de su dominación política, de su monopolio explotador y de su intervencionismo mercantilista.

Pero este concepto negativo de unidad comienza a tornarse en positivo a partir de los primeros intentos de revolución independentista, los cuales, por un fenómeno sociológico espontáneo de proyección continental, no se limitan al levantamiento aislado (centrípeto) de cada una de las colonias, sino que surge y se expande en movimientos simultáneos (centrífugos), rompiendo las barreras naturales e impositivas del aislamiento tradicional.

El ideal continental, de Independencia y Libertad absoluta de los Pueblos de América, dentro de una relación de confraternidad y de cooperación en procura del equilibrio de fuerzas en la balanza política internacional, fue la bandera desplegada por los Precursores de la Independencia, el primero de los cuales fue el Generalísimo Francisco de Miranda, con mención especial de otros próceres como Picornell, Gual y España, Nariño y otros pregoneros de la Libertad que comienzan a hablar de “Patria” no sólo en el sentido nacional, regional, limitado al país nativo, coincidente con la delimitación geográfica colonial, sino dentro del concepto de Patria Continental, Iberoamericana, Hispanoamericana, Latinoamericana, Panamericana.

Miranda concibió su ambicioso Plan conocido con el nombre de “INCANATO”, que vino a ser una especie de mezcla de las organizaciones políticas y constitucionales que habían tenido su vigencia en Grecia, lo mismo que en Roma, influido también por la de Inglaterra, la de Francia y algunas concepciones precolombinas, especialmente los del Imperio Inca.

Por su parte, los revolucionarios Picornell, Gual y España (1797-1799) proclaman en sus Manifiestos la “Unidad Americana” y popularizan la expresión “el Pueblo Americano”, concretando el concepto de Unidad Continental en un sentido positivo, opuesto a la concepción monopolista de España. En adelante, “América debía ser para los Americanos”, lema que luego, con significación algún tanto tergiversada de la política internacionalista propugnada por el Presidente Monroe (el Monroísmo), se desvirtúa del sentido auténtico del Panamericanismo de Miranda. Cfr. (Vásquez, 1978:145).

También las Juntas Supremas del subcontinente, encabezadas por la de Caracas, abogaron por la independencia americana, en su concepción más amplia. Es notable que la Junta Suprema de Caracas, al mismo tiempo que se dirige a los Cabildos de las demás Provincias de la Capitanía General de Venezuela, invitándolas a apoyar el Movimiento Revolucionario, se dirige en el mismo sentido a todos los Cabildos de América, invitándoles a seguir el ejemplo de Venezuela. Son trascendentes estas exhortaciones a la Unión de los Pueblos, que hacen alusión al ideal Integracionista Continental. Sin embargo, diversos prohombres de la Independencia Latinoamericana -aparte de Miranda- fueron determinantes como constructores de una ideología para la unidad continental, a través de sus postulados, proyectos y concepciones que se gestaron a la luz de los acontecimientos que dieron vida a la independencia de la América española.

2.- O'Higgins. Egaña y Martínez de Rozas: la impronta chilena en las ideas de unidad continental

O'Higgins no fue sólo un prócer chileno; fue el artífice de una sociedad nueva; la nación chilena fue modelada por él con las características fundamentales de un país democrático. Chile fue además gobernado por más de cinco años por O'Higgins como Director y Jefe Supremo.

O'Higgins es considerado como ideólogo de la unificación del continente. Fue fiel a San Martín, admiró a Bolívar en quien reconocía el genio y jamás creyó que hubiera incompatibilidad alguna al admirar al mismo tiempo y por distintas causas a aquellos dos próceres de América. Propagó las ideas de amistad perpetua del Perú, Bolivia y Chile entre sí y con todos sus vecinos y extendió su empeño para que los pueblos de América Latina se entendieran con los de la América Sajona para que se integrara así el mapa político de un Nuevo Mundo libre, único y fuerte.

O'Higgins, quien conoció a Francisco de Miranda, se autocalificó hijo adoptivo de la doctrina mirandina de unidad en pro de la Gran Confederación del Continente Americano.

Manifestó O'Higgins:

...roto el primer eslabón de la cadena que en el Norte ha hecho aparecer una nueva nación, ¿con cuántos mayores motivos debe despedazarse la restante que ate las demás regiones del Nuevo Mundo a los centros del Continente Europeo?.. (es preciso), romper esos frenos que nuestros compatriotas y hermanos cargan tan ominosamente, y de sus escombros nazcan pueblos y Repúblicas que algún día sean el modelo y el ejemplo de muchos otros del antiguo mundo... (O'Higgins, 1945:20)

Asimismo, O'Higgins, en su manifiesto a los pueblos de Chile del 6 de Mayo de 1815 habla de "la Gran Confederación con el Continente Americano capaz de sostener su libertad pública y civil" (Lastaria y otros, 1979:380)

Por su parte, Martínez de Rozas, prócer del mismo país, habla de la América Latina en términos generales y amplios. En su "Declaración de Derechos del Pueblo Chileno", dice que:

la soberanía de sus estados no debe considerarse con una sola mano y que para su desarrollo y conservación necesitan la unidad; no sólo organización interna sino seguridad internacional contra los planes de los que quisieran invadida o reconquistarla (De Alba, 1949:55)

Los estados americanos, sostuvo, deben unirse en un congreso ya sea de todo el continente o al menos de las naciones del sur que podrían hablar al resto del mundo conjuntamente y así no encontrar oposición en su marcha de naciones independientes. (*De Alba, 1949:55*)

Entre O'Higgins y Martínez de Rozas había coincidencia: el segundo estaba convencido de que el destino de América era uno e indivisible. O'Higgins por su parte enalteció las ideas del Dr. Martínez de Rozas

en el campo de la acción. Juan Martínez de Rozas, en el año de 1811 difundió, como se señaló, su “Declaración de Derechos del pueblo chileno” en el que aparecen planes concretos para fortalecer la unidad de los hispanoamericanos; ese manifiesto contiene tres puntos capitales:

- I. Los pueblos de la América Latina no pueden defender su soberanía con una sola mano, para poderse desarrollar necesitan unirse no sólo en sus organizaciones internas sino en su seguridad exterior para defenderse de los planes de Europa y para evitar guerras entre ellos mismos.
- II. Esto no quiere decir que los estados europeos deban considerarse como enemigos, al contrario, las relaciones amistosas con ellos deben fortalecerse tanto como sea posible.
- III. Los Estados Americanos deben unirse en un congreso, con el fin de organizarse y entenderse entre sí. El día en que la América se una en un congreso, ya sea de los dos continentes (Norte y Sur) o solamente la del Sur, podrá hablar al resto del mundo y su voz será por sí misma respetada y sus resoluciones serán contrariadas con dificultad.

Martínez de Rozas, líder del movimiento separatista chileno, clama por la unión de las provincias hispanoamericanas. Proponía se formara “una sola Nación y un solo Estado mediante una representación nacional y gobiernos locales en cada una de las provincias españolas”. (García 1975:22). Juan Egaña, otro prócer independentista expone ante el gobierno chileno un memorial donde dice:

sería deseable que el Gobierno se dirigiera por escrito a los demás Gobiernos de América (o sólo a los del Sur) para insinuarles que tengan listos sus diputados a Coite, a fin de que si España sucumbe, puedan constituir, en tiempo y lugar convenidos, un Congreso Provisional en que pudieran determinarse la forma de unión y las relaciones de las Provincias

respecto del Congreso general a no ser así, la América desgarrada por mil discordias civiles, se desintegrará y se convertirá en presa de los extranjeros (Silva, 1959:51).

Estas observaciones fueron planteadas por Egaña en agosto de 1810; siendo anteriores a la reunión del Cabildo abierto del 18 de septiembre en que los chilenos juraron sostener un nuevo orden de cosas, y que anteceden igualmente a casi todos los ensayos de unión americana de que da noticia la historia. Esta iniciativa, sin embargo, no tuvo éxito. Egaña planteó la necesidad de que estos países, que adquirían la independencia, aunque sólo fuesen los de la porción austral del continente americano, como hace explícita mención, se consulten y alcancen una línea uniforme de conducta. En 1811, Egaña redactaba el Proyecto de una reunión general de las colonias españolas, en donde se plantea lo siguiente:

En el día que la Excma. Junta trata de los medios de seguridad y defensa del Reino, me parece una obligación debida a mi patria y a mi Rey tocar un punto que conciliando nuestra seguridad territorial, asegure también la integridad de toda la América, que es el más precioso y tal vez por desgracia el único resto con que podemos contar. Segura toda la América, lo estaremos nosotros a menos costo y con más descanso para ocupamos en la felicidad interior de Chile, y tendremos con qué auxiliar a la metrópoli Para este objeto el único medio y el que se presenta a primera vista es un plan de defensa general de toda la América del Sur, hasta que pueda ser llamada y tenga tiempo para concurrir la del Norte. (Silva, 1959:95)

Es trascendental la innovación que aquí se registra. Por el documento anterior se ha visto que Egaña hacía la reserva de que debían reunirse delegados de los Estados del Sur, ya que la premura del tiempo impedía hacer invitaciones más amplias. Ahora, Egaña quería que en la reunión figuraran también delegados de la América del Norte,

entendiendo tal vez, en estricto sentido geográfico, sólo a México, o tal vez, con mayor amplitud política, también a los Estados Unidos. Poco más adelante, invitado Egaña por el Congreso Nacional a redactar la constitución política del nuevo Estado, produce su primer proyecto, el de 1811, en donde introduce algunos artículos que conducía a que sea Chile el país que diera el primer paso en la formación de una entidad supranacional. El proyecto poseía los siguientes artículos:

Artículo II: El pueblo de Chile retiene en sí el derecho y ejercicio de todas las relaciones exteriores, hasta que formándose un Congreso General de la nación, o la mayor parte de ella, o a lo menos de la América del Sur (si no es posible el de la nación), se establezca el sistema general de unión y mutua seguridad, en cuyo caso transmite al Congreso todos los derechos que se reserva en este artículo (Silva, 1959:96)

Asimismo el artículo IV establecía que, “Chile forma una nación con los pueblos españoles que se reúnan o declaren solemnemente querer unirse al Congreso General constituido de un modo igual y libre”. (Silva, 1959:96) Por otra parte el artículo mencionado hace expreso llamado a la reunión de un Congreso General americano:

Inmediatamente dará parte el Gobierno de Chile a todos los gobiernos de la nación de las presentes declaraciones, para que por medio de sus respectivos comisionados puedan (si se conforman) acordar el lugar, forma, día y demás circunstancias preliminares a la reunión del Congreso general y su libertad e independencia y absoluta igualdad de representación conforme a la población libre de cada uno (Silva, 1959:96)

Posteriormente, Egaña al creer muy difícil unir en una concepción política común a Estados tan dispersos,

opta por una tarea más sencilla, en el proyecto de Dieta Soberana de Sud América, nombre que dio al esbozo de una

constitución supranacional para englobar a los reinos de Buenos Aires, Chile y Perú, a los cuales daba en seguida, en conjunto, el nombre de Estado de la América Meridional. (Egaña, 1949:32).

Las ideas de Egaña, de unión, no encontraron adeptos y sí muchos críticos.

Muchos años después, cuando se hablaba de reunir en la anfictionía de Panamá a los Estados a quienes quería confederar Bolívar, en 1826, Egaña redactó el “Proyecto de un Acta de Confederación y Mutua Garantía de la Independencia de los Estados” en el cual se mencionan nuevos cambios sobre la composición de este organismo supranacional que había planteado Egaña en esa oportunidad. Egaña piensa que podrían formar parte de la Confederación, los Estados Unidos, España, Portugal, Grecia, los Estados hispanoamericanos y Haití.

Egaña dio otro impulso a su intención de promover la confederación en el escrito intitulado “Instrucción en Proyecto”, para proponer al Congreso convocado en Panamá, las bases de una federación general entre los Estados americanos que fueron colonias españolas. Esta obra fue escrita en 1826, y aparece publicada en el tomo sexto de la Colección de algunos escritos políticos, morales, poéticos y filosóficos, que se editó en 1836 meses después de haber fallecido su autor. El propósito general de la iniciativa puede verse en las líneas preliminares:

para establecer una alianza y derecho público americano, ha creído el Congreso de Chile que el medio más eficaz’ será formar una federación entre los Estados que fueron Colonias Españolas, a la que naturalmente los invita su uniformidad en idioma, religión, intereses, costumbres, ideas y opiniones...(Egaña, 1949: 98)

Elabora catorce artículos, que a su juicio, darían forma a esa Federación. Por el primero declara el propósito de establecer “alianza y

federación perpetua” entre los Estados. Por el segundo crea el Senado Federal compuesto por dos miembros representantes de cada Estado. Por el tercero se dispone que el Senado será soberano de la ciudad en que resida. En el cuarto señala plazo de dos años para el presidente que haya de elegir ese cuerpo.

Los artículos VI, VII y VIII disponen diversos puntos reglamentarios para el funcionamiento del Senado Federal, y el noveno plantea que “dictadas por el congreso general las bases de la federación y del derecho común federal, el Senado formará el Código de leyes orgánicas, que en lo sucesivo podrá ampliar o corregir” (Egaña, 1949: 98) Con el título especial de “Régimen Federal Interior” siguen los artículos décimo hasta el final dedicados a estudiar las relaciones entre cada Estado y el Senado Federal. El artículo XVI, con que termina este proyecto, está destinado a señalar el procedimiento que se debe emplear en los casos de “discordia civil” dentro de un Estado, procedimiento basado en la conciliación.

La invitación oficial extendida por Bolívar al gobierno de Chile para designar representantes en el proyectado Congreso de Panamá fue comunicada al Congreso Nacional Chileno y considerada en la sesión del 25 de agosto de 1826. Este cuerpo la estudió en presencia de varios documentos (Sesiones de los Cuerpos Legislativos, (1826) t. XII: 412-15) y acordó pedir informe a su Comisión de Relaciones Exteriores, la cual aceptó la representación de Chile en el proyectado Congreso. La resolución del Congreso Nacional demoró hasta la sesión de 16 de octubre, en la cual se aprobó un proyecto de ley de tres artículos que fue comunicado al gobierno.

Aun cuando en esta tramitación no aparece nunca el nombre de Egaña, parece evidente que éste redactó el proyecto que se ha reseñado más arriba con el objeto de que sirviera a los delegados que Chile iba a nombrar ante el Congreso de Panamá como pauta para las consultas de los mismos, o como ponencia destinada a dar viabilidad a la proyectada federación de los Estados americanos.

Egaña cree que el seguro medio de consolidar la América, de hacerla respetable y de mantenerla tranquila (esto es, evitar las querellas de unas provincias con otras, según resulta del contexto), es la confederación;

es probable que reuniéndose la América no necesite de la influencia y auxilios de la Europa, sentencia en la cual vemos el sustentáculo de todos los intentos posteriores de articulación de las naciones americanas hasta llegar a los de nuestros propios días. Atisba...en la división, el germen de rivalidades que podrían ser aprovechadas por las potencias europeas para poner pie de nuevo en el continente: es seguro que en nuestra división la potencia que auxilie a una provincia americana dividida, ha de prevalecerse de su necesidad para sacar de ella todos los partidos opresivos que le proporcionen sus desgracias (Egaña, 1949:103)

Dice finalmente:

todos estos principios nos invitan a una pronta confederación, creemos que acaso en Londres reunidos algunos representantes americanos pudiera agitarse y aún realizar este objeto y acaso las circunstancias pudieran interesar a la misma corte de Inglaterra en verificarla (Egaña, 1949:103).

Esto último no implicaba subordinación hacia ningún país. Planteaba que los propios delegados diplomáticos americanos que se estaban reuniendo en Londres pudieran inclinarse a promover las gestiones preliminares de la confederación, que más tarde habrían de interesar al gobierno británico. Aclara este punto en una de las cláusulas:

“Su mediación [la del gobierno de Londres], sería la más útil y eficaz, y éste era el único caso en que pudieran sacrificarse algunos privilegios para comprar tan grande bien”. (Egaña, 1949:103)

No señala cuáles son esos privilegios, éstos no parecieran de orden público, parece, más bien, que apunta a “privilegios” comerciales por el extraordinario desarrollo que alcanzaba en esos años el comercio británico en todos los países del mundo, en virtud de su vasta flota mercante.

El proyecto unionista de Egaña tiene una gran actualidad, plantea la necesidad de la unión por considerar muy difícil que cada pueblo por sí sólo se sostenga. Asimismo señala que los pueblos de América necesitan que se reúnan para la seguridad exterior contra los proyectos de Europa, y para evitar las guerras entre sí.

Manifestó que el día que la América reunida en un Congreso, “hable al resto de la Tierra, su voz se hará respetable, y sus resoluciones difícilmente se contradecirán”. (Glinkin, 1984:9)

El aporte chileno al ideal unionista es de trascendental importancia, ya que sus líderes independentistas, O’Higgins, Martínez de Rozas y Egaña, incorporaron a la declaración de independencia chilena un llamado por la unidad continental, a la alianza hispanoamericana y a la defensa común entre las nuevas naciones. El ideal de unidad hispanoamericana de los tres próceres es anterior al ideal bolivariano, pero similar en su concepción ideológica y política.

3.- José Cecilio del Valle: los aportes centroamericanos al ideal hispanoamericano

Cuando centroamérica se hace independiente en un especial acto jurídico, en 1823, proclamándose República, dicha región no tenía ninguna coherencia ni económica ni ideológica. Al no existir esto, tampoco había un grupo o clase social lo suficientemente fuerte como para imprimirle su hegemonía al resto de la región y generar un consenso y una dinámica de unidad nacional. Por el contrario, “alrededor de los grupos locales herederos de las demarcaciones administrativas españolas se va generando una dinámica que enfila como objetivo final a consolidar una autonomía propia en cada Estado”. (Camacho,

1982:7). Otro rasgo definitivo del nacimiento de la República Federal Centroamericana, es su pobreza y atraso que no contribuía en manera alguna a generar una dinámica de integración. Todo esto unido al despertar de caudillos, y al comienzo de una interminable lucha por el poder, enmarcada en formas constitutivas y jurídicas extrañas de la región, hacen de la experiencia de la República Federal un fracaso que termina con su extinción en el segundo tercio del siglo XIX.

Sin embargo, un proyecto para el logro de la unidad latinoamericana fue propuesto en Centroamérica, a iniciativa del sabio y político hondureño José Cecilio del Valle, autor de la Declaración de la Independencia de Guatemala y Diputado al Congreso Constituyente de México en 1823 y más tarde Presidente de la República de Centro América.

Este proyecto fue propugnado por la Asamblea Nacional Constituyente de las Provincias Unidas del Centro de América, la cual a petición de Del Valle, llamó el 6 de noviembre de 1823 a convocar una Conferencia General de los representantes de todos los Estados independientes del continente americano. Según el propio José Cecilio Del Valle su principal tarea consistía en crear una federación llamada a garantizar que ningún Estado americano fuese víctima de la intervención extranjera. Es característico que las ideas y las propuestas de José Cecilio del Valle armonizaran con el plan de Bolívar, pese a que ambas personalidades actuaban con total independencia uno del otro sin haber existido entre ellos ningún tipo de contacto. La convocatoria de la Asamblea Centroamericana no tuvo eco en los demás países americanos.

Las ideas unionistas de Del Valle se plasman en su obra: “Soñaba al Abad de San Pedro; y yo también sé soñar...”; la cual contiene los lineamientos generales de su política continental y las prácticas para su realización. Presenta su proyecto como una arenga a los ciudadanos del continente con un epígrafe que dice: “Oid americanos mis deseos. Los inspira el amor a la América que es vuestra cara patria y mi digna cuna”. Este llamado que alcanzó a todos los pueblos de América se publicó por vez primera el 23 de febrero de

1882, en un periódico titulado “El amigo de la patria” de la ciudad de Guatemala. En tal escrito se encuentra la clave de la doctrina continental de Del Valle.

Valle pedía una federación de estados americanos, un plan económico, de defensa continental para impedir las agresiones extrañas y las guerras intestinas, deseaba que en un lugar de Centroamérica, los americanos deliberaran sobre problemas comunes.

Del Valle, desde 1810 había afirmado:

somos hombres, y por serlo tenemos los mismos derechos que los habitantes de Europa. No es justo que las naciones europeas sean regidas por gobiernos americanos. No es conforme a razón que los pueblos americanos sean administrados por gobiernos europeos. Esta misma identidad hace que en la misma América se empiece a oír otra voz igualmente agradable: nacimos en un mismo continente; somos hijos de una misma madre; somos hermanos; hablamos un mismo idioma; defendemos una misma causa; somos llamados a iguales destinos. La amistad más cordial: la liga más íntima: la confederación más estrecha debe unir a todas las Repúblicas del Nuevo Mundo. (Valle, 1971:34)

El pensamiento unionista de José Cecilio del Valle, tratado en la citada obra “Soñaba el Abad de San Pedro; y yo también se soñar”, planteaba en su introducción:

“La América se dilata por todas las zonas, pero forma un solo continente. Los americanos están diseminados por todos los climas, pero deben formar una familia”. (Valle, 1971:66).

Los aspectos más determinantes de su obra están contenidos en sus ocho puntos: (Valle, 1971:67-69)

- “1.- Que en la Provincia de Costa Rica o de León, se formase un Congreso general, más expectable que el de Viena, más interesante que las dietas donde se combinan los intereses de los funcionarios y no los derechos de los pueblos”.
- “2.- Que cada provincia de una y otra América mandase para formar, sus Diputados o representantes con plenos poderes para los asuntos grandes que deben ser el objeto de su reunión”.
- “3.- Que los Diputados llevasen el estado político, económico, fiscal y militar de sus provincias respectivas, para formar con la suma de todos el Congreso General de toda la América”.
- “4.- Que unidos los Diputados y reconocidos sus poderes se ocupasen en la resolución de este problema: trazar el plan más útil para que ninguna provincia de América sea presa de invasores externos, ni víctima de divisiones intestinas”.
- “5.- Que resuelto este primer problema trabajasen en la resolución del segundo: formar el plan más eficaz para elevar las provincias de América al grado de riqueza y poder a que pueden subir”.
- “6.- Que fijándose en estos objetos formasen: 1º, la federación grande que debe unir a todos los Estados de América; 2º, el plan económico que debe enriquecerlos”.
- “7.- Que para llenar lo primero se celebre el pacto solemne de socorrerse unos a otros todos los Estados en las invasiones exteriores y divisiones intestinas: que se designase el contingente de hombres y dinero con que debiese contribuir cada uno al socorro del que fuese atacado o dividido; y para alejar toda sospecha de opresión, en el caso de guerra intestina, la fuerza que mandasen los demás Estados para sofocarla, se limitase únicamente a hacer que las diferencias se decidiesen pacíficamente por las Cortes respectivas de las provincias divididas, y obligarlas a respetar la decisión de las Cortes”.

Que para lograr lo segundo se tomasen las medidas, y se formase el tratado general de comercio en todos los Estados de América, distinguiendo siempre con protección más liberal el giro recíproco de unos con otros, y procurando la creación y fomento de la marina que necesita una parte del globo separada por mares de las otras”.

“Congregados para tratar estos asuntos los representantes de todas las provincias de América ¡qué espectáculo tan grande presentarían en un Congreso no visto jamás en los siglos, no formado nunca en el antiguo mundo, ni soñado antes en el nuevo”.

Continúa Del Valle, exponiendo sus planteamientos y revela que de darse la unidad continental:

se crearía un Poder que, uniendo las fuerzas de 14 6 15 millones de individuos, haría a la América superior a toda agresión: daría a los Estados débiles la potencia de los fuertes; y prevendría las divisiones intestinas de los pueblos sabiendo éstos que existía una Federación calculada para sofocarlas.
(Valle, 1971:69)

La obra de Del Valle lo hace uno de los exponentes más autorizados, sagaces y concienzudos de la doctrina de la unidad continental en su período inicial. Difícilmente podrá encontrarse en la literatura social y política de América una obra de mayor significado y actualidad que la de aquel político de la primera mitad del siglo XIX; el cual puede considerarse como uno de los fundadores del ensayo político-social en América. Su obra, redactada casi tres años antes de la convocatoria de Bolívar al Congreso de Panamá, concuerda con las ideas del Libertador y en muchos sentidos las amplía y las fortalece.

La propuesta de Del Valle contiene tres atributos: concepción original, estudio metódico y aplicación práctica. Los ocho puntos que él propone para un congreso interamericano en la “provincia de Costa

Rica o de León” (Nicaragua) demuestran su clara visión de los problemas de América.

La proclama continental de Valle está redactada con profunda y precisa dialéctica; de cada punto se pueden desprender planes de trabajo para el presente. Después de afirmar que una gran conferencia para arreglar los asuntos de América, sería más respetable que la de Viena de 1815 (aquella que quiso establecer un nuevo orden en Europa después de la caída de Napoleón), propone temas concretos a su hipotética asamblea americana (Cfr. Ramírez, 1957:236).

Su proyecto termina con esta sentencia: “El estudio más digno de un americano es la América”. Sin embargo, estas ideas de unidad continental no tuvieron éxito, ni siquiera influyeron en el intento de lograr la República Federal de Centroamérica, unida bajo un solo poder político.

No hay temas de los incluidos en su obra que no tengan plena actualidad y vigencia; defensa del Continente, lo mismo contra las fuerzas disolventes internas que contra las amenazas extranjeras; pactos de solidaridad, democracia, acuerdos económicos, medidas de cooperación intelectual, equilibrio de producción y de consumo, facilidades de transportes, marina mercante y flota protectora de la integridad americana; tópicos que han figurado desde las primeras conferencias panamericanas de Washington de 1889 hasta los últimos acuerdos proclives a la integración, los cuales se encuentran enunciados con lenguaje claro y sencillez en la obra de José Cecilio Del Valle.

Lo que Del Valle vislumbró en su obra “sueño de un abad” es factible en Los tiempos actuales porque se han vencido las distancias entre las naciones de América; porque se han desterrado en gran medida los recelos entre vecinos, porque se ha adquirido la conciencia plena de que el destino continental es necesario frente a las nuevas realidades:

la unidad de conciencia, de propósitos y de intereses está viva en los conceptos de honor y dignidad de los americanos del norte, del centro y del sur, que juntos se enfrentan con los peligros de la hora presente y unidos gozarán en el futuro de los beneficios de la paz justiciera y de la democracia económica (Ramírez,1957:238)

4- Bernardo Monteagudo y la federación general de estados hispanoamericanos

Bernardo Monteagudo, político y escritor argentino, quien fue Ministro de Relaciones Exteriores del Perú, fue autor del “Ensayo sobre la Necesidad de una Federación general entre los Estados Hispanoamericanos”, la cual, según se tiene entendido, influyó mucho en la redacción del Tratado que dos años después iba a firmarse en el Congreso Anfictiónico de Panamá.

Su texto, que se transcribe a continuación, revelaría la voluntad unionista del autor.

Monteagudo plantea entre sus concepciones:

cada siglo lleva en sí el germen de los sucesos que van a desenvolverse en el que sigue. Cada época extraordinaria, así en la naturaleza como en el orden social, anuncia una inmediata de fenómenos raros y de combinaciones prodigiosas. La revolución del mundo americano ha sido el desarrollo de las ideas del siglo XVIII, y nuestro triunfo no es sino el eco de los rayos que han caído sobre los tronos que desde la Europa dominaban el resto de la tierra (Galván, 1950:243)

Monteagudo señala la necesidad de crear un derecho público americano y una Federación que conjugue los deseos de libertad e independencia:

la independencia que hemos adquirido es un acontecimiento que, cambiando nuestro modo de ser y de existir en el universo, cancela todas las obligaciones que nos había dictado el espíritu del siglo XVIII, y nos señala las nuevas relaciones en que vamos a entrar, los pactos de honor que debemos contraer, y los principios que es preciso seguir para establecer sobre ellos el derecho público que rija en lo sucesivo los estados independientes cuya federación es el objeto de este ensayo y el término en que coinciden los deseos de orden y las esperanzas de libertad. (Galván, 1950:243)

Dicha liga defensiva, plantea, era necesaria para preservar la independencia alcanzada. Sus ideas concuerdan con la de El Libertador en el sentido de crear una barrera defensiva contra Europa:

ningún designio ha sido más antiguo entre los que han dirigido los negocios públicos durante la revolución, que formar una liga general contra el común enemigo, y llenar, con la unión de todos, el vacío que encontraba cada uno en sus propios recursos. Pero la inmensa distancia que separa las secciones que hoy son independientes y las dificultades de todo género que se presentaban para entablar comunicaciones, y combinar planes importantes entre nuestros gobiernos provisorios, alejaban cada día más la esperanza de realizar el proyecto de la federación general. Hasta los últimos años se ignoraba en las secciones que se hallan al sur del Ecuador lo que pasaba en las del norte, mientras no se recibían noticias indirectas por la vía de Inglaterra o de los Estados Unidos. Cada desgracia que sufrían nuestros ejércitos hacía sentir infructuosamente la necesidad de estar todos ligados. Pero los obstáculos eran por entonces superiores a esa misma necesidad. (Galván, 1950:241)

Monteagudo, reforzando sus ideas anteriores, menciona expresamente dos fuentes de peligro para estas naciones:

... la venganza vive en el corazón de los españoles. El odio que nos profesan aún no ha sido vencido. Y, aunque no les queda fuerza de que disponer contra nosotros, conservan pretensiones a que dan el nombre de derechos, para implorar en su favor los auxilios de la Santa Alianza, dispuesta a prodigarlos a cualquiera que aspire a usurpar los derechos de los pueblos que son exclusivamente legítimos. (Galván, 1950: 245)

Continúa Monteagudo y da su punto de vista sobre lo que Brasil representaba:

al examinar los peligros del porvenir que nos ocupa, no debemos ver, con la quietud de la confianza, el nuevo imperio del Brasil. Es verdad que el trono de Pedro I se ha levantado sobre las mismas ruinas en que la libertad ha elevado el suyo en el resto de América. Era necesario hacer la misma transición que hemos hecho nosotros del estado colonial al rango de naciones independientes. Pero es preciso decir, con sentimiento, que aquel soberano... muestra el respeto que debía a las instituciones cuyo espíritu le puso el cetro en las manos, para que en ellas fuese un instrumento de libertad y nunca de opresión. Así es que, en el tribunal de la Santa Alianza, el proceso de Pedro I se ha juzgado de diferente modo que el nuestro; y él ha sido absuelto, a pesar del ejemplo que deja su conducta, porque al fin él no puede aparecer en la historia sino como el jefe de una conjuración contra la autoridad de su padre. (Galván, 1950:246)

En este orden de ideas, avizora a Brasil como vasallo de los estados europeos coligados en la Santa Alianza:

todo nos incurría a creer que el gabinete imperial de Río de Janeiro se presentará a auxiliar las miras de la Santa Alianza contra las repúblicas del nuevo mundo, y que el Brasil vendrá a ser, quizá, el cuartel general del partido servil, como ya se asegura que es hoy el de los agentes secretos de la Santa Alianza. A más de los datos públicos que hay para recetar semejante deserción del sistema americano, se observa, en las relaciones del gobierno del Brasil con los del continente europeo, un carácter enfático cuya causa no es posible encontrar sino en la presente analogía de principios e intereses. (Galván, 1950:248)

Plantea la necesidad de buscar una liga americana que haga frente a los múltiples peligros internos y externos:

esta rápida encadenación de escollos y peligros muestra la necesidad de formar una liga americana bajo el plan que se indicó al principio. Toda la previsión humana no alcanza a penetrar los accidentes y vicisitudes que sufrirán nuestras repúblicas hasta que se consolide su existencia. Entretanto las consecuencias de una campaña desgraciada, los efectos de algún tratado concluido en Europa entre los poderes que mantienen el equilibrio actual, algunos trastornos domésticos, y la mutación de principios que es consiguiente, podrán favorecer las pretensiones del partido de la legitimidad, si no tomamos con tiempo una actividad uniforme de resistencia, y si no nos apresuramos a concluir un verdadero pacto, que podemos llamar de familia, que garantice nuestra independencia, tanto en masa como en el detalle. (Galván, 1950:248)

Monteagudo creía necesaria la convocatoria de un Congreso General investido de menos poderes:

esta obra pertenece a un congreso de plenipotenciarios de cada Estado que arreglen el contingente de tropas y la cantidad de subsidios que deben prestar los confederados en caso necesario. Cuanto más se piensa en las inmensas distancias que nos separan, en la gran demora que sufriría cualquiera combinación que importase el interés común y que exigiese el sufragio simultáneo de los gobiernos del Río de la Plata y de Méjico, de Chile y de Colombia, del Perú y de Guatemala, tanto más se toca la necesidad de un congreso que sea el depositario de toda la fuerza y voluntad de los confederados y que pueda emplear ambas, sin demora, dondequiera que la independencia esté en peligro. (Galván, 1950:248)

Señala las competencias del Congreso Continental:

la Asamblea Hispanoamericana de que se trata, debe reunirse para terminar la guerra con la España, para consolidar la independencia, y nada menos que para hacer frente a la tremenda masa con que nos amenaza: la Santa Alianza. Debe reunirse en el punto en que convengan las partes contratantes para que las conferencias diarias de sus plenipotenciarios anulen las grandes distancias que separan a sus gobiernos respectivos. Debe, en fin, reunirse, porque los objetivos que ocuparán su atención exigirán deliberaciones simultáneas que no pueden adoptarse sino por una asamblea de ministros cuyos poderes e instrucciones estén llenas de previsión y de sabiduría. (Galván, 1950:250)

Plantea que esa liga no sólo habrá de ser defensiva, sino garante de la paz y el equilibrio de las naciones hispanoamericanas:

el segundo interés eminentemente nacional de nuestras nuevas repúblicas es la paz en el triple sentido que abraza a las naciones que no tengan parte en esta liga, a los confederados

por ella, y a las mismas naciones relativamente al equilibrio de sus fuerzas. En los tres casos, sin atribuir a la asamblea ninguna autoridad coercitiva que degradaría su institución, con todo podemos asegurar que al menos en los diez primeros años contados desde el reconocimiento de nuestra independencia, la dirección en grande de la política interior y exterior de la confederación debe estar a cargo de la asamblea de sus plenipotenciarios, para que ni se altere la paz ni se compre su conservación con sacrificio de las bases o intereses del sistema americano, aunque en la apariencia se consulten las ventajas peculiares de alguno de los confederados. (Galván, 1950:250)

Monteagudo también se ocupa de la economía:

el comercio ha encontrado nuevos mercados, el buen éxito de sus especulaciones ha revelado a los gabinetes de Europa grandes secretos para aumentar su respectivo poder, aumentando sus riquezas; todo ha contribuido a encarecer la importancia política de nuestras repúblicas y los mismos partidos en que está dividida la Europa acerca de nuestra independencia, hacen más célebres los gobiernos en que se ha dividido el nuevo mundo, al sacudir el yugo que le oprimía. (Galván, 1950:252)

Concluye sobre el sustratum de la Asamblea Continental, la necesidad de la misma y los avances para su celebración.

Independencia, paz y garantías; estos son los grandes resultados que debemos esperar de la asamblea continental, de las seis secciones políticas en que está actualmente dividida la América llamada antes española, las dos terceras partes han votado ya a favor de la liga republicana. Méjico, Colombia y el Perú han concluido tratados especiales sobre este

objeto. Y sabemos que las Provincias Unidas del Centro de América han dado instrucciones a su plenipotenciario cerca de Colombia y el Perú para acceder a aquella liga. Tenemos fundadas razones para creer que las secciones de Chile y el Rio de la Plata diferirán También al consejo de sus intereses; entrando en el sistema de la mayoría, como el único capaz de dar a la América, que por desgracia se llamó antes española, independencia, paz y garantías. (Galván, 1950:253)

Este proyecto de Federación y Liga Continental, elaborado por Monteagudo, no se llevó a cabo. Sus postulados unionistas guardan grandes similitudes con el pensamiento de del Valle, OHiggins, Martínez de Rozas y Egaña.

Monteagudo, como Bolívar, propugnaba por una liga continental que hiciera frente a enemigos comunes y garantizara la paz y el equilibrio y propugnara el comercio entre los mismos. De los precursores de la Unidad Continental, Monteagudo fue uno de los que aborda la necesidad de unificar criterios continentales en cuanto al comercio. Avizora, como Bolívar (El Libertador), los peligros de estos países ante Europa y plantea su recelo ante el Brasil, como país vinculado, quizás por su forma de gobierno, a los Estados componentes de la Santa Alianza. Su pensamiento es coincidente con los de los principales exponentes de la Unidad Continental en la época inmediatamente posterior a la Independencia de la América Española.

5.- Mariano Moreno: entre la unidad y la alianza continental

Mariano Moreno, precursor de la Independencia de Argentina, se abocó a la sustentación teórica y jurídica de la solución unionista de América, más como una alianza que a través de una confederación. Afirmaba Moreno que “cada provincia era dueña de sí misma, por cuanto el pacto social no establecía relaciones entre ellas directamente, sino entre el Rey y los Pueblos”. (Ferreiro, 1981:66). Moreno continúa desarrollando este argumento, al decir:

las leyes de Indias declararon que la América era una parte o accesión de la corona de Castilla, de la que jamás pudiera dividirse; yo no alcanzo los principios legítimos de esta decisión, pero la rendición de Castilla al yugo de un usurpador, dividió nuestras provincias de aquel reino, nuestros pueblos entraron felizmente al goce de unos derechos, que desde la conquista habían estado sofocados; estos derechos se derivan esencialmente de la calidad de pueblos, y cada uno tiene los suyos enteramente iguales y diferentes de los demás. (Ferreiro, 1981:66)

En este sentido, es claro que Moreno veía difícil una unión continental, e incluso, veía el peligro de que la subdivisión del Reino de Indias no se redujera a los límites de los antiguos virreinos y capitanías generales, sino que siguiera más allá y entonces se apresuraba a precisar cuál era su pensamiento en ese sentido y se expresaba así: “no hay pues inconveniente, en que reunidas aquellas provincias, a quienes la antigüedad de íntimas relaciones ha hecho inseparables, traten por sí solas de su constitución”. (Ferreiro, 1981:66)

Ante la posibilidad de que este argumento se hiciera extensivo para justificar la reunión de todos los pueblos, Moreno lo prevenía para rebatirlo en la siguiente forma:

Nada tendría de irregular, que todos los pueblos de América concurriesen a ejecutar de común acuerdo la grande obra, que nuestras provincias meditan para sí mismas; pero esta concurrencia sería efecto de una convención, no un derecho a que precisamente deban sujetarse. (Ferreiro, 1981:67)

Estos argumentos de Moreno abren el debate sobre el carácter unionista de su doctrina; de todas maneras su realismo concuerda con el pensamiento bolivariano posterior a la fallida convocatoria al Congreso de Panamá, Moreno señala:

es una quimera pretender que todas las Américas españolas formen un solo estado. ¿Cómo podríamos entendernos con las Filipinas, de quien apenas tenemos otras noticias que las que nos comunica una carta geográfica? ¿Cómo conciliaríamos nuestros intereses con los del reino de México? Con nada menos se contentaría este que con tener estas provincias en clase de colonias. (Ferreiro, 1981:67)

En la América post-independentista, algunos patriotas sostuvieron que la unión del antiguo Reino de Indias podía lograrse mediante la adopción del sistema federal o “federaticio”, como decía Moreno, pero éste se apresuraba a recoger la tesis y después de precisar el verdadero carácter de esa forma de Estado, concluía así:

Este sistema es el mejor quizás que se ha discurrido entre los hombres, pero difícilmente podrá aplicarse a toda la América. ¿Dónde se formará esa gran dieta, ni como se recibirán instrucciones de pueblos tan distantes, para las urgencias imprevistas del estado? Yo deseara, que las provincias [se refiere a Virreinos y Capitanías Generales reduciéndose a los límites, que hasta ahora han tenido formasen separadamente la constitución conveniente a la felicidad de cada una; que llevasen siempre presente la justa máxima de auxiliarse y socorrerse mutuamente; y que reservando para otro tiempo todo sistema federaticio, que en las presentes circunstancias es inverificable, y podría ser perjudicial, tratasen solamente de una alianza estrecha, que sostuviese la fraternidad; que debe reinar siempre, y que únicamente puede salvarnos de las pasiones interiores, que son enemigos más terribles para un estado que intenta constituirse, que los ejercicios de las potencias extranjeras, que se le opongan. (Ferreiro, 1981:68)

Mariano Moreno estaba de acuerdo sólo con un federalismo limitado. Al referirse a la Constitución del estado que nació en el Plata, se ocupa de la posibilidad de un sistema federativo de la América Española, el cual describía como un:

gobierno admirable que consiste esencialmente en la reunión de muchos pueblos o provincias, independientes unas de otras pero sujetas al mismo tiempo a una Dieta o Congreso General de todas ellas, que decide soberanamente sobre las materias de estado que tocan al cuerpo de la nación. Los cantones suizos fueron regidos felizmente bajo esta forma de gobierno y era tanta la independencia de que gozaban entre sí, que unos se gobernaban aristocráticamente, otros democráticamente, pero todos sujetos a las alianzas, guerra y demás convenciones. (Palacios, 1959:17)

Dadas las dificultades que exigía la Unión Continental, Moreno concibió una alianza que se sostuviera fraternalmente entre estos países. No cree, por tanto, Moreno necesaria, ni siquiera conveniente, la unión de todas las naciones americanas. Sin embargo, estaba de acuerdo con la idea panamericanista en el sentido de una íntima colaboración entre todos los pueblos del continente, que él defendió con la expresión clara del deseo de llegar a ver realizada esa colaboración. Cfr. (Delgado, 1969:884)

Moreno avizó las dificultades de una unión política para América Latina. Aseguró que dadas las notables diferencias entre estos países, no era posible una unión de esa naturaleza. Coincidió con Bolívar (luego del Congreso de Panamá) en creer que lo más factible era una alianza frente al enemigo externo, pero afirmaba, (como luego la historia política del siglo XIX lo ratificó), que el problema principal de estos países eran las luchas intestinas que, a la postre, disgregaron aún más a Latinoamérica.

6.- Artigas. La esencia hispanoamericana en su pensamiento

Artigas, prócer de la independencia uruguaya, concibió la reconstrucción política de la América hispana, para lo cual estableció un plan que contaba con diversas etapas y grados.

En una primera etapa “los pueblos” de determinado territorio se agruparían en estados o “provincias”, teniendo en cuenta no ya las divisiones administrativas que en el pasado habían existido contemplando los intereses de la corona —y en esto la ideología artiguista se separaba también de la doctrina del “uti possidetis” sustentada por Bolívar y otros próceres de la independencia— sino las que indicara la propia conveniencia y voluntad superior de los mismos pueblos. (Cfr. Rebella, 1953:22)

En otra etapa esos Estados o provincias que serían inicialmente soberanos e independientes, se unirían mediante pactos, alianzas ofensivas y defensivas, con el objeto de lograr en unión, por la guerra y por la diplomacia, el pleno reconocimiento foráneo de su libertad. Lograda ésta, la última etapa consistiría en la constitución de una gran federación en la que cada Estado cedería en interés general parte de su independencia, conservándola en lo demás. Artigas plantea que todo esto debía hacerse consultando la libre y espontánea voluntad de los pueblos y por consiguiente no era ajeno al pensamiento artiguista la posibilidad de que alguno de los Estados independientes se mantuviera como tal si sus intereses no concordaban con los de los otros que deseaban integrar la unión general. El federalismo de Artigas se manifiesta en el proceso, por él liderado, que llevó a Uruguay a la independencia, siendo ejemplo de ello las instrucciones del Año Trece, que debieron circular por todos los países del Plata, que plasmaban nítidamente las pretensiones de la Banda Oriental. (Uruguay).

Estas instrucciones establecían lo siguiente:

Primeramente... la declaración de la independencia absoluta de estas colonias, que ellas están absueltas de toda obligación de fidelidad a la Corona de España y familia de los Borbones, y que toda conexión política entre ellas y el Estado de la España es y debe ser totalmente disuelta. (Navarro, 1992:92)

El segundo artículo de las Instrucciones señalaba la necesidad de la confederación:

No admitirá otro sistema que el de confederación para el pacto recíproco con las provincias que forman nuestro Estado. Cada Provincia tendría su Constitución territorial, su gobierno propio y sus fuerzas armadas, reconociendo además el derecho de los pueblos para guardar y tener armas (Navarro, 1992:93)

La idea de confederación o federación, de fundación del Estado nacional previo pacto multilateral de las Provincias como entidades preexistentes —como había sido el caso de las trece colonias norteamericanas- es uno de los puntos básicos inspiradores de la política de Artigas.

Proclamaba la federación porque fue la clase de gobierno que según él convenía a los intereses de estos pueblos.

El concepto que Artigas (y ello es esencial para comprender su ideología continental), tenía de la “patria” y que surge del documento enviado al Cabildo de Corrientes anteriormente referido, era idéntico, por lo demás, al de otros americanistas.

Por patria entendemos toda la vasta extensión de ambas Américas; comencemos a dejar de ser egoístas, y á renunciar para siempre esas ridículas rivalidades de provincias con provincias originadas de la ignorancia y preocupación, fuente de males infinitos... Todos cuantos habitamos el nuevo mundo somos hermanos, todos de una sola familia, todos tenemos unos solos intereses. (Ferreiro, 1981:196)

Esta era idea arraigada en Artigas y la sostuvo siempre; escribiendo a Bolívar en 1819, le decía en cierta parte de la comunicación:

unidos íntimamente por vínculos de naturaleza y de intereses recíprocos, luchamos contra Tiranos que intentan profanar nuestros más sagrados derechos. La variedad en los acontecimientos de la Revolución y la inmensa distancia que nos separa, me ha privado la dulce satisfacción de impartirle tan feliz anuncio. No puedo ser más expresivo en mis deseos que ofertando a V.E. la mayor cordialidad por la mejor armonía y la unión más estrecha... es obra de sostén por intereses recíprocos. Por mi parte, nada será increpable, y espero que V.E. corresponderá escrupulosamente a esta indicación de mi deseo. (Ferreiro, 1981:196)

Artigas concebía la Guerra de la Revolución Americana no para subdividir a ésta en países, sino para emanciparla íntegramente de todo vasallaje. Pero esas ideas de unidad de Artigas derivaban de un razonamiento que éste consideraba lógico, según el cual no era posible que se rompiera una unión natural fundada en vínculos de tradición y enlaces de sangre porque desapareciera la unidad dada por el vasallaje español durante trescientos años. El pensamiento de Artigas, constituye un aporte significativo para la unidad hispanoamericana y revela la necesidad de alianza (al igual que Moreno), frente a las contingencias de un contexto lleno de incertidumbre.

7.- San Martín: de la argentinidad al americanismo

San Martín, Libertador de Argentina, abogó siempre por la independencia y unidad continental. Concibió a los Estados americanos como hermanos “interesados todos en un santo y mismo fin”. (Magochi, 1969:44)

Su objetivo fundamental fue la independencia americana, mirando a todos los pueblos como hermanos.

Planteaba, al igual que Moreno y otros, la necesidad de una liga de naciones hispanoamericanas: “transemos nuestras diferencias; unámonos para batir a los [enemigos] que nos amenazan y después nos queda tiempo para concluir de cualquier modo nuestros disgustos en los términos que hallemos por convincentes sin que haya un tercero en discordia que nos esclavice”. (Magochi, 1969:41)

Desde su cargo de gobernador-intendente de Cuyo, San Martín apeló incansablemente ante el Congreso, ya reunido, para que apresurara las definiciones. En mayo de 1816 señaló “los americanos o Provincias Unidas no han tenido otro objeto en su revolución que liberarse del mando de fierro español y formar una nación”. El 9 de julio de 1816, los diputados reunidos en la ciudad de San Miguel de Tucumán (a petición de San Martín) proclamaron solemnemente que las Provincias Unidas en Suramérica declaraban su independencia de los reyes de España y libres de toda otra dominación extranjera.

Entre los años 1816 y 1819 hubo, en el Río de la Plata, dos posiciones políticas que, sin embargo, procuraban una misma solución última, una americanista y otra federal. Las provincias propendían a buscar alguna forma de unidad continental, intencionalidad común que se manifestó en muchísimos comunicados y actitudes. Pero el sector llamado “federal” que, en pos de José Gervasio Artigas, tenía preponderancia en la Banda Oriental del Uruguay y en las provincias litoraleñas (Santa Fe, Entre Ríos, Corrientes y Misiones) y no se había adherido al Congreso, aspiraba a que la liquidación de sus problemas peculiares tuviera prioridad -o al menos paridad- respecto de la campaña libertadora continental. En cambio el sector “americanista” entendía que la prioridad absoluta debía darse a la campaña contra el poderío español, y luego, una vez resuelto a satisfacción ese problema capital, toda la fuerza del Estado libre y unido habría de volcarse, con la contundencia del número y los recursos, a satisfacer las legítimas aspiraciones de los pueblos litorales. El acuerdo entre ambas posiciones fue ensayado repetidas veces por los “americanistas” San Martín y Bernardo O’Higgins —Director de Chile- quienes conocían bien las

necesidades y miras de los litoraleños. Que las aspiraciones de esos pueblos no estaban reñidas con la idea de integración americana, por lo que queda probado, entre otras muchas circunstancias, con los contenidos del Estatuto constitucional promulgado por el Padre de la Federación, Estanislao López, en 1819, cuyo artículo 1° del capítulo sobre ciudadanía declaraba ciudadano de Santa Fe —Estado federal gobernado por López- a todo americano por el solo hecho de ser nativo. Cfr. (Varios, 1980:31)

La acción llevada a cabo por el Ejército de los Andes y por su jefe San Martín, escapa a lo estrictamente “argentino”. El mandato que San Martín recibió en 1816 de las Provincias Unidas en Suramérica sirvió para que finalmente, en los tratados del 6 de julio de 1822 entre Perú y Colombia —bajo la conjunta inspiración de José de San Martín y Simón Bolívar- se integraran estos países a través de un “pacto de unión, liga y confederación perpetua” que debía extenderse a todos los demás distritos americanos antes españoles.

Para San Martín, argentinidad y americanismo son dos términos que se conjugan armoniosa y solidariamente. San Martín luchará a la vez por el buen futuro de su patria nativa y por el de América. Aquella no logrará su independencia si junto con la propia no se logra la de la América toda. Lo intuye como estrategia y por su espíritu americanista que no conoce las ambigüedades, y se juega íntegramente para lograr los apoyos necesarios que le permitan llevar adelante la empresa.

Manifestó en una carta dirigida al general peruano Ramón Castilla, fechada el 16 de septiembre de 1848, refiriéndose a la época de la independencia: “consecuentemente a este justísimo principio (o sea que los nuevos Estados americanos se hermanasen todos en forma de una misma finalidad), mi primer paso era hacer declarar su independencia y crearles una fuerza militar propia que la asegurase”. (Varios, 1980:44)

San Martín luchó por la independencia de Chile y Perú, en Chile la apoyó como un paso necesario y en el Perú la proclamó en acto solemne. Por estar imbuido de sólidos principios políticos y por ser

respetuoso de las formas legales, bien comprendía y sostenía que su misión libertadora carecería de eficacia si no se sustentaba en el mandato dado por un gobierno elegido regularmente y que fuera expresión cabal de la soberanía popular.

El pensamiento de San Martín trasciende la América del Sur. Bolívar y San Martín, no obstante las diferencias entre ambos y lo distinto de las circunstancias y del contexto, coincidieron en luchar por la independencia y libertad del continente, manifestando que mientras toda América no fuera libre, no se podrían consolidar las independencias logradas.

8 .Conclusiones

Si bien es cierto que las ideas de unidad continental estuvieron presentes no solo en los próceres que hicieron posible la independencia hispanoamericana, sino también en el propio espíritu de las Juntas de Gobierno que fueron abanderadas del proceso emancipador, éstas, igual que las propuestas de otros próceres como Bolívar, Miranda y demás, no lograron cristalizar en su momento, pero siempre estuvieron en el imaginario de aquellos que a principios del siglo XIX vislumbraron una América unida.

Hispanoamérica es la región del mundo donde más se ha teorizado sobre la unión política, si tomamos en cuenta que en otros continentes, como Europa, apenas fue después de la Segunda Guerra Mundial cuando comienzan su proceso integrador.

La visión de aquellos pioneros se correspondía con una realidad geopolítica que fue la larga tradición de compactación territorial que los distintos virreinos españoles tuvieron durante siglos, lo que suponía aspirar a lograr una independencia en la que se respetaran las antiguas fronteras históricas.

En distintos países del centro y suramérica, estos prohombres, cuyas ideas presentamos en esta investigación, comprendieron la necesidad

de lograr una patria unida y poderosa que hiciera frente a los vaivenes de la conflictiva política exterior de la época y que favoreciera la incipiente independencia manteniendo los lazos que una vez los habían unido.

Referencias:

- CAMACHO, Daniel (1982). *Integración Centroamericana: el Proyecto Popular a la Luz del Pensamiento Bolivariano*. Ponencia presentada en el IV Encuentro de Historiadores Latinoamericanos y del Caribe. San José. Universidad de Costa Rica.
- DE ALBA, Pedro (1949). *De Bolívar a Roosevelt. Democracia y Unidad de América*. México. Ediciones Cuadernos Americanos N° 15.
- EGAÑA, J. (1949). *Estudios Inéditos y Dispersos*. Santiago. Ediciones del Congreso Chileno.
- FERREIRO, Felipe (1981). *La Disgregación del Reyno de Indias*. Montevideo. Barreiro y Ramos Editores.
- GALVÁN, C. (1950). *Monteagudo. Ministro y Consejero de San Martín*. Buenos Aires. Editorial Claridad.
- GARCÍA, G. (1975). *América Latina: o se une o se hunde*. Caracas. Segunda Edición. Año Sesquicentenario de la Convocatoria del Congreso Anfictiónico de Panamá y de la Batalla de Ayacucho.
- GLINKIN, A. (1984). *El Latinoamericanismo contra el Panamericanismo (desde Simón Bolívar hasta nuestros días)*. Moscú. Editorial Progreso.
- LASTARIA y otros. (1979). *Unión y confederación de los pueblos hispanoamericanos*. México. UDUAL.
- LLOSA, J. (1992). *Identidad histórica de América Latina*. México, Editorial Diana.

- MAGOCHI, E. (1969). *Espíritu Americanista de la Epopeya Sanmartiniana*. Buenos Aires. Ediciones de la Fundación Ricaurte.
- NAVARRO, Luis (1992). *José Artigas*. Madrid. Ediciones Quorum.
- O'HIGGINS, Bernardo (1945). *Manifiesto que hace a las Naciones el Director Supremo de Chile de los motivos que justifican su Revolución y la Declaración de su Independencia*. Santiago de Chile. Edición Facsímil en Plana y Renglón. Ediciones de la Revista Libertador O'Higgins; Serie: fuentes de la emancipación.
- PALACIOS, A. (1959). *La Comunidad Iberoamericana. Bolívar y Alberdi*. Buenos Aires. Ediciones Abeledo - Perrot.
- RAMÍREZ, Ezequiel (1957). *Monroísmo y Bolívarismo en América Latina*. Buenos Aires. Ediciones Atahualpa.
- REBETTA, Juan Antonio (1953). *Lo Hispánico en la Acción y en el Pensamiento Político de Artigas*. Montevideo. Imprenta el Siglo Ilustrado.
- Sesiones de los Cuerpos Legislativos Chilenos (1826) Tomo XII (citado por Egaña (1949). Estudios inéditos y dispersos. Santiago de Chile. Ediciones del Congreso Chileno.
- SILVA, Raúl (1959). *Egaña, en la patria vieja. Santiago de Chile. (1810-1814)*. Prensas de la Editorial Universitaria Centroamericana (EDUCA).
- VALLE, Rafael (1971). *Pensamiento vivo de José Cecilio del Valle*. San José. Editorial Universitaria Centroamericana (EDUCA).
- Varios (1980). *Venezuela Independiente 1810-1860*. Caracas. Fundación Eugenio Mendoza.
- VÁSQUEZ QUIROZ, Luis. (1978). *Ideario Bolivariano*. Carabobo. Universidad de Carabobo. Ediciones del Rectorado.

EL CAUDILLO DE ORIGEN POPULAR Y LA FORMACIÓN DEL ESTADO NACIONAL EN LA GUERRA DE INDEPENDENCIA: EL CASO DEL INDIJO JUAN DE LOS REYES VARGAS

Carlos Balladares Castillo¹

Resumen

A partir de la acción político-militar del caudillo de origen mestizo: Juan de los Reyes Vargas, y de sus formas de ejercer la jefatura de su “ejército” y el poder en torno a la región centro occidental de Venezuela; se busca comprender la relación de los caudillos con el Estado nacional que se va forjando en el proceso independentista. Esta relación se ve dominada por la mutua dependencia que tenían (el caudillo y el Estado) para lograr sus objetivos particulares.

Palabras clave: Venezuela, siglo XIX, independencia, caudillos.

¹ Licenciado en Ciencias Políticas. Profesor instructor de Historia Económica de Venezuela de la Escuela de Administración y Contaduría de la Universidad Central de Venezuela. Actualmente cursa la Maestría de Historia de Venezuela, UCAB. Email: carlosballadares@gmail.com

THE POPULAR CAUDILLO AND NATIONAL STATE FORMATION WAR OF INDEPENDENCE: THE CASE OF THE INDIAN JUAN DE LOS REYES VARGAS

Abstract

From the political-military action warlord home “mestizo”: Juan de los Reyes Vargas, and their ways of exercising the leadership of his “army” and power around the central region of western Venezuela; seeks to understand the relationship with the warlords nation state to be forged in the independence process. This relationship is dominated by the mutual dependence that had (the warlord and the State) to achieve its particular objectives.

Keywords: Venezuela, nineteenth century, independence, caudillo

Introducción

Hoy día existe en el municipio Urdaneta del estado Lara, cuya capital es el pueblo de Siquisique, una condecoración que lleva por nombre: *Medalla de Honor “Indio Reyes Vargas” única clase*, la cual es dada previa votación de su concejo municipal, a sus habitantes que destacan en cualquier área. La condecoración expresa la permanencia de Reyes Vargas como prócer de la Independencia en la memoria de su localidad², sin importar su largo período de militancia a favor de las banderas del Rey.

Reyes Vargas representa uno de los tantos caudillos de origen popular que existieron durante nuestra etapa fundacional como Estado; al igual que en el resto de los Estados de Iberoamérica, los caudillos fueron nuestra forma de personalismo, que según afirma la mayor parte de la historiografía, se desarrolló en el período de la Independencia.

² Agradecemos al Ingeniero Miguel Ereú (condecorado con ella), que nos facilitó las imágenes de la misma.

dencia: momento de ruptura violenta con las instituciones y la tradición monárquica española. En nuestro caso nos circunscribiremos al personalismo caudillista como expresión específica del personalismo político en los tiempos de la guerra que vivió Reyes Vargas. Estado y personalismo en una extraña o paradójica simbiosis dan los primeros pasos de nuestra nacionalidad. A su vez, el conflicto por la independencia en Venezuela tuvo características de guerra social, (e incluso guerra socio-racial o “guerra de colores”) por lo menos hasta la entrevista entre Morillo y Bolívar (1820) la cual la transformó definitivamente en una guerra internacional. A pesar de estas afirmaciones historiográficas, los historiadores no han prestado suficiente atención al fenómeno del caudillo de origen popular y mucho menos a la relación de este con el proceso de formación del Estado; salvo los que lograron escalar hasta el control del poder a nivel nacional como fueron Páez y Monagas entre otros; es por ello que nuestro objetivo será hacer resaltar, a través del Indio Reyes Vargas, el papel jugado por este tipo de caudillos.

John Lynch, historiador británico iberoamericanista, sostiene que el caudillismo surge con la independencia una vez que la sociedad colonial se desmorona y deja un vacío que no alcanza a llenarlo la institucionalidad republicana. El poder del caudillo se basa en las relaciones patrón-clientela que desarrolla con sus seguidores (masas populares), medio por el cual logra cubrir las expectativas de que estos tienen; de manera que el caudillo, aunque surgido de la anarquía de la guerra, llegaba a ser un factor de orden y control social de las masas. Lynch sostiene que el personalismo político en el continente se expresa de tres maneras distintas: caudillismo primitivo, dictaduras oligárquicas y dictaduras populistas³. Nosotros nos centraremos en el primero.

Las dificultades de este tipo de investigación son evidentes: los caudillos de origen popular (pardos, mestizos, negros, indios, blancos de orilla) no dejaron testimonio escrito, y pocos de sus contemporáneos escribieron sobre ellos de forma extensa. El historiador que se adentra

³ John Lynch, *Caudillos en Hispanoamérica 1800-1850*, pp. 20, 59, y 526.

en esta búsqueda puede conseguir pocas fuentes, pero a pesar del riesgo es necesario el esfuerzo para llevar a la luz pública la visión de los que hasta ahora han permanecido callados; aunque como colectivo (el pueblo, “las castas”, los pardos, etc.) se les nombre tanto. El presente estudio tiene como meta lograr una primera aproximación a estos “oscuros” caudillos, por medio de la vida de Juan de los Reyes Vargas, el llamado “Indio Reyes Vargas” que controló los campos de la zona centro occidental con un ejército de guerrillas realistas formadas gracias a sus capacidades como líder.

Se busca entender la relación caudillo-formación del Estado desde la perspectiva del caudillo de origen popular. No se deben confundir o tomar como equivalentes las palabras: caudillo, caudillismo y caudillaje. Es por ello que no afirmamos que en los tiempos de la Independencia e incluso inmediatamente después, existiera en Venezuela un sistema caudillista, entendiendo por tal un sistema político basado en la supra-subordinación por medio de lealtades personales entre caudillos, una especie de “caudillismo piramidal” donde existe un caudillo nacional que domina sobre caudillos regionales y locales⁴. En cambio sí observamos a un conjunto de caudillos locales que ejercían una jefatura política personalista, basada en el control por medio del carisma de una hueste armada que obedece a sus designios y que determina su capacidad de negociación ante el poder⁵. Poder que intentaba centralizarse desde las autoridades republicanas o realistas, dependiendo del control que tuviera cada uno del territorio de la Capitanía General. El caudillaje se refiere a las formas de ejercicio de la jefatura, a la relación carismática entre el caudillo y la masa que lo sigue (a las razones del carisma); que en el caso que estudiaremos está sustentado no sólo en las capacidades de mando y habilidades militares del caudillo, sino también en las lealtades personales (familiares, de compadrazgo, clientelares, etc.) que ha construido en su área de influencia local⁶.

⁴ Diego Bautista Urbaneja, Caudillismo y pluralismo en el siglo XIX venezolano, pp. 135-137.

⁵ Inés Quintero, “Caudillismo” en FUNDACIÓN POLAR, Diccionario de Historia de Venezuela (CD Rom).

⁶ Graciela Soriano, El personalismo político Hispanoamericano en el siglo XIX, p. 57.

El caudillo de origen popular responde a una mayor especificidad en las definiciones que dimos anteriormente en torno al fenómeno del caudillo, y es en este aspecto que la historiografía venezolana no ha dado muchos aportes hasta el momento; porque en parte el problema conceptual se puede reducir a la incorporación de un adjetivo: son los mismos caudillos pero con un origen social distinto a los blancos criollos o peninsulares. El caudillo de origen popular no cuenta con la riqueza ni con los vínculos de tipo “señorial” que le permiten establecer relaciones clientelares y de tradicional lealtad “al amo”; amo que es dueño de la hacienda o reconocido “padre de familia” (en el sentido que le dan las *Constituciones Sinodales*) dentro de la lógica de la sociedad hispana de los tiempos de la colonia⁷. Nuestro caudillo (el de origen popular) sustenta su jefatura en las relaciones familiares y de compadrazgo, y en la identidad étnica (representación), e incluso podemos agregar cierta idea de conciencia colectiva o grupal. Las relaciones clientelares se generarán luego con la guerra, la repartición del botín y los cargos militares.

El caudillaje de origen popular comparte además la característica del “personalismo paternalista” resaltado por Pino Iturrieta⁸, en el que los “hombres de armas” están para proteger con justicia a los débiles que son las “clases humildes”, y para enseñarlas a ser republicanos⁹ (o lo contrario en el caso de los realistas: aborrecer la república y amar al Rey); y todo ello sin abandonar el monopolio del poder por parte del jefe, incluso, estas acciones paternas justifican dicho monopolio. El caudillo de origen popular, por lo general poseyó antes de la guerra un “cargo” que le facilitó cultivar las relaciones “paternas” con un grupo de personas; nos referimos – por dar dos ejemplos - a los capataces de la hacienda que son temidos y admirados a la vez por todos los que están bajo su mando (esclavos, sirvientes, campesinos, etc.)¹⁰, o los pulperos de los pueblos que prestan dinero, curan enfermedades,

⁷ Elías Pino Iturrieta, *Nada sino un hombre*, pp. 17-18.

⁸ *Ibidem*, capítulo “Personalismo paternal”, pp. 316-333.

⁹ *Ibidem*, p. 328.

¹⁰ *Ibidem*, p. 118.

resuelven problemas de disputas entre los clientes, entre tantas otras acciones protectoras, de justicia y quizás pedagógicas.

La relación del caudillo de origen popular y la formación del Estado se observará fundamentalmente en las decisiones que este toma ante los mandatos de la autoridad legal y legítimamente constituida, ante las leyes y las instituciones; y simultáneamente, ante la necesidad de construir un orden político con cierta estabilidad en el tiempo. Estas decisiones, al existir una ausencia de testimonios o escritos del propio caudillo e incluso de los archivos del Estado, sólo se pueden observar en sus acciones. Acciones que están descritas en los testimonios que otros dan sobre él, o en los informes o cartas que este “escribe” o envía. A partir de estas expresiones se debe tratar de descubrir la idea que se construye el caudillo sobre el Estado, en especial el que está naciendo desde las acciones y propuestas de los republicanos. El problema está en que dicha idea (o ideas) al encontrarse condicionadas por el momento fundacional, de transición o ruptura; será inestable tal como fueron las lealtades de tantos en dicha época. Un buen ejemplo de estos constantes cambios de bando es el propio Reyes Vargas que fue primero republicano, luego realista y finalmente republicano otra vez. La otra gran limitante es la dificultad en identificar al Estado o su concepción en un tiempo de tan pocas letras; o de tal grado de destrucción, que se llevó consigo a los oficios que se redactaban. ¿Dónde está el Estado en medio de una guerra tan violenta?.

Por último pero no por ello menos importante, otra de las justificaciones (citadas al principio) para estudiar los caudillos de origen popular fue el papel de los sectores sociales, considerados en la Venezuela hispana o colonial, de “baja condición” (“blancos de orilla”, pardos, indígenas, esclavos, etc.), en el conflicto por la Independencia en Venezuela, fue desde el principio de los enfrentamientos militares de una gran importancia para el logro de la victoria de cualquiera de los bandos (*republicanos* o *realistas*) por representar la mayoría de la población. Así lo comprueba el ofreci-

miento de mejoras a su situación por parte de los jefes militares: sea por medio del atractivo del botín de guerra (buen ejemplo de ello son Monteverde en 1812, Bolívar a partir de la proclama de “Guerra a muerte” de 1813, y el ejemplo de todos los ejemplos: Boves en la *rebelión popular* de 1814) o por medio de cierto reconocimiento social (el logro de ascensos militares en el bando realista hasta 1815, o la igualación civil y legal en la Constitución de 1811 planteada por los republicanos). Si los sectores populares fueron de tanta importancia su visión sobre la república debe ser conocida por el historiador, de manera de tener una perspectiva más amplia de lo que pensaba la sociedad de la época.

En relación a nuestro caso específico de estudio, la historiografía sobre el Indio Reyes Vargas se reduce a la investigación realizada por el ensayista Rafael María Rosales¹¹, y a tres escritos más que no pasan de una cuartilla (Rafael Domingo Silva Uzcátegui¹², Manuel Pérez Vila¹³, y Leonardo Castalleda¹⁴) que utilizan como principal fuente al mismo Rosales. Existen un conjunto de referencias secundarias sobre el personaje que resaltan su participación en algunas batallas y su influencia en la zona centro occidental del país como caudillo de las guerrillas realistas hasta finales de 1820, sin realizar análisis alguno sobre el mismo (estas obras no fueron revisadas en su totalidad lo cual deberá realizarse para un trabajo más exhaustivo). El problema con el ensayo de Rafael María Rosales es su frecuente uso de la ficción (imaginar ciertos momentos de la vida del biografiado del cual no posee datos ciertos) y los adjetivos (busca más juzgar que comprender) al calificar a Reyes Vargas de poseer un “carácter dócil y frágil ante el halago y seducción” del sacerdote Torrellas y

¹¹ Rafael María Rosales, *Reyes Vargas: paladín del procerato mestizo*.

¹² Rafael Domingo Silva Uzcátegui, “Coronel Juan de los Reyes Vargas”, en *Enciclopedia Larense Tomo I*, (capítulo “Próceres Larenses”), pp. 436-438. (El autor usa como fuentes el *Diccionario Histórico, Geográfico, Estadístico y Biográfico del Estado Lara* de Telasco Mac-Pherson, y ensayos de la prensa larense; los cuales son usados también por Rafael María Rosales).

¹³ Manuel Pérez Vila, “Vargas, Juan de los Reyes (Indio Vargas)”, en FUNDACIÓN POLAR, *Diccionario de Historia de Venezuela*, (CD rom).

¹⁴ Leonardo Castañeda, “Juan de los Reyes Vargas, (el indio)” en <http://www.municipiourdaneta.com/paginaprinicipal/juandelosreyesvargas.php>

que hubiera alcanzado “mayores méritos y mejores distinciones” de haberse conservado “patriota” (republicano), aunque advierte que su “ensayo” sólo busca reseñar algunas características personales y acciones militares del personaje¹⁵.

Las fuentes primarias que hemos encontrado hasta ahora poseen algunas declaraciones y cartas del propio Reyes Vargas (por lo general partes de guerra), y varios documentos testimonios de terceros en los que se advierte de sus desplazamientos y acciones militares. Estas fuentes son: “Declaración del Indio Reyes Vargas, hoy coronel de los ejércitos nacionales”¹⁶, 7 cartas o “partes de guerra” del propio Indio junto a varias noticias que se refieren a él en la *Gaceta de Caracas*, 1 proclama y varias referencias a sus combates en el *Correo del Orinoco*, 2 de sus cartas y referencias a sus acciones militares en *Archivo del General Miguel de La Torre*, y algunas referencias de parte del sacerdote Andrés Torrellas que combatió junto a Reyes Vargas. A pesar de esta realidad no conseguimos suficientes testimonios del sacerdote sobre el Indio, se requiere un mayor estudio sobre Torrellas y las fuentes en general en torno a este personaje.

Hoy existe en el pueblo de Siquisique, una condecoración: Medalla de Honor “Indio Reyes Vargas” única clase, es dada previa votación de su concejo municipal, a sus habitantes a quienes destacan en cualquier área. La condecoración expresa la permanencia de Reyes Vargas como prócer de la Independencia en la memoria de su localidad. Agradecemos Miguel Ereú (condecorado con ella), por facilitarnos imágenes de la misma.

Orígenes: ¿Cacique indígena?

Juan de los Reyes Vargas nace, según el historiador Manuel Pérez Vila, en Siquisique en 1780¹⁷ en lo que era la provincia de Caracas, al norte de la ciudad de Barquisimeto (actual Estado Lara, Municipio

¹⁵ Rafael María Rosales, Ob.cit., p. 23.

¹⁶ Pedro Urquinaona y Pardo, *Relación documentada del origen y progresos del trastorno de las provincias de Venezuela hasta la exoneración del Capitán General Don Domingo Monteverde*, pp. 174-177.

Urdaneta). En palabras de Rosales el lugar de su nacimiento no está claro, porque muchos “historiadores” de la región señalan que puede ser Siquisique o Uriche, o un pueblo más al sur llamado Río Tocuyo, el cual es considerado por él y por el ya citado Mac-Pherson como el más probable; pensamos que las razones para afirmarlo, es que en dicho pueblo vivían varias hermanas del Indio. Sus padres fueron: un español llamado José Santelis y una india (supuestamente “hija de un cacique” de la zona), que posiblemente enviudó al poco tiempo y se casaría con otro español llamado Cecilio Vargas, del cual Juan de los Reyes adopta el apellido a pesar de haber sido reconocido por su padre biológico¹⁸.

No se sabe nada de su vida hasta que la guerra de Independencia llega a Siquisique a finales de 1810, cuando un ejército es enviado para doblegar a la provincia de Coro que no ha aceptado a la “Junta Suprema de Caracas” nacida del 19 de abril. El máximo jefe del ejército era el Marqués del Toro, y este se mantuvo en Carora por cinco meses negociando con Coro, hasta que decide invadir la provincia el 30 de octubre, siendo su primer pueblo camino a la “frontera” el de Reyes Vargas, donde este se incorpora a la milicia y participa en los diversos combates que terminaron con la derrota y retirada de las tropas del Marqués. No se sabe si el Indio logra cierto reconocimiento entre las tropas durante este mes de campaña, o ya poseía fama entre su gente por ser en cierto modo una especie de “cacique” de su pueblo como le llaman sus “biógrafos”; el hecho es que al pasar por Siquisique en retirada, el Marqués lo nombra capitán de dicho pueblo, dejándole dos compañías y quedando a su vez a las órdenes del comandante de la guarnición de Carora: Manuel Felipe Gil. El historiador Rafael María Baralt señala que el gobierno de Venezuela lo “había hecho capitán sin ningún merecimiento”¹⁹, pero no da las razones para hacer tal afirmación. En la “declaración” que hará el Indio frente a las autoridades españolas en 1812, se le describe como “vecino” de

¹⁷ Manuel Pérez Vila, Ob.cit.

¹⁸ Rafael María Rosales, Ob.cit., p. 26.

¹⁹ Rafael María Baralt, *Resumen de la Historia de Venezuela*. Tomo I, París: Desclée, p. 107.

su pueblo, ¿lo era antes de la guerra o después?. El hecho cierto es que sería extraño que Reyes Vargas no tuviera méritos o ascendencia sobre la tropa y su pueblo (que daría de comer a los soldados) y se le dejaran dos compañías²⁰ en la frontera más peligrosa para Caracas.

El calificativo de cacique que le dan varios historiadores posiblemente es producto de las lecturas de la prensa de la época, prensa deseosa de generar una reputación al Indio que lograra admiración por sus seguidores y temor por sus enemigos. Cacique le llamó el editor realista de la *Gaceta de Caracas*: José Domingo Díaz, al señalar que “Siquisique, límite entre las dos provincias (Coro y Carora) y en el cual residía su cacique el Indio Juan de los Reyes Vargas (...) cuya influencia entre sus paisanos y gobernados era extrema” (se refiere a principios de 1812).

En este primer momento no asumió ninguna posición política clara ante el Estado (futura republica) que intentaba nacer, sólo aceptó la situación en la que estaba inmerso. Siquisique era parte de la provincia de Caracas, y cuando los ejércitos llegaron fue obediente ¿o intuyó la oportunidad de ascenso a una mayor jefatura?

Primera conversión²¹: “La causa de Siquisique”

Caracciolo Parra-Pérez en su obra *Historia de la Primera República de Venezuela*, titula uno de sus capítulos con el nombre de “Siquisique” como expresión del significado que tuvieron los hechos que acá acontecieron durante los meses de febrero y marzo de 1812²², y que contribuyeron a generar una conciencia contraria a la república que había nacido el año anterior. Siquisique será una causa y un símbolo, la causa del Rey y el símbolo de la unidad entre la iglesia y “las castas” (los sectores populares: los mestizos, los indios, los pardos e incluso los esclavos). Los sucesos de Siquisique animan al Capitán Monteverde y

²⁰ Rafael María Rosales, Ob.cit., p. 28. (Otros autores como Silva Uzcátegui o Leonardo Castañeda no señalan el tamaño de la fuerza militar).

²¹ Con la palabra “conversión” nos referimos al cambio de bando, del republicanismo al realismo o viceversa.

²² Caracciolo Parra Pérez, “Parte 4., capítulo I, Siquisique” en *Historia de la Primera República*, pp.413-430.

a las autoridades españolas, a iniciar la “reconquista”, y representan un contingente de hombres y armas con la toma de Carora, que será el impulso necesario para seguir hasta Valencia y Caracas.

¿Qué sucedió en un año desde que Reyes Vargas había sido nombrado jefe militar de su pueblo para que cambiara de bando?. No conocemos ningún informe de sus superiores mientras perteneció al ejército de la Junta y luego de la República, pero consideramos que tuvo suficientes méritos para lograr el cargo de capitán y mantenerse como jefe durante todo un año; prueba de ellos es que a partir de su conversión de republicano a realista, es que podemos afirmar que su nombramiento por el Marqués del Toro no fue más que el reconocimiento de un liderazgo que ya existía. El Indio no le debía su cargo a la república, sino a su carisma y por tanto podía abandonarla cuando creyera conveniente; lo cual no hubiera ocurrido de suceder lo contrario. ¿Y por qué le pareció para 1812 que lo mejor era pasarse al bando realista? ¿por qué no cuando vivió la derrota del Marqués del Toro, una vez que este se había retirado hacia Caracas?. Las respuestas se encuentran en los hechos del año 1811: el republicanismo, la crisis económica, y la prédica de los curas contra la nueva idea de Estado.

La conversión de Reyes Vargas no empezó cuando fue nombrado capitán, simple formalización de su liderazgo, sino cuando era un capitán de un gobierno repudiado por las “castas” (masa que le sigue) y por los principales del pueblo que estaban siendo perjudicados por la crisis. Pero mejor escuchemos las razones de su conversión en palabras del propio Indio, el cual las enumera en su “declaración” a las autoridades de la Corona, y lo que hizo luego en consecuencia:

Por fines del mes de febrero último (1812), a virtud de la comunicación que tenían don León Cordero, vecino de la citada villa (Siquisique), y otros naturales con esta ciudad (Coro) **se desengañaron del falso sistema de Caracas de que también participó el declarante** (Reyes Vargas) por una gaceta de España introducida de parte de acá (por Coro) has-

ta que **determinaron unirse y levantar la voz a favor de nuestro soberano**, y para ello escribieron pidiendo auxilio a este señor gobernador (Ceballos) y al señor capitán general (Mijares), (...) el declarante **hizo tomar las armas antes de ser auxiliados** a precaución de que el enemigo no desvaneciese sus buenas ideas, como que ya tenían indicios de ellas y aun se preparaban para formarles causa: lo que verificó alarmando (200 fusileros, y 100 flecheros, y aprendió al teniente justicia mayor (Manuel Pacheco) y al comandante de la frontera (Pedro León Torres) (...) pasó personalmente con 100 fusileros y 50 flecheros al pueblo del río Tocuyo (...) a reducir a aquellos vecinos como lo consiguió; y teniendo noticias (...) que ya estaba cerca la expedición (de Monteverde), marchó a Siquisique para recibirlo, **dejando encargado aquel punto y sus tropas a don Juan Manuel Santelis, y habiendo entrado el citado Monteverde, le hizo entrega del repuesto de armas y tropas** ejecutado²³. (Subrayado nuestro)

El argumento de su cambio es que han sido engañados, es un problema de ignorancia; de la cual los representantes del Estado español en Venezuela (el capitán general Mijares y especialmente el gobernador de Coro: Ceballos) les han mostrado la verdad a través de una prueba (una gaceta de la Regencia de España la cual rechaza lo hecho por Caracas). Se podría creer tal versión sólo hasta que se da la declaración de independencia, porque en este momento ya existe una clara ruptura con el Rey y España ¿Por qué no actuó en consecuencia?

Las castas rechazaron el proyecto republicano en los pueblos al norte de Barquisimeto, en gran parte por la predica y acción del cura Andres Torrellas, que según Parra-Pérez, “será el agente más activo y eficaz de la propaganda realista en los pueblos de Occidente”; y junto a Reyes Vargas que “puso bajo el pendón real ‘toda la indiada’”

²³ “Declaración del indio Reyes Vargas, hoy coronel de los ejércitos nacionales” en Pedro Urquinaona, Ob.cit. p. 175.

para evitar la “infiltración francesa” y defender la religión cristiana²⁴. Ambos representan la unidad Iglesia Católica-Tradición-Castas; en especial los sectores populares acostumbrados a una visión del universo y la política, y que además no veían hasta ahora ningún beneficio real de los cambios que eran totalmente controlados por los mantuanos, y que rápidamente empezaron a tomar conciencia de su fuerza e importancia en las decisiones políticas²⁵.

El cura estimuló, adoctrinó y apoyó económicamente la expedición de Monteverde; al convencer a los pueblos de la provincia de Venezuela que hacían frontera con la de Coro y que eran a los que estaba adscrito como párroco (desde 1810 de San Miguel, Moroturo y a comienzos de 1812 en Siquisique)²⁶; para que asumieran la causa del Rey. El sacerdote facilitó la rápida llegada de las cartas enviadas por parte del Indio y el resto de los jefes “pidiendo auxilio” a las autoridades, a manos de estas; y luego pidió el dinero a los vecinos de la provincia de Coro para poder financiar la expedición de socorro, debido a que la guarnición de Coro estaba sin un centavo, con menos de 500 soldados la mayoría casi desnudos y con poquísimas armas²⁷. “La causa de Siquisique”, no es sólo la causa del Rey, es también lo que se pudo hacer en medio de grandes dificultades para defender esa causa. Nos referimos al activismo del cura Torrellas; la gran victoria de Monteverde sobre Carora y Barquisimeto; la unidad de las tropas que traía de Coro más las que se le unieron en Siquisique y los pueblos cercanos; y todo esto envuelto en un espíritu que transmite el propio sacerdote en carta que le envía al capitán general describiendo la llegada de las tropas de Monteverde (con las que iba el mismo) a Siquisique, y su encuentro con Reyes Vargas y los pobladores:

Ha sido singular el gozo con que hemos sido recibidos en estos pueblos (L’ vou de la nation) ”¡Viva a Fernando VII!

²⁴ Caracciolo Parra Pérez, Ob.cit, p. 423.

²⁵ *Ibidem*, pp. 413-414.

²⁶ Fundación Polar, 1997, “Torrellas, Andrés”, en Fundación Polar, *Diccionario de Historia de Venezuela*, (CD Rom).

²⁷ “Declaración del indio Reyes Vargas...” en Pedro Urquinaona, Ob.cit. p. 178.

¡Viva Coro; ¡Viva nuestro cura! nos han repetido muchas veces al aire, una columna de 400 hombres desarmados que se presentaron en la plaza de Siquisique, sin contar con ciento ochenta hombres fusileros que tenían avanzados en la frontera de Carora: aquellos no pudieron ocultar su alegría, cuando nos vieron se salieron precipitados de su formación, y con llantos unos, con gritos otros, me abrazaban, de modo que esta perspectiva formaba el espectáculo mas sensible al que solo una tremenda dureza de corazón podría negar las lagrimas²⁸.

La visión que tiene el ya comprobado caudillo Reyes Vargas acerca del Estado; no se puede entender hasta los momentos de una manera distinta a la que la tradición político católica le ha enseñado. Su experiencia con el intento de construcción de un orden político diferente al monárquico (tanto el de la Junta Suprema de Caracas como el de la Primera República) le muestra - siguiendo su "declaración" citada anteriormente - el perjuicio que significó el alejamiento de: a) la legalidad (al no obedecer a la Regencia, único gobierno legítimo), b) la única nación a la que pertenecen que es España (en "la declaración" se habla constantemente de la infiltración de "los franceses"²⁹), c) la religión cristiana ("defender la ley de Dios" que había sido ultrajada no sólo por la independencia sino también por la prensa revolucionaria), y d) la prosperidad (el símbolo de la odiada república fue el papel moneda que había emitido y que fue el causante de la crisis económica; "repugnante en aquella época, con cuyo motivo y para hacerlo más odioso, lo hico quemar en presencia de toda la tropa"³⁰).

Sólo un Estado es legítimo si defiende: primero: la patria española y la religión cristiana, y segundo: la legalidad y la prosperidad. Reyes

²⁸ "Carta del Presbítero don Andrés Torrellas al capitán general don Fernando Miyares", en Pedro Urquinaona, Ob.cit. p. 182.

²⁹ "Declaración del indio Reyes Vargas..." en Pedro Urquinaona, Ob.cit. p. 178.

³⁰ *Ibidem*, p. 176.

Vargas no podía apoyar a la Junta de Caracas y mucho menos la república, porque estas había entrado en una escandalosa contradicción: nació en contra de Francia y por el rey, y luego pasó a estar contra el rey asumiendo las ideas francesas.

Un último aspecto a resaltar, es el detalle de que el Indio al tomar Siquisique el siguiente pueblo en conquistar es el de Río Tocuyo; y ya hemos hablado de una posible parentela posee en esta localidad, o incluso el hecho que pueda ser su pueblo natal; y deja en el como jefe militar a don Juan Manuel Santelis, que casualmente tiene el mismo apellido de su padre biológico. De comprobarse ambos factores podríamos decir que Reyes Vargas ha tomado decisiones político-militares en base a sus vínculos de sangre, como por lo general hacen los caudillos, y más aun los de origen popular.

Caudillo guerrillero de la frontera occidental (1813-1816)

Las tropas de Monteverde siguieron en dirección a Valencia y Caracas, y el Indio Reyes Vargas (en el apoyo de Andrés Torrellas) queda al mando de Siquisique y los pueblos aledaños, más no así de Barquisimeto que ahora será la plaza fuerte en manos del Coronel Francisco Oberto en detrimento de Carora. En el año de 1813, cuando los republicanos al mando de Bolívar invaden Venezuela desde Colombia, siendo el ejército dirigido por José Felix Ribas el que ataca la región y se enfrenta en batalla con Oberto en Los Horcones (22 de julio) entre Quibor y Barquisimeto venciendo el primero; no sabemos si Reyes Vargas le brinda apoyo a Oberto en esta batalla, pero lo que sí es cierto es que fue el Indio el encargado reagrupar a los fugitivos realistas de las ciudades³¹. Los fugitivos, junto a las tropas de su pueblo, Carora y Coro intentan retomar a Barquisimeto presentando batalla a las afueras de la misma en Cerritos Blancos (13 de septiembre) pero son vencidos por el oficial Ramón García De Sena. En la batalla estuvo el coronel Francisco Oberto, pero no entendemos por qué siendo un

³¹ Rafael Urdaneta, "Otro Boletín Número 14" en *Gaceta de Caracas*, tomo IV, N° VI (30 de septiembre de 1813), pp. 22-23.

oficial superior y blanco no asumió la dirección de las tropas. Se puede intuir, más no tenemos las fuentes que los afirmen, que las tropas en este caso al provenir de Siquisique y pueblos cercanos respondían sólo al Indio, mostrándose de esa manera su caudillaje. En este momento, después del precedente de “rebeldía” y autonomía caudillesca de Monteverde frente al capitán general y la falta de gobierno generalizada, se facilitó la aparición de los pequeños caudillos regionales con los que se debía negociar; seguramente el coronel Oberto no pudo contener tampoco al nuevo caudillo de la frontera occidental: Reyes Vargas.

El Indio retrocede a su pueblo después de la derrota, asumiendo a partir de este momento la guerra de guerrillas con el apoyo de sus incondicionales y con el de las autoridades en Coro, las cuales encontrarán en el método de apoyo a los caudillos guerrilleros una manera de debilitar a los republicanos que han retomado lo perdido el año anterior. Dichos caudillos no requerían recursos ni tropas, ellos mismos los obtenían por la fuerza y el carisma; y Reyes Vargas ya comenzaba a ser un digno ejemplo de ello, con los sucesos del año 12 y 13. Es por esto que los capitanes generales y gobernadores provinciales respetarán desde este momento su autonomía, y deberán lograr acuerdos con él cada vez que intenten acciones militares de gran envergadura.

El Indio fue obligado a entregar Siquisique (10 de octubre) y empujado hasta la frontera por el oficial republicano Rafael Urdaneta; ante el peligro de la toma de Coro por los republicanos Ceballos se le adelanta y prepara una importante división de defensa intentando tomar Barquisimeto. Urdaneta es reforzado por Bolívar, y ambos enfrentan a los realistas en Tierritas Blancas (10 de noviembre) donde son derrotados. Desde este momento la zona pasará de diferentes manos una y otra vez, quedando Reyes Vargas en su localidad con cerca de 500 hombres, número aproximado su ejército tal como señalan diversas cartas y partes de guerra a lo largo del período de 1814 a 1820³². En el nuevo intento de llegar a Coro que realiza Urdaneta en enero de 1814 penetra hacia Siquisique venciendo al Indio en Baragua

³² Rafael Urdaneta, *Memorias*; y Miguel de La Torre, Archivo del General Miguel de La Torre.

(21 de enero). En estos años el único momento en que abandona la actividad guerrillera es el apoyo que le solicitó Ceballos para sitiar Valencia desde febrero hasta abril de 1814, tiempo después del cual volverá a su región. Son tiempos de fuerte inestabilidad militar en su área de caudillo, en que las derrotas frente a los republicanos se han multiplicado; seguramente debió obedecer ante la necesidad de recuperar el reconocimiento de sus tropas y de las autoridades lo cual logra al ser ascendido por la Real Orden el 6 de octubre 1814 en la cual ya se le llama “Don Juan de los Reyes Vargas”³³. A partir de este momento, ante los avances de Boves al centro, Urdaneta deberá retirarse de Barquisimeto tomando la vía de los Andes hasta llegar a Nueva Granada.

En todo el año de 1815 Reyes Vargas tuvo plena libertad para controlar su territorio; es así como a pesar de que cada pueblo poseía un comandante militar y político nombrado por la Corona, el Indio formaba y alimentaba su tropa con el pillaje, y su voluntad estaba por encima de dichos comandantes. Rafael María Rosales ofrece un ejemplo de tal actitud al citar el reclamo del comandante del Tocuyo (Manuel Yepes) al Capitán General Manuel Cajigal, ante los constantes abusos, y saqueos de Reyes Vargas; el cual había tomado para sí la hacienda con sus respectivos esclavos (más de 20) de un antiguo insurgente (don Pedro Brisón) a pesar de que la misma le corresponde al Rey; e incluso un mulato (Manuel Figueredo) que estaba acusado de querer matar al citado comandante Yepes que estaba encarcelado esperando juicio fue liberado de manera violenta por Reyes Vargas³⁴. Esta situación no cambiaría ni siquiera con la llegada del Ejército Expedicionario de Morillo; al contrario, es nombrado Jefe de operaciones y gobernador de la provincia de Trujillo después de su triunfo en la Seibita.

A finales de dicho año, Reyes Vargas logró poner de acuerdo varias guerrillas realistas para combatir a sus similares republicanas que se encontraban por la zona de Trujillo es así como presentan batalla

³³ Archivo General de la Nación, *Reales Ordenes*, t. XIX, f. 69.

³⁴ Rafael María Rosales, *Ob.cit.*, pp. 40-42.

en La Seibita (24 de diciembre) y los derrotan, degollando y descuartizando a los soldados y oficiales republicanos capturados, y a las mujeres que estaban con ellos se le dieron varios latigazos³⁵. La Corona lo premiará con el ascenso a Coronel y la condecoración “Cruz de Carlos III” por sus largos años de servicios al Rey.

Las relaciones del Estado español (Capitanía General) con el caudillo, se centran en el respeto de la autonomía del Indio en la región por parte de las autoridades. Reyes Vargas ha olvidado todo lo relativo a las ideas sobre legalidad que pudo tener al hacer su “declaración” en 1812, las mismas se desvanecieron ante las crudas realidades de la guerra; para él lo importante es su fidelidad a la causa general: evitar la vuelta al poder de los republicanos y sus “ideas francesas”, y para esto no puede haber límites en su acción represora o en el abastecimiento y premios para su tropa y oficiales; y las autoridades españolas le han dado la razón por medio de ascensos y condecoraciones. Otro aspecto relacionado es el de la aplicación de justicia, ámbito en que el caudillo sólo interviene si el Estado no la logra imponer o perjudica su dominio en el área. Reyes Vargas no se rebela contra el Estado, pero no respeta la institucionalidad española cuando esta le perjudica. El Estado y el Indio son dos poderes que buscan equilibrarse, ambos se necesitan pero el Estado termina cediendo ante el caudillo por la situación de guerra, ¿podría esta situación perdurar en el tiempo, o la paz perjudicaría al caudillo?

Coronel guerrillero de los Llanos (1816-1820)

En el año de 1816 un guerrillero republicano (José Antonio Páez) logra dominar gran parte del Apure; es por esto que Morillo ordena atacarlo y para ello solicita el apoyo de varios de los caudillos realistas de la zona, entre ellos Reyes Vargas. La misión del Indio fue salir en apoyo del derrotado Comandante militar de la región: Coronel

³⁵ “Oficio de Reyes Vargas”, en *Gaceta de Caracas*, tomo V, N° 57 (24 de enero de 1816), pp. 444-445.

Francisco López. Esta es una etapa que no se posee muchos datos e incluso la biografía de Rosales hace silencio. Lo que si es cierto es que durante este tiempo el Indio y su tropa, deben formar parte de otras divisiones realistas, y obedecer a los principales comandantes del Ejército Expedicionario que entraban por el llano neogranadino después de sus victorias sobre los republicanos del virreinato. En todo caso dio muestras de sus capacidades de reclutar soldados, conseguir recursos y valentía y estrategia militar; lo cual se demostró en muchas pequeñas escaramuzas y en dos importantes batallas: Achaguas (14 de octubre) donde derrotó al General Urdaneta, y en Nutrias (19 de mayo de 1818) donde triunfó el oficial republicano Antonio Rangel.

La toma de Guayana por los republicanos en 1817 no puede haber pasado desapercibida para ningún jefe realista, ni tampoco el lento pero seguro dominio de estos sobre el oriente. Reyes Vargas tuvo que saberlo, y más aun vivió la resistencia empecinada de los llaneros de Páez; y a pesar de las derrotas de los republicanos en su intento de tomar el centro, algo estaba cambiando en las tropas realistas, y el Indio ya tenía 3 años fuera de su región donde era libre como caudillo. El Comandante Tello señala que Reyes Vargas estaba para marzo de 1819 por la zona de Nutrias (Provincia de Barinas) con una guerrilla de 300 soldados y que se le prohibió saquear³⁶; seguramente esto ocurrió más de una vez y en muchos casos el regaño provenía de oficiales peninsulares. Existe una carta³⁷ del General Pablo Morillo al General Miguel de La Torre exigiéndole que se le ordene a Reyes Vargas para que formara el “Batallón del Príncipe” en abril; este lo forma y luego sigue combatiendo en la zona aunque en menor grado por ser período de invierno en el Llano. En abril de 1820 se encuentra en Ospino, y es cuando Bolívar ha consolidado el territorio de Nueva Granada y pasa a la zona de los Andes venezolanos. En octubre entra Bolívar en Mérida y Trujillo y ya para ese momento está Reyes Vargas organizando las defensas de Carora y toda la zona sur de la

³⁶ “Carta del comandante Juan Tello al General Miguel de La Torre, 19 de marzo de 1819”, en *Archivo del General Miguel de La Torre*, t. VII, p. 153.

³⁷ “Carta del General Pablo Morillo al General Miguel de La Torre, 12 de abril de 1819”, en *Ob.cit.*, t. III, p. 122.

provincia de Coro³⁸, en ese momento que sus hermanas Santelis le informan que un republicano llamado Fonseca enviado por Bolívar le tiene una propuesta.

Segunda conversión: “Nací Colombiano y soy colombiano segunda vez”

Una de las grandes preguntas en la historia de Venezuela es: ¿por qué algunos oficiales, soldados o civiles cambiaron de bando a lo largo de la Independencia?, ¿por qué lo hizo el Indio Reyes Vargas después de 8 años al lado de los realistas, 8 años en que obtuvo casi todos los reconocimientos por parte del Estado español, e incluso tuvo plena libertad en su acción como caudillo (incluidos muchos beneficios personales)? Algunos dirán que la guerra por parte de España ya estaba perdida, pero la realidad era que eso no estaba claro para los que la vivían y mucho menos para los que conocían los constantes cambios de la suerte en medio del conflicto. La respuesta más sensata, hasta que no se consigan documentos que ayuden a corroborar una hipótesis por encima de las otras, es establecer precisamente las suposiciones que permitan dicha búsqueda. Cualquiera sea la causa, el hecho cierto fue que el 20 de octubre de 1820 el Indio pasó al lado republicano con la mayor parte de su ejército, y para el día siguiente ya estaba atacando a Carora.

Sobre la conversión sólo se poseen las versiones de José Domingo Díaz en la *Gaceta de Caracas* señalando que fue “seducido por su ayudante un tal Brito”³⁹, la carta de Bolívar en la que ofrece “un salvoconducto por si él (Reyes Vargas) con los demás que lo acompañan quieren aprovecharlo”⁴⁰, y los lamentos del Comandante Pablo Morillo al general Miguel de La Torre por la desertión en varias cartas, las cuales muestran la forma de actuar del Indio y su importancia en la región:

³⁸ Rafael María Rosales, Ob.cit, p. 47.

³⁹ *Gaceta de Caracas*, tomo IX, N° 16 (15 de noviembre de 1820), p. 84.

⁴⁰ “Carta de Bolívar al coronel Gómez, 14 de octubre de 1820”, en Rafael María Rosales, Ob.cit., p.48.

... he tenido ahora mismo la muy pesarosa, que me participa el coronel Casas desde Barquisimeto, de haberse pasado también a los rebeldes el coronel Reyes Vargas (...), el daño que con su opinión va a causarnos el sr. Reyes Vargas (...) una influencia tan fatal en la opinión pública⁴¹.

... su principal objeto es el robo, y tiene más enemigos que amigos.⁴²

En otras cartas el comandante realista de Barquisimeto (Manuel Lorenzo) le dice al general Miguel de La Torre que Reyes Vargas cuenta con “el partido y ascendiente de sus vecinos, naturales y curas” y los pardos se inclinan a seguirlo⁴³. Su caudillaje no cambió por haberse pasado al bando contrario.

Reyes Vargas se le mantuvo su rango incorporándolo a los ejércitos republicanos, y Bolívar lo llenó de halagos dándole la misión de tomar Carora y luego se le exigió capturar Barquisimeto y participar durante el año 1821 en la conquista de la provincia de Coro y en diversos “apoyos” a la campaña que terminaría con la batalla de Carabobo; y durante 1822 siguió con sus actividades guerrilleras. Al principio, su papel fue el de buscar la desertión de otros jefes realistas como él, y en sus negociaciones usaba la amenaza junto con la promesa de Bolívar: “contad con el olvido de lo pasado” y el ser “tenidos entre los más distinguidos ciudadanos de la República”.

Las hipótesis que explican su cambio son muchas, entre ellas señalaremos las que consideramos de mayor peso. Es posible que haya sido su experiencia en Los Llanos, debido a que al entrar en contacto con las tropas expedicionarias pudo conocer lo que estas padecían: el

⁴¹ “Carta del General Pablo Morillo al General Miguel de La Torre, 22 de octubre de 1820”, en *Archivo del General Miguel de La Torre*, t. III, p. 250.

⁴² “Carta del General Pablo Morillo al General Miguel de La Torre, 26 de octubre de 1820”, en *Ob.cit.*, t. III, p. 262-263.

⁴³ “Carta del comandante Manuel Lorenzo al General Miguel de La Torre, 30 de marzo de 1821”, en *Ob.cit.*, t. VI, p. 32-34.

permanente abandono por parte de la Corona; y/o pudo sufrir cierto desprecio por parte de los peninsulares, aunque era un coronel con fama. En el Llano pudo conocer ciertos oficiales y soldados españoles provenientes de la guerra contra Francia, muchos en cierto modo “liberales”, que le harían ver la poca diferencia con los republicanos; lo cual se agravaría con el golpe de los liberales en España en enero de 1820. En esos 4 años se enfrentó a los lanceros de Páez, tal como ya dijimos anteriormente quizás despertó en él la admiración y las dificultades que enfrentaba la causa del Rey con enemigos tan rudos y fanáticos. La causa que seguramente pesó más, fue el no querer perder lo ganado: el ser caudillo y todo lo que esto significaba. En los tiempos de relativa paz había sufrido las contradicciones con el Estado español, los cuales seguramente se agudizarían cuando finalizara la guerra; ya tenía un adelanto con el trato que le dieron los oficiales “afrancesados” o “liberales” del Ejército Expedicionario e incluso los oficiales que simplemente impidieron su forma de hacer la guerra. ¿Le prometió el Estado republicano, con su política de “olvido de lo pasado” conservar su poder en la zona? Es una pregunta que queda, pero que parece bastante plausible.

Por último queremos incluir una proclama de Reyes Vargas a penas se ha “convertido”; que todo parece indicar que es de Juan Germán Roscio por el título, el estilo y la argumentación; pero que en parte pudo ser “traducción” de las razones del Indio.

A sus Conciudadanos y antiguos Compañeros de Armas,
Hermanos y Amigos:

Estos títulos tan sagrados para todo corazón honrado y sensible han despertado en mi todos los sentimientos que un vano fanatismo logró sofocar en mi pecho momentáneamente. Nací Colombiano y soy colombiano segunda vez; gracias al Dios de la verdad que me ha inspirado con él tremendo grito de la justicia. Si: extraviado por la senda de nuestros enemigos comunes, empuñé un arma liberticida que no de-

bió emplearse sino en defenza del suelo patrio. Más los trastornos de nuestra antigua metrópoli me han dado lecciones luminosas del derecho de los hombres. La España mismo me ha enseñado que un Rey no es más que un súbdito del pueblo, y que el Pueblo es el verdadero soberano. Cuando yo enagenado de la razón, pensé como mis mayores que el Rey es el Sr. Legítimo de la nación, expuse en su defensa mi vida con placer. Ahora que los inmortales Quiroga y Riego han descubierto con sus armas libertadoras, los títulos imprescriptibles de la nación, he logrado convencerme de que tanto el pueblo Español como el Americano tienen derecho para establecer un Gobierno según su conciencia y propia felicidad.

Antiguos compañeros de armas: La constitución española os excluyo á los más de vosotros á pretexto de Africanos de los legítimos goces que nos concede la CONSTITUCIÓN DE COLOMBIA. Allá se nos trata como seres, nulos en la sociedad. Acá somos los primeros Ciudadanos de la República. Creedme, amigos, nuestras armas se han empeñado en nuestro daño: volvedlas a nuestra Patria legítima; que ella os acogerá con la indulgencia que á mi. Yo fui su mayor enemigo: ya soy su primer defensor: viva Colombia: morir por ella será mi gloria.⁴⁴

¿Acaso no podría estar en ella el “trato” que le dio el Estado español (por medio de sus oficiales) en su experiencia en la campaña de los Llanos? ¿No expresa el repudio a la contradicción en el bando realista de luchar contra los franceses y ahora (con Riego) ser gobernados por “afrancesados”, actitud que rechazó al verla en la Junta de Caracas y luego la primera república y por la cual se cambió de bando en 1812? ¿No hay un problema de legalidad y legitimidad el mismo que llevó a su primera conversión? Posiblemente, pero las razones del caudillo que es una de nuestras principales sospechas no se expresan acá.

44 Reyes Vargas, “Triunfo de la Libertad”, en *Correo del Orinoco*, Angostura, 02 de diciembre de 1820, N° 87, pp. 2-3.

La vida de Reyes Vargas terminará el 28 de marzo de 1823 cuando un coronel del ejército republicano (Reyes Gonzáles, 1792-1827) que lo había acompañado en la campaña de Coro y que era del Tocuyo, lo asesina a machetazos con lo ayuda de otros hombres en la “casa del Balcón” de Carora. González será juzgado por este crimen y ejecutado. Las razones: una mezcla de conflicto entre caudillos, supuestas acusaciones de falta de traición a la república, y exceso en la bebida⁴⁵.

Conclusiones

El caudillo de origen popular al igual que todo caudillo negocia con el Estado la autonomía en su área de caudillaje, e incluso negocia con el Estado la posibilidad de incrementar no sólo su autonomía sino también los recursos para conservar o fortalecer las masas que lo siguen junto a su ejército privado. Reyes Vargas cambió de Estado cada vez que este le perjudicaba en su meta de control de sus seguidores, principal fuente de poder. Asimismo estos caudillos fueron un factor necesario para el logro de la victoria en el caso de realistas y republicanos, porque ellos controlaban a las grandes mayorías que eran las castas, los sectores populares. El Estado para subsistir debía contar con estos caudillos, aunque paradójicamente debilitaron su carácter de Estado. El Estado nació con los caudillos; a sus ejércitos de incondicionales “descamisados” y mestizos debió en buena parte su existencia y su legitimidad popular.

El estudio de la historia política y militar debe ser retomado, el historiador no le puede tener “horror a las charreteras” por un pasado historiográfico que sólo pensaba en ellas y una memoria colectiva que sigue admirándolas. La diferencia está en adoptar una nueva perspectiva: la que revalorice el estudio de las formas de hacer política (caudillaje) y el peso de la guerra en el Estado, la economía y la cultura. No es el estudio de la estrategia militar o la apología al héroe, es una historiografía que no niega el papel de la violencia en nuestra larga centuria fundacional como nación y como Estado: el siglo XIX.

45 Rafael María Rosales, Ob.cit, pp. 58-66.

Fuentes

Fuentes primarias

Archivos y hemerografía

- ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN, *Reales Ordenes*, t. XIX, f. 69.
Gaceta de Caracas (1808-1821), Caracas, Academia Nacional de la Historia, 1986.
Correo del Orinoco (1818-1822), Caracas, Corporación Venezolana de Guayana, 1968.

Documentos impresos y testimonios

- DE LA TORRE, Miguel (s/f), “Archivo del General Miguel de La Torre”, Caracas, Archivo de la Academia Nacional de la Historia, (Colección de Traslados del Archivo General de Indias).
DÍAZ, José Domingo, *Recuerdos sobre la rebelión de Caracas*, Caracas, Academia Nacional de la Historia, 1961.
URDANETA, Rafael, *Memorias*, Caracas, Sociedad Bolivariana, 1987.
URQUINAONA Y PARDO, Pedro, *Relación documentada del origen y progresos del transtorno de las provincias de Venezuela hasta la exoneración del Capitán General Don Domingo Monteverde*, en *Anuario*, Caracas, Instituto de Antropología e Historia, UCV, Tomos IV-VI, vol. I, 1969, pp. 139-358.

Fuentes secundarias

- ESTEVEZ GONZÁLEZ, Edgar, *Batallas de Venezuela 1810-1824*, Caracas, CEC (Los Libros de El Nacional), 2004.

- FUNDACIÓN POLAR, “Torrellas, Andrés”, en FUNDACIÓN POLAR, *Diccionario de Historia de Venezuela*, (CD Rom), Caracas, 1997.
- LOMBARDI BOSCÁN, Ángel Rafael, *Banderas del rey*, Maracaibo, Ediciones del Rectorado UNICA-LUZ, 2006.
- PARRA-PÉREZ, Caracciolo, *Historia de la Primera República de Venezuela*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1959.
- PINO ITURRIETA, Elías, *Nada sino un hombre. Los orígenes del personalismo en Venezuela*, Caracas, Alfa, 2007.
- PÉREZ VILA, Manuel, “Vargas, Juan de los Reyes (Indio Vargas)”, en FUNDACIÓN POLAR, *Diccionario de Historia de Venezuela*, (CD Rom), Caracas, 1997.
- QUINTERO, Inés, “¿Fue la Independencia una revolución social?”, en AA. VV., *La Independencia de Venezuela Historia mínima*, Caracas, Funtrapet, 2004, pp. 147-166.
- _____, “Caudillismo” en FUNDACIÓN POLAR, *Diccionario de Historia de Venezuela*, (CD Rom), Caracas, 1997.
- ROSALES, Rafael María, *Reyes Vargas: paladín del procerato mestizo*, San Cristóbal, Centro de Historia del Táchira, 1950.
- SILVA UZCÁTEGUI, Rafael Domingo, “Coronel Juan de los Reyes Vargas, en *Enciclopedia Larense Tomo I*, 1981, (capítulo “Próceres Larenses”), pp. 436-438.
- SORIANO DE GARCÍA PELAYO, Graciela, *El personalismo político Hispanoamericano en el siglo XIX*, Caracas, Monte Ávila Editores, 1996.
- SORIANO DE GARCÍA PELAYO, Graciela, “El personalismo político Hispanoamericano en el siglo XIX”, en *Politeia*, N° 20, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1997, pp. 11-27.

STRAKA, Tomás, *La voz de los vencidos. Ideas del partido realista de Caracas. 1810-1821*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación-Comisión de Estudios de Postgrado, 2000.

TOSTA, Virgilio, *El caudillismo según once autores venezolanos: contribución al estudio del pensamiento sociológico nacional*, Caracas, Tip. Garrido, 1954.

URBANEJA, diego Bautista, *Caudillismo y pluralismo en el siglo XIX venezolano*, Caracas, separata de *Politeia*, 1975.

URBANEJA, diego Bautista, *La idea política de Venezuela: 1830-1870*, Caracas, Cuadernos Lagoven, 1988.

Fuentes electrónicas

CASTAÑEDA, Leonardo, “Juan de los Reyes Vargas, (el indio)” en <http://www.municipiourdaneta.com/paginaprincipal/juandelosreyesvargas.php> (fecha: 12-11-2011).

LAS LISTAS NEGRAS Y EL COMERCIO ENTRE VENEZUELA Y ALEMANIA DURANTE LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL

Willmen Ortega¹

Resumen

El comercio alemán se distribuyó en estratégicos puntos geográficos de Venezuela en el siglo XIX y principios del siglo XX, concretamente en Caracas, Maracaibo, Ciudad Bolívar, Táchira y en otras zonas apartadas del territorio nacional. Desde esos lugares, operaban las distintas firmas comerciales, que no solo se dedicaban al comercio de exportación e importación, sino que como algunos historiadores lo han demostrado, éstas llegaron a influir en todas las brechas de la sociedad, ya que fungían como prestamistas a quienes controlaban el poder político para sus promociones partidistas, con el objetivo de acaudillar algunas de las frecuentes revoluciones que se suscitaban en las distintas regiones, o para otorgar préstamos a alguno que otro propietario agrícola en momentos de crisis, por la falta de entidades crediticias. Partiendo de lo señalado, se pasará a desarrollar un estudio histórico, basado en el uso de fuentes primarias y secundarias, para el análisis de los cambios ocurridos en el comercio germánico en Venezuela a partir del estallido de la Gran Guerra en 1914. Luego se hará un examen detallado de los mecanismos que fueron utilizados al hacerse efectiva la aplicación de las listas negras, que

¹ Magister Scientiarum en Historia de Venezuela Republicana (UCV). Profesor del Instituto Pedagógico de Caracas. E-mail: willmen1066@yahoo.es

tuvieron como objetivo principal, hostigar el comercio alemán hasta degradarlo por medio de todos los vericuetos posibles.

Palabras clave: Venezuela, Alemania, comercio, listas negras, gran guerra.

BLACK LISTS AND TRADE BETWEEN VENEZUELA AND GERMANY DURING WORLD WAR FIRST

Abstract

The German trade was distributed at strategic geographical locations of Venezuela in the nineteenth and early twentieth century, in Caracas, Maracaibo, Ciudad Bolívar, Táchira and other remote areas of the country. From these locations, operating various business firms, which are not only engaged in import and export trade, but as some historians have shown, they came to influence all the gaps in society, and who acted as lenders who controlled the political power to their party promotions, in order to acaudillar some of the frequent revolutions that arose in different regions, or to lend to one another landowner in times of crisis, the lack of lenders. Starting from the above, it will develop a historical study, based on the use of primary and secondary sources to analyze the changes in the German trade in Venezuela since the outbreak of the Great War in 1914. Then there will be a detailed examination of the mechanisms that were used to make effective implementation of blacklisting, which had as its main objective, harasses trade German to degrade him through all possible loopholes.

Keywords: Venezuela, Germany, trade, blacklists, great war.

Introducción

Desligar la economía venezolana del comercio alemán durante el siglo XIX y principios del siglo XX, es negar parte de la realidad histórica de nuestro país durante aquellos tiempos. Con la nación germánica, se comercializaba, café, cacao, algodón, entre otros rubros, no menos importantes para nuestro incipiente desarrollo económico. De manera que, se puede decir fácilmente, que era común observar en varios sitios estratégicos del país, la constante de una colonia, ya arraigada, atendiendo su comercio. En donde además, se agregaban, trabajadores venezolanos que de una u otra manera, se beneficiaban del oficio que aquellos, realizaban. A partir de entonces, se creó una empatía entre ambos grupos humanos, empatía que derivaba muchas veces, en establecer vínculos afectivos, por medio de la amistad o de parentescos conyugales.

Es importante destacar que ese vibrante comercio alemán, se distribuyó en estratégicos puntos geográficos del país, de manera que se puede decir claramente, que los hubo en Caracas, Maracaibo, Ciudad Bolívar, Táchira y en otras zonas apartadas del territorio nacional. Desde esos lugares, operaban las distintas firmas comerciales, que no solo se dedicaban al comercio de exportación e importación, sino que como algunos historiadores lo han demostrado, éstas llegaron a influir en todas las brechas de la sociedad, ya que fungían como prestamistas a quienes controlaban el poder político para sus promociones partidistas, con el objetivo de acaudillar algunas de las frecuentes revoluciones que se suscitaban en las distintas regiones, o para otorgar préstamos a alguno que otro propietario agrícola en momentos de crisis, por la falta de entidades crediticias.

Partiendo de lo señalado, se pasará a desarrollar un estudio histórico, basado en el uso de importantes fuentes primarias y secundarias, que han sido de gran ayuda para poder analizar la forma cómo se desarrolló el comercio germánico en Venezuela y hasta qué punto, éste se vería afectado, a partir de que se produjo la gran conflagración, suscitada entre finales de julio y principios de agosto de 1914.

Como es sabido, cada vez que se genera un acontecimiento de esta naturaleza, el mundo queda totalmente convulsionado por las grandes magnitudes que esta situación alcanza; dolores, penas, ruinas humanas y económicas, forman parte de este rosario de vicisitudes tan difíciles de asimilar.

Por lo tanto, es importante indicar que Venezuela no escapó a esta realidad, por ser uno de los países, - como se ha señalado - donde operó el importante comercio alemán. Es por ello que en el presente trabajo, en un primer momento se analizarán las acciones que tuvo que sortear la nación, luego de haber declarado ante el mundo, su firme decisión de mantenerse neutral de cara a los fatídicos acontecimientos.

Luego se hará un examen detallado de los mecanismos que fueron utilizados al hacerse efectiva la aplicación de las listas negras, que tuvieron como objetivo principal, hostigar el comercio alemán hasta degradarlo por medio de todos los vericuetos posibles. En este sentido, hay otro aspecto que se tratará en el trabajo y que está muy relacionado con el de las listas negras, se trata de la prensa afecta a la causa aliada, que en su intento por deteriorar la moral de la colonia germánica en el país, no escatimó esfuerzos en escribir o reproducir mofas encaminadas a crear un desequilibrio, en todos aquellos que consideraban enemigos de la causa alemana. Ante esta situación, el régimen gomecista, tomará serias determinaciones que concluyeron con el cierre de algunos diarios, de cualquiera de los implicados.

I.- El régimen gomecista y su posición neutral durante la guerra

En el mensaje que presenta el Dr. Victorino Márquez Bustillo, presidente provisional de los Estados Unidos de Venezuela, al Congreso Nacional en 1915, correspondiente al acto de instalación del poder legislativo, éste ofrece un inventario de los hechos más sobresalientes que acontecieron en el país durante el año anterior. En ese sentido, expresaba su conformidad con respecto al proceso electoral que le tocó presidir, al que consideró exitoso y apegado a los preceptos

legales, a pesar de los frustrados intentos de guerra civil – decía - protagonizados por los adversarios al gobierno. Igualmente, expresaba su complacencia con respecto al estado de paz que se estaba experimentando en el territorio venezolano. Además, hacía referencia a la provisionalidad por la que fue investido, tal como lo indicaba el Estatuto Constitucional provisorio de 1914, y la decisión del órgano legislativo de nombrar Comandante en Jefe del Ejército Nacional, al general Juan Vicente Gómez.²

De manera que, para Márquez Bustillos, los problemas internos del país empezaban a ser controlados efectivamente por el gobierno, pero para el sector oficial, la estabilidad interna de la nación, tan solo era parte de sus aspiraciones, ya que también, le preocupaba su imagen internacional y para darle legitimidad a su ejercicio gubernamental, era necesario conservar las apariencias ante los demás países del mundo. Para ello, se valdrían de todos los medios necesarios a fin de evitar que la administración gomecista fuera mal vista más allá de nuestras fronteras. Por lo que, no es de extrañarse que la permanencia del doctor Márquez Bustillos en el ejercicio del poder, en su carácter de presidente provisional de la república, durante tantos años - 1914- 1922 - le permitió al general Gómez, dar la impresión ante las democracias del mundo, que en Venezuela, se estaba permitiendo la alternancia en el poder, y esto sin duda alguna, le permitiría ofrecer una fachada de democracia ante sus homólogos del mundo exterior, para no darle pie a la crítica internacional. Uno de los casos más evidentes sería, el del presidente de los Estados Unidos, quien seguía con mucho cuidado los acontecimientos que se desarrollaban en el resto de América. En este sentido, Tomas Polanco Alcántara, es muy enfático, cuando sostiene que:

En ningún caso (...) le era posible olvidar el peligro [se refiere al ininterrumpido gobierno de Gómez] de un posible desco-

² Victorino Márquez Bustillos, *Mensaje que el Dr. Victorino Márquez Bustillo Presidente Provisional de los EE. UU. de Venezuela presenta al Congreso Nacional en sus sesiones ordinarias de 1915*. Caracas s/e pp. 3-5.

nocimiento diplomático por parte del presidente Wilson, si este aplicaba, como parecía estar dispuesto, la misma doctrina política que usó frente a México: no reconocer Gobiernos de facto.³

El tacto diplomático de los asesores del general Gómez, iría mas allá de lo descrito, cuando en el panorama mundial se pasa de un estado aparente de paz al estado de guerra declarada, al momento de suscitarse el gran conflicto bélico que estallaría en 1914. Esta situación, pondrá en vilo la confianza del gobierno venezolano de cara al grupo de países aliados que declararon la guerra a la potencia más destacada a nivel de armamento de la época: Alemania.

Frente a ello, también se hará evidente el cuidado que mantuvo el presidente provisional, cuando le correspondía emitir sus propias impresiones sobre la conflagración mundial. Aunque esta última aseveración no se debe hacer a la ligera, ya que antes, es preciso acudir a la revisión de las evidencias del momento histórico, a fin de revestirla de su carácter real, y al apelar a éstas, se puede constatar claramente que, Márquez Bustillos, no procuraba un solo paso durante su desempeño en el Poder Ejecutivo, sin antes comunicárselo al Comandante en Jefe del Ejército Nacional, o sea al mismísimo general Juan Vicente Gómez. En todo caso, para ilustrar lo señalado pasemos a ver lo apuntado por Márquez Bustillo, cuando se refería a la posición de su país frente al conflicto bélico, en las líneas siguientes:

En los últimos días de julio y los primeros de agosto del año último, [1914] estallo y se propagó hasta adquirir las enormes proporciones que hoy reviste el conflicto europeo lanzándose a la guerra bajo sus respectivas banderas millones de hombres. Especialísimo cuidado ha tenido el Gobierno venezolano en guardar la más estricta neutralidad, cumpliendo así sus deberes en la comunidad internacional y patentizan-

³ Tomás Polanco Alcántara, Juan Vicente Gómez (*Aproximación a una biografía*). Caracas, Academia Nacional de la Historia, 1997, p. 225.

do con su proceder los últimos sentimientos de nuestro pueblo que en este duelo entre Naciones amigas, no se inclina a ninguna más que a las otras sino que con todas comparte el dolor por sus hijos muertos valerosamente en los campos de batalla.⁴

En estas reducidas líneas, de alguna manera se confirma lo señalado en los párrafos precedentes, respecto al cuidado diplomático que tuvo el gobierno al momento de actuar en el plano internacional. En este sentido, la moderación jugó un papel muy importante ya que existió un cauteloso apego a las normas de la comunidad internacional. Sin dejar de hacerse solidario, el poder oficial, actuó favorablemente tanto con los países involucrados en el conflicto como con aquellos que se mantenían neutrales ante las circunstancias de la conflagración.

Por supuesto, que en medio de esta crítica situación, se encontraba la presión internacional, y aunque el gobierno hubiera preferido guardar silencio, las autoridades de los países en guerra, no iban a dar tregua en ningún momento. Porque como es sabido, el mundo estaba interconectado de diversas maneras y el tema económico, jugaba un papel trascendental en todas las naciones; y al producirse el estallido de la guerra, en la medida en que se extendiese el despliegue del enemigo, en esa misma forma, se podían debilitar las acciones de aprovisionamiento para los efectos del avance de la guerra. De allí, las múltiples prohibiciones que luego se pondrían en práctica a lo largo del mundo. Gran Bretaña por ejemplo, al igual que lo hicieron las otras naciones involucradas en el conflicto, estaría entre los países que exigían por intermedio de su legación en Venezuela, la documentación emitida por el gobierno que demostrara su posición neutral con respecto al conflicto. Y por si fuera poco, a la par exigieron "... especialmente lo tocante al abastecimiento de carbón y de provisiones de buques beligerantes en los puertos de la Republica".⁵ Venezuela por supuesto, no

⁴ Victorino Márquez Bustillo, Ob. Cit., pp. 6-7.

⁵ Federico D. Harford, "Legación Británica", en Archivo Histórico del Ministerio Para el Poder Popular para Relaciones Exteriores (en adelante AHMPPRE), Colección I Guerra Mundial, Caja No. 3, Expediente No. 00017.

dudo en entregarle las copias de las reglas adoptadas por el gobierno en respuesta a la solicitud.

Si desde el exterior, los países involucrados en la guerra, demandaban la documentación relativa a la posición de neutralidad del gobierno, tal como se ha demostrado. También lo harían con muchísima razón, los preocupados ministros del régimen, quienes muy conscientes de cómo operaba el sistema, no dudarían en que se les enviaran los “más mínimos” lineamientos internos a fin de no entorpecer, lo que podría generar una verdadera catástrofe institucional. En la nota que envía Román Cárdenas, Ministro de Hacienda el 04 de agosto de 1914, a Manuel Díaz Rodríguez para entonces, Ministro de Relaciones Exteriores, solicita le consigne, “la enumeración de los principales casos en los cuales pudiera quedar comprometida la neutralidad de los puertos venezolanos”.⁶ Y aunque el ministro de Relaciones Exteriores, hace llegar el 8 del mismo mes, al ministro Cárdenas un Memorándum acompañado de un pliego titulado *Instrucciones Para los administradores de Aduana Relativo a la Neutralidad de Venezuela en la Presente Guerra Europea* con las que se deberían regir los administradores de aduana del país. El mismo día de esa nota, le aclaraba en una minuta que deja a “su criterio indicar a los Administradores de aduana las que deben seguirse en los casos posibles en la práctica, omitiendo si lo estima necesario las que se refieren a los casos que puedan presentarse excepcionalmente”.⁷

Pero, cuando se trata de situaciones la guerra, los hechos, no se pueden predecir y a pesar de lo señalado por el Ministro de Relaciones Exteriores, desde el Puerto de la Guaira, uno de los más importantes ancladeros del país, su administrador se dirigirá al Ministro de Hacienda, pasados tres años de haberse aprobado la señalada medida. Las razones de la comunicación se debían a que éste, exigía se le despejaran las dudas acerca de qué, hacer frente a una situación

⁶ Román Cárdenas, “Sobre nacionalidad de buques mercantes”, en AHMPPRE, Colección I Guerra Mundial, Caja No. 3, Expediente No. 00054.

⁷ Manuel Díaz Rodríguez, “Sobre nacionalidad de buques mercantes” AHMPPRE, Colección I Guerra Mundial, Caja No. 3, Expediente No. 00054.

que le podía crear serios inconvenientes al país en cuestiones de navíos. Resulta que este ciudadano, veía con preocupación los casos de algunos vapores mercantes armados de países beligerantes, que habían fondeado aquel puerto. Ante esta escenario, solicitaba que se informara sobre qué hacer, si se replicaran estos acontecimientos en lo sucesivo. Vale decir, que esta duda, no partía solamente del mencionado funcionario, igualmente, había surgido de la inquietud de otros administradores de puertos, tales eran los casos de, la Guaira, Puerto Cabello, entre otros.⁸

En adelante, entre los administradores de los mencionados puertos, y el ministro Cárdenas, comenzaba a generarse una efectiva comunicación acerca de todo cuanto acontecía en los centros de aprovisionamiento marítimo. Luego estos datos, partirían de la mano del Ministro de Hacienda, a su colega de Relaciones Exteriores. En ocasiones, las noticias que se ofrecían al respecto, contenían reportes de naves que, caracterizadas como buques con fines defensivos, eran los que llevaban consigo armamentos de guerra, tal era el caso de los que contenían en su popa, cañones de cuatro pulgadas. También arribaban al puerto, otras embarcaciones con fines no ofensivos, que transportaban pasajeros y diversas mercancías de carácter comercial. La mayoría de los casos, reseñados como infractores, eran de procedencia inglesa, francesa e italiana. En definitiva, ésta sería parte de la estrategia que en lo adelante, permitiría, tomar las medidas de control sobre cualquier buque, que fuera o pareciera estar violentando las medidas marítimas del gobierno venezolano.

Retornando al caso del pliego *Instrucciones Para los administradores de Aduana Relativo a la Neutralidad de Venezuela en la Presente Guerra Europea*, emitidas para los administradores de puerto, es menester decir que, esta situación no queda en la inspiración netamente venezolana. El propio ministro de exterior, dirá que ese documento contentivo de los deberes de Venezuela en su condición de país neutral, había sido elaborado bajo el apego de los principios y prácticas del Derecho

⁸ Román Cárdenas, "Dirección de Administración" en AHMPPRE, Colección I Guerra Mundial, Caja No.3, Expediente No. 00054.

Internacional, de acuerdo a los tratados diplomáticos suscritos por Venezuela, en donde figura uno de los acuerdos universales vigentes para la época, como es el caso de las resoluciones de la 2^a. *Conferencia de la Paz de la Haya suscritas en 1907* y para complementar los deberes asumidos por el gobierno, estas disposiciones se conjugaron con las propias reglas adoptadas por el gobierno de Venezuela con respecto a los corsarios de los países beligerantes.

De manera que también, se estaban tomando las previsiones necesarias para controlar el contrabando exagerado, que sin duda alguna, se desataría como consecuencia del caos internacional y como cualquier documentación de esta naturaleza, no estaba exenta de alguna contingencia que se saliera de los límites de lo previsto. Díaz Rodríguez, exhortaba a que se le informara a su despacho, para tomar las medidas correctivas al respecto. En realidad, el documento era muy restrictivo, de acuerdo al delicado control que se debía ejercer en una situación tan determinante, como era el caso de una guerra trascendental, que en definitiva traería cambios de gran significación en el mundo entero.⁹

Además, el panorama del momento, daba pie a que el gobierno venezolano no se diera el lujo de detenerse en divagaciones extraviadas, por la sensible situación que se estaba viviendo en el mundo entero. Más aun, cuando el representante diplomático de Bélgica, país que se había mantenido neutral ante el conflicto, informaba el 5 de agosto, que su imparcialidad fue violentada por Alemania y tuvieron que enfilar sus ejércitos para contraponerse al país infractor. Mientras que, el diplomático de Gran Bretaña, ratificaba el día 7, que su país se mantenía en guerra con la poderosa Alemania. El ministro de Francia, el día 9, informaba que Alemania le declaró la guerra a su país, el 1^o de agosto e igualmente, el representante diplomático de Italia, comunicaba el día 7, que la nación que representaba, conservaba relaciones pacíficas con los beligerantes. Se puede decir, que

⁹ Manuel Díaz Rodríguez "Instrucciones a los Administradores de Aduanas Relativas a la neutralidad de Venezuela en la presente guerra europea 1914" AHMPPRE, Colección I Guerra Mundial, Caja No. 3, Expediente No. 00054.

hasta ese momento, éste último país, mantenía un estatus de país neutral, pero más adelante, formaría parte de las naciones que se incorporarían a la guerra en contra del conflictivo país germánico, como se demostrará en lo sucesivo.

Por su parte, el ministro Díaz Rodríguez, en sus reiteradas comunicaciones, alertaba a todo el cuerpo diplomático, sobre la necesidad de mantener en todo momento, la irrestricta neutralidad que había declarado el gobierno venezolano, e igualmente, lo haría con los Ministros de Relaciones Interiores, de Guerra y Marina, tal como se puede verificar en las comunicaciones del 10 de agosto de 1914 a Román Cárdenas, Ministro de Hacienda- al igual que a los mencionados funcionarios- le aclaraba que:

...la república está dispuesta a observar su neutralidad en este conflicto que envuelve varias naciones con quienes ella mantiene relaciones de amistad y comercio y con algunas de las cuales tiene concluidos Tratados que están en vigor. Entre estas últimas se cuentan Bélgica, la Republica Francesa, Italia, la Gran Bretaña y Alemania.¹⁰

En cuanto a lo referente a las exigencias internacionales derivadas del grupo de los aliados, a medida que iba transcurriendo el tiempo, los países de la Entente, serán más directos en sus exigencias, o si no, se valdrán de la persuasión, si llegase el caso, para cumplir con sus objetivos de limitar las acciones bélicas de la enérgica Alemania. En este sentido, lo manifestado a los Estados Unidos de América, el 7 de septiembre de 1916, - antes de su entrada a la guerra- por parte de la coalición, ofrece un panorama de este proceso tan notable. Se trata de la solicitud de esclarecimiento que formalizaban los aliados a la nación norteamericana para que ésta informara sobre la exclusión de buques submarinos, de las reglas generalmente aplicadas por este

¹⁰ Manuel Díaz Rodríguez "Participaciones de los representantes diplomáticos de Bélgica, Italia, la Republica francesa y la Gran Bretaña referente al conflicto europeo" en AHMPPRE, Colección I Guerra Mundial, Caja No. 3, Expediente No. 00054.

país, en lo que respecta a la admisión y permanencia de naves de guerra y mercantes en aguas neutrales. Y lo relativo a la detención de cualquier submarino beligerante que pudiese realizar su entrada en un puerto neutral.

Pero, la astucia de la administración norteamericana, quizás ira mas allá, de lo previsto por los aliados, cuando en un primer momento al dirigirse a la coalición, sostiene que “las Potencias aliadas no han expuesto, ni el gobierno de los Estados Unidos se halla actualmente en conocimiento de circunstancias respecto del uso de submarinos de guerra o mercantes, que hicieron inaplicables a ellos las reglas existentes del derecho internacional”.

Luego, presionados ante semejantes requerimientos que iban acompañados de la advertencia de los aliados, al dirigirse a Francia, Gran Bretaña, Rusia y a Japón, les advierte que

hasta donde concierne al tratamiento tanto de los submarinos de guerra como de los mercantes en aguas americanas, el Gobierno de los Estados Unidos se reserva su libertad de acción en todos los respectos y tratara tales buques como en su opinión corresponda al proceder de una potencia que pueda decirse que ha dado los primeros pasos encaminados a establecer los principios de la neutralidad y que durante más de un siglo ha mantenido esos principios en el espíritu tradicional y con el alto concepto de imparcialidad en que fueron concebidos.¹¹

La nota termina aclarando que para que no haya mala interpretación acerca de la posición de los Estados Unidos, se hace del conocimiento de las potencias aliadas que “juzga”, obligación de los países en guerra, establecer las diferencias entre lo que significarían los buque neutrales y los beligerantes. De esa manera, recaería la responsabilidad en las naciones que incurrían en la infracción de los acuerdos referidos.

¹¹ Preston Mc Godwin “Legación de los Estados Unidos de América” en AHMPPRE, Colección I Guerra Mundial, Caja No. 3, Expediente No. 00054.

En adelante, muchos países del mundo, se verían precisados a ir fijando sus acuerdos con respecto a la admisión de los distintos buques en guerra. Para ilustrar esta situación, se tienen los casos de Von Prollius, encargado de la protección de los intereses Neerlandeses y como se sabe, Enviado Extraordinario y Ministro Plenipotenciario del imperio alemán en Venezuela, quien informaba el 29 de diciembre de 1916, a la cancillería venezolana que Noruega, emitió un decreto el 13 de octubre de ese año, en donde quedaba regulada la admisión de submarinos en sus aguas territoriales. Por cierto, este decreto sufriría importantes modificaciones el 30 de enero de 1917.

Con respecto a lo expresado por los Estados Unidos, sobre la posición que mantuvo en 1916 con respecto a los países aliados, tal como se ha indicado, está tomara un giro totalmente diferente en 1917, cuando decida incorporarse a la guerra contra Alemania y sus presiones hacia Venezuela, llegaran al extremo de crear incomodidades al canciller Andrade, quien a pesar de ello, tratara de mantener el control sobre sus emociones, tal como se lo exigía su investidura diplomática. Sin embargo, es bueno recordar que, en la siguiente parte de este trabajo, se ofrecerán más detalles al respecto. En todo caso, lo que interesa aquí, es puntualizar cuál fue la posición que mantuvo el régimen con respecto a la neutralidad frente al conflicto bélico.

Posición que inclusive, llego a generar una disyuntiva entre los mismos intelectuales que dirigían el gobierno, unos se inclinan por respaldar la causa aliada, mientras que otros, simpatizaban con la causa alemana. De hecho, al mismo general Gómez, se le acuso de germanófilo, por la simpatía que llego a confesar con respecto a la admiración que tuvo hacia la fuerza militar alemana y por la reciedumbre del propio káiser.

La simpatía de los intelectuales por la causa aliada, se la atribuyó Manuel Caballero, a muchas razones, entre las que destacan, el afrancesamiento de la élite intelectual del régimen, y el:

...liberalismo histórico, que habían soportado y acaso aun recordasen con nostalgia el rastacuerismo meteco del Ilustre Americano. Al lado de Francia estaba Inglaterra, la *Mater Parliamentiorum*, y de detrás de esta, como pronto lo demostrarán los acontecimientos, lo Estados Unidos. Por otra parte, ya desde 1902, entre todas las potencias que procedieron al bloqueo, ninguna llegó a ser tan detestada por los venezolanos como la rígida Alemania Kaiseriana.¹²

Entre los hombres de poder que servían al gobierno gomecista, predominantemente partidarios de mantener la neutralidad, se encontraba, Cesar Zumeta. Y tenía razones de peso para saber hasta qué punto, participar en la conflagración, traería trascendentales complicaciones. Ya que en su haber de hombre cosmopolita, contaba con amplios conocimientos sobre la realidad de entonces. Precisamente las comunicaciones que mantenía con el general Gómez, daban cuenta de este bagaje de conocimientos, además de las múltiples producciones literarias de las que se tiene conocimiento. Por ejemplo, en la comunicación oficial que escribía al general Gómez, desde New York, el 5 de febrero de 1917, expresaba las razones por las que Venezuela debía mantenerse neutral en todo momento. Y es comprensible, ya que como se ha expresado, su visión de los acontecimientos y su misma presencia en aquellos países desarrollados, le permitían hacer una radiografía, no solo de los hechos políticos y militares. Sino de aquellos de orden económico, y será precisamente en estos últimos aspectos, en donde se detendrá para expresarle a renglón seguido, lo siguiente:

Si tomamos en cuenta que nuestra única fuerza está en nuestra perfecta neutralidad, y que al abandonarla comprometemos intereses nacionales de primera importancia y nuestra libertad de acción en lo porvenir, creo, general, que no le conviene a Venezuela sino reafirmar su carácter de neutral y, a lo

¹² Manuel Caballero, *Gómez el tirano Liberal*. Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1994, p. 164.

sumo, protestan contra los perjuicios que a nuestro comercio exterior le ocasionan los estorbos puestos a la libre navegación de los mares por los grandes beligerante, son tan graves las consecuencias de la actitud que asumamos, que usted excusara que le someta mi opinión, inspirada, usted lo sabe, en el bien del país y de la causa.¹³

Lo expresado por Zumeta en términos económicos, no distaba de la realidad económica por la que estaba atravesando el país, los sucesos de la guerra tuvieron sus consecuencias en cuanto al desarrollo comercial. De esta situación, ya ofrecía datos importantes, Pedro Rafael Rincones, Cónsul de Venezuela en New York, en agosto de 1914, cuando informaba que a tan solo tres semanas de haber comenzado la guerra, las exportaciones al país, habían disminuido a casi un cincuenta por ciento. Y atribuía la situación, a muchas casas mercantiles. Entre las que destacaban, la Amsink, Schutte, Bunemann & Compañía, habían cortado sus créditos con el exterior, puesto que las más destacadas firmas alemanas con filiales en New York, perdieron la comunicación con casi todo el mundo. Ante esta situación, los Estados Unidos se mantenían expectantes para cubrir los mercados desatendidos.¹⁴

Otro de los representantes del gobierno, que coincidía con la necesidad de mantener la neutralidad de Venezuela con respecto a la guerra, era Pedro Manuel Arcaya. Pero, a diferencia de Zumeta, que se inclinaba a la idea de conservar la neutralidad del país, desde el punto de vista del resguardo de la economía. Puesto que mantenerse neutral implicaba, poder comercializar con libertad con cualquiera de las naciones, estuvieran o no involucradas en la guerra, sin trabas, que pudieran lesionar el aparato económico. Arcaya, justificaba, la decisión del régimen, desde el punto de vista ético de la economía propiamente dicho, cuando señalaba que:

¹³ Cesar Zumeta, "Carta Al General Juan Vicente Gómez" Los Pensadores Positivistas y el Gomecismo. Colección Pensamiento Político Venezolano del Siglo XX, No. 6, pp. 419- 420. (En adelante CPPV-S XX).

¹⁴ Ramón J. Velásquez, "Epigrafe al tema Venezuela Y La Primera Guerra Mundial (1914-1918)" en Boletín de la Academia Nacional de la Historia, No.350, p. 29.

Venezuela permaneció neutral durante el conflicto europeo. Esta neutralidad se debió a diversas consideraciones. El gobierno alemán, era después del inglés, nuestro más fuerte acreedor y el comercio de Venezuela estaba muy adeudado con el de Alemania. Una declaración de guerra por parte de Venezuela, habría significado la cancelación de todas esas deudas. Podíamos exponernos al cargo de que tratábamos de pagar de ese modo lo que debíamos. Consideraciones de política interna aconsejaban, además a Venezuela, conservar su neutralidad.¹⁵

No exageraba, Pedro Manuel Arcaya, cuando categorizaba, el orden de importancia del comercio alemán en Venezuela, como seguramente el gobierno estaría, poco dado a tener que hostigar a una de las colonias europeas más importante del país, desde el punto de vista del dinamismo económico. Que ya estaba arraigada en las principales ciudades portuarias, y a pesar de contar con el rechazo de un considerable sector del grupo de los aliados, estaba emparentada a un importante número de ciudadanos criollos.

En todo caso, la opinión más importante sería y el tiempo lo demostró, la firme decisión del general Gómez, al declarar irrestrictamente la neutralidad de Venezuela. Su acotación se la haría saber al propio Cesar Zumeta, el 13 de marzo del 1916, en respuesta a una del 21 de febrero, la misma indicaba lo siguiente:

Ha sido siempre una regla invariable de mi conducta política desde el mismo día que asumí el Gobierno de Venezuela, trabajar con todas mis fuerzas en mantener relaciones de armonía y de paz con las naciones del mundo, procurando no dar por mi parte el más leve motivo que contradiga mis intentos a tal propósito. Así, al estallar la guerra europea,

¹⁵ Pedro Manuel Arcaya, "En desagravio de Venezuela", Los Pensadores Positivistas y el Gomecismo. No. 6, pp. 339-340. en CPPV-S XX.

que en el fondo de mi espíritu he lamentado hondamente por el incalculable retroceso que con ella sufren los avances del progreso universal, me apresure a dictar órdenes terminantes en el sentido de la mejor observancia de nuestra más absoluta neutralidad en la sangrienta querrela, y hoy veo con satisfacción que se nos cita en más de un país, como ejemplo de imparcialidad y de comedimiento en presencia del gran conflicto.¹⁶

El presidente Gómez, partía del principio de que todas las naciones beligerantes, eran amigas de Venezuela y eso no sería todo, por intermedio del despacho del Ministerio de Relaciones Exteriores, se ordenó a todos los presidentes de estados, al ejército y cualquiera dependencia publica, a evitar hacer comentarios en donde se implicara a las países involucrados en el conflicto. Incluso, la misma prensa nacional tenía prohibido hacer ningún tipo de comentarios. Y cuando se desato aquel frenesí a partir de 1917, los presidentes de estados de cada entidad procedieron a reunir los editorialistas para que evitaran caer en provocaciones.

II.- La aplicación de las Listas Negras como instrumento de terror y de persecución al comercio alemán en Venezuela

Hasta el momento en que acontecían los hechos de la Primera Guerra Mundial, las relaciones económicas entre Venezuela y Alemania, se habían desarrollado en forma regular y exitosa. Los datos más cercanos a esta fecha, son los pertenecientes a finales del siglo XIX, en donde la casi totalidad de los observadores, coinciden en señalar, al decir de Holger H. Herwig, que la "... colonia comercial alemana dominaba, controlando casi todo un tercio de todo el comercio y dos tercios del negocio de productos manufacturados"¹⁷, en el país.

¹⁶ Juan Vicente Gómez, "Carta A Cesar Zumeta", Los Pensadores Positivistas y el Gomecismo. No. 6, pp. 339-340 en CPPV-S XX.

¹⁷ Holger H. Herwig, *Sueños alemanes de un imperio en Venezuela*. Caracas, Monte Ávila Editores, 1991, p. 31.

Claro está, que en el presente trabajo, no se dejará de hacer mención a las distintas firmas comerciales existentes en el país, pero se hará mayor énfasis, en lo que respecta a los negocios alemanes. Porque la investigación estará orientada a tratar, las vicisitudes que tuvo que enfrentar el comercio de aquella nación en Venezuela. Específicamente durante el desarrollo de la gran conflagración y sobre todo, porque a partir de esta situación, se pondrán a prueba las rivalidades económicas y las diferencias ideológicas existentes entre los aliados y la poderosa Alemania.

Para poder entender cómo se fue desarrollando este importante comercio en el país, es necesario señalar que, en diferentes partes de la geografía venezolana, se establecieron diversas firmas mercantiles de variadas naciones del mundo europeo, entre ellas destacan, las alemanas, inglesas, norteamericanas, por citar algunas. El establecimiento de estas firmas comerciales, dependía de la ubicación de los principales puertos, las había en la Guaira, Ciudad Bolívar, Maracaibo y Puerto Cabello, entre otras.

En Venezuela, tal como es sabido, los negocios alemanes fueron muy variados, en un primer momento se basaron en la importación de café, cacao, tabaco y algodón, antes de la última década del siglo XIX. Dichos productos se negociaban con Hamburgo, en lo que H. Herwig, denominó el periodo preindustrial y el llamado periodo industrial que se originó, luego de 1871, a partir de la unificación de Alemania. En esta oportunidad, las negociaciones se caracterizaron por la exportación de productos de hierro, máquinas, herramientas, productos químicos y armas.¹⁸ Posteriormente, el proceso de exportación e importación se dinamizara según sean las necesidades de cada uno de los países involucrados.

En Maracaibo por ejemplo, el comercio alemán era determinante, su economía dependía prácticamente de los beneficios que les propiciaba esta importante colonia. Que en comparación con las otras firmas

¹⁸ *Ibidem*, p. 23.

comerciales, como era el caso de las Casas holandesas, italianas y las anglosajonas, llegó a superar al capital de todas ellas.

Al iniciarse la guerra en 1914, los países aliados entre los que destacan, Inglaterra, Italia, Francia, propagaron sus hostilidades en rechazo a Alemania desde su núcleo de acción, y más allá de sus fronteras. Y como ejercían gran influencia económica, al igual que el reino germano en toda América, se valdrían de diferentes métodos para neutralizar todo tipo de progreso de la nación enemiga. Entre los mecanismos de rechazo más utilizados destacan: la prensa, los obstáculos marítimos, las listas negras segregacionistas, hostigamientos a los gobiernos de los diferentes países en donde existía la presencia alemana y las aprehensiones forzosas de cualquier individuo sospechoso de ser o de pertenecer al reino germánico.

Por todas estas razones, la economía alemana tan próspera desde mediados del siglo XIX, hasta el propio año en que se inicia la guerra, ya no volverá a ser igual. El bloqueo a todos sus puertos, la interrupción del movimiento de navegación hacia los países con quienes hacia vida comercial, creo un aislamiento perjudicial y su exitoso movimiento de exportación e importación, hacia America y otras regiones del mundo se resentirían crónicamente.¹⁹

El asunto de las llamadas listas negras fue muy peculiar, ya que estas originaron una estela de rumores que luego se traducirían en zozobra en toda la sociedad extranjera radicada en Venezuela. Y a la vez, no dejaron de afectar a los nativos que estaban relacionados con el sector comercial alemán, ya sea porque dependieran laboralmente de estos, porque tuviesen un vínculo amistoso. O sencillamente porque con frecuencia, se generaban discretas incomodidades en el sector oficial, que se quejaba por la aplicación de este mecanismo perverso. Constituido en objeto de persecución contra todo los enemigos de los países aliados, sin que necesariamente hayan tenido relación directa

¹⁹ *Los Alemanes en el Táchira (Siglos XIX y XX) (Memorias de Heinrich Rode)*, Caracas, Biblioteca de Autores y Temas Tachirenses, 1993, pp. 225-226.

con el conflicto europeo. El gobierno francés, el gobierno inglés,²⁰ el Italiano y el norteamericano, habían emitido sus propias listas contra las casas de comercios, o de ciudadanos con quien no se debía ejecutar ningún tipo de negociación.

Vale decir que en un principio, la mencionada estrategia aplicada por los países aliados, no tuvo mayores implicaciones en Venezuela. De hecho, en el caso de Maracaibo, el sistema mercantil hasta ese momento, seguía inalterable, pero a partir de 1917, tras la incorporación de los Estados Unidos al conflicto en abril de ese año, la situación tomó un giro totalmente distinto. Puesto que no solo se dedican a emitir sus propias listas, sino que solicitan – como se ha descrito anteriormente – a todas las naciones del continente americano, a que le secunden en la declaración de guerra a la potencia alemana.²¹

Las personas señaladas en las listas negras, según los testimonios localizados en la documentación de la época, eran objeto de discriminación, independientemente de los vínculos o parentescos familiares, o de cualquier otra índole. El caso de la firma Boulton, regentada por descendientes de inmigrantes ingleses – quienes fueron decididamente *aliadófilos* – y cuya operatividad se realizaba en diferentes regiones del país, es muy digno de mencionar, sobre todo porque para 1917, cuando los Estados Unidos se incorporan al conflicto bélico, se verán obligados a redireccionar parte de sus negocios.

Es bueno aclarar que no todas las transacciones de la firma comercial Boulton, serían perturbadas por esta medida, pero si, las que mantenían en sociedad con la Bliss Dallett & Company de New York. Nos referimos a la Línea “D” Roja, que rápidamente exigiría, una clara respuesta de sus socios ingleses. Concedores como eran los Boulton

²⁰ Simón Planas Suárez, “Posición de Portugal en la guerra. 1914”, en AHMPPRE, Colección I Guerra Mundial, Caja No. 3, Expediente No. 00050. P El 1º de noviembre de 1916, Simón Planas, desde Lisboa, le informa al general Andrade, Ministro de Relaciones Exteriores de Venezuela sobre la publicación de una lista -“ cuidadosamente corregida”- por parte de La Asociación Comercial de Lisboa (Cámara de Comercio), “con las que el gobierno inglés ha prohibido todo comercio”.

²¹ Otto, Gertl, *Memorias e Historias*, Caracas, Ediciones de la Fundación John Boulton, 1977, p. 85

de este tipo de situaciones, darán largas a la decisión de tener que despedir a sus eficientes apoderados alemanes que ejercían estratégicas funciones en las Casas de los puertos de Maracaibo, Puerto Cabello y La Guaira. Sin embargo, la espera tendría un límite muy preciso y para finales de 1917, no solo tuvieron que suprimir a los antiguos empleados alemanes que ejercían importantes funciones en la Casa Boulton, por agentes venezolanos, sino que tuvieron que separar la operatividad de los locales de la Línea “D” Roja que funcionaban en áreas comunes junto a los de la firma Boulton.²²

De hecho, un documento enviado por Santos A. Dominici, desde la Legación de los Estados Unidos de Venezuela en Washington, al ministro de Relaciones Exteriores, Bernardino Mosquera titulado *La lista negra del comercio con la America Latina*, del 08 de diciembre del mencionado año, y publicado en la War Trade Board, es elocuente en su contenido. El mismo se refiere a la “lista de enemigos y aliados de estos, y demás personas, casas mercantiles y corporaciones, de quienes existe razonable causa para creer que han obrado, directa o indirectamente, por cuenta, en nombre o para beneficio de los enemigos y sus aliados”. Y lo más interesante de la situación es que, en el mencionado documento, se detallaba la cantidad de las casas de comercio vetadas por el gobierno norteamericano. Había un total de 1.600, en toda la América Latina y de esas, 86 pertenecían a Venezuela.

Otra cosa que llamaría la atención, tanto a los implicados como a los extraños, además de la naturaleza misma de las listas, es que se dictaban órdenes a todos los ciudadanos norteamericanos para que se inhibieran de efectuar algún tipo de negociación con los inculpados. Violar las disposiciones implicaría severos castigos legales y si las circunstancias, los obligaban a comercializar – como era común – estaban constreñidos a esperar la aprobación de la *War Trade Board*, que en definitiva tenía la última palabra.

²² Ibidem pp. 85- 86.

La zozobra en torno a la publicación de estas listas negras se extendió hasta bien finalizada la guerra, con frecuencia se incorporaban y se desincorporaban nombres de personas o de firmas comerciales. Los cambios de las listas, se hacían tal como acordasen los miembros de los países aliados o de acuerdo a lo pautado por cada una de las naciones beligerantes. Para el caso de los Estados Unidos, se hacían quincenalmente a fin de realizar las adiciones o cambios a que dieran lugar, según el comportamiento comercial de los sospechosos.

Para efectuar los procedimientos apuntados, los distintos gobiernos, apelaban a sus respectivos cónsules que debían estar expectantes en todo momento en las áreas donde estaban ejerciendo sus funciones diplomáticas. En el de caso de Venezuela, que nada tenía que ver estos procedimientos relacionados con las listas Negras – excepto cuando formalizaban alguna medida aclaratoria sobre los comerciantes acusados – todos los detalles inherentes a la situación de los países en conflicto llegaban a esta nación, de dos maneras. La primera y más confiable para el régimen gomecista, provenía de un efectivo y eficiente cuerpo diplomático que estaba desplegado por toda Europa y en los Estados Unidos. El cual no solo tenía como propósito espiar a los exiliados venezolanos, considerados enemigos del general Gómez, sino que además, debía estar informado para determinar la posibilidad de que los negocios entre Venezuela y los demás países fluyeran correctamente. El otro medio con que se contó para estar en conocimiento de las medidas asumidas por las demás naciones, derivaba de los distintos jefes de legaciones y Ministros extranjeros radicados en Venezuela, que por disposición de sus gobiernos, informaban sobre las más delicadas decisiones que tomarían durante el conflicto.

Las medidas restrictivas eran tan enérgicas, que con frecuencia se sometía a las personas a probar su identidad, ya que el solo hecho de tener el apellido alemán hacía difícil la libre circulación y la comercialización de los ciudadanos. El caso de los hermanos Carlos y Henrique Behrens, quienes eran hijos de padre alemán y madre venezolana, forma parte de esta dramática situación y el incidente se presentó en

Manchester, Inglaterra, cuando ambos ciudadanos, fueron detenidos en octubre de 1914 por la policía de esa ciudad. Luego se les confinaría y a un campo de concentración, como súbditos alemanes. Aunque estos individuos luego serían puesto en libertad, debido a la efectiva acción de la cancillería venezolana por conducto del diplomático Pedro Cesar Dominici, Encargado de Negocios ad-ínterin en Gran Bretaña. Y a la efectiva maestría con que, el Enviado Extraordinario y Ministro Plenipotenciario en Francia, José Ignacio Cárdenas actuó en febrero de 1915, en donde ambos funcionarios tuvieron que demostrar la ciudadanía venezolana de los implicados. La solución de estos casos, se hizo realmente compleja por el hecho de que ambos sujetos, al tener doble nacionalidad, optaron por prestar servicio militar en Alemania y además se habían inscrito como súbditos alemanes en un registro comercial del país germánico.²³

Igualmente sucedería con el joven Alfredo Strauss, venezolano, hijo de los súbditos alemanes, Guillermo Strauss y María de Strauss, quien permaneció detenido por las autoridades marítimas inglesas en un vapor de origen holandés, denominado, Wilhelm I, desde el mes de junio de 1915, hasta el mes de octubre de 1916. Y tuvo por reclusión el campo de prisioneros de guerra de la Isla de Manhan.

También era peligroso representar, a algunas de las firmas mercantiles que aparecían reflejadas en las listas discriminatorias, el caso de la firma Boulton, es uno de esos ejemplos muy emblemáticos. Para el diplomático venezolano, B. Planas Álamo, quien desempeñaba funciones diplomáticas en Barcelona, esta situación representó una verdadera preocupación que debía ser tratada con mucho tacto.

En uno de sus acostumbrados reportes, el 27 de marzo de 1917, primero informaba, sobre las radicales medidas de importación que había impuesto el gobierno francés, que sin duda alguna afectarían la economía de la nación. Puesto que este país, había prohibido, “la

²³ *Memoria del Ministerio de Relaciones Exteriores Edición Oficial*, Tomo Segundo, Empresa El Cojo Caracas 1915 p. 112.

importación en Francia de artículos extranjeros”. Y dicha medida, contribuiría a la afectación del comercio del café venezolano, ya que, este se reduciría al pequeño mercado español, que de alguna manera oxigenaba las agonizantes exportaciones del país. Y sumado a ello, la administración inglesa amparada en las listas negras, prohibió el embarque de tres expediciones que venían en un vapor español, e iban hacia Venezuela. El inconveniente se presentaría nada menos que con dos despachos pertenecientes a Tirado de Maracaibo y el otro correspondía al representante de la Casa Blohn. Aunque Planas Álamo, informaba que estaba gestionando la solución del caso con los cónsules de Inglaterra y el de Francia, la situación implicaba un verdadero problema para Venezuela, debido a que gran parte del comercio del país, dependía de los comerciantes alemanes.²⁴

Con el correr del tiempo, las quejas de los representantes diplomáticos venezolanos con relación a la forma como se hacían las listas negras, se incrementaban con regularidad y con ello, también se acrecentaban los descontentos de estos importantes funcionarios. Uno de esos casos, lo representaba Pedro Cesar Dominici quien desde la legación de Londres, el 12 de febrero de 1917, señalaba:

... en diferente ocasión he dicho de palabra en el Foreign Office que la colocación en la Lista Negra de la inmensa mayoría de las firmas venezolanas es completamente engañosa y arbitraria, y que la persona que les da informe sobre ello, no aparece muy bien enterada. No desaprovecho momento para insistir, y al salir otra Lista, lo hare por escrito. Sobre las firmas alemanas es difícil decir nada. He comenzado a tantear el asunto de Leseur & Romer, aunque con pocas esperanzas, este gobierno hará prolongar el caso hasta que ya haya terminado la guerra.²⁵

²⁴ “Carta del Sr. B. Planas Álamo, Barcelona, 27 de marzo de 1917, dirigida al “general Ignacio Andrade”, Archivo Ignacio Andrade. Correspondencia, caja No- 70, 1917.

²⁵ Carta del Sr. Pedro Cesar Dominici, Londres, 12 de febrero de 1917, dirigida al “general Ignacio Andrade”, Archivo Ignacio Andrade. Correspondencia, Caja, No-70, 1917.

Aunque el documento no especifica, si Domínici se refiere a la firma Lesseur & Romer *para* indicarle al ministro venezolano sobre alguna irregularidad relacionada con el decomiso de alguna mercancía en Inglaterra, existen testimonios muy elocuentes que se refieren a otros incidentes relacionados a esta misma nación europea. Los mismos hacen pensar hasta que punto, era capaz de llegar este país, invadido por la suspicacia y el temor tan característico de los países en guerra.

Pero, ese no sería el único caso. Regularmente se repetía la misma práctica con respecto al comercio alemán por ser el blanco cuestionado de los aliados. Para darle más solidez a lo expresado, se toma otro caso relacionado con el anterior. Se trata de Carlos Hess, representante de la firma C. Ansinck & Ca. Quien desde el 3 de febrero de 1916, presionado por sus representados y de algunos clientes comerciantes de la mencionada firma, entre los que destacan: Joaquín Minlos, L. de Maturín y Luis F Guevara H. de Ciudad Bolívar. Basándose en importantes informes probatorios, suministrados por estos últimos, se dirige al Ministro Andrade y pasa a señalarle que el gobierno inglés, retuvo en la Isla de Trinidad unos embarques de Cueros que iban a ser comercializados en New York a unas casas de comercio. Los alegatos del gobierno anglosajón, según el testimonio del exponente, se debían a que ellos habían restringido la exportación de cuero a algunas casas receptoras en New York, entre las que no se encontraban, la de los Srs. G. Amsinck & Ca., de procedencia americana. Se quejaba además el mencionado ciudadano, de que estas prácticas lesionaban el comercio nacional e interrumpían el libre intercambio de productos naturales entre dos países neutrales. Es bueno recordar que los señalados hechos se suscitaron en 1916, cuando aun los Estados Unidos no habían declarado la guerra a Alemania.²⁶

Difícil sería el caso de Antonio Francisco Abad, quien se lamentaba ante el general Ignacio Andrade, - ahora en su condición de Ministro de Relaciones Interiores - , por la apremiante situación que atravesaba.

²⁶ Carlos Hess, "El gobierno británico niega permiso para embarca a Venezuela mercancías de la Casa Carl Hosch de Bohemia" en AHMPPRE, Colección I Guerra Mundial, Caja No. 3, Expediente No. 00028.

Lo inevitable para Abad, es que no estaba en condiciones de negar sus vínculos comerciales con las casas mercantiles alemanas, por lo que abiertamente se le condenaba. Pero a pesar de ello, en un intento por demostrar que un comerciante de su talla, - mayorista y de gran espectro en el área - estaba en la obligación de relacionarse con los integrantes del medio. Situación que como se puede demostrar, no lo eximia de ser etiquetado de germanófilo. Véase:

Soy comerciante al por mayor de víveres, tanto de productos del país, como extranjeros, y llevo extensas relaciones comerciales con casas francesas, alemanas, italianas y venezolanas, tanto en esta plaza, como en las del interior del Estado Bolívar, en el Estado Apure, Arauca, &. Últimamente fui puesto en la "Lista Negra" dícese por simpatía que tengo a casas alemanas y por las relaciones comerciales que llevo con ellas.

La otra arista de aquella situación que embargaba a Abad, es que, el hecho de haber sido reseñado por las listas negras, implicaba que, quien mantuviera relaciones comerciales con los súbditos alemanes estaba condenado al fracaso económico. El veto incluía dos opciones, una aceptar ser simpatizante alemán y afrontar las fatídicas consecuencias. Y la otra, debía ser, demostrar públicamente que no se mantenía ningún tipo de nexo con el comercio de procedencia germánica. En el caso de Abad, parecía que ya no tenía tiempo para optar por la última de las opciones. De allí que tuvo que enfrentar las consecuencias, de tener que resistir el rechazo de sus compañeros comerciantes, quienes actuaban bajo la presión de los distintos cónsules aliadas, distribuidos por todo el país. Su desesperación, lo llevo a dirigirse al ministro Andrade en los siguientes términos:

Como consecuencia de ser puesto en la "Lista Negra" todos mis relacionados, italianos, ingleses, y también venezolanos, estos últimos por presiones e intrigas de ciertos cónsules extranjeros residentes en esta plaza, han cancelados sus transacciones comerciales conmigo, alegando, que si siguen

relaciones comerciales con mi casa, serian denunciados por sus cónsules respectivos, y resultarían para ellos multitudes de trastornos en sus negocios con el Extranjero.²⁷

En lo adelante, Abad, en medio del desespero que le embargaba, señalaba que las consecuencias de aquel hecho, le habían causado la merma en sus negocios. Y que su única culpa, estaba relacionada con el hecho de haber sido simpatizante de una casa alemana, que ha tenido preferencias comerciales con sus transacciones. Y que además, le había favorecido en la adquisición de créditos en los Estados Unidos, desde donde había realizado importaciones antes de haberse iniciado el conflicto bélico. Unas veces por intermedio de facturas alemanas y en otras ocasiones, por su propia cuenta. Lo que, según un informante perteneciente al gremio del comercio francés, constituyó el detonante principal que le creo, la apremiante situación. Para finalizar, apelaba a su condición de ciudadano venezolano por nacimiento, padre de familia y comerciante, radicado en Ciudad Bolívar a fin de que el ministro Andrade: “gestione en mi favor – sostenía – del modo que el crea conveniente, para conseguir que mi nombre sea retirado de la tal “lista negra” para no ser trastornado en mis negocios, que llevo desde años honradamente y a la vista de todo el mundo en esta plaza”.

Ante la situación descrita, con respecto a lo lesionado que resulto ser el comercio alemán, es necesario aclarar que, esa potencia europea, tampoco se iba a quedar de brazos cruzados, cuando de hostigar a sus enemigos se trataba. Hay pruebas de que, algunos comerciantes venezolanos, tuvieron que recurrir a la diplomacia criolla, para exigir como nativos de este país, sus derechos de ciudadanos. Este hecho quedaba demostrado, cuando el señor Manuel F. Pardo, acudió a la Legación, para solicitar amparo, ante el hecho de que su firma comercial Manuel F. y Ca. , con sucursal en Hamburgo, fue objeto de secuestro por parte del gobierno imperial alemán.

²⁷ Carlos Hess “El gobierno británico niega permiso para embarca a Venezuela mercancías de la Casa Carl Hosch de Bohemia” en AHMPPRE, Colección I Guerra Mundial, Caja No. 3, Expediente No. 00028.

Como se puede comprobar, en la documentación diplomática, hay dos aspectos que influyeron en el problema planteado, el primero es que, Carlos Pardo, era ciudadano francés. El otro es que, la incriminación de la firma se debía a que la misma se había constituido en Francia de acuerdo a las leyes de ese país. Pero la velocidad con que actuó el gobierno galo, no le permitió determinar con diligencia a los funcionarios venezolanos, que a Carlos Pardo, pertenecía solo 10 % de la participación en la compañía. Mientras que, el resto (90%), correspondía a los venezolanos, Manuel Pardo, que entraba en la denominación de socio gestor y F. A. Guzmán – Alfaro, socio comanditario. En este otro caso, la vasta experiencia del doctor José Ignacio Cárdenas, se puso a prueba, pero al parecer, el asunto no tuvo el mismo desenlace del anterior, ya que como estaban muy claros, tanto Cárdenas como Andrade, que el gobierno de Venezuela, mantenía como doctrina que las sociedades y las propias compañías comerciales obtenían nacionalidad del país donde se fundaban y en donde las leyes le otorgaron existencia jurídica. Por lo tanto, el estatus de nacionalidad de quienes las componen, no era tomado en cuenta para los efectos de una situación como esta. De manera que, en este caso, la nacionalidad de los dueños no les garantizaba la defensa de los derechos en cuestión. La estrategia que utilizaría la diplomacia venezolana fue que se le dio instrucciones a la legación de Hamburgo, para que se encargara discretamente de defender los derechos de los venezolanos.²⁸

La detención de las mercancías y los vapores de comercialización alemana de procedencia venezolana o de otros lugares del mundo, fue una práctica que complementaba, el surgimiento de las listas, a menudo llegaban a Venezuela numerosos reportes de los cónsules. En este tipo de procedimiento, Inglaterra era muy efectiva, quizá se debía al dominio estratégico de este país sobre los mares. La registro enviada por el Procurador General al cónsul, Pedro Cesar Domínici en Londres, y reenviada por este, el 02 de abril de 1917, al general Andrade, no deja de preocupar al gobierno, debido que,

²⁸ *Libros amarillos 1915- 1916* DSC00587.

al analizar dicho contenido se puede inferir que la economía de Venezuela estaba a punto de tambalear. Porque tanto la mercancía que salía hacia Europa como la que debía ingresar al país, la interceptaban en el mar y luego eran retenidas en los puertos de aquel país. La recomendación que daba el procurador, consistía en que se nombrasen los respectivos apoderados para realizar los reclamos.²⁹

El contenido de los registros presentados por el representante de la diplomacia venezolana, daba cuenta de lo efectiva que había sido la aplicación de las Listas Negras durante la guerra. Ya en que entre los apellidos que predominaban en las mismas, se encontraban los de origen alemán.

Si se buscan los orígenes de estas medidas tan drásticas, contenidas en las mencionadas listas, que tanto reprochaba Domínici al dirigirse al Ministro Andrade. Es bueno remitirse a los mismos documentos de los diplomáticos venezolanos y a los propios comunicados oficiales de los aliados. Por ejemplo, el 30 de enero de 1916, José Ignacio Cárdenas, se dirige a Andrade y entre otras cosas, le informaba que en la última conferencia realizada por los miembros de los países aliados, le confirieron a Francia, la dirección suprema de la guerra, de ahora en adelante, las reglas del comercio mundial cambiarían dramáticamente. Ya que a partir ese acuerdo, considerado tan trascendental por el informante, - puesto que su contenido, no solo tendría carácter bélico, sino también económico -, se establecieron tres tarifas de comercialización, que en nuestra opinión construirían las bases restrictivas que sustentarian la aplicación de las temidas listas negras.

Entre las tarifas económicas se encontraban, una “preferencial” que regiría las negociaciones de los miembros aliados, la “casi prohibitiva”, que no era más que el obstáculo con el que se encontrarían las casas de comercio cuyos dueños eran los alemanes. Y la tarifa

²⁹ Pedro Cesar Domínici, “Nombramiento de apoderado de los reclamantes venezolanos en Londres” en AHMPRE, Colección I Guerra Mundial, Caja No. 3, Expediente No. 00038.

“mínima”, que en verdad implicaría otro tipo de obstáculo para los países autodenominados neutrales, debido a que por lo general, las restricciones de las exportaciones e importaciones, afectaron significativamente el comercio de los mismos. Con respecto al tema tratado, el exponente consciente de los efectos negativos que envolverían la economía venezolana, recomendaba que en lo adelante debían celebrarse acuerdos entre los neutrales que no lesionaran la comercialización de los productos tradicionales del país para la época, tal era el caso del café, el cacao y el azúcar.³⁰

El que no consideró impropio la aplicación de las Listas Negras, fue uno de los más conocedores del derecho Internacional, el abogado, diplomático venezolano, Simón Planas Suárez quien ejerció sus importantes funciones durante el régimen gomecista. La posición de Planas Suárez sobre este acto prohibitivo, lo plantea en una de sus obras, *Cuestiones Internacionales y Políticas*, en la parte, titulada *La libertad de Comercializar y el Carácter Jurídico de la “Lista Negra”*, Planas Suárez se adentra en el análisis de la historia de las reglas de la guerra, se ubica en la necesidad del respeto a los convenios internacionales, y no duda en desaprobando la reciente *Declaración XV de la Habana*, en donde se convino que todo atentado de un Estado que no perteneciente a América, *contra la integralidad o inviolabilidad del territorio* de cualquiera de los países de este continente, los considerarían como un acto de agresión contra los Estados que firmaron la declaración. Y aunque critica la medida, que luego señala, que en caso de suceder lo convenido, todos los países firmantes consultarían las medidas que se tendrían que tomar, indica que “perspicuo es que el atentado o la agresión automáticamente presentan los elementos para un conflicto armado cuyo alcance no puede medirse”. Más adelante, expresa que “en términos generales no aprueba la Declaración por su peligrosa amplitud”, se abstiene en no ofrecer sus acotaciones al respecto, y se limita a considerar los elementos de la Declaración por ser ley vigencia entre los países que la suscribieron. Y como es

³⁰ Carta Sr. José Ignacio Cárdenas, París, 1916, dirigida al “Señor general Ignacio Andrade”, Archivo Ignacio Andrade. Correspondencia enero-marzo, caja No- 64, 1916.

un hombre que vive desde cerca los eventos bélicos, cita el artículo 2º de los acuerdos, que señala lo siguiente:

Se prohíbe exportar mercaderías o valorar y hacer remesas, giros o transferencias de dinero para el territorio de Estados que se hallen en guerra con cualquier nación americana u ocupado por ellos, o que fueren destinados o consignados a nacionales de tales Estados, cualquiera que fuera el lugar donde se encuentre el destinatario, consignatario o beneficiario de tales exportaciones, giros, transferencias o remesas...³¹

Planas Suárez, se sustenta en este artículo para hacer un análisis desde el punto de vista de las relaciones internacionales y lo ubica en lo que respecta al tema de la aplicación de las llamadas Listas Negras, para justificar precisamente el hecho de que, un considerable número de las naciones americanas había declarado la guerra a Alemania, esto debía ser interpretado desde la óptica de lo pautado en los acuerdos de la citada Resolución. Y por ende esto, significaría que la diplomacia del país por la naturaleza del mismo acuerdo, debía tomar las respectivas acciones al entrar “virtualmente” a la guerra. Es decir, no es que este país haya declarado la guerra como tal a Alemania, en forma directa, sino que al formar parte de la Resolución y al verse una gran proporción de las otras naciones ligadas al conflicto, tácitamente forma parte del mismo, interpretando las acotaciones de Planas Suárez.

En todo caso, el diplomático venezolano, en su afán por considerar como un hecho normal dentro de los preceptos de la guerra, la prohibición de la comercialización con los enemigos involucrados en el conflicto, o según sea la nacionalidad de las personas. Conocedor del arte de la diplomacia y de los acaecimientos de la guerra, se ubica en

³¹ Simón Suárez Planas, *Cuestiones Internacionales y Políticas*, Buenos Aires, Imprenta López; Otto, Gertl, *Memorias e Historias*, Caracas, Ediciones de la Fundación John Boulton, 1977, pp. 98-99.

tiempos pretéritos para dejar claro que dicho procedimiento no había sido nuevo, que es solo una extensión del pasado. Para ello apoya sus ideas, en ideólogos del siglo XVIII como Casanegis, Sánchez de Bustamante y Sirven, y en Bynkershoek. Ya no es aplicable el exterminio del vencido, hay otros métodos efectivos como es “su debilitamiento, para agotar o paralizar sus fuerzas y particularmente para arruinar su comercio y sus industrias, porque las guerras entre los grandes Estados no han perdido sus orígenes en el mercantilismo.”³² De esta manera, Planas Suárez, justificaba, la aplicación del tan cuestionado mecanismo.

³² *Ibidem*, p. 100.

EL PRESIDENCIALISMO EN LA HISTORIOGRAFÍA POLÍTICA DE VENEZUELA: UN ANÁLISIS DE TEXTOS ESCOLARES

Leonardo Osorio*

Resumen

El objetivo de esta investigación es realizar un análisis historiográfico de la historia política contenida en los textos escolares de historia de Venezuela de octavo y cuarto año de Educación Media, con el fin de develar los conceptos, periodizaciones e interpretaciones que se realizan en ellos. La historia política venezolana responde a una visión en la cual solo se describen los conflictos bélicos y la sucesión de los presidentes de la república, sin tomar en cuenta la participación de los ciudadanos en los distintos procesos históricos. De esa forma se observa como las periodizaciones se basan solamente en el dominio que ciertos grupos de poder han ostentado sobre la presidencia, de esta forma no existe un real avance y comprensión de la historia venezolana. Para la realización de esta investigación se empleó el método histórico con sus operaciones básicas de análisis, síntesis, y la crítica histórica para señalar las fallas a nivel historiográfico. De igual forma, se recurre a la utilización de la hermenéutica que permite la interpretación de los textos, y al método analógico-comparativo para determinar las similitudes y diferencias presentes en los manuales escolares. Se concluye como la historia política contemporánea de Venezuela se reduce solamente a un miope presidencialismo, que promueve el culto a los “líderes” y no permite la adecuada comprensión de

¹ Prof. LUZ. CEHLUZ. Email: leonardofavio87@gmail

la participación de la ciudadanía y el funcionamiento del poder político para entender la historia venezolana.

Palabras clave: Textos escolares, historia contemporánea de Venezuela, historia política, presidencialismo.

PRESIDENTIALISM IN POLITICAL HISTORIOGRAPHY OF VENEZUELA: AN ANALYSIS OF SCHOOL TEXTBOOKS

Abstract

The objective of this research is to make a historiographical analyze about the political history contained in eight and tenth grades Venezuela history textbooks, in order to reveal the concepts, periodizations and interpretations made in them. The Venezuelan political history is related to a vision in which are only described the wars and the presidents of the republic, regardless of the participation of citizens in different historical processes. So, we can see how the periodizations are only based on the domain that some powerful groups have held on to the presidency, so there is no real progress and understanding of Venezuelan history. To make this research it was used the historical method with its basic operations of analysis, synthesis, and historical criticism to show the historiographical failures. Likewise, it was used the hermeneutics that allows the interpretation of texts, and the analog-comparative method to determine the similarities and differences found in textbooks. It is concluded how contemporary political history of Venezuela is only reduced to a nearsighted presidentialism, which promotes the worship of “leaders” and does not allow a proper understanding of citizen participation and functioning of political power to understand the history of Venezuela.

Keywords: Textbooks, Venezuela contemporary history, political history, presidentialism.

Introducción

El propósito de este artículo es realizar un análisis crítico de la historia política presente en los textos escolares de historia de octavo y cuarto año de Venezuela que manejan prácticamente el mismo contenido, con el fin de detectar los marcos interpretativos, periodizaciones y protagonismo atribuido a los actores sociales que participan en determinados procesos históricos. Los temas referidos a la contemporaneidad son de gran importancia porque permiten ubicar a los estudiantes dentro de situaciones o problemas cercanos o todavía presentes en su realidad inmediata.

La historia como formadora de conciencia nacional y de ciudadanía, debe explicar claramente de acuerdo a unos criterios interpretativos bien establecidos acordes con la realidad estudiada, la comprensión de las coyunturas que marcan el mundo contemporáneo. Lamentablemente se sigue observando una merca crónica de acontecimientos políticos sobre todo en la historiografía escolar.

Los manuales escolares mantienen incólumes unos criterios de análisis superados en gran parte por la historiografía y los paradigmas científicos modernos, en el mejor de los casos ofrecen una visión muy reduccionista y miope de los procesos históricos. Por eso este trabajo tiene gran pertinencia para detectar esas fallas y proponer nuevas maneras de acercarse a la historia política contemporánea de Venezuela.

Los textos seleccionados fueron del nivel Media General de la Educación Básica, de los cuales se revisó el de Alberto Arias Amaro del 4to año. También se encuentra el de Guillermo Morón del 2010 de octavo grado y el de Miguel Hurtado Leña igualmente de octavo grado. Se tomó como criterio de selección las ediciones actuales así como aquellos que poseen gran difusión en el ámbito escolar.

En la historiografía escolar se promueve abiertamente un culto al presidencialismo, lo cual está indudablemente asociado a las figuras heroicas del siglo XIX. Por eso sus temas se limitan al estudio de la

política, reducida solamente a describir las medidas aplicadas por los gobernantes de turno. A pesar de abordar temas políticos, los ciudadanos o la participación de las colectividades se ven omitidas.

La economía se subordina en gran parte a la política en esa historiografía escolar, y los estudios culturales referidos a diversos temas como la identidad nacional, se ven nula o escuetamente abordados. La actuación de los presidentes constituye el alfa y el omega de la historia republicana venezolana. Las periodizaciones o coyunturas se establecen en función del dominio de ciertos grupos de poder sobre la Presidencia de la República.

Para la realización de este trabajo se empleó el método histórico, con sus operaciones básicas de análisis y síntesis. Con las operaciones de análisis se buscó estudiar todas las partes del tema y luego volverlo a unificar, y con la síntesis se reconstruyó la totalidad de la realidad histórica estudiada. Se utilizó también la crítica histórica, para señalar las fallas en las conceptualizaciones o interpretaciones presentes a nivel historiográfico.

De igual forma, se recurre a la utilización de la hermenéutica y la heurística las cuales permiten la interpretación y comprensión de los textos trabajados, y al método analógico-comparativo para determinar las similitudes y diferencias presentes en los manuales escolares. También se utilizó la metodología cualitativa que se caracteriza por concebir al investigador como conocedor del campo a estudiar, asimismo, todos los escenarios y personas son objetos de estudio (Finol y Camacho, 2006: 105).

Para realizar el análisis de los textos, primeramente se parte de las nuevas tendencias presentes en la nueva historia política, con el fin de ver los análisis que se están realizando para comprender de forma más acertada las realidades estudiadas. Luego se aborda el estudio de los textos escolares en el cual se analiza críticamente el contenido y la exposición de la historia política presente en esos manuales durante el siglo XIX, XX y XXI.

La nueva historia política

Las nuevas tendencias y enfoques historiográficos buscan superar el mecanicismo, la monotonía y la miopía de las interpretaciones que han dominado los estudios históricos. En base a los aportes teóricos generados por la historia socio-cultural se puede analizar y develar nuevos significados para construir así una historia política y de lo político centrado en la reconstrucción de las prácticas, representaciones, cultura política, acciones y reacciones de las colectividades en torno a contextos históricos específicos.

En base a estos supuestos teóricos, hoy se propone avanzar hacia la formulación de nuevas preguntas que permitan generar respuestas novedosas en torno a temas que han sido mal abordados. La antigua historiografía política practicada en Venezuela y Latinoamérica en general, solamente respondía a una mera narración de la actuación de los presidentes de la república, sus políticas de gobierno, quienes lo acompañaron en el poder, y las dificultades o revueltas sociales suscitadas durante su mandato.

Aunado a eso, se analizaron los procesos histórico-políticos latinoamericanos en el contexto republicano como épocas de anarquía, crisis, guerras civiles, luchas de caudillos, la acción predominante de héroes y jefes de Estado, y el fracaso del modelo liberal, pero en esencia los presidentes de la república eran los grandes protagonistas de esas historias políticas.

Una historia de presidentes, es decir de individuos, ya sean calificados de buenos o malos, o en el lenguaje romántico como héroes y antihéroes, pero que realmente no permite comprender el funcionamiento de la política más allá de la actuación de esos presidentes. Es importante explicar la participación de las colectividades en general indistintamente de como sea su participación dentro de la política y la sociedad.

Como la mayoría de los sectores populares en el siglo XIX en Latinoamérica estaban relegados de derechos políticos, su participación se

realizaba por medio de revueltas o demandas en pro de reivindicaciones sociales, que son efectivamente formas de participación política al exigir derechos o mejores condiciones de vida, por tanto no son meros alzamientos de algunos revoltosos liderados por caudillos audaces.

La historiografía tradicional solo toma en cuenta la participación de esos caudillos que muchas veces llegan al poder y se convierten en presidentes de la república. Los intentos de pacificación y sus luchas con otros grupos de poder es lo que se reseña en los periodos presidenciales.

Al describirse solamente las características de los gobiernos de turno, los planes de modernización y los progresos de la sociedad son producto solamente de acuerdo a esos criterios interpretativos, a los programas políticos de los gobernantes, y no se asume como logros de la sociedad civil. Ante esas deficiencias, en las últimas décadas se ha producido una renovación historiográfica que ha profundizado el análisis de la historia política.

Esas renovaciones han llevado a algunos autores a hablar de una nueva historia política, contrapuesta a los estudios tradicionales. En base a estas nuevas perspectivas de análisis, Guillermo Palacios plantea que aun cuando algunos autores no estén de acuerdo con el calificativo de “nueva historia política”, realmente se han revitalizado los estudios políticos en latinoamericana en base a nuevos enfoques teóricos y metodológicos: “logró una reflexión seria, profunda, multifocal en términos teóricos, metodológicos e historiográficos, de la situación actual de la historia política, nueva o vieja, en América Latina” (Palacios: 2000: 18).

Por eso es indudable la renovación teórica de la nueva historia política, que ya no se limita solamente al análisis de las instituciones, los líderes o los procesos de elecciones, sino que se han ampliados las temáticas y los enfoques. Indudablemente la interdisciplinariedad científica es lo que ha permitido abrir el abanico en la utilización de nuevas fuentes y teorías que permiten acercarse a novedosas temáticas antes inexploradas.

La utilización de la teorización permite también superar la mera narración y descripción de acontecimientos, las antiguas historias monolíticas y sectoriales centradas solo en los grupos de poder que acompañan o se oponen al presidente de turno, han cedido paso a otras temáticas como la construcción de las identidades políticas, los imaginarios y representaciones sociales, la construcción del Estado nacional entre otros.

Por eso más allá de que exista o no una “nueva historia política”, no se pueden negar las renovaciones existentes aunque no necesariamente se haya formada una nueva escuela:

En el caso concreto de la historia política latinoamericana personalmente hablaría más de nuevas preguntas, de nuevas motivaciones o de nuevos métodos de investigación, que de un cambio radical en la disciplina o de la existencia de una nueva escuela, más allá de la existencia de ciertas posturas revisionistas de algunos historiadores” (Malamud, 2000: 20).

Aunque tal vez no exista una escuela con cierta unidad epistemológica, lo cierto es que si se ha producido una importante renovación, tanto en los métodos como en las teorías, que ha generado el debate necesario en torno a muchos procesos históricos que se abordaban de manera reiterada en base a los mismo criterios analíticos. El dudar de las conclusiones establecidas por otros historiadores, el revisionismo sobre las fuentes, ha permitido generar nuevas conclusiones en torno a variadas temáticas.

Producto de ese debate teórico, se han considerado múltiples campos de investigación en la nueva historia política; “En la ya abundante producción de la historia política, los grandes argumentos atañen al discursos político, las políticas de género los fenómenos de la modernidad, los proyectos políticos de las minorías y de las clases subalternas” (Carmagnani, 2000: 31).

Por eso ante el revisionismo y las nuevas tendencias teórico-epistemológicas, es necesario clarificar todavía muchos conceptos y superar la visión tradicional de una historia descriptiva que solo narra hechos pero no reconstruye procesos ni devela significados, ni muchos menos crea relaciones entre el análisis político, económico y cultural.

El positivismo había parcelado el conocimiento de tal forma, que el estudio de lo político se realizaba en la mayoría de los casos como una dimensión de la realidad alejada de otros elementos del contexto histórico-social. Pero ahora se estudia la política y lo político interrelacionado con otros factores de la sociedad como el ámbito cultural.

Los estudios sobre la nueva historia política y la influencia de la historia socio-cultural en ella, se ve ejemplificado en el concepto de cultura política, que toma cada vez más fuerza dentro de los análisis históricos. Aunque tampoco existe un consenso general sobre el significado atribuido a este concepto, se han producido diversos debates para clarificar su uso y su campo de interpretación.

Pero la categoría de cultura política puede ser muy ambigua, y por tanto cuenta con múltiples definiciones. Para Alan Knight, la cultura política se entiende como:

...la cultura política incorpora las actitudes subyacentes (por ejemplo, la venalidad, la mentalidad pueblerina, el machismo), la conducta concreta (como las revueltas de cuartel, las elecciones amañadas) y el marco (institucional?) dentro del cual se da tal comportamiento (v.g., un gobierno autoritario o pretoriano) (Knight, 2000: 43).

Se observan las variables claves que implica el concepto de cultura política; por un lado se encuentran las representaciones o imaginarios, luego están las prácticas que consisten en las acciones sociales, y por último el contexto socio-histórico en el cual se efectúan los y dan significado a los comportamientos. Con esta definición se intenta superar

los antiguos análisis de historia política que se hacían únicamente a través de los estudios del mundo material. Ahora se consideran los significados atribuidos por los propios colectivos a su acción política.

La cultura política permite interpretar los significados de los comportamientos, en este sentido al analizar los conflictos y las revueltas civiles ya no se califican solamente como actos vandálicos de unos cuantos grupos anárquicos, sino que es necesario entender las razones y circunstancias que llevaron a esos colectivos a subvertir el orden establecido.

Este concepto inserta los cambios y continuidades en las creencias, valores, discursos, prácticas, comportamientos y el funcionamiento del poder dentro del campo de la cultura política. La cultura política es solo una de múltiples categorías que emplea la nueva historia política para realizar análisis históricos más completos y ajustados a la realidad del proceso.

A pesar de esas nuevas categorías que han surgido en el caso de la historiografía política en el ámbito latinoamericano y venezolano, la historiografía escolar venezolana sigue dominada por los estudios tradicionales que limitan el estudio de la política a una secuencia de acontecimientos donde los grandes protagonistas son los presidentes de Estado.

La historiografía escolar del siglo XIX en Venezuela

Los manuales escolares han conservado incólumes muchos de los paradigmas científicos superados en el ámbito historiográfico, las nuevas tendencias y enfoques que ha propuesto la nueva historia política no se reflejan en los textos educativos utilizados en bachillerato.

La historia contemporánea se periodiza en esencia en base a las sucesión de presidentes de la república, aunque el comienzo de los textos escolares se dedican capítulos al estudio de la estructura económica del país, cuando se procede a la explicación de los hechos políticos

estos se reducen a una historia presidencialista reducida y simplificada para explicar solamente un aspecto muy reducido de la política. De esta manera se observa como una vez finalizado el proceso de independencia y se establece la república de Venezuela en 1830, se narra y describe la hegemonía de los grupos conservadores.

En ese periodo se sucedieron distintos presidentes, entre ellos Páez que representaba el liderazgo indiscutible, José María Vargas, Narvate, Carreño, y Carlos Soublette. Se observa como en la mayoría de los manuales se sigue esta periodización presidencialista: “El país fue gobernado por un grupo elitesco, conservador y oligárquico, cuya figura central era el general José Antonio Páez” (Morón y otros, 2010: 66).

Es la historia del presidente y de quienes lo acompañan en el mando, es decir de los grupos que monopolizan el ejercicio del poder político. El estudio sobre el ámbito cultural no está presente o se le dedica una escueta reseña, y la participación de las colectividades se limita a destacar su actuación en algún disturbio ocurrido a lo largo de esos gobiernos.

Por eso se reseña lo que ocurrió durante la revolución de las reformas acaecida en 1835 que depuso momentáneamente al entonces presidente José María Vargas. En esencia aparte de mencionar las revueltas y alzamientos ocurridos, los textos escolares se limitan solamente a describir las políticas aplicadas durante el gobierno de los conservadores, sin realizar un análisis profundo al respecto.

El próximo capítulo, hace referencia al periodo de los Liberales, caracterizado por el predominio de los Monagas constituyendo casi una dinastía tal y como lo reseña Morón: “El país fue gobernado por un círculo cerrado de familiares y allegados de los Monagas” (Morón y otros: 2010: 69). En el texto de Morón se describe las políticas del gobierno de Monagas y se explica el derrumbe de la hegemonía paecista después de sus enfrentamientos con José Tadeo producto de los acontecimientos ocurridos en el congreso que trajo la muerte de muchos diputados.

En el texto de Morón se aborda este proceso desde una perspectiva meramente centralista, no se hace referencia al importante papel jugado por la entonces provincia de Maracaibo en contra de José Tadeo Monagas en la guerra de 1848. Esto lo reseña muy bien Dilian Ferrer: “Hasta el momento, la historiografía venezolana no se ha ocupado de profundizar el análisis general de este periodo y menos aún considerar la importancia y alcance que tuvo dentro del proceso histórico zulianos” (Ferrer, 2000: 22).

Esa historia centrada en los presidentes de la república también ayuda a que se construya una historiografía centralista en la cual el papel de las elites regionales y los gobernadores de las localidades no se ven reseñadas salvo algunas descontextualizadas referencias. Por eso el gobierno de los Monagas es muy débilmente analizado sobre todo en esos manuales educativos.

Se explica de manera escueta solamente como el gobierno liberal elimina o reforma leyes como las de Espera y Quita y Libertad de Contratos, y se promulga la ley de abolición de la esclavitud por parte de José Gregorio Monagas. Además en 1857 se trata de cambiar la constitución para alargar el período presidencial y permitir la reelección continua, lo que llevó a los sectores autodenominados liberales y conservadores a pactar para derrumbar la amenaza de José Tadeo Monagas de querer monopolizar el ejercicio del poder político.

El siguiente capítulo que se trabaja en los manuales escolares hace referencia al período denominado guerra federal o guerra larga, en que se produce una revuelta a nivel social, y un enfrentamiento radicalizado entre centralistas y federalistas por la lucha por el poder político, un conflicto bélico que se explica en parte como consecuencia de los problemas no resueltos por la batalla de independencia y el estado de miseria general del pueblo venezolano.

Sin embargo Arias Amaro desde la óptica del análisis marxista, considera que esta coyuntura es debido al malestar social de la mayor parte del pueblo venezolano, y por tanto se produce una lucha de

clases entre los sectores desposeídos y las clases dominantes: “La guerra federal fue, pues, la lucha de las masas populares dirigidas por el partido liberal contra la oligarquía, que pretendía recuperar el poder que perdió el 24 de enero de 1848” (Arias, 2010: 76).

Se produjeron batallas importantes como la de Santa Inés a favor de los federales, y la de Coplé que fue ganada por los centralistas. El líder de la federación Ezequiel Zamora fue asesinado sin saberse quién fue el culpable, y asume el mando Juan Crisóstomo Falcón. Por parte del gobierno, el clima político producido por la guerra, hace que se sustituyan continuamente en el poder Julián Castro, Felipe Tovar, y finalmente Páez. Ese proceso de lucha es calificado despectivamente en el texto de Miguel Hurtado:

La guerra se extendió por todo el país, y en las diversas regiones surgieron caudillos de nuevo cuño que con bandas de soldados propios conducían sus propias guerras sin orden ni concierto... Incluso, en medio de los odios sociales que salieron a relucir en la contienda, algunos caudillos bárbaros e ignorantes llegaron hasta el extremo de gritar “¡mueran los blancos!” (Hurtado, 2011: 49).

El autor designa la década de 1858 a 1870 como un periodo de anarquía y trata despectivamente los sectores populares y líderes que participaron en la guerra federal. Además Miguel Hurtado no considera las diferencias regionales y plantea que la guerra federal se extendió a todo el país cuando la entonces provincia marabina y las regiones andinas no participaron de esos sucesos. En el caso del federalismo en el estado Zulia este si funcionó efectivamente durante la época comprendida entre 1864 y 1870. (Véase, Urdaneta, 2008).

A continuación de esa época federal mal aborda por la historiografía escolar, se aborda a continuación el período de dominación de Guzmán Blanco dividida en el septenio, quinquenio y aclamación, con

sucesiones presidenciales intermedias de Linares Alcántara y Joaquín Crespo, periodo marcado por la modernización de la administración pública: “Estableció y saneó el crédito público, organizó la hacienda se ocupó de la administración y de mejorar la infraestructura, e hizo que la iglesia católica redujera su actuación sólo al plano moral y religiosos” (Morón, 2010: 82).

En esta época solamente se describen las políticas realizadas por Guzmán Blanco de manera muy general sin mencionar los fuertes conflictos que hubo en la provincia por el cierre del puerto de Maracaibo por ejemplo (Véase, Urdaneta, 1992). Solamente se destacan los planes de modernización principalmente en la ciudad de Caracas.

Por eso se menciona en los textos como empieza la era de los ferrocarriles, la separación del Estado de la iglesia, la explotación minera, construcción de acueductos, reparación de puertos, realización de líneas telegráficas y telefónicas entre otros. Los sucesivos gobierno de Rojas Paul, Andueza Palacio, Joaquín Crespo e Ignacio Andrade son apenas reseñados y débilmente tratados, se les enmarca dentro de la misma línea de periodo del liberalismo amarillo sin explicar las particularidades de sus políticas de gobierno.

Luego del periodo de Guzmán Blanco comienza el ascenso de Cipriano Castro, que llega al poder por medio de la revolución liberal restauradora y logra derrocar al entonces presidente Ignacio Andrade. De esta forma comienza el siglo XX y otra etapa de la historia republicana en el país.

Se observa en términos generales como el siglo XIX es tratado de forma despectiva como una época de desorganización social y luchas de caudillos y revoluciones. Esto lo refiere Federica Morelli en su trabajo cuando habla de la interpretación negativa que ha hecho la historiografía latinoamericana sobre el siglo XIX al destacar el fracaso del modelo liberal y la falta de estructuración de un adecuado orden republicano luego de la independencia:

Este fracaso se evidenciaba en el predominio del personalismo político, de naturaleza esencialmente rural y militar, y de las formas de violencia. Al contrario, las investigaciones reciente han puesto en evidencia el peso de la legalidad liberal en el interior de los nuevos espacios políticos (Morelli, 2007: 147).

Las nueva tendencias historiográficas cuestionan esa visión de ver el siglo XIX y la historia política en general de América latina como meros periodos de anarquía y guerras, y tratan de explicar el lento pero también progresivo avance para consolidar los Estados nacionales en los siglos XIX y XX. Pero los textos escolares interpretan el siglo XIX de acuerdo a los paradigmas tradicionales e ignoran las nuevas interpretaciones e investigaciones que se hacen sobre estos procesos históricos. De esta forma el siglo XX es tratado de forma similar.

La historia política en el siglo XX

El siglo XX parte de la hegemonía de los andinos, el desarrollo de la industria petrolera y la consolidación del Estado nacional. Aunque no dejan de haber dictaduras y revoluciones, la pacificación será unos de los elementos predominantes en ese nuevo siglo.

El primero de los presidentes del siglo XX es Cipriano Castro, personaje singular caracterizado por su discurso nacionalista, quién tuvo que enfrentar a poderosas fuerzas económicas tanto internas como externas. Manuel Antonio Matos importante banquero de la época fue quien lideró las fuerzas en contra del Cipriano Castro producto de la exigencia del mandatario de solicitar un préstamo para cubrir la balanza de pagos.

Este hecho y otros factores suscitó el alzamiento de los banqueros y de otros sectores económicos poderosos, que efectuaron la revolución libertadora que fue sofocada por Castro con ayuda de otros caudillos como el mocho Hernández, y luego se produce el bloqueo por parte de las potencias extranjeras como Inglaterra, Alemania, e Italia.

Este proceso es analizado por Arias Amaro quien pondera la actitud “nacionalista” de Castro. En líneas generales, se observa que el autor condena y califica las reclamaciones como “ridículas y exageradas” y afirma que el bloqueo “fue una confabulación del capital extranjero” aunque no señala cuáles fueron esas “medidas que Castro había tomado contra esas empresas”, observamos entonces, un maniqueísmo y vemos como el autor se dedica a resaltar la “ola de indignación de protesta en todo el país” y que “se produjeron manifestaciones populares de repudio a los agresores extranjeros y de apoyo al gobierno” (Amaro, 2010: 101).

Desde una óptica de análisis marxista, Arias Amaro considera como un acto de agresión del imperialismo internacional el bloqueo a las costas venezolanas. Sin embargo aunque califica a Castro de nacionalista, obvia o minimiza el hecho de que al final Castro se subordinó a los intereses extranjeros por medio de la firma de los protocolos en Washington.

Estos protocolos comprometían el 30% de los impuestos aduaneros venezolanos, y fue establecido el acuerdo por medio de una autorización del gobierno de Castro para designar al ministro estadounidense como representante para mediar con las potencias europeas, y es éste quien termina presionando al gobierno venezolano para la firma de dichos protocolos.

Para Guillermo Morón el conflicto se originó por los reclamos de deudas que hacían a Venezuela las naciones de Alemania, Inglaterra y “otras potencias” y “ante la negativa del presidente Castro” las armadas de estos países “bloquearon los principales puertos venezolanos el 9 de diciembre de 1902”. Morón destaca las luchas de Castro con los intereses capitalistas pero reconoce también las debilidades del presidente: “Hubo, sin embargo, una mayor presencia de Estado Unidos en la determinación de la política y la economía nacionales” (Morón y otros: 2010: 94).

A diferencia de Arias Amaro, Morón no considera a Castro como un gran nacionalista. A pesar que Castro logró sostenerse en el poder

por unos años más, con ayuda de las potencias internacionales y, favorecido por la salida del país de Castro debido a su enfermedad, Gómez obtiene el poder.

El gobierno de Gómez se definiría por ser la dictadura más férrea y larga que ha sufrido el país, en que se coartaron todas las libertades públicas, y los disidentes iban a parar a la cárcel de la rotunda, aunque se produjo también la integración definitiva del territorio nacional por medio de la construcción de carreteras hechas por los presos, y se estructura el estado nacional eliminando el caudillismo en la república.

En el período de Gómez empieza la explotación petrolera a gran escala, donde prácticamente se venden sus riquezas a las empresas trasnacionales con contratos onerosos para el estado, y son esas compañías las que ayudan al presidente a mantenerse en el poder. Esa política complaciente del gobierno de Gómez es reseñado por Miguel Hurtado: "...estaba entregando irresponsablemente esa riqueza al extranjero, a cambio de apenas unas migajas del lucro total que generaba el petróleo" (Hurtado, 2011: 83).

A pesar de ese entreguismo también se desarrollaron importantes obras de infraestructura en el país y se logró pagar la deuda externa. También es notorio como apenas y se hace mención a la región Zulia producto de la explotación del pozo Barroso 2, pero no se profundiza en el desarrollo económico que tuvo la región y como fue el paso de una economía agroexportadora a una minero-exportadora. Las historias regionales se mantienen ausentes el discurso en los textos escolares a pesar de su importancia para explicar los procesos nacionales. Tampoco se explican las rebeliones realizadas por los estados en la época gomecista, solo se reseña la semana del 28 ocurrida en Caracas.

Aunque todos esos intentos fueron infructuosos por lo menos la sociedad comenzaba a exigir sus derechos y se oponía a la dictadura. Gómez no dejaría el poder hasta su muerte en 1935 en el que se inicia una nueva etapa en el país en el cual se daría mayores libertades políticas y comenzaría el proceso de democratización del país.

En 1936 asume la presidencia López Contreras y se inicia una transición política como lo reseña Morón:

Con el gobierno de López Conteras comenzaron las reformas democráticas profundas; se permitieron los partidos políticos y se propuso desarrollar el país. Sin embargo, este presidente mantuvo muchos generales gomecistas en el gobierno y combatió las manifestaciones callejeras por considerarlas comunistas; a pesar de ello permitió el paso sin contratiempos de la dictadura a la democracia (Morón, 2010: 151).

Como lo explica Morón se comienza un periodo de transición política, que aun cuando tenía rezagos de la época gomecista, ciertamente se comenzaba a dar mayores libertades civiles. De igual forma Arias Amaro destaca el proceso de cambios políticos de la dictadura a la democracia que sería aún más evidente durante el gobierno de Medina Angarita: "...Dio a su régimen una orientación democrática dirigida al fortalecimiento de las instituciones y a la realización de reformas en los aspectos más importantes de la vida nacional" (Amaro, 2010: 176).

De esta forma empieza el proceso de democratización en el cual se permite la formación de partidos políticos, mayor libertad de expresión, y se le otorga el derecho de voto a la mujer venezolana. Sin embargo este proceso es abordado desde la perspectiva de las concesiones hechas por el gobierno a las colectividades, y no se analiza realmente en su justa dimensión los logros de la sociedad civil por alcanzar la plenitud de sus derechos.

Por eso prevalece una historia política centrada en las obras de gobierno de los presidentes, y en gran parte se margina la actuación de las colectividades. Realmente con la aparición de los partidos políticos empieza una participación mucho más formal y organizada de la sociedad, pero desde el siglo XIX todo el conjunto de revueltas sociales pueden ser interpretadas también como formas de participación en las cuales se exigían diversas reivindicaciones sociales a los gobierno de turno.

Ese conjunto de luchas es tratado despectivamente por la historiografía tradicional que prevalece en los textos escolares. Por eso se sigue una crónica en los acontecimientos de acuerdo a la sucesión de los presidentes. En 1945 se derroca al presidente Angarita y se establece una junta revolucionaria de gobierno.

Este período está marcado por los 3 años que duró la junta de gobierno presidida por Rómulo Betancourt, en el cual se establece el voto directo para elegir presidente de la república y otra serie de políticas destinadas a terminar de afianzar la democracia. De esa manera gana en 1948 Rómulo Gallegos la presidencia y dura solo unos meses porque después se da un nuevo golpe de estado en el país.

La otra etapa son los 10 años desde que se forma la junta de gobierno presidida por Carlos Delgado Chalbaud, quién es asesinado sin saberse el nombre del responsable, y asume en 1950 provisionalmente la presidencia de la junta Germán Suárez Flamerich. Finalmente Marcos Pérez Jiménez instaura la dictadura en 1952 hasta 1958, período marcado por la represión y derogación de las libertades públicas y se produce un retroceso en el proceso de democratización como lo señala Morón:

El camino hacia la democracia se había iniciado entre 1936 y 1948, pero se vio interrumpido con la llegada de la dictadura, la cual representó un retroceso político. La conducción del país volvió a manos de los militares. No se realizaron elecciones libres, estuvo clausurada la libertad de prensa y pensamiento. Para restablecer el orden democrático fue necesario el descontento del pueblo, de los partidos políticos y de las fuerzas armadas (Morón, 2010: 163).

El gobierno de Pérez Jiménez fue altamente represivo, aunque también se realizaron importantes obras de infraestructura en todo el país. Finalmente producto de un golpe Cívico militar realizado el 23 de enero de 1958, se derrumba la dictadura y empieza el período

conocido como la democracia representativa, caracterizada por el bipartidismo producto del pacto puntofijista.

Miguel Hurtado destaca la anarquía política que sufrió el país desde tiempos de independencia hasta llegar a la democracia representativa surgida desde el 23 de enero de 1858:

Puede decirse que la historia política de Venezuela fue desde 1810 hasta 1958-148 años de vida republicana-un continuo vaivén entre la anarquía y el despotismo.

Desde el derrocamiento de la dictadura en 1958 han transcurrido más de 40 años de democracia estable...Parece que se ha encontrado el camino, aunque aún falta mucho por andar (Hurtado, 2010: 133).

Se evidencia como tanto en los textos de Morón, Arias Amaro y Hurtado prevalece la interpretación negativa de la historia política venezolana limitada a explicar las revoluciones y problemas suscitados durante los sucesivos presidentes. Pero a partir de 1958 se abre una nueva etapa democrática que es valorada positivamente por los autores pese a todas sus imperfecciones.

Rómulo Betancourt fue el primer presidente de Venezuela resultante luego del pacto de Punto Fijo. Pese al clima de mayor libertad política, en esta etapa se forma la guerrilla en el país y es fuertemente reprimida por el gobierno, y se cortan relaciones con gobiernos que hayan sido resultado de un golpe militar, como el caso de Cuba. El partido comunista de Venezuela fue ilegalizado y muchos de sus líderes formaron parte del movimiento guerrillero en Venezuela.

Después asciende a la presidencia Raúl Leoni, quien forma un gobierno que él denominó de Ancha Base, donde se da cabida a distintas asociaciones políticas, quién sigue combatiendo la guerrilla y manteniendo los lineamientos políticos del anterior gobierno. El siguiente gobierno, el de Rafael Caldera, marca el cambio de ciertas políticas,

como los indultos a los guerrilleros que se entreguen pacíficamente, con lo cual finalmente se eliminan estos pequeños reductos disidentes y se restablecen relaciones con el de Cuba.

El próximo presidente fue Carlos Andrés Pérez que va de 1974 a 1979, que se vio favorecido por los altos precios del petróleo, pero el país también se endeudó ampliamente y no se realizó inversiones productivas, aunque se dio la nacionalización de las empresas del petróleo y del hierro.

El proceso de nacionalización aunque ventajoso para el país también es criticado en parte por Arias Amaro en su texto:

...la nacionalización del petróleo no fue un acto completamente soberano del estado venezolano, sino más bien el resultado de un proceso de negociaciones en el cual las empresas extranjeras recibieron una abultada indemnización en dinero, además de contratos y convenios por medio de los cuales siguen controlando aspectos muy importantes de la industria (Amaro, 2010: 218).

A pesar de reconocer Arias Amaro las ventajas y lo importante de la nacionalización, también destaca lo insuficiente de la misma para tener una administración plenamente soberana de los recursos del país. Esa nacionalización se produjo por un proceso de bonanza económica por el cual los precios del petróleo en el contexto internacional subieron abruptamente.

El Estado incrementó considerablemente el gasto público lo cual ocasionó el aumento del endeudamiento nacional y se dieron continuos casos de corrupción y despilfarro de recursos. El siguiente gobierno fue de Herrera Campíns, y se da el fenómeno económico que se conoce como viernes negro, en el cual la moneda venezolana sufre una alta devaluación y eso afectó gravemente la economía del país.

De esta forma Miguel Hurtado destaca los problemas económicos suscitados por la devaluación en los años ochenta:

Los años ochenta representaron la caída de toda la economía y los servicios con sus respectivas consecuencias socioeconómicas: inflación, deterioro de los servicios, pobreza, inseguridad, desempleo economía informal. Se desarrolló una crisis en todos los sectores que desembocó en una explosión social con saqueos y violencia callejera (caracazo del 27 al 28 de febrero de 1989) y la inestabilidad política de los noventa (intentos de golpes de estado en 1992) que llevó a la pérdida de las lealtades electorales (votos) a los partidos políticos tradicionales (Acción Democrática y Partido Socialcristiano COPEI) (Hurtado, 2007: 244).

En este caso se puede observar una buena conexión de los problemas económicos con los sucesos políticos ocurridos a finales de los ochenta y comienzos de los noventa en los cuales el bipartidismo pierde progresivamente fuerza política y electoral. A pesar de que el gobierno de Jaime Lusinchi crea una comisión para la reforma del Estado está realmente no llega a aplicarse.

En el segundo gobierno de Carlos Andrés Pérez se aplica una serie de políticas neoliberales dictadas por el Fondo Monetario Internacional, entre ellas se encuentra la subida de los precios de la gasolina que produjo altos índices de inflación y dio lugar a sucesos como los del caracazo donde el ejército reprimió cruelmente las protestas civiles. El segundo gobierno de Caldera es el último del periodo puntofijista antes de la llegada al poder de Hugo Chávez.

Chávez crea una nueva constitución que es aprobada por los venezolanos, en la cual se extiende el período presidencial a 6 años, y ofrece la posibilidad de reelección y referéndum a mitad de mandato, cambios en la política petrolera y agraria entre otros. Asimismo, se producen situaciones de conflicto político y social, sobre todo durante el año

2002 que produce el golpe de estado de abril, y el paro petrolero de diciembre, en que por poseer el presidente apoyo popular y contar con la fidelidad de la mayoría de la fuerzas armadas logra resistir esos embates pudiendo ganar el referéndum en el 2004, a pesar de las denuncias de fraude de la oposición.

En los textos escolares consultados solo se ofrece una muy breve descripción del gobierno de Chávez todavía en curso sin adentrarse realmente en el fondo de la problemática actual que es la que tiene mayor pertinencia para los estudiantes porque permite explicar la situación inmediata.

Conclusión

La Historia política presente en los textos escolares promueve abiertamente el culto al presidencialismo, como una variante o extensión del culto a los héroes presentes en la historiografía romántica de los siglos XIX y XX. La política se explica de esta forma en un sentido muy reduccionista, limitado solamente a describir políticas de gobierno.

No se visualizan la participación de los colectivos sociales, solo se mencionan en función de las revueltas o revoluciones suscitadas durante algún periodo de gobierno. La mayoría de las veces esos “alzamientos” son calificados despectivamente como la acción de “hordas” o de “ignorantes” guiados por algún caudillo.

De esta forma el siglo XIX venezolano es analizado en términos generales como un periodo de anarquía y desórdenes sociales, obviando los últimos análisis y tendencias historiográficas que explica el lento pero progresivo proceso de consolidación del Estado nacional. Además esa generalización de ver el siglo XIX como una época calamitosa no responde tampoco a los particularismos regionales, las regiones andinas y el Zulia no se vieron envueltos en la mayoría de esos conflictos armados presentes sobre todo en el centro y oriente del país.

Como los textos escolares no analizan realmente el funcionamiento

del poder político, sino que se limitan a describir los sucesivos periodos presidenciales, por eso también es que prevalece una historia centralista. Solo se explica la actuación de los presidentes asentados en la capital de la república, y el estudio de los gobiernos regionales se ve ausentes en esas historias, de ahí se deriva en gran parte la cultura política de no valorar ni conocer las competencias de los gobiernos locales y solo participar masivamente en los procesos electorales presidenciales.

La ciudadanía se ve relegada también del discurso historiográfico escolar, solo se hace breve mención de los sectores que apoyaron a determinados presidentes de la república. De esa forma los logros nacionales son vistos en gran parte debido a las medidas tomadas por los gobernantes y no como resultado de la acción ciudadana. Es así como se promueve implícitamente la idea de que solo por medio de un gobierno se puede mejorar la situación del país.

En el siglo XX se explica el papel del petróleo, la hegemonía del Estado y el difícil proceso para consolidar la democracia. El actual gobierno de Hugo Chávez es apenas reseñado, y no se analiza realmente el proceso de conflictividad político actual. De esta forma la historiografía escolar estudia los hechos políticos de forma tradicional, no incorpora las nuevas propuestas de interpretación y en esencia se limita a describir los sucesivos periodos presidenciales.

Referencias

- ARIAS AMARO, Alberto (2010). *Lecciones de Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela*. Editorial ROMOR. Caracas – Venezuela.
- CARMAGNANI, Marcelo. (2007). Campos, prácticas y adquisiciones de la historia política Latinoamericana. En: *Ensayos sobre la nueva historia política de América Latina siglo XIX*. El colegio de México, México.

- FERRER, Dilian, (2000). *Maracaibo durante el gobierno de los Monagas, Relaciones de Poder y Autonomía, (1848-1858)*. Comisión V Centenario del Lago de Maracaibo. Maracaibo Venezuela.
- FINOL, Mineira y CAMACHO, Ermelinda. (2006). *El Proceso de Investigación Científica*. Ediluz. Maracaibo - Venezuela.
- HURTADO, Miguel. (2011). *Historia de Venezuela 8*. Terra Editores. Estado Miranda Venezuela.
- KNIGHT, Alan. (2006). ¿Vale la pena reflexionar sobre la cultura política? En: *Cultura política en los Andes (1750-1950)*. Fondo editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú.
- MALAMUD, Carlos (2007). ¿Cuán nueva es la nueva historia política Latinoamericana? En: *Ensayos sobre la nueva historia política de América Latina siglo XIX*. El colegio de México, México.
- MORELLI, Federica (2007). *Entre el antiguo y el nuevo régimen. La historia política hispanoamericana del siglo XIX*. Historia Crítica. Pp122.155. Bogotá-Colombia.
- MORÓN, Guillermo (2010). *Historia de Venezuela*. Segundo año de educación media. Editorial Santillana. Caracas - Venezuela.
- PALACIOS, Guillermo (2007). Entre una “nueva historia” y una “nueva historiografía” para la historia política de América Latina en el siglo XIX. En: *Ensayos sobre la nueva historia política de América Latina siglo XIX*. El colegio de México, México.
- URDANETA QUINTERO, Arlene. (2008). *Tiempos de federación en el Zulia. Construir la nación en Venezuela*. Academia Nacional De La Historia.
- _____. (1992). *El Zulia en el septenio de Guzmán Blanco*. Editorial Tropykos, Caracas-Venezuela.

VISIONES DICOTÓMICAS EN TORNO A LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA DURANTE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

Luis Fernando Castillo Herrera*

Resumen

La plena autonomía universitaria representa la consecución de uno de los elementos más esenciales de las universidades modernas, en el caso venezolano el final de la última dictadura representada en Marcos Pérez Jiménez abrió las ventanas para apreciar nuevos horizontes y respirar nuevos aires. La Ley de Universidades de 1958, consagró la autonomía y permitió el inicio de una nueva etapa. Sin embargo, el allanamiento en diciembre de 1966 a la Universidad Central de Venezuela durante el gobierno de Raúl Leoni (1964-1969) generó una marcada división en torno al significado, valor y tratamiento de la autonomía universitaria. En este sentido, la presente investigación rescata las visiones disímiles de los distintos actores políticos y universitarios que emergieron en candentes debates, que conllevaron finalmente a la reforma de la Ley de Universidades durante el gobierno de Rafael Caldera.

Palabras clave: Autonomía, universidad, democracia, siglo XX.

* Profesor de geografía e historia egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), cursante de la maestría en educación mención enseñanza de la historia (IPC). Email: godaigo@hotmail.com

VISIONS DICHOTOMOUS AROUND THE UNIVERSITY AUTONOMY DURING THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY

Abstract

The full university autonomy represents the achievement of one of the most essential elements of modern universities in the Venezuelan case the end of the last dictatorship of Marcos Perez Jimenez displayed in the windows to appreciate opened new horizons and breathe new air. The Universities Act 1958, enshrined the independence and allowed the beginning of a new stage. However, the December 1966 raid at the Central University of Venezuela under President Raul Leoni (1964-1969) created a sharp divide over the meaning, value and treatment of university autonomy. In this sense, this research rescues dissimilar visions of the various political actors and academics that emerged in heated debates, which led eventually to the reform of the Universities Act under President Rafael Caldera.

Keywords: Autonomy, university, democracy, twentieth century.

Introducción

El altisonante debate en torno a la autonomía universitaria venezolana emerge como requisito *sine qua non* en el estudio histórico de nuestras universidades. La constante prédica en defensa de aquel derecho aparentemente inquebrantable, inviolable y en todo caso perpetuo al carácter de las instituciones de educación superior, hace pensar que su perturbación va en contra de la concepción misma de universidad.

La historia educativa en Venezuela y muy puntualmente la universitaria se ha desenvuelto en una sostenida pugna entre estudiantes,

profesores y quienes detentaron la máxima Jefatura del Estado, ocasionando las más alarmantes decisiones y acciones contra la libertad de pensamiento. En este sentido, nos planteamos la presente investigación donde se examinarán los principales aspectos inherentes a la autonomía universitaria venezolana durante el período democrático 1964-1970.

Primeramente, esbozaremos los antecedentes inmediatos en materia de autonomía universitaria en relación al período a estudiar. Destacando esencialmente la promulgación de la reforma universitaria de 1958, que marcó un punto de inflexión en la historia universitaria nacional, augurando tiempos de tolerancia en el alba de la democracia representativa. Asimismo, analizaremos la importancia y el momento histórico donde fue promulgada.

Seguidamente, y ya centrándonos en el período de estudio 1964-1970, examinaremos el desarrollo del carácter autonómico en las universidades y las medidas llevadas a cabo por los líderes políticos de la década de los sesenta e inicio de los setenta, quienes luego de rendir loas a la ley universitaria de 1958, la observaron como un obstáculo. De esta manera, nos planteamos una revisión analítica en torno a la fragilidad de la autonomía universitaria durante el gobierno de Raúl Leoni y el primer año de gestión presidencial de Rafael Caldera.

Hemos apuntado la investigación en el período comprendido entre 1964-1970, porque es precisamente allí donde ocurren los más resonantes acontecimientos relacionados con la autonomía universitaria en la era democrática venezolana, justo a doce años de la promulgación de la ley de universidades (1958) que exponía taxativamente la plena autonomía de las casas de estudios superiores.

En este sentido, se observa, como los largos períodos dictatoriales acaecidos en Venezuela se destacaron por su hermetismo ante la figura universitaria, lo que ha provocado el minucioso análisis desde el campo de la investigación histórica. No obstante, la era democrática iniciada en 1958, portadora de la bandera de la reivindicación, pronto

se vio empañada con los actos de acoso y sosiego, que terminaron por decantar la reforma de aquella moderna ley de universidades, creando un paralelismo irónico entre los actos dictatoriales y los eventos del período inicial de la democracia representativa, en materia universitaria.

Por supuesto, no se trata de crear acusaciones desmedidas y desordenadas de un momento histórico que responde a la dinámica de su contexto, los años sesenta constituyeron una década políticamente activa a escala mundial, el cruce de ideologías fue inevitable, el crecimiento de los sectores de izquierda en las universidades avanzó rápidamente, influenciados en parte por los movimientos europeos, obteniendo como respuesta la “persecución” ideológica y el cerco político que debilitaría el carácter autónomo de los recintos universitarios.

En este orden de ideas, se observa como la autonomía universitaria se convierte en un tema de interés social y por ende nacional. La reacción y acción universitaria no surge de hechos aislados. En la década de los sesenta los estudiantes asumen un papel relevante ante un nuevo panorama político y social, donde el estamento gobernante será estricto y rígido en su proceder.

En tal sentido, la investigación pretende siguiendo el patrón metodológico y la revisión de las distintas fuentes primarias y secundarias, dar consecución al objetivo general de la misma, el cual versa de la siguiente manera; Analizar los aspectos vinculados a la autonomía universitaria en Venezuela durante el período democrático de 1964-1970.

Para llevar a cabo el presente objetivo general, nos hemos planteado tres objetivos específicos los cuales son; conocer los antecedentes inmediatos en materia de autonomía universitaria en relación al periodo 1964-1970; describir los acontecimientos relacionados con la autonomía universitaria en el período 1964-1970; comprender la situación político-social a escala universitario en Venezuela durante

el período 1964-1970. Son estos, los componentes fundamentales que guiaron la investigación.

I.- La quimérica autonomía universitaria

Evocar el claroscuro de la historia de la autonomía universitaria en Venezuela supone una delicada labor, pues requiere en primer término un tratamiento cuidadoso de la concepción misma de autonomía. En este sentido, es preciso comprender la autonomía universitaria como un particular sistema que requiere de sólidas y robustas bases, constituidas por el carácter gubernamental, territorial, académico, financiero administrativo y jurídico reglamentario (Soriano de García-Pelayo, 2005). La nulidad o ausencia de estos factores, implica el menoscabo de la autonomía universitaria.

No obstante, existe una serie de aristas que nos permiten observar como desde aquella Universidad Colonial Real y Pontificia, supeditada a la figura del *divino soberano* y desprovista de libertad de cátedra, se puede apreciar una incipiente evolución no de la plena autonomía, pero si de las bases que la constituyen.

La universidad colonial no cambiaría más allá de las normativas impuestas por Carlos III y su Real Cédula de 1784 donde seculariza la universidad. En todo caso, los cambios más significativos son observados en el desarrollo de la era republicana, específicamente con los Estatutos Republicanos de la Universidad Central de Venezuela, emitidos por el Libertador Simón Bolívar en 1827. Sin embargo, en aquel novísimo cuerpo legal, no es posible apreciar propiamente la palabra autonomía, pero, su esencia es considerada en varios de los artículos, donde se establece la libertad de cátedra, territorial y financiera.

En este sentido, un elemento relevante de los Estatutos decretados por el Libertador y que apuntalan hacia la autonomía universitaria, es el mecanismo para la incorporación docente a la universidad “según los Estatutos constitucionales, la probidad de cualquier cátedra

vacante había de hacerse por ‘oposición’” (Pinto, 1990: 197). De esta manera, la institución aplicando procesos de selección permitirá la incorporación de aquellos profesores calificados para las distintas cátedras, y no impuestos ni por el gobierno, ni por camarillas eclesiásticas.

Sin embargo, la estructura evolutiva de la autonomía universitaria en Venezuela, se sumerge en una serie de momentos que evidencian una plena decadencia. Entre ellos, el período ejercido por los Monagas (1847-1858), la presencia desgarradora de la Guerra Federal (1859-1863) y la estampa arrogante del *caudillo de abril* Antonio Guzmán Blanco (1870-1888). En tal ambiente, la conculcación de la autonomía universitaria fue tajante, donde el Ejecutivo se reservó en varias ocasiones la selección de las autoridades académicas y los docentes para las distintas materias.

En 1849 bajo la presidencia de José Tadeo Monagas se emite una Ley de fecha 7 de mayo, donde queda establecido de manera específica que ningún profesor adverso al gobierno podría ejercer sus labores y dictar cátedra en la universidad. Asimismo, al cabo de la Guerra Federal y mediante decreto de Juan Crisóstomo Falcón, se establece nuevamente la reserva por parte del Ejecutivo del nombramiento de: “...funcionarios, catedráticos, rector, vicerrector y miembros de la Junta de Inspección y Gobierno y Tribunal Académico de la Universidad” (Leal, 1981: 162).

Creemos pertinente no establecer un recuento cronológico de los acontecimientos y quebrantos en el marco de la autonomía de nuestras universidades, sino plantear los hechos más relevantes y contundentes en materia de autonomía. En tal sentido, es fundamental, trasladarnos al sur del continente, y acelerando bruscamente al Dios *Cronos* situarnos en la ciudad de Córdoba en 1918.

La ciudad de Córdoba y puntualmente la Universidad Nacional de Córdoba representa en el alba del siglo XX, el factor más importante de cambio estructural en Suramérica a escala universitaria. El refor-

mismo de Córdoba surge cuando la universidad de características coloniales se vuelve antagonica con los cambios sociales, económicos y políticos del nuevo siglo. En este orden, Tünnermann (2008) expone que:

El Grito de Córdoba, que se instaló en la garganta de los jóvenes latinoamericanos resonando por todo el Continente, fue la rebelión contra los últimos resabios coloniales enquistados en nuestras Universidades. La reforma fue también el primer cotejo entre la sociedad y la universidad: con ella se inició el proceso de democratización de nuestras Universidades, aún no concluido; contribuyó a crear una nueva conciencia universitaria y social... (p. 37)

De modo que, los principales aportes relacionados con la subversión de los parámetros coloniales y señoriales promovidos por la reforma de Córdoba, se evidencian fundamentalmente en; autonomías de carácter político, catedrático, administrativo y económico-financiero. La reforma de Córdoba, no sólo develó los imperiosos cambios requeridos por la universidad en Argentina, sino además, plantó la semilla fundacional que habría de germinar en casi todo el continente, aunque y en palabras de Eleazar Narváez (2009) la reforma de Córdoba representó “Vientos de esperanza sin eco inmediato” (p. 41).

Así pues, el impacto en Venezuela de aquella reforma de 1918, fue menos que imperceptible, primero con Cipriano Castro como gobernante de turno y posteriormente bajo la subyugante mano del *Benemérito* Juan Vicente Gómez, la universidad venezolana se mantendría aletargada, censurada y clausurada. Presentándose las pavorosas escenas donde la Universidad Central de Venezuela es cerrada, primero el 11 de marzo de 1900, seguidamente el 1º de octubre de 1912 y finalmente en febrero de 1928.

El ocaso de la dictadura gomecista no significó la primavera para la autonomía universitaria. En primer lugar, Venezuela debió remontar

el atraso intelectual dejado por los veintisiete años de hermetismo. Y en segundo, los nuevos decretos y leyes fueron extremadamente conservadores, respondiendo al tenso clima político dejado luego de la dictadura. Por supuesto, no todo fue oscurantismo, la autonomía universitaria sería planteada en reiteradas ocasiones entre 1937 y 1948. En 1937 y posteriormente en 1939 se plantearían dos Proyectos de Ley Universitaria, donde se hacía énfasis en la autonomía universitaria, aquellos proyectos no fueron aprobados.

Seguidamente, la autonomía universitaria vería tímidas luces con la promulgación de la Ley de Educación del 15 de junio de 1940, donde a pesar que la escogencia de las autoridades aún sigue siendo potestad del Ejecutivo, las distintas Facultades y Escuelas tienen la posibilidad de seleccionar dos candidatos para el rectorado, vicerrectorado y la secretaria, en todo caso, es el Gobierno Central quien determinará los cargos definitivos. Lamentablemente, aquel sistema sólo estaría en vigencia tres años, cuando la Ley es reformada y el Ejecutivo Federal se reserva nuevamente la elección o selección de las autoridades universitarias, dando así otro paso en falso en contra de la autonomía.

En este sentido, el poder central mantendría el control político de las universidades asignando o removiendo los miembros principales del gobierno universitario. De tal forma, en 1946 y bajo la égida de la Junta Revolucionaria de Gobierno, con Rómulo Betancourt a la cabeza, se decreta en Gaceta Oficial n° 22.123 del 28 de septiembre de 1946, la potestad del Ejecutivo para imponer las autoridades de la universidad, dejando en contraste la plena autonomía administrativa y la apertura para la participación estudiantil. En tanto, Altuve (2012) manifiesta que:

Respecto al gobierno universitario, queda establecido que el Consejo Universitario es la autoridad suprema de cada universidad y está conformado por el Rector, el Vicerrector, el Secretario, los representantes del profesorado, de los estudiantes y los egresados universitarios (...) correspondiendo

al Ejecutivo Federal el nombramiento de las primeras autoridades mencionadas, por lo cual son de libre designación y remoción. Esto último pone de manifiesto que la autonomía no es absoluta sino relativa... (p. 53)

Por otra parte, la oscuridad cubriría nuevamente la política venezolana, cuando el 24 de noviembre de 1948, es derrocado Rómulo Gallegos, quien fuese el primer Presidente electo a través del voto directo, universal y secreto. Aquel acontecimiento sumado a la presencia de la Junta Militar de Gobierno y luego la de Marcos Pérez Jiménez como presidente electo (1952-1958), significaría también el retroceso de lo poco que se había conseguido en materia de autonomía universitaria.

En primer lugar, se realiza la intervención de la Universidad Central de Venezuela violando todo principio autonómico, segundo se destituyen todas las autoridades universitarias, y seguidamente se decreta la Ley de Universidades Nacionales del 5 de agosto de 1953, reduciendo a su mínima expresión la autonomía universitaria, derogando incluso la libertad de cátedra que generaría una enorme presión sobre el profesorado universitario.

Por su parte, el gran momento de la historia del siglo XX en Venezuela, lo constituiría el 23 de enero de 1958. Pues bien, el derrocamiento de la dictadura traería entre otras cosas la consagración de la plena autonomía universitaria, enmarcada en la Ley de Universidades, promulgada el 5 de diciembre de 1958. Por primera vez en Venezuela la universidad ostentaría plena autonomía, elegiría sus autoridades, gozaría de libertad de cátedra y territorial, convocaría a concursos de oposición y controlaría sus finanzas. En este sentido, cuarenta años después del movimiento reformista de Córdoba, sus principios serán la principal inspiración de la nueva Ley de Universidades en Venezuela.

Sin embargo, la nueva autopista democrática donde transitará la República, se encontrará inmersa en una lucha política que nace justo cuando los partidos de izquierda son excluidos del proyecto

democrático, iniciándose así, una tensa campaña que inevitablemente impregnará a la universidad. Además, la década de los sesenta posee el símbolo de la revolución cubana, que inspira la lucha de toldas como el Partido Comunista de Venezuela (PCV) y organizaciones estudiantiles autodenominadas marxistas que con su participación activa introducirán a la universidad en la batalla política nacional.

En aquel escenario, se presencian visiones distintas de la autonomía universitaria, el sector estudiantil empleará aquella bandera para dirigir sus quejas en contra del gobierno de Rómulo Betancourt, mientras éste y el sector que representa observan con preocupación las libertades que se han otorgado a través de la recién decretada Ley de Universidades (1958). Es pues, el panorama y los antecedentes que preparan la atmósfera donde se desarrollará el gobierno de Raúl Leoni (1964-1969) y la primera etapa de Rafael Caldera (1969-1974), donde inevitablemente habrá visiones dicotómicas en torno a la autonomía universitaria. Aspectos que serán desarrollados en el siguiente subtítulo.

II.- Reacciones en torno a la autonomía universitaria

La palpitante década de los sesenta irrumpe en el escenario nacional con vibrantes acontecimientos, a partir del 23 de enero de 1958. Venezuela experimentó la sensación de la democracia y académicamente sus universidades se regocijaron con la promulgación de la plena autonomía, los ciudadanos volverían a las urnas para sufragar en unos comicios electorales transparentes, donde Rómulo Betancourt obtendría más de un millón de votos a favor, suficientes para ocupar el solio presidencial, inaugurando así la denominada *democracia representativa*.

Sin embargo, el edificio democrático presentará irregularidades desde sus cimientos, en primer lugar, el Pacto de Punto Fijo excluía al Partido Comunista de Venezuela (PCV), de la conformación del Gobierno Nacional. En segundo lugar, a pesar del convenio puntofijista los partidos firmantes Acción Democrática (AD), Unión Republicana Democrática

(URD) y el Comité de Organización Política Electoral Independiente (COPEI) nunca lograron acordar candidatura unitaria, y cada tolda presentó un candidato en las elecciones de 1958, surgiendo desde allí las primeras grietas de la unidad:

A todo esto se añadía que en abril de 1960 tuvo lugar la primera de las tres divisiones que sufriría AD en la década del 60. Un sector izquierdista de AD, con mucha fuerza en la juventud universitaria de ese partido y en la intelectualidad, se separó de Acción Democrática, dando lugar al Movimiento de Izquierda Revolucionario MIR, partiendo de inspiración marxista que también entró en la onda subversiva que emanaba del ejemplo cubano (Bautista-Urbaneja, 1997: 19).

La exclusión del PCV de la conformación del Gobierno Nacional, el rechazo de las ideas izquierdistas por parte de Rómulo Betancourt y la fundación del MIR constituirán una serie de factores que encontraran respuesta y cobijo en las universidades, "...la gran fuerza que el PCV y el MIR tenían en la juventud ucevista, convirtió a esa Universidad en un importante centro de operaciones subversivas..." (Ibidem: 20).

Pues bien, la universidad y específicamente la Universidad Central de Venezuela (UCV), se convertiría en la platea de donde emanaban las principales críticas hacia el escenario gubernamental, por ello, organizaciones políticas como COPEI guiaron sus esfuerzos hacia la formación de secciones universitarias del partido, que contrarrestaran la avanzada subversiva que se avivaba conjuntamente con la formación de grupos combatientes, representantes del sector más extremistas de la oposición. Durante su gobierno Rómulo Betancourt se ocuparía principalmente de la guerrilla armada, mientras que sus sucesores intentarían socavar los remanentes revolucionarios ubicados en las universidades, siendo el precio, la autonomía universitaria.

El crepúsculo del gobierno de Rómulo Betancourt no representó el ocaso de Acción Democrática (AD), y mucho menos el cese de la

oposición y postura crítica de la universidad. De esta manera, los electores sufragarían nuevamente en la era democrática, prefiriendo en aquellos comicios de 1963 al aspirante de AD Raúl Leoni. En este sentido, el *partido blanco* conservaría la dirección de la nación y la firme convicción de sofocar los aparentes últimos conatos de insurrección.

Aun cuando los grupos insurgentes que le hicieron frente a la jefatura de Rómulo Betancourt se encontraban en repliegue táctico, el gobierno de *ancha base* del Dr. Leoni, incitado por el clima político nacional y algunos acontecimientos violentos acaecidos en el país, llevaría a cabo una serie de contundentes acciones, que generarían sobresaltos en las universidades. En primer lugar, el Presidente decretaba la suspensión parcial de las garantías constitucionales el 13 de diciembre de 1966. En segundo lugar, desde el Congreso Nacional se señalaba a la Universidad Central de Venezuela (UCV) como *guardida comunista*, y en tercer lugar, se allanaba el recinto de la UCV el 15 de diciembre de 1966.

En este orden de ideas, la suspensión de garantías constitucionales fue motivado entre otros acontecimientos por el asesinato del mayor Francisco Astudillo Suárez, en una acción que tenía por objetivo al general Roberto Moreno Soto, correspondiendo todo ello, según el análisis del gobierno a un plan orquestado por la oposición representada en la díscola izquierda nacional.

Por su parte, la universidad quedaría en la mira del periscopio político cuando en la sesión del 13 de diciembre de 1966, en el Congreso Nacional el senador Edecio La Riva Araujo, dirigiese duras y prosaicas acusaciones hacia el Partido Comunista, y al mismo tiempo imbuía en su discurso punitivo a la UCV:

...hoy la bandera de la autonomía no se levanta por el extremismo para defenderse de un gobierno, sino para atacar a un gobierno y atacar a la sociedad (...) En las luchas estudianti-

les, el espíritu, el afiche, el mitin, todo es de consagración a la violencia, y lo que es más grave, los hampones de este país creen que en la Universidad encuentran el refugio y se van para allá... (El Nacional, 1966 diciembre 14: D-13)

Desde la óptica del senador copeyano La Riva Araujo, la universidad y su autonomía se habían convertido en factores que promovían la violencia, cobijando incluso *hampones*, donde la burocracia fomentada por el Partido Comunista de Venezuela desmoronaba la verdadera autonomía universitaria:

...el Partido Comunista lo sabe hacer muy inteligentemente. Aprovecha la imprenta, la Biblioteca, las ayudas a los estudiantes comunistas, los empleados comunistas. Vemos a jóvenes recién graduados con altos sueldos, pues en tres años pasan de simples recién egresados a Profesores titulares. La burocracia gana más que todos los Profesores de la Universidad juntos; más de seiscientos empleados son del Partido Comunista (*idem*).

Este modo de concebir a la universidad y principalmente la UCV, había creado el ideal de una institución académica al margen de la ley, donde la violencia y la burocracia envenenaban las raíces del árbol académico. En tal ambiente, se consumaría el allanamiento de la Universidad Central de Venezuela la madrugada del 15 de diciembre de 1966, y en operación conjunta la casa del rector Jesús María Bianco, correspondiendo un flagrante atropello a la figura universitaria y sus representantes.

Las reacciones no tardarían en germinar, el primero en expresar su rechazo ante las medidas tomadas desde la máxima Jefatura del Estado, fue el rector Bianco advirtió:

No puedo aceptar que se me confunda, que se me trate como un conspirador, yo no conspiro, únicamente defendiendo a la

universidad democrática, científica y autónoma (...) Este allanamiento es una demostración más de lo que he venido diciendo en los últimos días, de que se acentúa una campaña dirigida a eliminar la autonomía universitaria (El Nacional, 1966 diciembre 15: D-1).

De esta manera, el Rector Bianco califica el allanamiento como atentatorio al carácter autónómico de la universidad y sus palabras ya presagiaban aciagos escenarios. Por su parte, algunos miembros de la política venezolana llegaron a calificar el allanamiento como una medida necesaria y aún más, inevitable. En su momento el lucido líder de URD Jóvito Villalba declamaba:

El allanamiento a la universidad es otra medida para nuestro partido dura y dolorosa, pero inevitable (...) la autonomía no puede continuar subsistiendo como negación de la aptitud del gobierno para controlar y garantizar el orden público en el seno de la universidad (El Nacional, 1966 diciembre 21: D-1).

Mientras tanto, guerreros académicos de viejas pero contemporáneas batallas, también salieron en defensa una vez más de las universidades y de la amada autonomía. En este sentido, el ex rector de la UCV Francisco de Venanzi exponía que:

La autonomía universitaria es vital para el desenvolvimiento cabal de las actividades docentes y de investigación. Es el sistema que despierta más confianza y mística en el seno del profesorado ya que le asegura estabilidad cualquiera que sea su ideario político (...) Responde en verdad, a la necesidad cada día más apremiante para la humanidad de dar vigencia a los valores del espíritu, de hacer valer los recursos de la inteligencia, en un momento donde se enseorea la violencia... (El Nacional, 1966 diciembre 17: D-15).

No obstante, la batería gobernante no tardaría en enfilarse sus recursos informativos para explicar o quizás justificar los hechos. En efecto, hombres como Antonio Lozada Fiscal General de la República, afirmaba que el allanamiento se ajustaba a las ordenanzas constitucionales, estableciendo una diferencia entre autonomía e inviolabilidad del recinto académico, para el fiscal Lozada la inviolabilidad no conllevaba a la extraterritorialidad, por lo cual y a su juicio, en ningún momento se violó el carácter autónomo de la UCV, pues se allanaba una institución sospechosa de conspirar contra el gobierno constitucionalmente establecido.

Pese a lo afirmado, el *rector heroico* Jesús María Bianco, mantendría su postura y defensa de la autonomía vilipendiada y desde su posición como máximo dirigente de la *casa que vence las sombras*, dirige contundentes alegatos, quizás teledirigidos al senador La Riva Araujo, quien desde una posición “tan alta” lanzó injurias hacia la universidad. Así declaraba Bianco:

...la situación que atraviesa en estos momentos la UCV con ocasión del allanamiento de que es objeto, y las circunstancias dentro de las cuales se ha producido, no es más que el resultado de hechos anormales, en cuya responsabilidad no concierne a la universidad misma parte alguna y a lo cual ha contribuido sin duda, una campaña desconsiderada, en el sentido noble de esta expresión. Desatada en efecto desde sitios tan altos como debería serlo siempre los curules de la Cámara del Senado, tal campaña no ha prestado ningún servicio a la República ni a la Universidad, ni a la historia política de Venezuela (El Nacional, 1966 diciembre 17: D-1).

En palabras del máximo representante de la UCV, la intervención policial que sufrió la universidad se evidenciaba como el resultado de un acto donde las casualidades no tendrían espacio. La consecución de hechos respondían a directrices que buscaban fundamentalmente extinguir la llama comunista, iniciándose en el Senado la *cruzada* que

finalizaría en la descomunal operación policial y militar que posaría su oscura y pesada bota sobre la autonomía universitaria.

Desde sus posiciones de lucha, los noveles dirigentes estudiantiles agregaban más fuego al crisol, y otras universidades entraban en el debate en torno a la autonomía, tema que no les era ajeno. En opinión de Oscar Belloso Medina Presidente de la FCU de La Universidad del Zulia (LUZ) los dirigentes ucevistas habían extraviado el norte y significado verdadero de la autonomía:

...la actitud de los directivos estudiantiles de la UCV, de auténtica orientación marxista-leninista (comunista) para los cuales la Autonomía Universitaria es sólo un medio para la lucha política proyectada lamentablemente dentro de su estrategia por el camino aventurero de la violencia. La autonomía para ellos es un principio en el cual no creen, pero del cual se sirven hasta que logren destruirlo totalmente (El Nacional, 1966 diciembre 21: D-15).

En lo tocante a una posible reglamentación de la Ley de Universidades de 1958, surgen las preocupaciones. La intervención policial no sólo poseía la intención de disipar los grupos subversivos, era necesario para el Gobierno asegurar el terreno, si bien el allanamiento estuvo enmarcado en la ley pues existía una condición donde las garantías constitucionales estaban suspendidas, era necesario establecer un reglamento que dejara claro hasta donde llegaba la autonomía universitaria, disipando la idea de la extraterritorialidad del recinto académico.

De esta manera, el Dr. Leoni Presidente de la República limpiaría sus gafas y observaría nuevas medidas que dosificaran el empuje político que las academias venían desarrollando. En primer lugar, se decreta el Reglamento de la Ley de Universidades, conocido como *Reglamento Leoni* y en segundo lugar, se establece la Fundación de la Universidad Simón Bolívar, "...esta institución, decretada en 1967 por

el presidente Leoni, intentó contrarrestar el peso de las universidades autónomas...”(López, 1998: 119).

La Universidad Central de Venezuela y otras casas de estudio, se habían convertido en centros de alta actividad política, la preocupación giraba en torno a las nuevas generaciones que incursionaban en las universidades, y que podrían ser seducidas por aquellas ideas de subversión, es por ello que paulatinamente van germinando nuevas opciones académicas que aseguren espacios despolitizados.

En este sentido, la autonomía universitaria perdería su primera batalla, tras el allanamiento, se decretó el Reglamento de la Ley de Universidades, el cual fue aprobado el 17 de febrero de 1967. Los aspectos más resonados, se encuentran en el Artículo 3, donde queda expresado la prohibición de la propaganda política favorable a tendencias contrarias a la democracia. Aquel artículo, se dibujaba como una versión universitaria del famoso Pacto de Punto Fijo, donde nuevamente los sectores de izquierda y ahora la pluralidad universitaria quedarían amordazados.

Por su parte, el Artículo 5 del mismo Reglamento, planteaba abiertamente la autonomía universitaria en lo concerniente a las actividades docentes, investigación, académicas, y administrativas, exceptuando el carácter territorial. Desde el punto de vista de López (1998):

El reglamento establecía una distinción entre “orden académico” y “el orden público”. El Gobierno controlaría las áreas públicas en la sede universitaria. Esta modificación buscaba suprimir la inviolabilidad del recinto universitario (p. 121).

Trastocada la autonomía universitaria y luego de dos meses de ocupación policial y militar, se reanudarían las clases volviendo las aguas a una tormentosa calma. Los acontecimientos vividos por las universidades autónomas aunque con más énfasis la UCV, significaron la respuesta del Gobierno hacia una política apuntalada al agotamiento de los sectores que lo adversaban política, militar e ideológicamente.

La universidad era entendida como una fuerza social importante, es por ello que tanto Gobierno como oposición lucharon por su control, poniendo en juego la integridad autonómica de la institución más valiosa de la sociedad.

III.- Después de la tempestad: la reforma

La veleta política giró nuevamente en 1969, apuntando hacia nuevos enfrentamientos entre el gobierno de turno y la universidad. Raúl Leoni había concluido su período presidencial, dejando como legado el Reglamento de la Ley de Universidades y allanamientos académicos. Además de ello, el panorama político presentaría cambios cromáticos, el partido verde desbancaba a la tolda blanca.

Pues bien, el siempre ponderado Dr. Rafael Caldera obtendría la victoria en las elecciones de 1968, deteniendo así, la *hegemonía adeca* que veía como el no tan emergente partido COPEI se empoderaba como los nuevos dirigentes del país. Detrás de aquella aparente imagen de cambio y quizás nuevos procederes, se pronosticaba una densa neblina lacrimógena sobre la universidad.

De seguida, consagrada la toma de posesión de Caldera, meses después se encenderían los ánimos, para apagarse de manera brusca y lamentable. En primer término, ocurría el fallecimiento en nebulosas circunstancias del joven estudiante de la UCV Luis Alberto Hernández. Aquel suceso excitaría los ánimos de los jóvenes universitarios quienes se lanzan a las calles para protestar en contra de la represión policial.

Entre los días 29 y 30 de octubre de 1969 las manifestaciones estudiantiles hacen arder las calles, se suspenden las actividades en la Universidad Central de Venezuela, y los enfrentamientos entre estudiantes y policías dejan heridos de ambos bandos. Sin perder tiempo, el Gobierno tomó la decisión de allanar la UCV el 31 de octubre, amparado en la necesidad de apaciguar los furibundos y anárquicos actos de violencias incitados desde el recinto universitario.

En tal escenario, el presidente Rafael Caldera manifestaría la decisión irrestricta de frenar la violencia:

En este momento estamos por demostrar que el gobierno que garantiza las libertades que respeta a todos, que manifiesta tolerancia, amplitud y prudencia hacia todos no debe ni puede considerarse como un Gobierno débil, porque la debilidad sería un pecado inexcusable en quien tiene el deber y la responsabilidad de sostener las instituciones...(El Nacional, 1969 noviembre 1: D-8).

Aquellas palabras del Jefe de Estado, presagiaban un bosque tenebroso en el cual transitarían las universidades autónomas. Sin embargo, antes que las tinieblas las rodearan, gran parte del sector estudiantil y docente protestarían enérgicamente en contra de la medida de ocupación militar en la Universidad Central de Venezuela, a diferencia del allanamiento en tiempos de Raúl Leoni, la comunidad académica no fue apática. Acontecimientos como el mayo francés de 1968, donde manifestaciones universitarias volcaron a todo el país *galo* en acciones de calles, conllevando incluso a la anticipación de las elecciones presidenciales, constituían antecedentes que inspiraban a los grupos estudiantiles venezolanos.

Por su parte, cuando se consagra el allanamiento de la UCV ésta transitaba por un proceso conocido como *renovación académica*, donde la universidad intentaba generar de manera interna los cambios fundamentales para un óptimo funcionamiento como institución. En gran medida la renovación estuvo signada por los grupos estudiantiles de izquierda, que diferían ideológicamente del gobierno. Aquella atmósfera donde el izquierdismo recuperaba espacios académicos luego de perderlos en la lucha armada y la política, fue visto por el gobierno de Caldera, como poco favorable:

...en un escenario como ése la práctica de la autonomía arrastraba la misma carga valorativa negativa que se le endilgó a

la Renovación por algunos sectores; al afirmarse que la defensa de la autonomía en ese entonces estaba asociada a la salvaguarda de las cuotas de poder del mayor exponente de la izquierda marxista, en alianza con otros factores importantes pero de menor peso político en la vida universitaria (Narváez, 2009: 61).

Quienes han defendido los hechos representados en los allanamientos de 1969 y 1970 en la UCV, lo justifican por la actitud díscola de aquella universidad antes y después de la intervención de las fuerzas policiales, representando para ellos, un acontecimiento aislado en el acontecer nacional. Sin embargo, el examen de las fuentes hemerográficas nos demuestran como aquellas fechas evidenciaron manifestaciones pacíficas y violentas de gran parte de la comunidad académica, esto significa que el debate en torno a la autonomía universitaria no fue un hecho exclusivo entre el Gobierno y la Universidad Central de Venezuela.

En este sentido, el 31 de octubre de 1969, no sólo ocurría el allanamiento a la UCV. Aquel día las facultades de Medicina e Ingeniería pertenecientes a la Universidad de los Andes quedarían vigiladas por el Cuerpo de Cazadores y Guardia Nacional, en la ciudad de Maracaibo y Maracay se registraron varias manifestaciones estudiantiles, mientras la juventud del Movimiento Electoral del Pueblo (MEP) promovía una huelga general de estudiantes. Estos acontecimientos evidencian una protesta generalizada en censura de las medidas atentatorias hacia la autonomía universitaria.

Las inquietudes no sólo se reflejaban en las acciones de calle, y declaraciones de Jesús María Bianco, de esta manera, rectores de otras casas de estudios, exponían sus críticas hacia los actos en contra de las universidades, uno de ellos fue Manuel Delgado Ocando, rector de la Universidad del Zulia, quien explicaba:

Es notorio que la ocupación de la Universidad Central fue una ocupación desproporcionada y se ha presentado una serie de hechos en contra de la autonomía universitaria (...) No había una situación grave para que la Universidad fuera ocupada bruscamente por soldados. Lo que se buscó fue el momento propicio para intervenirla (El Nacional, 1969 noviembre 3:D-2).

Haciendo un balance, las palabras expuestas por Manuel Ocando, no distaban de la penosa la realidad, más allá de un allanamiento se había iniciado el camino hacia la intervención de la Universidad Central de Venezuela. Pues bien, “el momento propicio” había llegado y el gobierno aceleraría sus movimientos, que lo conduciría a reformar la Ley de Universidades de 1958.

Los *cumulonimbus* oscurecían el cielo universitario, a escasos días de haberse perpetuado la intervención policial, el 3 de noviembre de 1969 los diputados de Acción Democrática proponían la reforma de la Ley de Universidades, con apoyo unánime de la tolda verde COPEI. De esta manera, los vientos de reforma hacían ondear temerosamente la bandera de la autonomía universitaria.

El 25 de octubre de 1970 la Universidad Central de Venezuela es allanada una vez más, así como otras universidades que también probaron el amargo cóctel del allanamiento, las causas esgrimidas por el gobierno encabezado por el Dr. Rafael Caldera son variadas, desde la presencia de grupos armados en el recinto, hasta la planificación de proyectos en contra de la salud de la República.

La sucesión de acontecimientos iniciarían con en decreto de la Ley de Universidades en septiembre de 1970, escoltado por el allanamiento a la sede ucevista en Caracas el 25 de octubre, y de seguida el 31 del mismo mes el Consejo Nacional de Universidades, suspendía al rector Jesús María Bianco, cerrando con ello un ciclo histórico en la lucha por la autonomía universitaria. Posteriormente el Ejecutivo Nacional resolvería la designación de autoridades interinas juramentadas el 15 de diciembre de 1970.

La nueva Ley de Universidades refrendada en Gaceta Oficial Extraordinaria 1429, de fecha 8 de septiembre de 1970, ha sido calificada por la bibliografía que abarca el tema de la autonomía universitaria, como una *ley ofensiva*, en vista que atropella las máximas casas de estudio, no obstante, en muy pocas oportunidades se adentran al articulado de la misma, es por ello, que consideramos menester examinar aquellos artículos que evidencian una deterioro de los principios autonómicos.

Más allá de exponer el vaivén de los sucesos ocurridos en torno al despliegue policial y militar que arropó a la UCV en 1970, calificado por Alexander López como “el enfrentamiento final”, quisiéramos aprovechar las siguientes líneas para analizar las características de la Reforma de la Ley de Universidad (1970), determinando en este sentido, los factores donde la autonomía fue vulnerada o debilitada.

En primer lugar debemos obligatoriamente destacar el Artículo 7 de la Ley, el cual no difiere abismalmente en comparación a la Ley de Universidades de 1958 o el Reglamento de la Ley de 1967. Pese a ello, el apartado del mismo artículo evidencia elementos muy debatibles:

Corresponde a las autoridades nacionales y locales la vigilancia de las avenidas, calles y otros sitios abiertos al libre acceso y circulación, y la protección y seguridad de los edificios y construcciones situados dentro de las áreas donde funcionen las universidades, y las demás medidas que fueren necesarias a los fines de salvaguardar y garantizar el orden público y la seguridad de las personas y de los bienes, aún cuando éstos formen parte del patrimonio de la Universidad.

Tras el análisis de lo antes citado, y no siendo una interrogante pendenciera cabe preguntarse si lo establecido en el apartado del artículo 7 de la Ley de Universidades de 1970 ¿no conllevaría a la incursión de la fuerza pública al recinto académico aunque en éste no se genere un delito propiamente, sino por el contrario en los alrededores de la

institución? Pareciera que el artículo es realizado pensando en los sucesos del 29 y 30 de octubre de 1969, cuando los estudiantes protestaron fuera de la institución y posteriormente la fuerza pública se vio imposibilitada de entrar a la Universidad y apresar a los estudiantes, pues en ella no se estaba generando un delito.

Seguidamente enfocamos los reflectores sobre el Artículo 9, donde queda establecido la inexistencia de la extraterritorialidad, pues se determina que las universidades son autónomas, sólo en los aspectos organizativos, académicos, administrativos y en tanto a sus finanzas, no siendo autónomas territorialmente, quedando supeditas al orden policial y militar de la nación, quienes son los únicos garantes de la seguridad del territorio universitario, argumentando de esa manera cualquier incursión de estos organismos en el recinto académico.

Por su parte, la Ley de Universidades de 1970, también ejerce un rol preponderante en la política universitaria, en este sentido el Artículo 35, anula la figura de la reelección inmediata de las autoridades universitarias. Impedir el surgimiento, y más allá la consolidación de una nueva figura política, una voz crítica, como lo significó el rector Jesús María Bianco fue la premisa de aquel artículo. Indiscutiblemente la imposición de ese renglón legal no responde al derecho de la alternabilidad, sino más bien, a una necesidad de crear una universidad sin liderazgos consolidados, que avivaran la voz de la universidad más allá de sus muros.

La representación estudiantil también tendría su cuota de control legal, el párrafo único del Artículo 117 expone que, “Los alumnos no podrán ser por más de dos años representantes estudiantiles”. Los estudiantes y líderes de la política estudiantil universitaria, conformaron una fuerza de choque constante en lo ideológico, político y hasta militar, alterando en varias ocasiones los nervios de los gobernantes de la década de los sesenta, es por ello que limitar aquellos liderazgos, conformó una santa cruzada para los gobernantes.

Estos someros aspectos extraídos de la Ley de Universidades de 1970, representan sólo algunos ecos lejanos de las incomodidades que generó la presente Ley. La conformación del Consejo Nacional de Universidades fue otra herida infligida a la autonomía universitaria, aquel organismo se erigía como un meticuloso inspector, siendo el encargado de hacer valer los preceptos de la norma establecida.

Más allá de adaptar la universidad a los nuevos tiempos y las exigencias de una sociedad dinámica, la ley universitaria de la década de los setenta representó el resultado de una medida política que acalló las voces y los canticos de protesta, borró de la vida política al rector de la dignidad y venció a la izquierda en su último reducto, pero más allá de todo eso, debilitó sensiblemente a la universidad, que evidenció durante una década y algo más, grandes dicotomías en torno a la autonomía universitaria.

Conclusión

Disentimos de la visión que asume el debate en torno de la autonomía universitaria de la década de los sesenta como aséptico políticamente. El escenario donde se presenta la universidad venezolana durante el gobierno de Raúl Leoni responde a una sucesión de acciones hilvanadas que poseen su génesis en la anulación política del Partido Comunista de Venezuela que convertiría la universidad en tribuna fundamental de los acallados, produciendo notables reacciones desde el seno del poder central.

Partiendo de ello, la defensa de la autonomía universitaria durante el período 1964-1970, se divide en el aspecto político y académico, teniendo en cuenta las grandilocuentes reacciones surgidas desde aquellas dos vertientes que incluso generaron concepciones diversas del ideal de autonomía universitaria. En este sentido, las reacciones más resaltantes por parte del Gobierno Nacional, son representadas en los allanamientos universitarios de 1966, 1969 y 1970 que responden a mecanismos que buscaban principalmente asfixiar la oposición política radicada en las universidades.

Insistimos en la condición de vulnerabilidad por la cual transitó la universidad venezolana, fundamentalmente la Universidad Central de Venezuela, al quedar en medio de los sórdidos intereses de quienes se disputaban la supremacía política. Donde la autonomía de las casas de estudios superiores se convirtió al unísono en escudo y obstáculo.

Es innegable la postura política de las universidades durante el lapso estudiado, empero, la lucha por la autonomía universitaria no sólo puede ser entendida desde esa óptica. Quienes representaron la consumación de la plena autonomía entendieron aquel logro como el paso fundamental en la construcción de la Venezuela democrática, es por ello que la salvaguarda de aquel ideal autonómico representó para hombres como Jesús María Bianco una tarea en primer plano académica y no política.

La denominada renovación universitaria simbolizó la respuesta académica a los embates políticos que giraron alrededor de la autonomía universitaria. Sería aventurero asumir que la renovación aceleró la formulación de una reforma para la Ley de Universidades de 1958, pero indiscutiblemente fue un detonante de aquella medida tomada durante el primer período gubernamental de Rafael Caldera (1969-1974).

Asimismo la reforma de la Ley de Universidades (1970) durante el des-
envolvimiento de la renovación académica significó el debilitamiento de la autonomía, en tal sentido, entendemos la medida como una acción que más allá de reformar la universidad apuntalándola hacia su contexto social, la minimizó y encapsuló bajo los lineamientos requeridos por el gobierno central.

Como pudimos apreciar en el desarrollo de este trabajo, la universidad y su autonomía decretada a finales de la década de los cincuenta, se vio imbuida y arrastrada en un debate político alejado de los principios académicos que le corresponden como casa de estudio. Las consecuencias y huellas dejadas por el vendaval reformista apaciguaron la oposición al gobierno, y al mismo tiempo agrietó las delicadas bases de la autonomía universitaria en Venezuela.

Referencias

I. Primarias

A.- Publicaciones Oficiales:

Reglamento Parcial de la Ley de Universidades (1967, Febrero 17).
Caracas: Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 28.262.

Ley de Universidades (1970, Septiembre 8). Caracas: Gaceta Oficial de la República de Venezuela. N° 1.429.

B.- Hemerográficas:

El Nacional. (1966, Diciembre 15). Declara el rector Bianco sobre allanamiento a la UCV y a su hogar. p. D-1.

El Nacional. (1966, Diciembre 14). Primera intervención del senador La Riva Araujo sobre guerrilla, violencia, terrorismo y situación universitaria. p. D-13.

El Nacional. (1966, Diciembre 17). “La autonomía universitaria responde a la necesidad de respetar los valores del espíritu y la inteligencia”. [Entrevista a Francisco de Venanzi]. p. D-15.

El Nacional. (1966, Diciembre 17). “La reglamentación de la ley de universidades plantea cuestiones de extrema delicadeza”. [Entrevista a Jesús María Bianco]. p. D-1.

El Nacional. (1966, Diciembre 21). “El problema universitario no es de carácter general sino circunscrito a la central”. [Declaraciones de Oscar Belloso Medina]. p. D-15.

El Nacional. (1969, Noviembre 1). Comunicado de la Oficina Central de Información. [Declaraciones de Rafael Caldera]. p. D-8.

El Nacional. (1969, Noviembre 3). “Ocupación de la UCV da la impresión que el gobierno está en guerra con los universitarios”. [Entrevista a Manuel Delgado Ocando]. p. D-2.

Mora, N. (1966, Diciembre 21). “Suspensión de garantías es una medida lamentable pero plenamente justificada”. [Entrevista a Jóvito Villalba]. *El Nacional*. p. D-1.

II. Secundarias

ALTUVE, M. (2012). *Reformas en la educación venezolana durante el siglo XX*. Caracas: Grupo Gráfico 5.

LEAL, I. (1981). *Historia de la UCV*. Caracas: Ediciones del Rectorado de la UCV.

LÓPEZ, A. (1998). *La Universidad Central de Venezuela y el debate político nacional 1958-1970*. Caracas: Universidad Central de Venezuela- Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas.

NARVÁEZ, E. (2009). *Autonomía universitaria en Venezuela. Vicisitudes, aportes a la democracia y rendición de cuentas*. Caracas: Ediciones del Vicerrectorado Académico de la U.C.V.

PINTO, T. (1990). *Perspectivas políticas de la autonomía universitaria*. Maracaibo: Editorial de la Universidad del Zulia, Tomo I.

SORIANO DE GARCÍA-PELAYO, G. (2005). *Sobre la autonomía universitaria*. Caracas: Universidad Central de Venezuela-Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas.

TÜNNERMANN, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLASCO.

PROPUESTA PARA FACILITAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA “HISTORIA DE LA EDUCACION”

Marlon J. Pérez G.*

Resumen

En este artículo se proponen varias formas de planificar, ejecutar y evaluar el contenido programático de la asignatura “Historia de la Educación” a nivel de pregrado dictada en la facultad de Educación de la Universidad de Carabobo. Se presentan ejemplos de cómo se puede desarrollar de diferentes maneras esa asignatura de uno a otro semestre, utilizando textos motivadores que serán estudiados y criticados en interacción didáctica entre docente y discentes. Se tomará como pretexto para la selección de los textos alguna recurrencia o celebración de eventos que tengan incidencia sobre la educación tanto a nivel local como nacional o internacional.

Palabras clave: Acto didáctico, historicidad, trascendencia histórica, perennidad histórica.

* Prof. FaCE-UC. Email: marlon21p@hotmail.com

PROPOSALS TO FACILITATE THE PROCESS OF TEACHING AND LEARNING OF THE SUBJECT "HISTORY OF EDUCATION"

Abstract

This article suggests several ways to plan execute and evaluate the programmatic content of the "History of education", subject at undergraduate level. Examples are given of how this subject, one to another semester, maybe developed using motivational texts that will be studied and criticized in educational interaction between teacher and learners in different ways. It will be taken as a pretext for the selection of texts any recurrence or events that have impact on education either locally as nationally or internationally.

Keywords: Didactic process, historicity, historical transcendence, historical perennality.

Introducción

En este artículo se intenta formular unas propuestas para hacer más atractiva y variada la enseñanza de Historia de la Educación, a fin de que sus cursantes se sientan más motivados para el aprendizaje de la misma. Se aclara que se trata de la asignatura "Historia de la Educación, que forma parte del componente pedagógico dentro del pensum de estudios para la obtención de la Licenciatura en Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Primeramente se formulará una propuesta central y luego se señalarán ejemplos específicos de cómo llevar a la práctica esa propuesta, semestre tras semestre.

La propuesta general consiste en lograr que el profesor de Historia de la Educación no repita mecánicamente y de la misma manera el contenido del programa, semestre tras semestre, sino que en cada

semestre, dentro de lo largo y extenso del contenido programático, seleccione, en cada caso, algunos aspectos sobre los cuales pondrá especial énfasis, a partir de cuestiones que se encuentren en el tapete público en el momento, tanto en lo histórico como en lo educativo.

Esta propuesta requiere que el profesor, para cada semestre, replanifique la distribución de los contenidos y los respectivos materiales de apoyo, precisamente de acuerdo con los puntos, aspectos y enfoques del programa que haya tomado como resaltantes y motivantes, a partir de algún problema, evento, cambio o cuestionamiento que tenga incidencia directa o indirecta en el campo educativo a nivel local, nacional o internacional.

Dicha replanificación semestral incidirá también en las formas y en las fases del acto didáctico, entendido como la ejecución de lo planificado y la evaluación de lo ejecutado, tanto en clase como fuera del aula, tanto por el profesor como por los estudiantes.

Primer Ejemplo

Al celebrarse el cincuentenario de la resolución fundacional y apertura real de la Escuela de Educación dentro de la reabierta Universidad de Carabobo (2012 a 2015), se puede orientar el programa hacia el estudio histórico de la Educación Superior desde la época griega hasta la actualidad; o se puede hacer particular énfasis en la historia de los estudios superiores en Carabobo; o se puede analizar, a través de las diferentes épocas y culturas, cómo se ha planteado la formación de educadores y la formación de sistemas de educación pública; o se puede prestar especial atención al proceso de formación de educadores en Venezuela y América Latina. Son cuatro opciones que permiten variar la presentación de contenidos y la asignación de adecuados materiales de apoyo para lectura y análisis crítico por parte de los cursantes de la asignatura.

Si en la Facultad o en otra instancia universitaria se organizan congresos, simposios, seminarios u otros eventos académicos sobre temas

educativos, el profesor de Historia de la Educación puede orientar el semestre hacia los objetivos de esos eventos. Si, por ejemplo, hay eventos sobre educación inicial o preescolar, el profesor de Historia de la Educación podrá enfocar el curso sobre ese nivel del sistema educativo: insistirá acerca de las concepciones y prácticas que desde la antigüedad hasta el presente se han tenido, en las diferentes sociedades y culturas, sobre educación para la procreación, nacimiento, infancia y niñez como etapas determinantes del futuro de todo ser humano.

Si hay eventos sobre educación especial, ese puede ser el hilo conductor para transitar el largo y ancho recorrido de la educación y hacer notar cómo progresivamente la educación ha sido cada vez más universal e inclusiva, rechazando todo tipo de discriminación originada por cualquier forma de diversidad de los educandos o de las educandas.

En el caso de un evento sobre Educación para el Trabajo, el profesor de Historia de la Educación, tomará como tema central del curso esa importante modalidad del sistema educativo, enlazando Educación, Sociedad y Economía en las diferentes épocas y culturas.

Segundo Ejemplo

En el largo período histórico de la conmemoración de hechos y personajes del Bicentenario de la ruptura colonial e independencia republicana de Venezuela y gran parte de la América Iberoamericana (2008 a 2025), se presentan innumerables oportunidades para enfocar la Historia de la Educación hacia la comprensión de ideas, instituciones y políticas educativas en nuestro sub-continente, no sólo en relación con las otras sub áreas americanas (la francófona y la anglófona) sino en relación con Europa y el Mundo.

Se puede empezar el curso a partir de textos de El Libertador Simón Bolívar que plantean nuestros orígenes pluriétnicos y pluriculturales pero que tienden a conjugarse en una unidad con identidad propia.

Esos textos pueden ser las Cartas de Jamaica de septiembre de 1815 y el Discurso de Angostura de febrero de 1819.

Nótese que no se dice “Carta” sino Cartas de Jamaica, porque se hace referencia tanto a la carta extensa fechada en Kingston el 6 de septiembre de 1815 bajo el título de “Contestación de un Americano Meridional a un Caballero de esta Isla”, como a la breve, sin fecha precisa, pero del mismo mes de septiembre y titulada: “Carta al Editor de la Gaceta Real de Jamaica”. En el Apéndice Documental de este artículo se transcriben ocho citas tomadas de los nombrados documentos y que se consideran motivadoras de cursos de Historia de la Educación en estas fechas bicentenarias.

Dichas citas nos permiten retornar al pasado anterior a nuestro surgimiento iberoamericano como naciones libres e independientes y nos permiten estudiar las raíces educativas de nuestros pueblos en sus diferentes componentes: indígena, europeo y africano. En resumidas palabras, esas citas de El Libertador nos motivan a estudiar nuestro pasado indígena y africano sin excluir la raíz universal que nos llegó con la invasión europea.

En un buen curso de Historia de la Educación para estudiantes venezolanos e Iberoamericanos no puede faltar ni la educación indoamericana ni la afroamericana ni la europea que, a su vez, es fruto de anteriores fusiones orientales grecolatinas, judeo-cristianas, germánicas y arábigas. El Libertador trató de constituir una estructura político-jurídica, político-social y político-económica que permitiera una nueva educación.

En la segunda parte del curso se estudiaría cómo evolucionó la educación en nuestra América en los siglos XIX y XX hasta llegar a las problemáticas actuales. Una de las formas sería la de estudiar la evolución de la educación en Venezuela, a través de las constituciones que el País sucesivamente se ha dado y de los códigos y leyes de Educación que se han promulgado.

Es evidente que esta ambiciosa propuesta no se podrá desarrollar totalmente en cada semestre, pero se propondrán todos los objetivos de manera global y panorámica y luego, en cada semestre, se desarrollarán con mayor intensidad y profundidad algunos aspectos y se verán otros de manera más tangencial. De paso, esto hará que no haya ningún semestre igual que el anterior o el posterior, ni en contenido ni en enfoque.

Además, es evidente que podrán tomarse otros textos motivadores a partir de documentos básicos para comprender la evolución de nuestra educación, como son, por ejemplo, los escritos y acciones educativas de Simón Rodríguez, de Andrés Bello, del propio Simón Bolívar, de Miguel José Sanz y de José María Vargas; y, por ejemplo, se pudieran comparar y complementar las críticas y propuestas de reforma a la educación colonial venezolana en vísperas de la independencia hechas por Simón Rodríguez y por Miguel José Sanz respectivamente. Luego habría que comentar los textos revolucionarios de Simón Rodríguez con respecto a las necesarias correspondencias entre la independencia política, las transformaciones sociales y el sistema escolar; y luego agregar los textos de Andrés Bello y de José María Vargas con respecto a la necesaria transformación de la Universidad Colonial a Universidad Republicana con características acordes con las realidades iberoamericanas del siglo XIX y con la aspiración a ser instrumentos de progreso científico y tecnológico.

Se pueden tomar como pretexto de cambio la recurrencia de efemérides relativas a otros destacados pensadores venezolanos del Siglo XIX que formularon críticas y propuestas educativas como, por ejemplo, Tomas Lander, Fermín Toro, Juan Manuel Cajigal, Cecilio Acosta, Julio Castro.

Esto no sólo permitirá que los estudiantes conozcan mejor las figuras más destacadas de nuestro pensamiento pedagógico, sino que despertará en ellos mayor sentimiento de identidad nacional e iberoamericana y mayor conciencia de la educación como compromiso social.

En otros semestres, si se propone el tema de la libertad y la independencia de los pueblos como centro de interés, se puede orientar el curso de Historia de la Educación al estudio de cómo se formaron imperios y dominaciones y de cómo la educación contribuyó a la disolución de esas construcciones opresivas y sojuzgadoras. Se puede, por ejemplo, tomar como tema de interés la esclavitud a través de los tiempos y de las formaciones económico-sociales y jurídico-políticas y destacar cómo la toma de conciencia por medio de la educación influyó en la abolición de los sistemas esclavistas; y se puede concluir con los planteamientos del más grande socio-pedagogo iberoamericano, Paulo Freire (1921-1997), contenidos en su Educación como práctica de la libertad y en su Pedagogía del oprimido.

Así se hace más actual la Historia de la Educación, tocando las formas contemporáneas de esclavitud o dependencia, como pueden ser la prostitución, la drogadicción y el consumismo frecuentemente favorecidos por los programas de los mal llamados medios de comunicación de masas, de manera abierta o de manera subliminar. De este modo, el cursante verá la educación como instrumento de concientización y de auténtica liberación y no como una forma de opresión y domesticación, a través de la que Freire denomina “educación bancaria”.

Tercer Ejemplo

Con ocasión de competencias deportivas tanto de carácter profesional como olímpico a nivel mundial, continental, subcontinental, nacional o regional, se puede enfocar la Historia de la Educación hacia la Historia de la Educación Física desde el mundo antiguo hasta la contemporaneidad, destacando la conveniencia de integrar, para bien de la humanidad, la educación del cuerpo con la de la mente y del espíritu; se podrá destacar el valor integrador del deporte: como los juegos panhelénicos favorecían el sentimiento de esencial unidad cultural de las polis griegas por encima de sus diferencias y divisiones políticas; de manera parecida, las actuales competencias deben servir para unión entre los pueblos y para la superación de conflictos; como

se ve, esas competencias pueden ser motivadoras para diferentes enfoques de la enseñanza de la Historia de la Educación.

De manera parecida, si se proyectan eventos académicos dirigidos a enfocar los nuevos objetivos, métodos y procedimientos de la enseñanza de la Educación Física para los diferentes niveles del sistema escolar, el Profesor de Historia de la Educación tendrá motivos para tomar esos eventos como tema conductor del respectivo semestre.

Se pueden aprovechar también las campañas a nivel mundial propuestas por la Organización de las Naciones Unidas, sobre todo a través de dos de sus agencias como la UNESCO (Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y la UNICEF (Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia). Generalmente el tema de dichas campañas anuales o plurianuales puede señalar una línea rectora para el desarrollo del programa de Historia de la Educación: lucha contra la pobreza, campañas para la conservación de la Tierra y de sus recursos, lucha contra la discriminación étnica y cultural, lucha contra la violencia y las guerras.

En estos casos se pone a prueba la creatividad del profesor de Historia de la Educación, que debería ser un buen conocedor tanto de las Ciencias de la Educación como de las Ciencias Histórico-sociales, precisamente por el doble carácter de asignatura pedagógica e histórica que tiene la Historia de la Educación: por una parte, tiene que ver con el ser, el deber y el quehacer del hecho educativo y, por otra parte, con la conjugación entre lo permanente de la naturaleza humana y su cambiante adaptación a épocas y lugares por la temporalidad e historicidad.

Cuarto Ejemplo

Otras variaciones en cuanto al desarrollo del Programa de Historia de la Educación, pueden derivarse del enfoque que podemos hacer con respecto al estudio del pasado del hecho educativo. Generalmente se presentan tres enfoques:

a.- Un primer enfoque consiste en hacer Historia de la Educación como Historia de la Pedagogía, es decir estudiar las grandes doctrinas o teorías educativas y sus creadores que fueron los filósofos de la educación, empezando por los sabios orientales y grecolatinos y llegando progresivamente hasta los pedagogos actuales a nivel mundial y a nivel nacional. En este enfoque se privilegia la teoría de la educación como la que señala el papel de sus principales agentes: persona, familia, comunidad, estado, organismos mundiales.

b.- El segundo enfoque, sin desligarse del anterior, consiste en estudiar la historia de las instituciones y agencias educativas concretas, materializadas en el sistema escolar en sus niveles, modalidades y programas, en consonancia con políticas determinadas y con una escala cultural de valores colectivamente aceptada.

c.- El tercer enfoque es el más complejo porque pretende ser una Sociología de la Educación en un determinado contexto espacio-temporal: ver ideas educativas, ver instituciones educativas funcionando en una determinada sociedad, de acuerdo a las clases sociales, al sistema jurídico-político y al modo de producción. O se educa para mantener una sociedad o se educa para cambiarla. Esto es lo que nos señala este tercer enfoque.

Por lo tanto, según enfoquemos más las teorías educativas o las instituciones educativas o el contexto socio-económico-político de la educación, podemos diversificar la enseñanza-aprendizaje de la Historia de la Educación.

Quinto Ejemplo

El Programa actual de la asignatura Historia de la Educación en nuestra Facultad es global: en un solo semestre se ve la Historia General de la Educación y la Historia de la Educación en Venezuela, mientras que en otras Universidades se ven como dos programas distintos y en dos lapsos académicos. Esta situación permite y sugiere que el

profesor en algunos casos se extienda más sobre la Historia General de la Educación y en otros le dedique más tiempo a la Historia de la Educación en Venezuela.

Muchos profesores de Historia de la Educación prefieren este segundo modo: ver la educación antigua y medieval de forma resumida para luego hacer énfasis sobre la educación en Venezuela, empezando por lo prehispánico y luego lo colonial; posteriormente concentrarse en la época contemporánea (de la independencia a la actualidad); pero siempre en conexión con los cambios tanto a nivel americano como mundial.

Para el desarrollo de la segunda parte, se puede proponer que se dicte el curso basándose en los textos del gran historiador de la Educación en Venezuela que fue Rafael Fernández Heres (1931-2010), publicados, en su mayoría, por la Academia Nacional de la Historia o por el Ministerio de Educación.

Este autor nos conduce de la educación indígena a la colonial; luego, a través de la ilustración y el positivismo, nos lleva de la pre-independencia hasta comienzos del siglo XX; después, recorriendo el Humanismo y la Escuela Nueva nos adentra en el siglo XX; por último con sus recopilaciones de Memorias del Ministerio de Educación, de textos de pedagogos venezolanos y de ideas y conflictos en la educación venezolana, nos trae a la problemática actual.

En un determinado semestre se puede planificar la distribución del contenido en el tiempo, tomando como lecturas básicas los seis ensayos que componen la **Historia de la Educación Venezolana** coordinada por Nacarid Rodríguez y luego referirse a lo anterior a 1767 y a lo posterior a 1989.

En estos seis ensayos, Jesús Andrés Lasheras primero enfoca la educación de finales de la Colonia y luego la de 1810 a 1858; Leonardo Carvajal insiste sobre los primeros períodos republicanos de 1826 a 1870, y más adelante enfoca la educación en el período gomecista;

Luis Antonio Bigott analiza la educación en la segunda mitad del Siglo XIX; Guillermo Luque se centra en el período de 1936 a 1958; y Nacarid Rodríguez presenta las tres primeras décadas “democráticas” de 1958 a 1989.

En otros semestres se puede profundizar sobre la legislación y acción educativa implementadas por Guzmán Blanco, tomando como texto de referencia la ya clásica obra de Angelina Lemmo sobre **La Educación en Venezuela en 1870** y, a partir de ella, se pueden estudiar los antecedentes y las consecuencias.

En otra oportunidad, se puede tomar como período clave la Venezuela postgomecista y confrontar el pensamiento pedagógico y las modificaciones en la legislación educativa que se inspiraron, a partir de la cuarta década del Siglo XX, en dos autores que pudiéramos considerar “emblemáticos”: el liberal-desarrollista Arturo Uslar Pietri y el social-demócrata Luis Beltrán Prieto Figueroa. Con similares razones, se pudiera centrar la atención sobre las ideas y acciones educativas de Rómulo Gallegos.

Con la lectura, análisis y crítica de sus escritos y de sus intervenciones, se puede releer el pasado anterior a ellos y los cambios que les siguieron. Podría decirse que estas últimas propuestas son más un programa de Postgrado que de Pregrado; pero depende de la habilidad del profesor la posibilidad de adaptación y dosificación de los contenidos según el nivel.

A manera de conclusión

En cualquiera de las propuestas, el profesor debe ser un verdadero facilitador, es decir, lograr motivación e interés en los estudiantes para que participen activamente en la investigación y exposición de los temas. Además, a través de sus explicaciones y de las lecturas asignadas, debe ayudar a los estudiantes para que aprendan a distinguir en el pasado lo perenne de lo transitorio, lo trascendente de lo intrascendente: lograr que los estudiantes aprecien lo que, por ser

esencial de la naturaleza humana, permanece a través de los tiempos y de los lugares, constituyendo lo que los historiadores denominan **perennidad**. Para así lograr que los estudiantes identifiquen lo que constituye la **historicidad**, es decir, aquel conjunto de vivencias, apreciaciones y situaciones que están ligadas a un determinado contexto espacio-temporal particular, con sus características culturales, económicas, sociales y jurídico-políticas del momento y lugar circunstancial.

Los estudiantes, de este modo, podrían, siempre con la ayuda del Profesor, distinguir entre lo caduco y transitorio propio solamente de un momento histórico particular y lo que es trascendente; lo que influye sobre hechos, procesos, instituciones y personajes de épocas posteriores y lugares diferentes.

Por otra parte, el profesor debe ser creativo en cuanto a la forma de evaluar el aprendizaje de los estudiantes: valorando sus exposiciones individuales o por equipo; realizando exámenes escritos después de un determinado número de objetivos intentados; realizando foros u otras dinámicas de grupo sobre determinado aspecto y lograr que todos los miembros de un equipo intervengan y así sucesivamente los demás equipos; mandando a redactar fichas sobre algunos temas, entre otros.

En cuanto a la evaluación de exposiciones por equipo, debe procurarse que expongan todos los miembros de cada equipo para implementar la coevaluación. Es decir, que los integrantes de los restantes equipos evalúen a los expositores del grupo de turno.

El profesor de Historia de la Educación, para evaluar objetivos, puede usar dramatizaciones, sobre todo cuando se estudian formas de escuelas diferentes a las actuales: Academia Platónica, Liceo Aristotélico y Escuela de Retórica de Isócrates en Grecia; Escuela del Ludimagister y Escuela de Oratoria en Roma; Escuelas Clericales y Universidad en la Edad Media Europea; Escuela de Primeras Letras y Universidad Real y Pontificia en la Colonia. Estas dramatizaciones, además de

permitir el conocimiento de formas educativo-escolares del pasado, desarrollan las habilidades expresivas.

Como se puede ver, en este artículo se intenta dotar al profesor de Historia de la Educación de nuevas ideas y de nuevas estrategias para mejorar su desempeño docente, tanto en la planificación y ejecución de sus actividades de aula y extra-aula como en la motivación y evaluación de los estudiantes.

Apéndice documental

A.- Con textos bolivarianos bicentenarios: Sólo este ejemplo se desarrolla con textos extensos; los demás sólo serán indicados someramente. Las primeras cuatro citas son tomadas de las *Cartas de Jamaica*; las otras cuatro del *Discurso de Angostura*. A saber:

1.- Todavía es más difícil presentir la suerte futura del Nuevo Mundo, establecer principios sobre política, y así profetizar la naturaleza del gobierno que llegará a adoptar. Toda idea relativa al porvenir de este país me parece aventurada. ¿Se pudo prever cuando el género humano se hallaba en su infancia, rodeado de tanta incertidumbre, ignorancia y error, cuál sería el régimen que abrazaría para su conservación? ¿Quién se habría atrevido a decir tal nación, será república o monarquía, ésta será pequeña, aquélla grande?. En mi concepto, ésta es la imagen de nuestra situación. Nosotros somos un pequeño género humano; poseemos un mundo aparte; creado por dilatados mares, nuevo en casi todas las artes y ciencias, aunque en cierto modo viejo en los usos de la sociedad civil. Yo considero al estado actual de la América, como cuando desplomado el Imperio Romano cada desmembración formó un sistema político, conforme a sus intereses y situación o siguiendo la ambición particular de algunos jefes, familias o corporaciones; con esta notable diferencia, que

aquellos miembros dispersos volvían a restablecer sus antiguas naciones con las alteraciones que exigían las cosas o los sucesos ; mas nosotros que apenas conservamos vestigios de lo que en otro tiempo fue, y que por otra parte no somos indios ni europeos, sino una especie media entre los legítimos propietarios del país y los usurpadores españoles: en suma, siendo nosotros americanos por nacimiento y nuestros derechos los de Europa, tenemos que disputar éstos a los del país y que mantenernos en él contra la invasión de los invasores; así nos hallamos en el caso más extraordinario y complicado.

2.- Yo deseo más que otro alguno ver formar en América la más grande nación del mundo, menos por su extensión y riquezas que por su libertad y gloria. Aunque aspiro a la perfección de gobierno de mi patria, no puedo persuadirme que el Nuevo Mundo sea por el momento regido por una gran república; como es imposible, no me atrevo a desearlo y menos deseo una monarquía universal de América, porque este proyecto, sin ser útil, es también imposible.

3.- Es una idea grandiosa pretende formar de todo el Mundo Nuevo una sola nación con un solo vinculo que ligue sus partes entre sí y con el todo. Ya que tiene un origen, una lengua, unas costumbres y una religión debería, por consiguiente, tener un solo gobierno que confederase los diferentes estados que hayan de formarse; mas no es posible, porque climas remotos, situaciones diversas, intereses opuestos, caracteres desemejantes dividen a la América. ¡Que bello sería que el itismo de Panamá fuese para nosotros lo que el de Corinto para los Griegos! Ojalá que algún día tengamos la fortuna de instalar allí un augusto congreso de los representantes de las repúblicas, reinos e imperios a tratar y discutir sobre altos intereses de paz y de la guerra con las naciones de las otras tres partes del mundo. Esta especie de corporación podrá te-

ner lugar en alguna época dichosa de nuestra regeneración; otra esperanza es infundada.

4.- Estamos autorizados, pues, a creer que todos los hijos de la América española, de cualquier color o condición que sean, se profesan un afecto fraternal recíproco, que ninguna maquinación es capaz de alterar. Nos dirán que las guerras civiles prueban lo contrario. No, señor, las contiendas domésticas de la América nunca se han originado de la diferencia de castas: ellas han nacido de la divergencia de las opiniones políticas y de la ambición particular de algunos hombres, como todas las que han afligido a las demás naciones. Todavía no se ha oído un grito de proscripción contra ningún color, estado o condición, excepto contra los españoles europeos, que tan acreedores son a la detestación universal. Hasta el presente se admira la más perfecta armonía entre los que han nacido en este suelo, por lo que respecta a nuestra cuestión; y no es de temerse que en lo futuro suceda lo contrario, porque para entonces el orden estará establecido, los gobiernos fortificados con las armas, la opinión, las relaciones extranjeras y la emigración europea y asiática, que necesariamente debe aumentar la población.

1.- Al desprenderse la América de la Monarquía Española, se ha encontrado semejante al Imperio Romano, cuando aquella enorme masa cayó dispersa en medio del antiguo mundo. Cada desmembración formó entonces una Nación Independiente conforme a su situación o a sus intereses; pero con la diferencia de que aquellos Miembros volvían a restablecer sus primeras asociaciones. Nosotros ni aún conservamos los vestigios de lo que fue en otro tiempo: no somos Europeos, no somos Indios, sino una especie media entre aborígenes y los españoles. Americanos por nacimiento y Europeos por derecho, nos hallamos en el conflicto de disputar a los natu-

rales los títulos de posesión y de mantenernos en el país que nos vio nacer, contra la oposición de los invasores; así nuestro caso es el más extraordinario y complicado.

2.- Séame permitido llamar la atención del Congreso sobre una materia que puede ser de una importancia vital. Tengamos presente que nuestro Pueblo no es el Europeo, ni el Americano del Norte, que más bien es un compuesto de África y de América, que una emanación de la Europa; pues que hasta la España misma, deja de ser Europa por su sangre africana, por sus Instituciones, y por su carácter. Es imposible asignar con propiedad, a que familia humana pertenecemos. La mayor parte del Indígena se ha aniquilado, el Europeo se ha mezclado con el Americano y con el Africano, y éste se ha mezclado con el Indio y con el Europeo. Nacidos todos del seno de la misma Madre, nuestros Padres diferentes en origen y en sangre, son extranjeros, y todos difieren visiblemente en la epidermis; esta desemejanza trae un reto de la mayor trascendencia.

3.- Porque a veces los hombres, no los principios, son los que forman los Gobiernos. Los códigos, los sistemas, los estatutos por sabios que sean son obras muertas que poco influyen sobre las sociedades: ¡hombres virtuosos, hombres patriotas, hombre ilustrados constituyen las repúblicas!

4.- Aquí es el lugar de repetiros, Legisladores, lo que os dice el elocuente Volney en la Dedicatoria de sus *Ruinas de Palmira*: **A los pueblos nacientes de la Indias Castellanas, a los jefes generosos que los guían a la Libertad: que los errores e infortunios del mundo antiguo enseñen la sabiduría y la felicidad al mundo nuevo.** Que no se pierdan, pues, las lecciones de la experiencia; y que las secuelas de Grecia, de Roma, de Francia, de Inglaterra y de Améri-

ca nos instruyan en la difícil ciencia de crear y conservar las Naciones con leyes propias, justas, legítimas, y sobre todo útiles. No olvidando jamás que la excelencia de un gobierno no consiste en su teórica, en su forma, ni en su mecanismo, sino en ser apropiado a la naturaleza y al carácter de la Nación para quien se instituye.

B.- Con textos sobre Andrés Bello.

Puede ser la lectura de **El pensamiento pedagógico de Andrés Bello** por Luis Beltrán Prieto Figueroa, comparado con los capítulos I (El filósofo), IV (El pedagogo) y VI (El sociólogo) de **Andrés Bello** por Rafael Caldera.

C.- Con extractos de las obras de Simón Rodríguez.

Tomar textos de sus **Luces y Virtudes Sociales**, de sus **Sociedades Americanas en 1828** y de su **Inventamos o Erramos**.

D.- Con textos de importantes “educadores” de Siglo XIX venezolano.

Pueden compararse ideas y propuestas de Tomas Lander, Fermín Toro y de Cecilio Acosta.

E.- Con textos complementarios de Arturo Uslar Pietri y Luis Beltrán Prieto Figueroa.

Pueden compararse los ensayos e informes de **Educación para Venezuela** con los capítulos de **Principios generales de la Educación**.

Referencias:

ABREU, José Vicente (1977). *Rómulo Gallegos. Ideas educativas en La Alborada*. Caracas: Centauro Ediciones.

- ACEVEDO CARMONA, Jairo (1989). *Bolívar libertador y educador de América*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- BELLO, Andrés (1981-1984). *Obras Completas*. 26 tomos. Caracas: La Casa de Bello.
- BETANCOURT ECHEVERRY, Darío (1995). *Enseñanza de la Historia a tres niveles. Una propuesta alternativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- BLANCO, Andrés Eloy (1960). *Vargas, albacea de la angustia*. Caracas: Editorial Cordillera.
- BOLÍVAR, Simón (1947). *Obras Completas*. 3 volúmenes. Caracas: E.Requena Mira Libreto Editor.
- _____. (1969). *Escritos políticos*. Madrid: Alianza Editorial. Selección e introducción de Graciela Soriano.
- _____. (1993). *Fundamental*. 2 tomos. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana. Compilación y prólogo de Germán Carrera Damas.
- CALDERA, Rafael (1978). *Andrés Bello*. Caracas: Monte Ávila Editores. Prólogo de Pedro Grases.
- CANNADINE, David y otros (2002). *¿Qué es la Historia ahora?* Granada (España): Editorial ALMED.
- CARRETERO, Mario (1999). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editorial.
- CUNILL GRAU, Pedro (2006). *Andrés Bello (1781-1865)*. Caracas: Compañía Anónima Editora El Nacional. Biblioteca Biográfica Venezuela, N° 40.
- FÉRNANDEZ HERES, Rafael (1981). *Memoria de Cien Años (Historia de la Educación en Venezuela)*. 9 volúmenes. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.

- _____. (2003). *Pensamiento Educativo Venezolano*. 5 tomos. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- _____. (1981). *La Instrucción de la Generalidad. Historia de la Educación en Venezuela (1830-1980)*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.
- _____. (1999). *Conquista espiritual de Tierra Firme*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- _____. (2005). *Simón Rodríguez (1769-1854)*. Caracas: Compañía Anónima Editora El Nacional. Biblioteca Biográfica Venezolana, N° 11.
- _____. (1982). *El proyecto universitario de Andrés Bello (1843)*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- _____. (1995). *La Educación Venezolana bajo el signo de la Ilustración. 1770-1870*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- _____. (1994). *La educación venezolana bajo el signo del Positivismo*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- _____. (1987). *La instrucción pública en el proyecto político de Guzmán Blanco: ideas y hechos*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- _____. (1989). *Rafael Villavicencio más allá del Positivismo*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- _____. (2003). *Humanismo y Educación en Venezuela (Siglo XX)*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- _____. (1997). *La educación venezolana bajo el signo de la Escuela Nueva (1936-1948)*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.

- _____. (2009). *Ideas y conflictos en la Educación Venezolana*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- FRANCESCHI, Napoleón (2001). *El pensamiento político de Simón Bolívar. Formación Intelectual e Ideológica en el tiempo de la Ilustración*. Caracas-Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- _____. (1971). *La educación como práctica de la Libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- _____. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI Editores de España.
- FULLAT, Octavio (2008). *Filosofía de la Educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- _____. (1994). *Política de la Educación*. Politeya-Paideia. Barcelona (España): Grupo Editorial CEAC.
- GOVEA, Duilia (1990). *Educación popular y formación docente de la independencia al 23 de enero de 1958*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- GROOSCORS, Enrique (1967). *Sanz, el disipador de tinieblas*. Valencia: Publicaciones del Concejo Municipal del Distrito Valencia.
- GUERRERO, Carolina (2006). *José María Vargas*. Caracas: Compañía Anónima Editora El Nacional. Biblioteca Biográfica Venezolana, N° 47.
- LEMMO, Angelina (1961). *La Educación en Venezuela en 1870*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- LUQUE, Guillermo (1991). *La llama en el carbón: Prieto Figueroa ideólogo de la democracia y de la educación de masas*. Caracas: Asociación de Profesores de la Universidad Central de Venezuela.

- MEDINA, Humberto (1996). *Evolución constitucional de la Educación en Venezuela (1811-1961)*. Valencia: Ediciones del Gobierno de Carabobo.
- MUDARRA, Miguel Ángel (1978). *Historia de la legislación escolar contemporánea en Venezuela (1830-1970)*. Caracas: Publicaciones MUDBELL.
- PARDO, Isaac J. y otros (1986). *Rómulo Gallegos. Multivisión*. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República.
- PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán (1951). *De una educación de casta a una educación de masas*. La Habana: Editorial Lex.
- _____. (1959). *Humanismo democrático y educación*. Caracas: Editorial Las Novedades.
- _____. (1979). *El concepto de líder, el maestro como líder*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- _____. (1980). *El Estado y la Educación en América Latina*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- _____. (1989). *El pensamiento pedagógico de Andrés Bello*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- _____. (1985). *Principios generales de la Educación*. Caracas: Monte Ávila Editores. (Es la mejor síntesis de su pedagogía).
- RODRIGUEZ, Nacarid (1989). *La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- _____. (1995). *Educación Básica y Trabajo. Un aporte a la utopía pedagógica*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- RODRÍGUEZ, Nacarid y otros (1996). *Historia de la Educación Venezolana. Seis ensayos*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

- RODRÍGUEZ, Simón (1975). *Obras Completas*. 2 volúmenes. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.
- _____. (1975). *Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- _____. (1975). *Sociedades americanas en 1828 y Luces y virtudes sociales*. Caracas: Centauro Editores. Prólogos de Germán Carrera Damas y J.A. Cova.
- ROJAS, Armando (1970). *Ideas educativas de Simón Bolívar*. Caracas: Editorial Lisbona.
- ROJAS, Reinaldo (2001). *Temas de Historia Social de la Educación y la Pedagogía*. Valencia: Universidad de Carabobo.
- RUIZ, Gustavo Adolfo (1990). *Simón Rodríguez, maestro de Escuela de Primeras Letras*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- _____. (1992). *La Escuela de Primeras Letras de Caracas. Documentación 1767-1810*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- RUMAZO GONZALEZ, Alfonzo (2011). *Simón Rodríguez, maestro de América*. Caracas: Editorial Antelux.
- SALCEDO BASTARDO, José Luis (1973). *El primer deber con el acervo documental de Bolívar sobre la educación y la cultura*. Caracas: Equinoccio, Ediciones de la Universidad Simón Bolívar.
- SUÁREZ DÍAZ, Reinaldo (2004). *La Educación. Teorías educativas. Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Editorial Trillas.
- USLAR PIETRI, Arturo (1981). *De una a otra Venezuela*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- _____. (1981). *Educar para Venezuela*. Caracas: Compañía Anónima La Seguridad.

- _____. (1982). *Educar para aprender*. Caracas: Editorial Lisbón.
- VARGAS, José (1986). *El universo de un hombre justo*. Caracas: Ediciones el Ministerio de Educación. Introducción y selección de Blas Bruni Celli.
- _____. (1986). *Actas de la Dirección General de Instrucción Pública 1838-1843*. 2 tomos. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República.
- VELÁSQUEZ, Ramón J. y otros (1961). *Pensamiento político venezolano del siglo XIX*. 14 volúmenes. Caracas: Presidencia de la República. Sobre todo los volúmenes 1 (Fermín Toro), 4 (Tomás Lander), 9 (Cecilio Acosta) y 13-14 (La Doctrina Positiva).
- VILLANUEVA, Laureano (1986). *Biografía del Doctor José María Vargas*. Caracas: Ediciones el Rectorado de la Universidad Central de Venezuela.
- VILLEGAS, Reinaldo (1996). *Simón Rodríguez: Maestro y Pensador de América*. Valencia: Universidad de Carabobo.
- VILLEGAS, Silvio (2000). *Para una Escuela de Historia en el Tercer Milenio: una propuesta curricular*. Mérida: Universidad de los Andes.

Observaciones Finales:

- 1.- Esta bibliografía es muy extensa porque forma parte de los instrumentos para cumplir con las propuestas.
- 2.- No se señala el año de la edición original sino de la disponible para la consulta de parte del autor de este artículo.

ALGUNAS RECOMENDACIONES Y DISEÑO DE UNA PROPUESTA CURRICULAR PARA UNA VISIÓN ALTERNATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE VENEZUELA¹

Glenda Reyes B.*

Resumen

Tanto las recomendaciones como la propuesta diseñada y presentada en este artículo son producto de una investigación realizada hace algún tiempo, que giró en torno al análisis de los Programas de Historia de Venezuela anteriores al nuevo diseño curricular, en la que se constató que dichos programas se encuentran influenciados por una visión eurocéntrica que privilegia desde todo punto de vista a Europa, sus hazañas y realizaciones, y donde el docente actúa muchas veces como elemento reforzador en la enseñanza de una asignatura que bajo este enfoque presenta una visión parcelada y restringida de los procesos históricos. Por ello se diseñó una propuesta curricular consistente en un Seminario Taller para los docentes de Historia, así como una serie de recomendaciones de carácter metodológico y epistemológico en torno a los programas de Historia de Venezuela que conduce hacia una visión alternativa en la enseñanza de esta asignatura en la Escuela Básica.

Palabras clave: Eurocentrismo, Historia de Venezuela, propuesta curricular, enseñanza de la historia, Educación Básica.

* Lic. En Educación, mención Ciencias Sociales. Magíster en Educación, Mención Enseñanza de la Historia. Profesora de la Cátedra de Historia Contemporánea y Directora de la Biblioteca "Aristides Soto Olivares", Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de Carabobo.

SOME TIPS AND DESIGN OF A CURRICULUM PROPOSAL FOR AN ALTERNATIVE VIEW IN TEACHING HISTORY OF VENEZUELA

Abstract

Both the recommendations as well as the proposal designed and presented in this article are the result of an investigation conducted some time ago, which was focused on the analysis of History of Venezuela programs before the new educational curriculum, in which it was found that these programs were influenced by a Eurocentric view that privileges Europe from every point of view, their exploits and accomplishments, and where the teacher often acts as a reinforcing element in the teaching of a subject that under this approach presents a divided and restricted view of the historic timeline. Therefore, a consistent curriculum proposal was design in a seminar-workshop for history teachers, likewise, a series of methodological and epistemological recommendations around History of Venezuela programs leading to an alternative vision in the teaching of this subject in Primary School.

Keywords: Eurocentrism, History of Venezuela, curriculum proposal, teaching history, Basic Education.

Introducción

La enseñanza de la Historia de Venezuela ocupa un lugar central en el proceso educativo, no solo porque a través de ella se puede comprender el proceso de desarrollo histórico social de nuestro pueblo, desde sus orígenes, sino también, porque este conocimiento conjuntamente con la formación de sentimientos, actitudes y valores, contribuye a la afirmación de una conciencia histórica en el individuo que se está formando, que posteriormente debe traducirse, al menos eso es lo deseable, en distintas orientaciones y modos de expresión.

A simple vista, esto es lo que parece establecerse en los programas oficiales de Historia de Venezuela en la Educación Básica, pero si se revisa cuidadosamente cada uno de ellos, se observa que por su estructura, esos programas se imposibilitan el logro de una comprensión global de los procesos históricos y mucho menos se contribuye con ellos al afianzamiento de una conciencia histórica en el estudiante, que a fin de cuentas es el elemento receptor dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todo lo contrario, la Historia de Venezuela, tal y como aparece plasmada en los programas oficiales aprobados por el Ministerio de Educación, adolece de muchas fallas; entre las cuales una de las más importantes es, quizás, la estructuración de la mayoría de los objetivos y contenidos de acuerdo con criterios de carácter eminentemente eurocentristas. Es necesario aclarar aquí, que las recomendaciones y la propuesta diseñada y presentada en el presente artículo son producto de una investigación realizada hace algún tiempo, que gira en torno a los programas de Historia de Venezuela de Cuarto y Séptimo Grado anteriores al nuevo diseño curricular. Efectivamente, en los textos de Historia de Venezuela de la “Colección Bicentenario” se puede observar que se ha superado significativamente esa visión eurocentrista, no obstante, se incurre en otro tipo de errores o vacíos epistemológicos que podrían formar parte de otro trabajo susceptible de ser abordado posteriormente. Aun así, a lo largo de las líneas que conforman este artículo se irán haciendo algunas sugerencias como un abreboca de lo que constituye otra investigación que ya está en curso sobre los textos actuales; estas recomendaciones versarán sobre alguna bibliografía existente de destacados autores que con su trabajo y afán por el mejoramiento de nuestra historia nacional nos han dejado una serie de textos muy importantes para generar el debate.

Pero volviendo al eurocentrismo; éste es un fenómeno que ha estado presente en el tejido historiográfico venezolano, desde los antiguos cronistas hasta hoy en día. Para Salvador Morales (1994:13) la concepción eurocéntrica “...propone la supervalorización de la organización

económica, social y política de las naciones colonizadoras, como cualidades y aptitudes intrínsecamente óptimas...” a la vez que presenta una imagen subvalorizante de los países no europeos, pero que han sido colonizados por ellos.

Al calco de las reflexiones de Morales, este hecho constituye el lente con el que se ha escrito y se ha enseñado sobre el proceso histórico venezolano. Sin más dilaciones, entremos ya en materia.

Noción eurocentrista en la Historia de Venezuela

En efecto, un análisis que se precie de concienzudo de los programas escolares conduce a afirmar que el eurocentrismo se encuentra presente y es factor influyente en la estructuración de los objetivos y contenidos de dichos programas, sobre todo en la Segunda y Tercera Etapa de la Educación Básica.

Esto es lamentable y además tergiversa la realidad, ya que el aprendizaje de la historia enseñada exclusivamente de esta manera, es decir, bajo la sombra del eurocentrismo, refuerza la alienación, convierte al estudiante en un individuo pasivo, no crítico e interfiere en su capacidad de reconocer la realidad tal cual ella es. Todo esto a través de un proceso de construcción de una historia falseada, fragmentada y en la que se rechazan los valores nacionales y se exalta lo foráneo.

En lo que corresponde a la fundamentación del área y en la descripción de algunos de sus objetivos, estos programas reiteran que su finalidad es, entre otras, el pleno desarrollo de un hombre consustanciado con los valores de la identidad nacional.

Cuando hablamos de identidad nacional, al respecto existen voces autorizadas sobre el tema, entre ellas, la de Montero (1984) quien asegura que la identidad nacional del venezolano ha estado muy ligada y fuertemente influenciada por una imagen negativa que se posee de sí mismo y que lo encasilla como individuo perezoso, pasivo,

irrespetuoso de las leyes, falta de cultura, entre otros. En relación a ello, nos dice:

Al referirnos al problema de la identidad nacional -reflejado por la autoimagen de los venezolanos-. Tocamos una problemática muy compleja en la que intervienen diversos factores, y que en este caso específico se presenta casi como la expresión contraria al etnocentrismo... lo que hemos encontrado es la preocupante presencia de una identidad que permite a los individuos reconocerse socialmente como miembros de un grupo nacional, pero de una manera negativa. (p. 76)

Esta autoimagen negativa ha llevado paulatinamente al venezolano, según la citada autora, a un cuestionamiento de su propia identidad y/o al reconocimiento de ella por una expresión que denota minusvalía nacional en oposición a una sobrevaloración de lo extranjero.

Es por todo esto que se citan textualmente aquí todos los objetivos generales y específicos de los programas vigentes de cuarto y séptimo gradoⁱⁱ que tienen que ver con la problemática estudiada; a fin de presentar de manera concluyente algunos señalamientos u observaciones en relación a ellos, así como recomendaciones para su modificación. Esto constituye, conjuntamente con el Seminario-Taller, que *a posteriori* detallaremos, diseñado para los docentes de historia como un intento de aporte a la hora de plantearse una enseñanza distinta de esta asignatura en la Escuela Básica.

En relación al Programa de Cuarto Grado

Transcribiremos aquí textualmente el objetivo o los objetivos contenidos en el Programa en cuestión:

Objetivo general

1.0. Iniciar al educando en el estudio de los procesos históricos y su importancia.

- 1.1. Definir en forma elemental el concepto de historia.
- 1.2. Enumerar las diferentes etapas de la historia. (p. 383)

Observaciones

1. Inicia el estudio de la Historia de Venezuela partiendo del análisis de las diferentes etapas de la Historia Universal: edad antigua, edad media, edad moderna y edad contemporáneaⁱⁱⁱ, lo cual resulta contradictorio. Es decir, que va desde el análisis de lo universal para estudiar y comprender lo nacional, sumado a trasladar etapas de la Historia Mundial que no son nuestras, que son parte del legado de la Europa occidental.
2. Sugiere, como consecuencia lógica de la división anterior, que el estudio de las sociedades humanas surgidas desde la aparición del hombre hasta la invención de la escritura debe hacerse entendiendo que ese periodo es denominado prehistoria.

Recomendaciones

1. Estudiar la historia, no a través de etapas rígidamente estructuradas, entendiendo por el contrario, que la misma está formada por un cúmulo de procesos históricos que se suceden^{iv} y que llevan a conformar una determinada realidad dentro de un marco espacio-temporal definido.
2. Partir del estudio de los procesos históricos desde una perspectiva local, que sería el entorno más próximo al niño y por lo tanto el más conocido para él^v; para luego abordar los procesos históricos nacionales, incluyendo aquellos ocurridos antes de 1492.
3. Rechazar la idea de que aquellos aspectos relacionados con las civilizaciones indígenas forman parte de la prehistoria y por lo tanto deben ser estudiados de manera muy superficial.

Objetivo general

2.0. Destacar las características más importantes del período de América y Venezuela^{vi}.

2.1 Describir en forma sencilla el proceso de poblamiento primitivo de América y Venezuela.

2.2. Comentar el uso que nuestros aborígenes hicieron de nuestros recursos naturales.

Objetivo general

3.0. Valorar los principales aportes de los indígenas venezolanos a la cultura nacional.

3.1. Distinguir los principales aportes culturales indígenas como parte de nuestro patrimonio nacional^{vii}.

3.2. Mencionar algunas tradiciones y costumbres de las comunidades indígenas venezolanas. (p. 382)

Observaciones

1. Abordan el estudio de los procesos históricos nacionales, en este caso el proceso de poblamiento del territorio venezolano, a partir de un contexto mayor o más amplio como lo es el proceso de poblamiento de América.

2. Estudian las sociedades indígenas existentes en el territorio venezolano en épocas anteriores a la llegada de los españoles de una manera limitada y superficial en relación a su modo de vida y costumbre.

3. Utilizan frecuentemente términos que tienen connotaciones despectivas o en todo caso que muestran el carácter “prehistórico” de las sociedades indígenas.

Recomendaciones

1. Partir del estudio de los procesos locales, tal y como se recomendó en el objetivo general 1.0; en este caso la historia del proceso de poblamiento de la localidad o región donde se vive sería el punto de partida que permitiría abarcar posteriormente una realidad mucho más densa y amplia, tal y como los procesos de poblamientos nacionales y continentales.
2. Estudiar las sociedades indígenas bajo un enfoque distinto que profundice un poco más acerca del conocimiento de ellas; ya que se está incurriendo en la mutilación de una información muy rica y variada que tiene que ver con expresiones culturales mucho más amplias que las que se estudian mecánicamente en las aulas de clase venezolanas.
3. Fomentar el respeto y el apego hacia nuestros orígenes y el particular conocimiento del pasado y del presente como base fundamental para el ensanchamiento de la identidad nacional, evitando el uso de términos despectivos que reflejan un total desprecio por las culturas indígenas.

Objetivo general

- 4.0. Establecer la importancia del Descubrimiento de América.
 - 4.1. Describir algunos hechos importantes de la Europa del Renacimiento que influyeron en los viajes del descubrimiento.
 - 4.2. Comentar la importancia de los viajes de Cristóbal Colon y de otros viajes de descubrimiento del territorio venezolano.
 - 4.3. Comentar las principales consecuencias del Descubrimiento de América.

Objetivo general

- 5.0. Determinar la importancia del proceso de conquista y poblamiento de América y Venezuela.

5.1. Mencionar las bases legales que fundamentan el proceso de conquista.

5.2. Analizar de manera sencilla la importancia de las principales expediciones que se dieron en el proceso de conquista y poblamiento hispánico del territorio venezolano.

5.3. Comentar la creación de la primera gobernación de Venezuela y la actuación de los Welser en ella. (p. 390)

Observaciones

1. Enumeran una serie de hechos o acontecimientos históricos que sí encajan dentro de las etapas de la historia explicadas en el objetivo 1.2 de este programa. Por lo tanto se sugiere dentro de las estrategias metodológicas la elaboración de “líneas de tiempo” a fin de lograr una mejor comprensión de la secuencia de hechos históricos relatados allí.

Recomendaciones

1. Proponer un nuevo enfoque que vaya más allá de la descripción detallada de los procesos históricos, tal y como se observa en esta parte del programa, a fin de lograr captar y transmitir la esencia de los mismos. De esta manera resultaría una asignatura menos tediosa, aburrida y carente de sentido para los niños de tan corta edad.

2. Elaborar líneas de tiempo semejantes a las que se sugiere en esta parte del programa, para el estudio de las civilizaciones indígenas anteriores a la llegada de Cristóbal Colón.

En relación al programa de Séptimo Grado

Objetivo general

1.0. Diferenciar la situación cultural de los grupos indígenas americanos desde el inicio del poblamiento del continente hasta la llegada de los europeos.

1.1. Caracterizar los principales rasgos culturales de los grupos indígenas existentes en América desde los inicios del poblamiento del continente hasta la llegada de los europeos.

1.2. Describir los principales rasgos culturales de los grupos indígenas venezolanos, desde los inicios del poblamiento hasta la llegada de los conquistadores españoles.

1.3. Diferenciar la forma de explotación y uso de los recursos naturales por parte de los indígenas venezolanos desde los inicios del poblamiento hasta la llegada de los europeos. (p. 21)

Observaciones

1. Estudia de manera limitada las culturas indígenas venezolanas antes de la llegada de Colón; es decir, únicamente en estos tres objetivos. El resto, un total de catorce objetivos específicos, se dedica al espacio cronológico que va desde 1492 hasta 1830.

2. Estudia el proceso de poblamiento indígena venezolano así como la evolución cultural de los mismos, tomando como punto de partida un contexto mayor, correspondiente al estudio de los grupos indígenas americanos.

Recomendaciones

1. Ampliar y profundizar aún más en el estudio de las culturas indígenas haciendo referencia a los importantísimos aportes que hicieron en cuanto a sistemas de cultivo, formas literarias, astronomía, teatro, medicina y otras manifestaciones que les proporcionan una gran riqueza y singularidad a estas sociedades.

2. Partir del análisis de los procesos locales, en este caso el estudio del poblamiento indígena de la localidad o región donde se vive, y la caracterización y evolución cultural de los mismos. Esto contribuirá a reconstruir una identidad local y regional; para asumir,

conocer y comprender posteriormente una realidad nacional y más aún continental, sintiéndonos partícipes de esta realidad: el ser latinoamericanos.

Objetivo general

2.0. Distinguir las causas que influyen en la realización de los viajes de exploración de los europeos desde el siglo XV y sus consecuencias.

2.1. Explicar las causas que originaron los viajes de exploración de los europeos desde finales del siglo XV.

2.2. Especificar las consecuencias del contacto entre Europa y América aborigen. (p. 20)

Observaciones

1. Describe de manera detallada las causas que originaron los viajes de exploración de los europeos y sus aspectos políticos, económicos, culturales y técnicos; así como también las consecuencias del contacto entre Europa y América aborigen. Este aspecto merece especial atención, por cuanto la idea de “contacto” atenúa y falsea el sentido real de las relaciones de enfrentamiento, destrucción e imposición del conquistador y sugiere a través de sus contenidos que hubo pasividad, entendimiento e incluso un intercambio igualitario entre ambas sociedades.

Recomendaciones

1. Prestar atención no sólo en este objetivo, sino a lo largo de todo el programa a la aparición de cierta terminología valorizante ya que ésta posee muchas veces fines ideológicos de encubrimiento de la realidad y por lo tanto debe evitarse a toda costa su utilización, dado a que reflejaría una apreciación parcelada de los acontecimientos históricos que favorecerá siempre a la empresa colonizadora.

Objetivo general

3.0. Sintetizar el proceso de conquista y poblamiento español de Venezuela y sus consecuencias.

3.1. Analizar el proceso de exploración y ocupación del territorio venezolano y la importancia de dichos procesos.

3.2. Estudiar el proceso de organización política del territorio venezolano.

3.3. Caracterizar la organización social de la época colonial.

3.4. Especificar la organización social de la época colonial.

3.5. Especificar el impacto que las actividades económicas ejercieron sobre el medio ambiente y los recursos naturales.

3.6. Establecer las manifestaciones culturales de la época colonial. (p. 23)

Observaciones

1. Describe largamente el proceso de penetración europea en el territorio venezolano y la fundación de las ciudades, además de dar una tediosa explicación de las instituciones políticas y económicas trasladadas e implantadas en América y Venezuela. Suficientes razones de peso se encuentran al analizar estos contenidos, que justifican la opinión generalizada del estudiante de educación básica, que encuentra la historia como una asignatura compleja y por demás aburrida, conclusión a la que llega el investigador luego de realizada la observación participativa en las instituciones sometidas a estudio y por la experiencia docente acumulada a lo largo de varios años.

2. Utiliza el término “mestizaje” de tal manera que su interpretación aparece solamente relacionada con aspectos culturales y étnicos; por

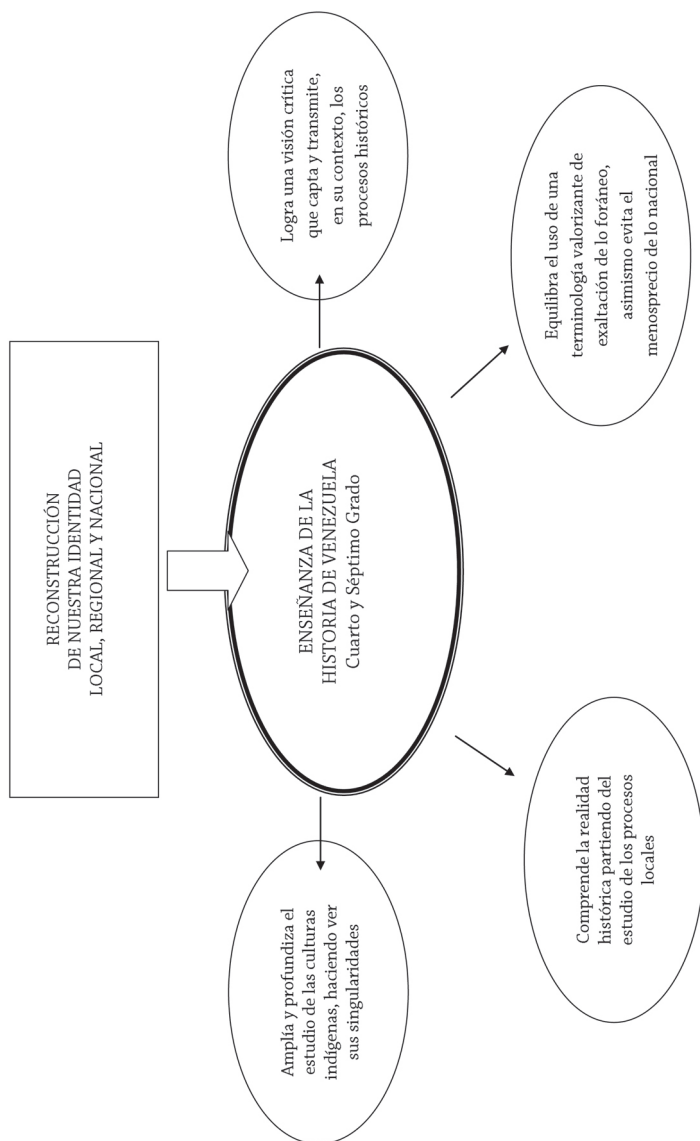
ejemplo, cuando se expresa que el proceso de mestizaje se estudia en cuanto a su importancia en la formación del pueblo venezolano (obj. 3.4) o cuando se trata lo referente al folclor venezolano y su conformación como producto del mestizaje (obj. 3.6).

Recomendaciones

1. Dar un enfoque menos descriptivo a esta parte del programa y llegar a la esencia de los hechos históricos allí relatados, para que se entiendan como procesos sociales que explican una realidad histórica marcada por profundas contradicciones que derivan de la imposición de modelos extranjeros y totalmente ajenos, y que provocaron múltiples enfrentamientos entre colonizadores y colonizados. Tal vez así se lograría que el estudiante volviera la mirada hacia su historia y se interesara por aprenderla y comprenderla cada vez^{viii}.

2. Relacionar algunos términos o contenidos utilizados en esta parte del programa, como por ejemplo aquellos que tienen que ver con el mestizaje, con las condiciones socio-políticas del momento histórico y tomar en cuenta la rebelión permanente en que se encontraban los pueblos colonizados.

Esta serie de consideraciones, observaciones y recomendaciones sobre los objetivos transcritos supra, contribuirían a tener una visión desde la óptica del proceso enseñanza-aprendizaje, menos simplista de la realidad histórica nacional, sustituyéndola por un enfoque mucho más crítico y a vez más veraz de la historia que nos ha identificado desde que nos conocemos como nación. Pero terminemos de ilustrarnos con la gráfica siguiente:



Seminario-Taller para los Docentes de Historia de Venezuela^{ix}

Fundamentación

El diseño de esta propuesta curricular se fundamenta sobre la idea de una sensibilización y concientización del docente venezolano hacia el logro de una enseñanza de la Historia de Venezuela de una manera distinta en cuanto a la escogencia de los objetivos, contenidos programáticos y a la utilización de estrategias metodológicas y recursos provenientes de los programas oficiales y señalados para este proceso.

Es decir, que esta es una propuesta en la que no se pretende un diseño curricular que parta de planteamientos individuales, de un solo autor; el presente seminario – taller plantea a los docentes a través de sus objetivos generales y específicos, el abordaje de los programas oficiales bajo una visión clara, tratando de disminuir de manera considerable, conceptos e ideas que refuercen el eurocentrismo, la exaltación de lo foráneo y que por el contrario se enrumbe hacia el camino de un encuentro y afianzamiento de la identidad local, regional y nacional -sin caer en un nuevo etnocentrismo- obteniendo así un conocimiento más cabal de la realidad indígena y considerarla como aspecto importantísimo dentro de una nueva enseñanza de la historia patria.

De esta manera, y como producto del Seminario-Taller que se está proponiendo, necesariamente surgirán propuestas curriculares alternativas que llevarán al diseño de nuevos programas para la enseñanza de la historia o por lo menos a la modificación, con miras al fortalecimiento, de los ya existentes; propuestas enriquecidas con el aporte de un equipo de personas, profesionales sensibilizados, motivados y encauzados hacia ese objetivo.

Para el logro de este objetivo, el abordaje de la Historia de Venezuela bajo una visión alternativa sobre todo en los aspectos que tienen que ver con el pasado indígena, se requiere de un cambio en la forma como históricamente se ha asumido esta realidad.

Basta ya de enseñar una historia que se empeña en una hipervaloración de lo foráneo a costa del menosprecio de lo autóctono; basta ya del tratamiento superficial de los principales aspectos que tienen que ver con la cultura indígena, se hace necesario crear una nueva enseñanza que parta del encuentro con nuestros legados que nos pudieran proporcionar piezas para armar el proceso histórico que confluya en ir conformando nuestra identidad.

En otras palabras, lo que se persigue con este Seminario – Taller es que el docente tome conciencia de que debe dejar de ser de una vez y para siempre un mero repetidor y reproductor de objetivos y contenidos que aún para él son carentes de significado, y que para lograr un estudiante activo y crítico debe comenzar el mismo por ser un docente activo y crítico durante este proceso.

Finalidad

El Seminario-Taller de Historia de Venezuela, tiene como finalidad lograr un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura en cuarto y séptimo grado de Escuela Básica; motivando al docente hacia la modificación y/o creación de nuevos objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y de evaluación que conduzcan a valorar la herencia cultural y el origen indígena venezolano y que permitan una comprensión en su conjunto de los procesos históricos, transformando al estudiante en un individuo activo, crítico y con una conciencia histórica apegada a su realidad como pueblo, afianzando las bases de la identidad nacional.

Objetivo General

1.- Motivar al docente del área de Ciencias Sociales de cuarto y séptimo grado a diseñar y aplicar algunos cambios en el tradicional programa de Historia de Venezuela, que permita la comprensión de los procesos históricos de una manera global, desarraigada de la concepción eurocentrista de la historia y afianzada sobre las bases de la identidad nacional.

Objetivos Específicos

1.1 Definir las razones por las cuales debe ampliarse y modificarse la enseñanza de los procesos históricos que tienen que ver con el origen indígena.

1.2 Discutir nuevos esquemas que paulatinamente nos posibilite ir configurando una periodización más vernácula, con el fin de reemplazar la periodización tradicional de la historia y el estudio estrictamente cronológico de la misma.

1.3 Erradicar la visión tradicional de la historia según la cual todos los procesos históricos anteriores a 1498, forman parte de la prehistoria y por lo tanto no deben ser estudiados en profundidad.

1.4 Establecer nuevas estrategias metodológicas que permitan al docente romper con la dependencia del libro-texto ya que limitan su capacidad creadora y refuerzan la enseñanza de la historia de una forma tradicional.

1.5 Analizar la importancia del uso de técnicas de investigación dentro del aula de clase, de manera de transformar la clase de historia en una experiencia totalmente interesante y vivencial.

El contenido

El contenido que contempla este Seminario-Taller estará concretamente determinado por el equipo de personas que trabajen en él como facilitadores; siguiendo por supuesto, las directrices propuestas por el autor en el objetivo general y en los objetivos específicos del mismo.

Bibliografía Recomendada

Para la realización de este Seminario-Taller se hace indispensable la consulta y el estudio de un grupo de escritores, historiadores e investigadores, que han abordado ya esta problemática y que han

dedicado gran parte de su vida a denunciar situaciones como las que se analizaron en esta investigación y, además de ello, han planteado de manera definitiva la necesidad del rescate de los valores nacionales y de partir del estudio de lo propio, para lograr un verdadero encuentro con nuestra identidad como venezolanos.

De manera pues que resulta necesario y no solamente eso, sino que además dichos autores con sus respectivas obras deben constituirse en fuente de inspiración y de consulta para el desarrollo de este Seminario – Taller, por la riqueza de los aportes en la temática aquí planteada. Entre estos autores tenemos por ejemplo a Mario Briçño Iragorry, Mariano Picón Salas, Alberto Adriani y otros en la década de los cuarenta y cincuenta, y más recientemente, muchos de los autores referidos en la bibliografía final del presente trabajo, sin excluir algunos que vayan siendo sugeridos en el transcurso del mismo seminario.

Observaciones Finales

Esta es solo una propuesta inicial y como tal debe entenderse que para su realización, entre otras cosas hay que contar con un equipo multidisciplinario y con la receptividad y la buena disposición de los docentes del área.

Es por esta razón por la que sólo se han plasmado aquí los lineamientos generales de la misma; y que los contenidos exactos a desarrollar dependerán, como ya se ha explicado, del equipo humano con el que se cuente, respetando claro está, los principales lineamientos diseñados por el autor de esta propuesta.

Es indudable que de llevarse a cabo exitosamente este Seminario-Taller, el mismo proporcionaría a los docentes un conjunto de herramientas metodológicas así como la motivación necesaria que impulse la creación de nuevos modelos educativos que rompan con los esquemas tradicionales y contribuyan a la enseñanza de la historia de una forma totalmente novedosa.

Conclusiones

Para finalizar se puede establecer que la enseñanza de la Historia de Venezuela en cuarto y séptimo grado de Escuela Básica, se hace bajo parámetros de carácter eurocentristas, que refuerzan la alienación y convierten al estudiante en un individuo pasivo, acrítico y con una falsa conciencia histórica de sus orígenes y realidad. El docente juega un papel importante dentro de toda esta problemática en la que se convierte en un simple reproductor de esquemas y conocimientos que refuerzan aún más la visión eurocéntrica en la enseñanza de la historia.

Se hace necesario por todo lo anteriormente expuesto, realizar algunos planteamientos que contribuyen a proporcionar una visión alternativa en la enseñanza de la historia. Para ello, en primer lugar, se ha hecho una serie de observaciones y recomendaciones relacionadas con los programas oficiales de Historia de Venezuela y tendentes a su modificación; y en segundo lugar, se ha diseñado un Seminario-Taller dirigido a los educadores del área de las Ciencias Sociales, con la finalidad de lograr cambios en la enseñanza de esta asignatura en cuarto y séptimo grado de la Escuela Básica.

Las principales recomendaciones hechas a los programas oficiales apuntan hacia una ampliación y profundización del estudio de las culturas indígenas que lleve a la comprensión de la gran riqueza y singularidad de estas sociedades. Además, la comprensión de la realidad histórica partiendo del estudio de los procesos locales, para abordar posteriormente los nacionales, continentales y mundiales.

El rechazo del uso de una terminología valorizante que exalta lo foráneo en contraposición al tratamiento despectivo y superficial que de los grupos indígenas se hace y el logro de una visión crítica de los procesos históricos que vaya más allá de la descripción detallada de los mismos, captando y transmitiendo su verdadera esencia.

El Seminario-Taller para los docentes de historia tiene como finalidad la motivación del docente hacia la modificación y/o creación de nuevos

instrumentos de enseñanza que conduzcan al verdadero conocimiento del origen indígena, y que permitan la comprensión global de los procesos históricos. Todo desarrollado a través de objetivos generales y específicos bien definidos y cuyo contenido estará concretamente determinado por el equipo de personas que lo dicten, respetando, claro está, los lineamientos trazados por el autor.

Todo lo anterior está encauzado hacia la creación de una nueva historia, alejada de los parámetros eurocéntricos -sin necesidad de negar nuestro pasado europeo, el cual es necesario abordarlo en los contenidos programáticos- y que afiance las bases de la identidad nacional. Esto es solo una contribución para el análisis y comprensión del problema, pero de todas formas, constituye un paso firme hacia disminución del enfoque eurocentrista -sin caer, por supuesto, en un americanismo- como punto de partida y principal elemento de análisis de nuestra historia.

Referencias

- ALVARENGA, E. (1987). *La enseñanza de la historia y los quinientos Años del llamado "descubrimiento"*. Ponencia presentada en el Seminario Las Razones Históricas de los No Descubiertos, Maracay.
- ARANGUREN, C., y BUSTAMANTE, E. (1993). ¿Qué historia se enseña en nuestras aulas? *El Globo*, p. 5.
- ARCAS, M., y ESCOBAR, L. (1987). *La carga etnocéntrica del programa de historia universal*. *Anatema*, 1 (1), 86-103.
- BERRÍOS, Alexis (comp.) (2008). *Lo pequeño como alternativa*. Caracas-Valera: UNERS-Fondo Editorial Tropykos.
- BRAUDEL, Fernand (1974). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: El Libro de Bolsillo Alianza Editorial.
- BRICEÑO I., Mario (año). *Mensaje sin destino*. Caracas: Monte Ávila Editores.

- CARRERA D., Germán (1997). *Historia de la Historiografía venezolana*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca, Universidad Central de Venezuela, 1979.
- DAVIES, V. (1977). Bachilleres venezolanos están “raspados” en historia patria e identidad nacional. [Entrevista a Carmen Aranguren, Belén Vásquez y Manuel Rodríguez Campos, del equipo de investigadores de la Fundación Polar] *El Nacional: Cuerpo C*, p. 2.
- Fondo Editorial Tropykos (1992). *Historia regional y local, siete ensayos de teoría y método*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos: Autor.
- HURTADO, P. E. (1989). Problemas y posibilidades de una enseñanza no descubierta. Ponencia presentada en el *Seminario La Educación Descubierta y No Descubierta: ¿Dos Maneras de Educar Para Dos Historias Diferentes?*, Valencia.
- LÓPEZ M., M. (1990). Imágenes de Europa en textos escolares de Historia de Venezuela. Trabajo publicado en el *boletín de la Academia Nacional de la Historia*. (Enero-Marzo) Caracas.
- MARTÍNEZ, M. (1989). *El comportamiento humano*. México: Editorial Trillas S.A.
- _____. (1989). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. Caracas.
- Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. (1986). *Historia de Venezuela*. Programa de estudio, cuarto grado de educación básica. Caracas. Autor.
- Ministerio de Educación, Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. (1987). Programa de estudio de séptimo grado, tercera etapa de educación básica. *Historia de Venezuela*. Caracas. Autor.
- MONTERO, M. (1984). *Ideología, alienación e identidad nacional*. Caracas; Universidad Central de Venezuela, Ediciones de la Biblioteca.

- MORALES, S. (1994). *Eurocentrismo y descolonización de la Historia*. [Eurocentrismo y descolonización de la Historia]. Colección Historia Avanzada, 1, 5-25.
- ORTEGA G., Rutilio (2002). *Historia Nacional e Historia Regional*. En Arístides Medina Rubio (comp.), "Lecturas de la Historia Regional y Local". Caracas: Casa Nacional de las Letras Andrés Bello.
- PÁEZ E, Gladys Marlene (2002). *Historia regional investigación y enseñanza*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- PERROT, D. y PREISWERK, R. (1979). *Etnocentrismo e historia: Amé-rica indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental*. (E. Grosser Lemer, Trad). México: Editorial Nueva Imagen. (Trabajo original publicado en 1975).
- QUINTERO, M. (1992). *Eurocentrismo y Racismo en la Educación Venezolana*. Comunicación ante las Segundas Jornadas Nacionales de Antropología Crítica.
- QUINTERO M., ARANGUREN, C., RODRÍGUEZ, L.C., y ÁLVAREZ, F.J. (1976). La colonización cultural y la colonización ideológica a través de los nuevos programas de educación primaria y los nuevos textos escolares. *Cuadernos de Educación*, 31, 18-92.
- SANOJA, Mario y VARGAS A., Iraida. (1999). *Orígenes de Venezuela*. Caracas: V Comisión Presidencial Centenario de Venezuela. (1993). *Historia Identidad y poder*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- SOTO, A. (1994). *Algunas reflexiones acerca de la enseñanza de la denominada historia "universal"*. [Eurocentrismo y descolonización de la Historia]. Colección Historia Avanzada, 1, 27-38.
- UPEL (1990). *Normas para la elaboración y presentación de los trabajos de Grado de maestrías y Tesis Doctorales*. Caracas. Autor

USLAR P., Arturo. (1981). *Cuéntame a Venezuela*. Caracas. Editorial Lisboa, S.A.

VARGAS, Iraida, y SANOJA, M. (1993). *Historia, identidad y poder*. Caracas. Editorial Tropykos

Notas

- ⁱ Recomendaciones epistemológicas y metodológicas para un nuevo enfoque de los programas vigentes de Historia de Venezuela de 4º y 7º grado de Educación Básica.
- ⁱⁱ Estas fueron sugerencias que se hicieron en el marco de nuestro estudio de Maestría en Educación, Mención Enseñanza de la Historia, en el Instituto Pedagógico de Caracas, en el año 1998, cuyo producto fue la elaboración del Trabajo de Grado intitulado "El Enfoque Eurocéntrico en la Enseñanza de la Historia de Venezuela en la Educación Básica"
- ⁱⁱⁱ Se puede hacer una crítica con respecto al uso que se hace de esta periodización. En este caso podemos poner como ejemplo, la llegada de los europeos a América en 1492, y en nuestro caso a Macuro (territorio hoy venezolano); todo ese proceso histórico anterior ha sido catalogado de prehistoria trasladándose o encajando de esta manera una periodización de la Europa occidental, descuadrando por supuesto con la realidad colonial que parte desde 1492 y 1498, respectivamente. Si tomamos este hito de la historia mundial, claro que hay un desfase; en 1492 y 1498 se estaba dando el quiebre con la edad media, en los siglos XIV y XV el Humanismo y el Renacimiento fueron fenómenos muy distintos de la visión aristotélica y ptolemaica del mundo; desde ese entonces se rompe con ese paradigma del medioevo y se dan los pasos para una nueva era: la modernidad. Hay otros ejemplos que se nos ofrece a fin de fijar criterios de periodización *ad hoc* que estén en más concordancia con la realidad de aquellos tiempos. Para profundizar al respecto, vid.: Carrera Damas Germán. (1997). *Historia de la Historiografía venezolana*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca, Universidad Central de Venezuela, 1979, t1, p.29.
- ^{iv} Estudiar enseñar los fenómenos históricos de manera cronológica, de forma rígida, conlleva a no apreciar el hecho histórico en su conjunto: de forma sincrónica y diacrónica (en su conjunto o totalidad). Es necesario abordar el curso histórico en su "(...) *larga duración, que vincula el pasado al presente. Porque, captado con esa óptica, el pasado penetra en el presente. ¿Dónde empieza el presente y termina el pasado bajo los efectos de la larga duración? La frontera no es fija*". Véase: Braudel, Fernand. (1974). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: El Libro de Bolsillo Alianza Editorial, p. 14.
- ^v Mientras más monografías históricas sobre las localidades se hagan, se posibilita conocer a la nación. Ortega González nos dice, que "(...) *no existe hoy una historia nacional y ésta solamente se obtendría en la medida en que se vayan dando los estudios regionales*". (Léase: Ortega González, Rutilio. (2002). *Historia Nacional e Historia Regional*. En Aristides Medina Rubio (comp.), "Lecturas de la Historia Regional y Local". Caracas: Casa Nacional de Las Letras Andrés Bello, p. 29

La apreciación de ortega con respecto a la Historia Regional y Local, nos hace ver que es de capital importancia que los educadores conozcan las herramientas que nos ofrece esta modalidad. A propósito de tal relevancia, recomendamos las siguientes fuentes: Fondo Editorial Tropykos (1992). *Historia regional y local, siete ensayos de teoría y método*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos: Autor. Berríos Berríos, Alexi. (comp.). (2008). *Lo pequeño como alternativa*. Caracas-Valera: UNERS-Fondo Editorial Tropykos. Páez E, Gladys Marlene. (2002). *Historia regional investigación y enseñanza*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

- vi Para ahondar un poco en lo que respecta a nuestro pasado milenario, es de gran utilidad revisar algunas de las obras de Sanoja y Vargas, autores que han profundizado sobre ese mundo aborígen; más allá de las categorías de análisis eurocéntricas utilizadas en los programas de Historia de Venezuela, tales como: Paleoindio, neolítico e indohispano, estos autores proponen, para el caso venezolano algunas nomenclaturas *ad hoc* de ese proceso de ocupación humana, para ampliar, cfr: Sanoja, Mario y Vargas-Arena, Iraida. (1999). *Orígenes de Venezuela*. Caracas: V Comisión Presidencial Centenario de Venezuela, 19, *passim*.
- vii Una de las maneras de preservar los vestigios del legado aborígen es poniendo práctica el Museo Integral de la Comunidad como museo, a efectos de visualizar la historia de la localidad, por supuesto, con los restos o reliquias o bienes culturales muebles o inmuebles que aun están presentes en muchas microsociedades del país. La propuesta de museos comunitarios es una idea de: Sanoja, Mario y Vargas-Arena, Iraida. (1993). *Historia Identidad y poder*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos, 188, *passim*.
- viii Hoy por hoy para explicar la realidad histórica del pasado venezolano hay buscar un punto intermedio, un punto de equilibrio, tomar una posición como la de Briceño Irigaray quien manifiesta: "*Del mismo modo como no acepto la leyenda negra forjada a la sombra de la Torre de Londres, rechazo la leyenda dorada de quienes alaban la colonización española hasta la esclavitud y la Inquisición (...)*". Léase: Briceño Irigaray, Mario. (año) *Mensaje sin destino*. Caracas: Monte Ávila Editores, p. 31.
- ix Este taller, lo estaremos desarrollando en la recién constituida Cátedra Libre de Estudios Culturales "Prof. Pedro Crespo" en homenaje a nuestro colega fallecido. Para ello contaremos con los profesores de la Cátedra de Historia Contemporánea FACES-UC, asimismo con otros profesionales de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Dicha actividad académica será materializada en diversas unidades educativas del estado Carabobo tomando en cuenta la extensión universitaria hacia las comunidades.

LA TRANSICION DEL MODELO EDUCATIVO ESTATAL HACIA UNA PROPUESTA MUNICIPAL. (1972-2002)

César O. León Guerra*

Resumen

En estos últimos cuarenta años el sistema educativo venezolano ha venido experimentando algunos cambios significativos. El período democrático introdujo nuevas políticas, como la masificación de la educación. Hubo un mayor énfasis desde los años setenta del siglo pasado con el bum petrolero, lo cual demandó la elaboración de nuevos centros escolares no significando esto, sin embargo, un avance la calidad educativa, sino la introducción de reformas que pretendían de cualquier manera actualizar e implicar la educación de una manera más directa al proceso de desarrollo económico y social del país, convirtiendo ese modelo educativo en un sistema centralizado con fiscalización y control totalmente estatal. Desde esta perspectiva, cualquier esbozo sobre la realidad educativa venezolana actual, se debate entre la crítica rígida a la estructura y funcionamiento del sistema y la justificación circunstancial de la calidad de los resultados, actitudes que paralelamente exponen salidas optimistas frente a la crisis generada por un sistema social que no logró consolidar un proyecto político decidido a producir cambios significativos con el fin de responder a las necesidades fundamentales de la

* Licenciado en Educación (UCV 1990), Magíster en Administración y Supervisión Educativa (UC 1993), candidato al Doctorado en Educación (USM 2008). Profesor Ordinario de la Universidad de Carabobo. E-mail: cesar.l@terra.com

población; en otras palabras, un modelo que obedeciese a una fiscalización municipal y descentralizada.

Palabras clave: Modelo Educativo Estatal, modelo municipal, centralización, descentralización.

EDUCATIONAL MODEL TRANSITION TO A PROPOSED STATE MUNICIPAL (1972-2002)

Abstract

In the last forty years the Venezuelan educational system has been undergoing some significant changes to education. The democratic period, introduced some new policies such as the massification of education. We emphasis on the era of the 70s with the oil boom which demanded the development of new schools which did not mean a breakthrough in improving the quality of education, but brought major consequences in the new reforms and subsequently sought upgrade anyway and involve education in a more direct process of economic and social development of the country making this educational model in a centralized system with a fully state supervision and control. From this perspective, any sketch of the current Venezuelan educational reality, is torn between the rigid critical to the structure and operation of the circumstantial justification and the quality of the results, attitudes optimistic parallel outputs exposed to the crisis generated by a social system that failed to consolidate a political and social project proposed to produce significant changes in order to meet the basic needs of the population, in other words, a model that obey a municipal and decentralized control.

Keywords: State Educational Model, model city, centralization, decentralization.

Introducción

Es importante destacar, que en pleno auge petrolero de la década de los años cincuenta, la educación en Venezuela todavía no era considerada como una prioridad para el gobierno. Por otra parte, con el levantamiento de la democracia en 1958, nace la autonomía del sector universitario, y el auge de las mismas, además, del aumento de la renta petrolera y de la implantación del modelo de sustitución de importaciones, el cual permitió un rápido crecimiento de las instituciones que impartían la educación superior según Sierra². Sin embargo, este incremento de instituciones no ha garantizado el aumento de la calidad.

Los actuales procesos sociales que ocurren en nuestra nación no tienen por qué reproducir ciertas experiencias históricas en el modelo educativo venezolano que a la postre terminaron fallidas en el siglo XX. Tal vez, en consecuencia, resulte necesario retomar el debate sobre la larga transición de la estatización educativa a la municipalización, como una redefinición de términos.

Podrá verse la larga transición, no como un periodo caracterizado por la yuxtaposición (histórica y aun geográfica) de sistemas sociales diferentes, sino por el conflicto interno en nuestra sociedad, entre elementos del sistema que extraen su racionalidad de la lógica estatista y otros que hacen progresar criterios distintos de racionalidad social de naturaleza municipal.

En este orden de ideas; cabe señalar, que para 1970, se poseían aproximadamente 12 instituciones, de las cuales 9 eran públicas. Sin embargo para ese mismo año, se implementó una reforma en la Ley de Universidades que tuvo como principal propósito tener un mayor control por parte del gobierno sobre las universidades, tanto en lo académico, administrativo y financiero entre otros. En ella se le confiere más poder al Consejo Nacional de Universidades (CNU),

² R Sierra B. *Técnicas de Investigación Social*. 6ª edición, Paraninfo, MADRID, (1998).

otorgándole nuevas funciones en lo concerniente a responsabilidades normativas y la distribución del presupuesto de las universidades públicas, además se crea la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) como organismo de asesoría técnica del CNU en cuanto a la programación de las mismas, Morles³.

Finalmente en 1980 existían 62 instituciones aproximadamente, de las cuales 13 eran universidades públicas, además en ese año el Congreso Nacional aprueba una Ley Orgánica de Educación más avanzada, con el fin de reorientar el desarrollo de este sector e introduce nuevos elementos que servirían para sistematizar la heterogeneidad institucional presente en la época, Por otra parte, con relación al subsistema de educación superior, las cifras muestran un incremento acelerado en el tamaño de la matrícula a finales de los años 50 y este se acentúa a principios de los años 70.

A modo de resumen la evolución de la educación en Venezuela ha tenido sus efectos positivos y negativos, pero dicho comportamiento no es de extrañarse si recordamos que los cambios en el sistema educativo venezolano han sido muy lentos, y aunado a esto a través de nuestra historia contemporánea hemos experimentado cambios dramáticos en el crecimiento poblacional, en la tecnología, y la economía en general, por lo tanto, no es de Extrañarse los efectos observados en las tasas matriculares de los diferentes niveles Educativos, las cuales se deben fundamentalmente a una serie de ineficiencias que se han hecho más evidentes con la actual crisis económica por la cual atraviesa el país.

En un intento de análisis lo anteriormente expuesto y por Considerar que el Sistema Educativo Venezolano, es actualmente y será la garantía de consolidación del Sistema Social Venezolano; pensamos que se requiere de una visión clara del nuevo país que queremos y con el uso de las tecnologías apropiadas, para acelerar los cambios que se necesiten, en el término de una generación o menos, y dar un vuelco

³ Víctor Morles. *Ciencia, Tecnología y sus Métodos*. Editorial UNA, Caracas, Venezuela (2004).

total, para insertarnos en el mundo del conocimiento y asegurar un desarrollo sustentable y sostenido.

Por otro lado, examinado detenidamente el llamado que nos hace la Sociedad Educadora en su escenario para garantizar una educación de calidad y un desarrollo de todas las capacidades individuales, y en donde la educación permanente sea el eje estructural que vincule todos los elementos que componen el sistema.

Concluimos; que ha llegado el momento de reformular el concepto de Sistema Educativo único y dependiente del Estado. Para ello, ofrecemos una propuesta de Sociedad Educadora con un modelo municipal; que integre las diferentes variables que conforman la misma, que sirva de marco prospectivo para la implementación de un sistema de educación que garantice la sociedad del conocimiento, que atienda a la pluralidad de los estilos cognitivos propios de los grupos humanos, que sea el fundamento para asegurar un desarrollo económico sostenido y democrático.

Antecedentes

Sería faltar a la verdad histórica no reconocer que, durante el periodo de la democracia, el Ministerio de Educación impulsó reformas y revoluciones en el sector educativo. Se realizaron múltiples esfuerzos vinculados a las concepciones económicas y sociales de cada época, como ocurrió durante los últimos años de la década de 1950 y a los largo de toda la década de 1960; afianzándose en los años 1970 con una fuerte dependencia fiscal centralizada.

El modelo económico rentista petrolero y la propuesta política democrática fueron incapaces de generar las condiciones materiales socialmente necesarias para el desarrollo. Algunas medidas provisionales como: la implantación de un solo turno en las escuelas y las infraestructuras se volvieron eternas. Los bajos salarios y las precarias condiciones de trabajo generaron una conflictividad permanente.

Los docentes no fueron atendidos en sus necesidades de formación previa y permanentemente, lo cual resultó más barato pero incidió en detrimento de la calidad. A mediados de la década de 1990, el balance fue totalmente desfavorable. La exclusión escolar, el analfabetismo, la desnutrición, las deficiencias en la lectura, la escritura y la matemática, entre otras creó una brecha entre la realidad de las escuelas y los avances de la ciencia, la tecnología y el conocimiento. La diferencia entre los que acceden a esos avances y los que no tienen la más mínima posibilidad, se profundizaron de tal manera que pusieron en peligro la inserción de Venezuela en el mundo globalizado.

En la reforma educativa 1989-1996; Partiendo del diagnóstico sobre la problemática de la educación venezolana, el Estado desarrolló desde 1989 una serie de operaciones destinadas a modernizar y hacer más eficiente el sistema educativo. Especialmente a partir de la explosión social de 1989.

Los objetivos más importantes de la reforma educativa según lo establecido por la Comisión para la reforma del Estado (COPRE, 1992) fueron:

1. Asimilar, transmitir y consolidar los valores éticos y solidarios para favorecer la cohesión social.
2. Apoyar, promover y consolidar la identidad cultural para potenciar la incorporación de la Nación a un mundo con pluralidad de opciones socio-culturales.
3. Fortalecer el desarrollo productivo a través de la valoración del trabajo, la innovación y el desarrollo tecnológico.
4. Promover la capacidad de organización, participación y conducción de los procesos de cambio social.
5. Contribuir al desarrollo de conductas preventivas y autogestionarias para el mejoramiento de la salud pública.

6. Formar al individuo con capacidad de responder a las exigencias de desarrollo económico-productivo y a los problemas ambientales, nutricionales y de salud, recreativos y artísticos en el ejercicio pleno de sus competencias.

Todo esto generaba nuevas orientaciones en la política educacional. Entre ellos, se podrían mencionar las reformas curriculares para el nivel preescolar y la primera etapa de la educación básica. Un nuevo diseño curricular de educación media diversificada fue implantado en el año escolar 1991-1992, como ensayo, en una muestra de planteles previamente seleccionados y en el mismo se ofrecían propuestas para los estudiantes que querían estudiar las menciones de Ciencias Básicas y Tecnología, Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, quedando así sustituidas las opciones tradicionales de Ciencias y Humanidades.

Todo esto; nos lleva a decir según Bonilla-Molina⁴, que en Venezuela para la década de los noventa se le atribuía una excesiva centralización de competencias, responsabilidades y funciones a nivel de la capital de la república, lo cual fue la principal causa del deterioro de la educación y para ello se comenzó a proponer la descentralización como alternativa de solución a la dramática situación educativa nacional, la cual consistía en la transferencia de los servicios hasta las instancias regionales, municipales y parroquiales como una forma de acercar la toma de decisiones a estas instancias, las cuales exigían mayor participación por estar directamente involucradas en la solución a la problemática educativa local.

En esta década con la finalidad de descentralizar el sistema educativo venezolano, con el visto bueno del gobierno nacional a través de CORDIPLAN, la COPRE entre otras instituciones gubernamentales, se recibió financiamiento y asesoría del FMI, Banco Mundial, Banco Interamericano del Desarrollo, los cuales exigían para favorecer el proceso de descentralización:

⁴ Luis Bonilla Molina. *Historia breve de la educación en Venezuela*. Ediciones GATO NEGRO, Caracas, Venezuela (2004).

- a.- La reducción de la inversión del PIB en educación a su mínima expresión.
- b.- La desaparición del Estado Docente.
- c.- la privatización de todos los subsistemas educativos.
- d.- asignación de responsabilidades a la sociedad venezolana para que por su cuenta y riesgo se encargara de la educación de sus ciudadanos.

Sin embargo a pesar de la aplicación de esta fórmula, el deterioro de la educación para esa época llegó a tal extremo que los gobiernos de turno dejaron de construir escuelas, propiciando la proliferación de colegios privados, los problemas socioeconómicos de los docentes no fueron atendidos oportunamente y por otra parte a la población estudiantil no se les dio respuestas oportunas y satisfactorias trayendo como consecuencia un elevado índice de repitencia y de deserción escolar. Luego a finales de los noventa, con el cambio de gobierno, al cual se le acusó de centralista no le tembló el pulso para decretar el Estado Docente e impulsar una enmienda constitucional para nombrar una asamblea constituyente, la cual se encargó de redactar una nueva constitución donde favorece la descentralización de los servicios públicos entre ellos la educación en los artículos 157, 158, 165 y 184; pero aplicando medidas diferentes a las exigidas por el BM, BID, FMI, es decir, no desaparece el Estado Docente, por el contrario es decretado, se incrementa la inversión del PBI en educación de 3% a 10%, por otra parte se le coloca un freno a la privatización del sistema educativo venezolano, que había comenzado con las universidades a través del (PLES) proyecto de ley de educación superior, el cual fue protestado por algunos estudiantes.

Hasta el año 2002, el gobierno nacional cuestionaba el uso de la palabra descentralización debido a que considera que todo tiene su centro de gravedad, por ese motivo fue decretado el Estado Docente, el cual actúa como centro que orienta todo lo que sucede en materia

educativa a nivel nacional, por otra parte propone el uso del término desconcentración que consiste en la asignación de responsabilidades a nivel de municipios y parroquias, los cuales adquieren cierta autonomía en la toma de decisiones en muchos aspectos de la vida educativa local por ejemplo: ingreso de personal, actualización permanente de docentes, construcción de infraestructura de acuerdo a la necesidad local, bienestar estudiantil, educación para padres, etc. Estas decisiones serán tomadas en un concejo educativo municipal o parroquial reunidas periódicamente y conformadas por el coordinador municipal asignado por la zona educativa, el director de educación municipal, directores (as) de instituciones educativas, representantes del CMDNA, registrador, voceros de los comités de educación de los concejos comunales, otros personajes involucrados en la problemática educativa local.

Respecto a los consejos comunales, éstos organizados en redes o federaciones, apoyados legalmente quedarían autorizados para presentar proyectos ante las autoridades competentes solicitando la municipalización de la educación, que en caso de ser aprobado funcionaría siguiendo las orientaciones del Estado Docente semejante al sistema educativo suizo. Indudablemente que todo esto estaría por verse.

Concluyendo con los antecedentes; se observa como desde la época del 1970 hasta el presente, el Ejecutivo Nacional se convierte en la suprema autoridad administrativa en campo educativo, por lo tanto es de su competencia reglamentar, dirigir e inspeccionar su implementación y desarrollo, así como los elementos que constituyen la política del sector.

El control de la educación está centralizado en el despacho ministerial de Educación. Esta actividad altamente centralizada le obliga a cumplir funciones de planificación y ejecución en las actividades de dirección, coordinación, orientación y evaluación del sistema, tanto en sus componentes públicos como privados.

También le compete al nivel central del Ministerio de Educación la creación, dotación, organización y administración de los planteles adscritos. Sin embargo, es pertinente acotar que en esta tarea la comparte en un pequeño porcentaje con las Gobernaciones y la gran mayoría de las Alcaldías, básicamente en lo que respecta a la educación Preescolar y Básica.

Propuesta

En sintonía con lo anteriormente expresado y observando que los cambios acelerados que vive el mundo contemporáneo, están solicitando desde hace algún tiempo nuevos esquemas y modelos, que orienten el mundo de la educación. Pensamos que la tendencia global es a dar mayor participación a los diferentes elementos que conforman la sociedad, en el diseño e implementación de innovaciones educativas. Al mismo tiempo se puede identificar una fuerte tendencia hacia el redimensionamiento del rol del estado la cual convierte el modelo educativo en un modelo centralizado y dependiente, ya que se considera prioritario definir nuevos sistemas de aprendizaje, entender al mundo del trabajo como uno de los ejes centrales de la formación del ciudadano y de igual manera, se hace necesario tomar en cuenta la diversidad cultural, la mediación política y los nuevos esquemas de participación social.

Asumimos; que las Organizaciones No Gubernamentales, las Organizaciones de cúpula y de base, conscientes de la necesidad de operar cambios estructurales en nuestra educación, deberían avocarse a la tarea de estudiar de manera integral el sistema educativo venezolano y así elaborar un diagnóstico preliminar que permita al modelo educativo ser dirigido a las características particulares de las regiones, específicamente a los municipios, permitiendo la descentralización y desconcentración de los mismos. Paralelo a lo anterior, deberían también realizarse consultas a numerosas personalidades e instituciones nacionales e internacionales, especializadas en el quehacer docente,

para definir los cimientos, que permitan en un futuro inmediato asimilar todo aquello que subyace a la sociedad del conocimiento, y así rediseñar un nuevo sistema educativo.

Es por ello que se propone; un Nuevo Modelo Educativo para el país, basado en una sociedad Educadora con un MODELO MUNICIPAL cuyos principales elementos serían los de amalgamar proyectos y recursos de importancia estratégica, para salir adelante con las iniciativas que en un tiempo se generen en los ambientes abiertos para:

- Mejorar la calidad de la educación.
- Acercar al sector productivo al sector académico.
- Ejercitar la equidad y la accesibilidad a la cultura del conocimiento.
- Expandir las posibilidades de nuevas formas de financiamiento.
- Dar mayor control a los educando sobre los procesos de aprendizaje, para toda la vida.
- Garantizar una cultura para el trabajo y los valores positivos.

Complementando lo anterior; se proponen también algunas alternativas basadas en dimensiones que pudieran hacer más efectiva la calidad de la educación a través de un ente administrativo más cercano a las comunidades.

En este sentido; el sistema educativo venezolano es y será la garantía de consolidación del sistema venezolano. Con visión clara del nuevo país que queremos y con el uso de las tecnologías apropiadas que harán posible acelerar los cambios que se requieren, para en el término de una generación o menos dar un vuelco total, insertarnos en el mundo del conocimiento y asegurar un desarrollo sustentable y sostenido.

Hacia una sociedad educadora con un modelo municipal

Visión

La Sociedad Educadora como escenario garantiza una educación de calidad y para el desarrollo de todas las capacidades del individuo. Donde la educación permanente y para todos, sea el eje estructural que vincule todos los elementos que componen el sistema, y que mediante el uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación se garantice la formación integral de los ciudadanos, para la paz y la democracia.

Misión

Presentar una propuesta de Sociedad Educadora, que integre los diferentes elementos que conforman la misma, que sirva de marco prospectivo para la implantación de un sistema de educación que garantice la sociedad del conocimiento, que atienda a la pluralidad de estilos cognitivos propios de los grupos humanos, que sea el fundamento para asegurar un desarrollo económico sostenido y democrático.

Definición de sociedad educadora

Se entiende por Sociedad Educadora aquella capaz de garantizar un hecho educativo de alta calidad y de carácter integral, para la creación y transmisión de conocimientos y tecnologías de forma sistemática, atractiva y organizada, donde todos los sectores participen en igualdad de condiciones. En ella se reconceptualiza el rol del estado.

Dimensiones y agentes para el cambio

El desarrollo de un modelo de Sociedad Educadora, requiere de cambios profundos que aseguren una nueva educación y cultura. Lo anterior es prerequisite para un desarrollo humano sostenido y permanente, en este sentido se hace necesario adoptar un conjunto de dimensiones para la reconstrucción del sistema educativo actual,

ya probadas y que garanticen espacios para la creatividad y la innovación. Proponemos atendiendo a recomendaciones de la UNESCO, las siguientes dimensiones para la reconstrucción:

1.- **Dimensión humana:** que considera la formación y el desarrollo del nombre como eje fundamental del proceso educativo, y así pueda vivir como ser socialmente responsable y libre, capaz de reflexionar sobre sus quehaceres y sobre esa reflexión, poder ver y corregir errores. En el escenario actual de la Descentralización y la Municipalización, se requiere de un ciudadano altamente productivo, que participe significativamente en actividades grupales e individuales con gran sentido de pertenencia.

2.- **Dimensión infraestructural y financiera:** la cual plantea, que para el logro del éxito en el funcionamiento educativo, no basta solo que un proyecto responda a las necesidades reconocidas, este tiene que estar apoyado por una voluntad política decidida, en especial, cuando apunta a introducir o a difundir innovaciones; su justificación y sus condiciones de puesta en práctica, se deben estudiar en profundidad con las lecciones de la experiencia que traducen los criterios de apreciación.

3.- **Dimensión curricular:** entiende que el currículo debe ser analizado en este complejo contexto, confrontándolo con las nuevas exigencias, con el fin de crear nuevos conocimientos, optimizar y potenciar la presencia de la educación en la definición del país, la de formar profesionales mejor preparados y suficientemente flexibles para enfrentar situaciones cambiantes y ser ciudadanos útiles para la sociedad venezolana. Se hace necesario adoptar entre otras, la dimensión curricular, como garantía de lograr espacios para la creatividad y la innovación, desde luego interpretando las variables que producen los agentes de cambio en los diferentes escenarios.

4.- **Dimensión pedagógica:** debe estar apoyada en indicadores que produzcan cambios. Se debe aplicar estrategias con un enfoque constructivista y holístico, es decir, el educando debe tener una visión

global del conocimiento y construir su propio aprendizaje a través de medios modernos, presentados por el docente, para desarrollar un conjunto de conocimiento y herramientas en un todo interrelacionado que le permita comprender la nuevas percepción de sí mismo y del mundo, aplicando los modelos mentales que contribuyan a desarrollar una organización abierta al aprendizaje.

5.- **Dimensión legal:** manifiesta que el Estado, sin dejar de ser garante de la educación en Venezuela y se encamine a lograr una educación integral a todos los ciudadanos; debe reconceptualizar el rol del Estado Docente, en donde dejara de ser un dador, para convertirse en el garante de una educación de calidad y para el desarrollo de todas las capacidades del individuo; donde la educación permanente y para todos, sea el eje estructural del sistema y que garantice la formación para la paz y la democracia, mediante el uso de la tecnología de la información.

6.- **Dimensión organizacional:** La nueva estructura organizativa que se propone para la Sociedad Educadora del Estado Venezolano, en los aspectos administrativos y pedagógicos; se basara en una estrategia de transversalidad para elevar los niveles de eficacia y eficiencia del servicio educativo en el proceso de descentralización. En esta dimensión, se presentara un modelo de redes educativas Municipales de calidad.

7.- **Dimensión comunitaria:** La participación, convertirá en una de las palabras claves de una nueva sociedad. Una participación activa conscientes de los fenómenos en trópicos de la democracia en acciones concretas, en la toma de decisiones en el trabajo, en la Asociaciones de Vecinos y preferencialmente a través de las Organizaciones no Gubernamentales, mediante alianzas estratégicas.

8.- **Dimensión ambiental:** esta última dimensión; plantea la necesidad de establecer relaciones pedagógicas con la población, a través de un dialogo educativo abierto, que permita su formación como estrategia hacia la participación y compromiso para la solución del

conflicto ambiental. Es importante establecer canales de participación en la búsqueda de consensos y proyectos compartidos, para ampliar el campo de sensibilización.

La reconstrucción de un modelo para la Sociedad Educadora, requiere de la participación de los sectores fundamentales de la sociedad. De acuerdo a esto se sugiere profundizar lo relativo al Convenio Marco OPSU, CNU, AVERU, FEDECAMARAS, Ministerio de Educación y otros organismos a fin garantizar la plataforma mínima para el establecimiento un sistema de mejoramiento continuo hacia el modelo educativo deseado. En otras palabras se requiere establecer alianzas estratégicas con organismos nacionales e internacionales, a fin de conocer otras experiencias y así re aplicar aquellas exitosas. Para operacionalizar esta iniciativa se recomienda los vínculos con los siguientes organismos:

- UNESCO
- CRESALC
- OCDE
- Organizaciones No Gubernamentales ligadas al mundo educativo.
- Consultores privados.

La mejor manera de entender las dimensiones y los agentes de cambio es, mediante la interpretación de que estamos frente a un sistema dinámico y en constante expansión. Los cambios producirán diferentes escenarios que ciertamente requerirán, variantes a las aquí presentadas.

Elementos del modelo municipal

El modelo para la Sociedad Educadora tiene un fundamento epistemológico real. Basta con observar la tendencia generalizada hacia

la sociedad del conocimiento, la cual trae como consecuencia que se discutan los roles que hasta ahora han desempeñado los diferentes sectores de la misma.

En otras palabras, hasta el momento han predominado los modelos que se concentran en promover una cultura de la escolarización y la enseñanza, donde el estado es responsable principal. La educación se reduce a una especie de sistema de producción donde los estudios reciben conocimientos a lo largo de los años, y donde la garantía de éxito es imprecisa y eventual. Además se debe aunar a los anteriores, el hecho de que la educación se considera una actividad del estudiante en el aula de clases, sin tomar en cuenta lo que el alumno debe realizar una vez que deje la escuela o la universidad.

La sociedad del conocimiento está legitimando otros espacios educativos, donde se preparara ciudadano para la vida futura. En este sentido se propone que los sistemas de aprendizaje permanente, sean instrumentos estratégicos para la participación significativa en la sociedad. En otras palabras, la vieja tendencia a separar la educación formal está dando paso a otras alternativas donde todos los elementos de la comunidad se integran y se genera un gran espacio para la educación para todos, donde las puertas de todas las instituciones se abren y se generan un nuevo y dinámico escenario para el hecho educativo. Esta oportunidad de desarrollar nuevas alternativas educativas, se orienta de acuerdo a las necesidades de los sectores que conforman la sociedad. Las actividades catalizadoras de estos desarrollos, radican en el aumento de las alianzas estratégicas entre los actores fundamentales y el uso adecuado de las tecnologías de información y comunicación.

La sociedad del conocimiento y las tecnologías asociadas reclaman este nuevo modelo de sociedad Educadora, la cual tiene como sustento principal, las comunicaciones abiertas de aprendizaje mencionadas anteriormente. Es así como, la inquietud está dirigida hacia los elementos que deben conformar el modelo. A continuación se hacen algunas propuestas para el modelo:

- Fundamentado en los avances de la ciencia cognitiva y en el aprendizaje por inmersión.
- Orientado hacia el aprendizaje por descubrimiento, auto dirigido y cooperativo.
- Sustentado en mejoramiento continuo y la calidad total.
- Centrado en la evaluación integral y contratación de aprendizaje.
- Centrado en una cultura tecnológica amplia y actualizada.
- Orientando hacia la formación de hábitos de aprendizaje para toda la vida.

Como se observa en los postulados anteriores, debe dejarse a un lado ciertas premisas que hasta ahora se han utilizado para diseñar y poner en funcionamiento los modelos tradicionales. Se desea que para hacer una realidad los nuevos enfoques, se deben acelerar los cambios y generar los nuevos espacios educativos, en el menor tiempo posible.

Conclusiones

La sociedad educadora, es un planteamiento que en su exacta dimensión en sus escenarios vitales pudiera contribuir a convertir a los entornos municipales en espacio para el fortalecimiento de la participación para el desarrollo social, ya que el docente habrá de estar formando para alcanzar sus propósitos de generar a un ciudadano más apto para valorar su ciudadanía, y que ello, le conlleve a superar los conceptos y acciones tradicionales de integración a la comunidad.

Concebir al ciudadano municipal consonó con los cambios y transformaciones que se suceden en el mando de todas las ordenes en un compromiso que requiere la máxima integración de los actores socioeducativos, económicos, políticos y culturales para alcanzar los avances necesarios.

El financiamiento del sistema educativo nacional y regional, la dimensión global de la educación y la sociedad, el gasto social, el desarrollo democrático y la educación, el gasto en educación superior, la productividad de la planta física escolar y las reacciones del tema infraestructura y financiamiento educativo con las dimensiones propuestas para el desarrollo, se consideran áreas de vital interés para abordar el financiamiento e infraestructura del sistema educativo venezolano.

Por otra parte existe la inversión destinada al sistema educativo para la ejecución de proyectos la cual es analizada en función a las respuestas que proporciona a las necesidades de la sociedad en el marco de las grandes orientaciones de la política nacional, a través de un cierto número de prioridades o ámbitos de proyecto.

Para el logro del éxito en el funcionamiento educativo, no basta solamente que proyecto responda a necesidades reconocidas, este tiene que estar apoyado por una voluntad política decidida en especial cuando apunta a introducir o a difundir innovaciones, por último y no menos importante, su justificación y sus condiciones de puesta en práctica deben estudiarse en profundidad considerando las lecciones de la experiencia que traducen los criterios de apreciación.

Referencias

- ALCALDE, José (1984). *Universidad y Modelo de Desarrollo de Democracia Liberal en Venezuela*. Ministerio de Información y Turismo. Imprenta Nacional. Caracas.
- BRACHO, José (2000). *Problema del Funcionamiento de la Educación Universitaria*. U.C.V. Caracas.
- CALELLO, Hugo y NEUHAUS, H. (1993) *La Investigación a las Ciencias Humanas*. Editorial. TROPYKOS. Caracas.

- CORDIPLAN (1995). *El País que Queremos*. Documento IX. Plan de la Nación Caracas.
- DRUCKER, Peter (1997). *Sociedad Post Capitalista*. Grupo Editorial NORMA. Colombia.
- HAMDAN, Nijad (1995). *Modelo Administrativo para la Operación de Recursos Financieros en una Organización Educativa Universitaria*. U.C.V. Caracas.
- IESA (2004). *Venezuela Competitiva*. Ediciones IESA. Caracas.
- LEVINE, Barry (2002). *Desafío Neoliberal*. Grupo Editorial. NORMA. Colombia.
- MENDOZA de V, Sandra (1998). *El Paradigma Constructivista en Educación*. "Papel de Trabajo". Caracas.
- Ministerio de Educación (2000). *Política de Descentralización del Servicio Educativo*. Caracas.
- SENGE, Peter M. (2002). *La Quinta Disciplina*. Edit. GRANICA. Barcelona. España.
- ODREMANN, N. (1999). *Proyecto Educativo*. Educación Básica: Reto, Compromiso y Transformación. Caracas.
- OJEDA, Pablo (2008). *Hacia una Sociedad Educadora*. Comisión de Educación FEDECAMARAS. Mimeografiado.
- UNESCO. (1999). *Documento de la política para el cambio y el desarrollo de la educación superior*.



Ensayos

LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL EN LA “FILOSOFÍA DE LA HISTORIA” DE ERIC HOBSBAWM. A CIEN AÑOS DE 1914

Francisco Miguel Ortiz Delgado¹

Resumen

En el siguiente artículo realizamos un análisis del papel de la Primera Guerra Mundial dentro de una posible “filosofía de la historia” del historiador británico Eric Hobsbawm. Para ello primero otorgamos tres argumentos eje para defender nuestra postura de que Hobsbawm desarrolló, de cierta manera, una filosofía de la historia. Luego pasamos a enumerar las causas que el historiador encontró llevaron al estallido de la Gran Guerra, para tratar de comprender su naturaleza y funcionalidad dentro de su filosofía de la historia. Terminamos reflexionando sobre lo que significó la Primera Guerra dentro del devenir histórico global, en tanto que esta contienda en específico de acuerdo con Hobsbawm, significó para la humanidad tanto progresos como retrocesos en diversos ámbitos de la existencia. Se trató de una contienda que parece haber significado entonces, simultáneamente, una esperanza y una decepción para los objetivos racionalistas de la Ilustración y los fines del marxismo.

Palabras clave: Historiografía, filosofía de la historia, Primera Guerra Mundial, progreso-regresión, moral.

¹ Lic. en Historia. Universidad de Guanajuato (México). Maestría en Filosofía de la Cultura. Universidad Nacional Autónoma de México (aspirante a doctorado en esta misma institución). Email: shaglin@gmail.com

THE FIRST WORLD WAR IN THE "PHILOSOPHY OF HISTORY" OF ERIC HOBSBAWM. ONE HUNDRED YEARS FROM 1914

Abstract

In the following article we make an analysis of the paper of the First World War in a possible "philosophy of the history" of the British historian Eric Hobsbawm. To achieve this we first give three axial arguments to defend our position that asserts that Hobsbawm developed, in a certain way, a philosophy of history. Then we move on enumerate the causes that the historian found triggered the Great War, in order to comprehend the nature and functionality of them inside of his philosophy of history. We end reflecting on the meaning of the First War inside the global historical evolution, in so far as that specific strife, according to Hobsbawm, signified for mankind both progresses and regressions on various areas of the life. It was a strife that seems to simultaneously mean, therefore, a hope and a deception for the rationalistic objectives of the Enlightenment and the ends of Marxism.

Keywords: Historiography, philosophy of history, First World War, progress-regression, morals.

Introducción.

Puede ser complicado sustentar que el historiador británico Eric Hobsbawm desarrolló una "filosofía de la historia" de manera cabal. Nuestro pensador, que sepamos, jamás se reconoció como filósofo ni fue su interés cultivar la filosofía, no obstante, ello no nos priva de poder postular que sí desarrolló algún tipo de filosofía de la historia. Los argumentos para corroborar lo anterior son los siguientes: a) Poseía una visión unitaria de la historia de la humanidad, b) concebía a la humanidad como eminentemente racional y como capaz de

progresar y, c) profesaba y cultivaba un marxismo sui generis en sus estudios –éste punto implica a) y b), según veremos.

El argumento a), que no es aplicable a cualquiera que se dedique a la historia universal o mundial sino a aquellos que posean una concepción unitaria de la humanidad, es especialmente correcto en Hobsbawm porque éste hizo un esfuerzo ingente para recrear una historia global donde no predominara la visión eurocentrista, ni ninguna otra. Además concibió al ser humano moderno como uno que está envuelto y que se enfrenta a los mismos problemas en cualquier parte del mundo (problemas éticos, cuestiones ambientales, de derechos humanos, entre muchos otros), cuyas soluciones podrían encontrarse tras la unión verdadera de los distintos grupos humanos (aun cuando nunca se llegue a esas soluciones).

El argumento b) es herencia de la Ilustración, herencia de la que Hobsbawm siempre estuvo orgulloso, abogando continuamente por su conservación.² El autor aprecia al ser humano como eminentemente racional y, por ello, está obligado a utilizar de su racionalidad. La humanidad tiene posibilidades de progreso, en especial debe de progresar en el campo de lo moral, aunque de hecho en algunas partes del mundo o en todo el globo no se llegue nunca a él. En este aspecto específico –el progreso- su filosofía de la historia es una “extensión directa de la secularización de una historia universal teológica”³ que se dio a partir de la Ilustración (a partir de Voltaire y de Kant, en específico). Como tal, la filosofía de la historia subyacente en la obra de Hobsbawm consistió en “presentar una interpretación del curso real de los acontecimientos para mostrar que podía encontrarse en él un tipo especial de inteligibilidad”.⁴ En el caso del británico esa

² Véase Hobsbawm, Eric. *¿Ha progresado la historia?* En: *Sobre la historia*. Jordi Beltrán, Josefina Ruiz, traductores. Pp. 70-83. Editorial Crítica. Barcelona 1998 (C).

³ Bubner, Rüdiger, *La unidad de la historia y el inicio de la filosofía de la historia*. En: *Acción, historia y orden institucional*. Peter Storandt Diller, traductor. Pp. 171-196. Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma Metropolitana. México 2010, p. 178.

⁴ Walsh, W. H., *Introducción a la filosofía de la historia*. 8.- ed. Florentino M. Torner, traductor. México: Siglo Veintiuno editores. 1978, p. 142.

inteligibilidad del devenir histórico provenía de las ideas de progreso de la Ilustración.

Por último, el argumento c) evidencia que Hobsbawm cultivó una filosofía de la historia *si* consideramos que el marxismo es una filosofía de la historia. Y lo es, porque el marxismo es una filosofía de la historia hegeliana modificada,⁵ así como también estuvo influido por las filosofías de la historia de la Ilustración y del positivismo. Así, c) abarca al argumento a) porque el marxismo considera a la humanidad –moderna- como un conjunto que lucha por un objetivo en común mundial, el advenimiento del socialismo (visión que Hobsbawm no compartía en absoluto con el marxismo ortodoxo pero de la cual hacía uso para puntualizar los defectos del capitalismo despiadado). Por igual, c) abarca a b) porque plantea un progreso de la humanidad, cuyo fin será el mencionado advenimiento de la dictadura del proletariado (éste fin último tampoco fue aceptado cándidamente por Hobsbawm pero tampoco negó el progreso humano ni los beneficios del socialismo bien orientado). El marxismo es pues una filosofía de la historia que intenta responder “qué fuerzas motrices dieron lugar a los cambios [humanos] constatados y meditar sobre el problema de la relación recíproca de los distintos componentes y aspectos de la evolución histórica”,⁶ aun cuando esas fuerzas motrices hayan sido concebidas como privativamente materiales.

En la siguiente sección procedemos a explicar las causas principales que el historiador encontró provocaron la Gran Guerra para así comprender cómo tal contienda tiene a la vez un papel progresivo-regresivo en la filosofía de la historia de Hobsbawm, lo cual expone-mos en una segunda sección.

⁵ *Ibíd.*, p. 191.

⁶ Hosak, L./Krandzalov, D./Kristen, Z./Kutnar, F./Polisensky, J./Trapel, M./Zacek, V., *Fundamentos teóricos de la historia*. México: Juan Pablos Editor. 1973, p. 14.

1) Las múltiples causas de la Gran Guerra

Decir que para Hobsbawm el imperialismo tuvo un gran peso en el origen de la Gran Guerra es algo evidente. Sin embargo, ese imperialismo, que hunde sus raíces en el mundo desde antes del siglo XIX, no contiene en sí mismo la explicación completa para comprender cómo empezó la guerra, según nuestro historiador, quien nos advierte que la discusión “sobre los orígenes de la primera guerra mundial no ha cesado desde agosto de 1914. Probablemente se ha gastado más tinta, se ha utilizado mayor número de árboles para fabricar papel, se han empleado más máquinas de escribir para responder a esta cuestión que a cualquier otra en la historia [...]”⁷

El caso es que, a decir de un historiador, en 1914 el “mundo era un barril de pólvora en inminente peligro de estallar en escala global”.⁸ Un punto a resaltar también es que afirmaciones como la anterior son muy comunes en la historiografía sobre la Gran Guerra, empero no todos –quizá muy pocos– los historiadores han buscado las causas mundiales de esa primera guerra global, la mayoría se ha concentrado en analizar la situación política europea de la época tocando muy poco otras áreas geográficas. Hobsbawm refiere que el nacionalismo funcionó para unificar a varios grupos étnicos de un mismo Estado y para utilizar a esos grupos política y bélicamente. En cada nación europea que combatió en la Primera Guerra Mundial se aprovechó la aparición nítida de un enemigo común, previo a la contienda, para prevenir que los movimientos antisistema pudieran desunir a cada una de las naciones.⁹ Como refiere, la “base del <nacionalismo> de todo tipo era la misma: la voluntad de la gente de identificarse emocionalmente con <su> nación y de movilizarse políticamente como checos, alemanes,

⁷ Hobsbawm, Eric, *Naciones y nacionalismo desde 1780*. 2.- ed. Jordi Beltrán, traductor. Barcelona: Crítica/Grijalbo Mondadori. 1998 (A), p. 318.

⁸ Booth, Arthur H., *La Primera Guerra Mundial*. Ramón Conde, traductor. Barcelona: Ediciones F. Maye. 1963, p. 20.

⁹ Hobsbawm, Eric, *La Era del Imperio. 1875-1914*. Juan Faci Lacasta, traductor. Barcelona: Crítica. 1998, p. 118.

italianos o cualquier otra cosa, voluntad que podía ser explotada políticamente".¹⁰

Ese afán por identificarse llenaba -y llena- el vacío existencial que pueda tener cualquier persona del mundo en aquella época. Y en los días previos a 1914 las premisas del nacionalismo europeo llenaban más satisfactoriamente a un mayor número de gente que las de los socialistas, los comunistas, los demócratas, los liberales, etc.

Pero el nacionalismo y el militarismo son insuficientes para explicar el estallido de la guerra. Estaban presentes otras fuerzas más "básicas" en la mentalidad de la gente. Una de ellas es el sentimiento primario que explotan recurrentemente los gobernantes para que sus gobernados combatan: el miedo. Hobsbawm le dio un importante papel a ese fuerte sentimiento:

La propaganda interna de todos los beligerantes pone de relieve, en 1914, que el punto en el que había que hacer hincapié no era la gloria y la conquista, sino el de que «nosotros» éramos las víctimas de una agresión o de una política de agresión, y que «ellos» representaban una amenaza mortal para los valores de la libertad y la civilización que «nosotros» encarnábamos.¹¹

El británico no fue, ni mucho menos, el primero en subrayar al miedo como factor determinante del estallido de la guerra,¹² otros estudiosos nos hacen notar cómo ese miedo fue transformado en energía para llevar a cabo una política de expansionismo –como en el Imperio Ruso- o una política de defensa –como en el Imperio Británico.¹³ Pero nuestro historiador lo subrayó también para hacer vernos que esa

¹⁰ *Ibid.*, 153.

¹¹ *Ibid.*, p. 173.

¹² Para una breve argumentación a favor de esto véase Renouvin, Pierre, *La Primera Guerra Mundial*. 2.- ed. Jordi García Jacas, traductor. Barcelona: Ediciones Orbis. 1985, p. 10.

¹³ Weber, Alfred, *Farewell to European history or The conquest of nihilism*. R. F. C. Chull, traductor. New Haven: Yale University Press. 1948, p. 148.

pasión aún sigue siendo explotada política y militarmente, cuestión que hace ver, a su vez, que la humanidad no es lo suficientemente *racional* (pero que debe serlo, según Hobsbawm) para controlar ese miedo y, por eso mismo, gran parte de la misma humanidad sigue siendo manipulada por los gobernantes y el sistema.

Los valores de libertad y civilización, y otros más, que las potencias que participarían en la Gran Guerra decían defender antes del estallido de la contienda, representan una –poderosa- causa que llevó a los pueblos, a las masas, a aceptar con entusiasmo la entrada a la guerra de sus países. Es decir, la idea de la defensa de los “modos de vida” de cada nación fue un factor que por igual azuzó a la guerra. “Los gobiernos británico y francés afirmaban, pues, defender la democracia y la libertad frente al poder monárquico, el militarismo y la barbarie («los hunos»), mientras que el gobierno alemán decía defender los valores del orden, la ley y la cultura frente a la autocracia y la barbarie rusa”,¹⁴ afirmó el británico.

Existen dos causas primordiales de la Gran Guerra propuestas con mayor énfasis por Hobsbawm que en otras historiografías. La primera es el predominio de la clase burguesa en el siglo XIX. Especialmente patente y visible en Alemania, que acababa de entrar en ese club de países burgueses y que, además, cada día se hacía más y más rica.

Germany was getting richer and richer. For the first time a real “leisure-class” was being deposited round about her capital-producing sphere. Simultaneously she was experiencing in the purely intellectual sphere, [...] a sort of “renaissance” which burst the bounds of bourgeois-cultural stuffiness and refused, as though taking stock of itself, to keep pace with the furious tempo of mechanical progress whose destructive features had hitherto been accepted with such uncritical optimism.¹⁵

¹⁴ Hobsbawm, (1998 B), Op. Cit., p. 174.

¹⁵ Weber, Alfred, Op. Cit., pp. 149-150.

La segunda causa de la Gran Guerra, que es consecuencia de la expuesta arriba, es la desestabilización económica, política y social de los ancestrales imperios periféricos por obra de los nuevos –y no tan nuevos– centros burgueses (las potencias mundiales, especialmente Gran Bretaña, Francia y Estados Unidos). Esos tres antiguos estados eran: el Imperio Chino, el Imperio Persa y el Imperio Turco-Otomano. Y en el análisis de éstos imperios extraeuropeos es donde también encontramos la postura no eurocentrista del autor; no busca encontrar las causas de la Primera Guerra, ni las de ningún otro proceso histórico, en un ámbito exclusivamente europeo. Lo cual puede implicar la elaboración de una filosofía de la historia verdaderamente global, como debe de ser, si nos atenemos a que la filosofía de la historia reflexiona y construye sistemas del devenir de la *totalidad* de la humanidad o de lo que las diferentes sociedades del pasado han creído que es la totalidad de la civilización.

El apogeo de la gran burguesía en las potencias europeas durante el siglo XIX causó la Primera Guerra Mundial porque primero provocó el debilitamiento y la posterior desaparición de los imperios Chino, Persa y Turco, al eliminarles sus bases materiales. Esos estados eran las estructuras políticas más antiguas del mundo, además de que representaban la mayor parte de la población mundial. Pensamos que en el hacer hincapié en el análisis de los tres imperios orientales mencionados, a la explicación de una guerra que principalmente se libraría en Europa, posee una similitud, en sus importantes implicaciones, que la introducción que también hizo Hobsbawm de las minorías, los campesinos, los rebeldes, entre otros grupos, en el estudio de la historia.

La inestabilidad de los tres antiguos imperios azuzó la ambición por ellos –y el sentimiento de poder– entre las potencias burguesas europeas y Japón. En un mundo ya repartido entre las principales potencias (Gran Bretaña, Francia, Japón, Rusia, Estados Unidos) las naciones ascendentes (Alemania, Italia) querían su parte. La causa de la guerra no estaba pues sólo en la lucha por sobrevivir de los dos

antiguos y “debilitados” imperios europeos: Rusia y Austria-Hungría. “El problema de los imperios obsoletos europeos era que presentaban una dualidad: eran avanzados y atrasados, fuertes y débiles, lobos y ovejas. Los [tres] imperios antiguos se situaban entre las víctimas.”¹⁶ De hecho eran las únicas posibles víctimas que quedaban en el ya repartido mundo de principios del XX.

Fue China la principal causa de discordias. Era un estado que le interesaba hasta a Estados Unidos. “[...] esas rivalidades en el Pacífico sobre el cuerpo decadente del imperio chino contribuyeron al estallido de la primera guerra mundial.”¹⁷ Como contribuyó en igual medida la competencia por todo el norte de África, en particular Marruecos (que casi provoca un conflicto mayor en 1905 y en 1911), zona que era antigua posesión del Imperio Turco-Otomano. La razón de la conflagración de 1914, para Hobsbawm, puede pues encontrarse más allá de Europa.

En cuanto a la economía, el historiador niega que lo que provocó la guerra fuera la competencia por poseer el mejor armamento o el desarrollo de armas más avanzadas. Es evidente que fue un factor que hizo que la “situación fuera más explosiva” mas no se trató de una “conspiración de los fabricantes de armamento” para obtener ganancias al vender su mercancía en grandes cantidades. En realidad, “lo que impulsó a Europa hacia la guerra no fue la carrera armamentística en sí misma, sino la situación internacional que lanzó a las potencias a iniciarla.”¹⁸

Punto esencial para explicar, según Hobsbawm, los orígenes de la guerra fue la situación política exterior a Europa, en particular el sistema de alianzas que existía hacia 1914. Descontando el militarismo de varias potencias europeas, en especial Alemania, la fórmula que dio el último y decisivo empujón hacia la guerra fue el de aquel con-

¹⁶ Hobsbawm, (1998 B), Op. Cit., p. 288.

¹⁷ *Ibid.*, p. 290.

¹⁸ *Ibid.*, p. 317.

junto de alianzas que evitaron que en el último momento se pudiera cancelar el conflicto. Pero además esas alianzas fueron peligrosas y llevaron a la guerra por dos razones: A) lo novedoso de las mismas, pues nunca se habían visto bloques semejantes y B) el carácter permanente de los bloques.

Un último elemento explicativo de la Primera Guerra radica en la política interna de cada potencia que entraría en la contienda. Alemania, por ejemplo, estaba interesada en la guerra porque el éxito militar en el exterior secundaría a sus dirigentes a evitar el avance de la socialdemocracia. Los dirigentes de Rusia, por el contrario, tenían mayor posibilidad de enfrentar una revolución si entraban en la guerra. Austria-Hungría por su parte parecía no poder sobrevivir más tiempo si no entraba en una guerra que mostrara que sus gobernantes aún poseían un gran poder. Francia tenía un nuevo presidente, electo en 1913, que propugnaba la venganza contra los alemanes (y la recuperación de Alsacia y Lorena).¹⁹

Recapitulando, las causas de la Gran Guerra que Hobsbawm destaca son las siguientes:

El nacionalismo exacerbado.

- i) El militarismo y la carrera armamentística.
- ii) El miedo al enemigo común.
- iii) La idea de la defensa de los valores propios de cada país.
- iv) La acumulación de poder económico y político mundial por parte de las potencias burguesas en el XIX.
- v) La decadencia de los tres imperios más antiguos del mundo; China, Persia y Turquía.
- vi) El sistema de alianzas hacia 1914.

¹⁹ *Ibid.*, pp. 331-332.

- vii) La competencia imperialista y la política exterior de las potencias europeas.
- viii) La -descompuesta- política interior de Alemania, Rusia, Austria-Hungría y Francia.

2) La guerra “es” progreso y decadencia.

La Gran Guerra le sirvió a Hobsbawm, sin ser especialista en ella, como categoría conceptual para sus reflexiones sobre la historia mundial y, con ello, para deliberar sobre la filosofía de la historia (no explícitamente). Obsérvese que en su historiografía “1914” no solo significó el estallido de la Primera Guerra sino que marcó el inicio de una “Era” totalmente nueva, la “Era de los extremos”, y marcó el fin verdadero del siglo XIX (un siglo largo).

¿Y qué significó la Primera Guerra Mundial en su posible filosofía de la historia? El nacionalismo extremo fue una de las causas de la guerra pero en el plano del devenir histórico representó, a la larga, un retroceso para los diversos pueblos. El nacionalismo y el patriotismo fueron un retroceso en el progreso moral mundial porque evidenciaron cómo, hasta los regímenes más autocráticos y retrógrados, podían utilizar a las masas a su favor. Antes de la guerra los dirigentes de países como Austria-Hungría estaban reacios a poner el ejército en las manos de un proletariado socialista por miedo a la revolución. No fue el caso, en 1914 los proletarios, obreros o campesinos que tomaron las armas combatieron patrióticamente y por convicción por su país sorprendiendo a los más conservadores gobernantes.²⁰ A partir de entonces los dirigentes autócratas van a lanzar a la guerra a las masas desfavorecidas sin ningún recelo.

El acto mismo de democratizar la política, es decir, de convertir los súbditos en ciudadanos, tiende a producir una conciencia populista que, según como se mire, es difícil de

²⁰ Hobsbawm, (1998), Op. cit., p. 97.

distinguir de un patriotismo nacional, incluso chauvinista, porque si «el país» es de algún modo «mío», entonces es más fácil considerarlo preferible a los países de los extranjeros, [...] El desarrollo de la conciencia política y de clase entre los trabajadores enseñó a éstos a exigir y ejercer derechos de ciudadano. Su trágica paradoja fue que, donde habían aprendido a hacerlos valer, ayudaron a hundirlos de buen grado en la matanza mutua de la primera guerra mundial.²¹

La Gran Guerra representó tanto un avance en la exigencia y cumplimiento de los derechos de los ciudadanos de las diversas naciones. Pero significó a la vez un retroceso en la vida real y práctica de los ciudadanos, porque a partir de entonces van a ser empleados en masa en los ejércitos de todas partes del mundo.

En cuanto a la carrera armamentística es evidente que el autor sabe que hubo adelantos científicos. Hobsbawm, a diferencia de otros historiadores, quizá se queda corto (en sus escritos) en mostrar los aspectos negativos de las armas de la contienda y verificar que en ese aspecto la guerra fue un retroceso en la vida humana. Otros especialistas en la cuestión, como Mary Habeck, nos han subrayado los daños psicológicos que significaron las armas nuevas para el ejército y la población civil. La tecnología fue vista por los soldados como demoniaca, monstruosa, como una fuerza irresistible de la naturaleza.²² Aunque hubo también quienes vieron en ella algo hermoso. En el aspecto bélico-tecnológico la ciencia es mostrada por Hobsbawm como un factor que, pese a la posibilidad de progreso que permite (en especial en la filosofía de la historia de la Ilustración, que tiene en mucha estima a la ciencia y sus avances), también puede traer desgracias a la humanidad. "La ciencia materializó el sentido ilustrado del progreso como paradigma fundamental de la humanidad. Esa idea mesiánica de la ciencia predominó desde sus inicios pero hoy es

²¹ *Ibid.*, pp. 97-98.

²² Habeck, Mary R. *Technology in the War*. En: *The great war and the twentieth century*, Jay Murray Winter, Geoffrey Parker, Mary R. Habeck, editors. Yale University Press. New Haven 2000, p. 122.

poco creíble, hoy nadie se atreve a prometer y ofrecer salvaciones”,²³ lo anterior bien es aplicable a nuestro historiador pues pese a que poseía una confianza en la ciencia y/o en el progreso, esa confianza no fue ingenua ni utópica.

Las causas de la guerra como iii) “el miedo al enemigo común” y iv) “la idea de la defensa de los valores propios de cada país”, igualmente están vinculadas con un retroceso –moral-, aquel que consiste en utilizar a las masas para intereses –particularistas y egoístas- de índole político y militar. Pues tanto “el miedo” como “los valores propios”, son ahora las herramientas o pretextos primordiales para movilizar a las masas. El inculcar miedo a la población por la aparición de un enemigo exterior permite la manipulación de la misma población. Fue en la Primera Guerra Mundial donde se aplicó por primera vez tal estrategia a gran escala.

Y la otra estrategia, el hacer creer a la población que el enemigo destruiría el modo de vida del que se disfrutaba, era una cuestión que difícilmente era el objetivo de las potencias contendientes en la Gran Guerra. El fomentar la idea de que el enemigo, una vez obtenida su victoria, desaparecería las “ventajas cívicas propias de su propio país o bando”²⁴, fue muy eficaz para que las masas civiles secundaran a la guerra. Lo anterior creó un retroceso moral mundial pues llevó a la carnicería de aquellas mismas enormes masas de hombres en una magnitud jamás vista.

En lo que respecta a los tres antiguos imperios del mundo, que eran presas de los nuevos imperios, la guerra representó cierto avance para los pueblos dominados por el imperio Turco-Otomano. En los tres imperios lo que provocó fue una regresión económica y social, así como el auge de las potencias burguesas del XIX, en especial de la Gran Bretaña. Tal circunstancia hizo que en China, como ejemplo,

²³ Rodríguez Rojas, Pedro. La historia frente a la globalización y la posmodernidad. En: Revista Mañongo. volumen X. número 18. pp. 111-127. Universidad de Carabobo. Caracas 2002. p. 114.

²⁴ Hobsbawm, (1998 A), Op. Cit., p. 98.

por primera vez –en miles de años- una dinastía fuera derrocada sin sucederla otra. Para Hobsbawm, el progreso se daba tanto en los imperios europeos como en los extraeuropeos y fue la burguesía del siglo XIX la que lo paralizó. La crítica del historiador a la idea eurocentrista de que el progreso sólo se podía dar en Europa se puede resumir en el siguiente argumento:

La errónea convicción de los filósofos occidentales, sin excluir a Marx, de que una dinámica de la evolución histórica sólo podía descubrirse en Europa, pero no en Asia ni en África, se debe, al menos en parte, a esta diferencia entre la continuidad de las otras culturas alfabetizadas y urbanas y a la discontinuidad en la historia de Occidente.²⁵

En cuanto a la situación interna de las potencias contendientes veamos el caso del Imperio Ruso. La Primera Guerra representó un cierto progreso para el pueblo ruso porque aceleró el derrumbamiento de los zares. Lo cual, según nos subrayó el británico, no secundó al empoderamiento de los comunistas, aunque eso precisamente haya sucedido. Nuestro autor opinaba pues que el imperio zarista tenía los días contados en 1914 pero la guerra acertó su agonía, por ello representó un progreso contra la autocracia.²⁶ Por lo que no fue un progreso porque haya ayudado a la obtención del poder por parte de los comunistas sino porque impulsó a la libertad.

De Alemania pensaba algo muy diferente. Creía que el régimen imperial alemán en 1914 *no* tenía los días contados. “A diferencia del zar, sí creo que, de no haber sido por la guerra, la Alemania del káiser hubiera podido resolver sus problemas políticos.”²⁷ En tal país la guerra representó un progreso porque impulsó la caída de la autocracia de Guillermo II pero, posteriormente, el fin de tal régimen trajo como

²⁵ Hobsbawm, Eric. *La curiosa historia de Europa*. En: Sobre la historia. Op Cit. Pp. 220-229. (p. 226).

²⁶ Hobsbawm Eric. *¿Podemos escribir la historia de la revolución rusa?* En: Sobre la historia. Op. Cit. Pp. 242-253. (p. 247).

²⁷ *Ibid*, p. 248.

consecuencia el ascenso de los nazis al poder. En la cuenta final de la política interna germana la guerra representó un retroceso para el pueblo alemán y para el mundo.

Fueron (viii) la política exterior y (ix) la interior durante y antes de la Gran Guerra las que convirtieron, principalmente, a la contienda así como a muchas de las subsiguientes (Segunda Guerra, Guerra Fría, Guerra de Vietnam) en guerras totales. La guerra de aniquilamiento total representa una regresión a la forma en que la humanidad concibe a la política en general pues ella significa el asesinato de la población civil, al ya no ser “el derrumbamiento del ejército enemigo” el objetivo único de una confrontación bélica. La concepción de la guerra total nace porque previamente (en todo el burgués siglo XIX) se mezclaron con fuerza, sin poderse distinguir en adelante, la política y la economía.

La razón es que, a diferencia de otras guerras anteriores, impulsadas por motivos limitados y concretos, la primera guerra mundial perseguía objetivos ilimitados. En la era imperialista, se había producido la fusión de la política y la economía. La rivalidad política internacional se establecía en función del crecimiento y la competitividad de la economía, pero el rasgo característico era precisamente que no tenía límites.²⁸

En el ámbito interior las contiendas bélicas se convirtieron en totales por un factor ya mencionado, el miedo. La guerra contra un enemigo externo se convirtió, y no sólo en teoría, en una cuestión de supervivencia. Ahora se “tiene” que ir a combatir porque si el enemigo triunfa entonces cambiará complemente el modo de vida del derrocado e impondrá el propio, en el mejor de los casos; en el peor, arrasará absolutamente a la civilización vencida.

²⁸ Hobsbawm, Eric. *Historia del siglo XX: 1914-1991*. Juan Faci, Jordi Ainaud, Carmen Castells, traductores. Barcelona: Crítica. 2000, pp. 37-38.

Aclaremos que Hobsbawm no declaró que Europa, o el mundo, haya sido, antes de 1914, un lugar ideal, pacífico e idílico. Tales visiones sobre el mundo previo provienen de hecho de años posteriores a 1914, y, como nos verifica Barbara W. Tuchman, los testimonios europeos en general no retratan a la época previa a la guerra como paradisíaca.²⁹ La alusión a la decadencia también estaba en el aire antes de 1914 como lo muestra la siguiente cita del explorador alemán de África, Carl Peters: "La calidad de alemán fuera de Europa continuamente se pierde por la decadencia nacional. ¡Este hecho, tan doloroso para el orgullo nacional, representa una gran desventaja económica para nuestro pueblo!"³⁰

Lo que en cambio sí pone en claro nuestro historiador son las consecuencias de la guerra; piensa que a partir de ella cambió la vida humana, para "bien" pero sobre todo para "mal". Nuestro historiador nos otorgó una narración y una explicación "modernas" del siglo XIX y del XX, en contraposición a las recientes explicaciones "posmodernas". Su historiografía es "moderna" porque reconoce la existencia de un progreso material, porque asume que nos está diciendo la "verdad" y porque considera la historia un tanto teleológicamente. Esa teleología no es idéntica a la del materialismo histórico, que profesaba, pues no creía ramplonamente en el advenimiento de la utopía socialista al final de los tiempos (como mencionamos en la introducción del artículo). Según John Burrow: "El marxismo de Hobsbawm se ha despojado como es comprensible de utopismo, pero se percibe, sin embargo, un irónico deleite en su observación de que el desmoronamiento del sistema ejemplifica una verdad marxista [...]"³¹

Es decir, las fuerzas de producción entrando en conflicto con la superestructura. Por lo anterior, su materialismo histórico carece de la búsqueda de la ley en que toda sociedad culminará con el advenimiento del socialismo, en general, se puede decir que no trata de

²⁹ Tuchman, Barbara W. *The proud tower. A portrait of the world before the War: 1890-1914*. Nueva York: Macmillan Publishing Company. 1966, p. xiv.

³¹ Burrow, John. *Historia de las historias*. Ferran Meler Ortí, traductor. Barcelona: Editorial Crítica. 2009, p. 597.

“demostrar que los acontecimientos históricos no carecen de ley, sino que se producen según leyes, como los hechos naturales.”³²

Su explicación del mundo –contemporáneo- o su filosofía de la historia –contemporánea- es teleológica porque muestra los retrocesos morales del ser humano, esperando que en algún punto mejore la moralidad de éste (sin llegar a proponer o idear utopía alguna). Sus escritos e investigaciones son opuestos a los de índole “posmodernista” porque no se enfocan en el análisis de la Primera Guerra –o cualquier otro asunto- como si fuera una gran narración, ni la estudia en referencia a los indeterminados e interminables juegos alrededor de las ya “sobrealizadas” relaciones de poder, ni mucho menos postula que conceptos como los de raza, clase, género, individuo, nación, etcétera, sean meras construcciones o productos del lenguaje y la cultura.³³

Su filosofía de la historia le empujó, de hecho, a estar en oposición al posmodernismo y a criticarlo; “Lo que estos historiadores [refiriéndose a Hobsbawm] impugnan a la posmodernidad es su fracaso, al menos en su opinión, a la hora de cumplir la condición de racionalidad para incorporar relatos a la disciplina de la historia”,³⁴ nos señala Chakrabarty. Y es importante esa señalización porque concuerda con parte de una característica que postulamos al principio de este texto sobre la filosofía de la historia de Hobsbawm, la b), su *concepción de la humanidad como eminentemente racional*. Los posmodernos no cumplen con aquella defendida y enaltecida racionalidad, al menos no en la disciplina histórica (y también, al menos según el marxismo ortodoxo antiguo, si la disciplina histórica no tiene un fin pragmático, como no lo tiene la hecha por los posmodernos, no es buena). Y, si no se cumple b), entonces tampoco se cumple c) la postura marxista

³² Walsh, W. H. *Introducción a la filosofía de la historia*. 8.- ed. Florentino M. Torner, traductor. México: Siglo Veintiuno editores. 1978, p. 161.

³³ Smith, Leonard V. *Narrative and identity at the front. Theory and the poor bloody infantry*. En: *The great war and the twentieth century*, Op. Cit., p. 133.

³⁴ Chakrabarty, Dipan. *Al margen de Europa*. Alberto E. Álvarez, Araceli, MAira, traductores. Barcelona: Ensayo Tusquets Editores. 2008, p. 145.

de Hobsbawm, pues, si la historia adolece de racionalidad (o los humanos que la construyen) entonces la humanidad no podrá avanzar histórica y moralmente.

Como modernista Hobsbawm podía explicar la Primera Guerra Mundial a guisa de una trágica desgracia que por casi un siglo robó la promesa de la Ilustración (o la promesa del positivismo decimonónico).³⁵ Es decir, aquella guerra robó los ideales humanistas ilustradas e hizo retroceder al progreso moral. La guerra fue para aquel algo real y único y que en verdad marcó el inicio de una etapa de mayor barbarie en todo el mundo. Pues la unicidad del hecho histórico también es aplicable, a decir de Koselleck, a "aquellas victorias o derrotas militares que han modificado esencialmente su punto de partida",³⁶ y por supuesto que para Hobsbawm la guerra modificó el punto de partida político, social y moral del mundo. 1914 marca enfática y verdaderamente un ya iniciado fin del progreso moral (reconocido por la decadencia de las ideas de la Ilustración). Después del "primer" conflicto global el mundo regresó a los estándares éticos previos al siglo de las Luces. Y la nueva barbarie ahora tuvo escalas masivas. Fue la Gran Guerra la que permitió el comienzo de los grandes genocidios del siglo XX. Así como hizo resurgir la práctica de la tortura. Y fue la que dio pie a la idea de una guerra de destrucción total.

Son varias las razones por las cuales la primera guerra mundial inició el descenso a la barbarie. En primer lugar, fue el comienzo de la era más sanguinaria de la historia hasta ahora. [...] En segundo lugar, los sacrificios sin límites que los gobiernos impusieron a sus propios hombres al empujarlos hacia el holocausto de Verdún e Ypres sentaron un siniestro precedente [...]. En tercer lugar, el concepto mismo de una guerra de total movilización nacional destruyó la columna central de la guerra civilizada, es decir, la distinción entre combatientes y no combatientes. En cuarto lugar, [...] fue la primera contienda importante, al menos en Europa, que tuvo lugar en circunstancias políticas de carácter democráti-

co y su protagonista fue la población entera o ésta participó activamente en ella.³⁷

En ocasiones puede parecernos que Hobsbawm sobredimensionó a la Gran Guerra, pues ella no fue en verdad el origen o el punto de origen de todos los males, ni mucho menos. Pero el sobredimensionarla le sirve para mostrar que 1914 fue un punto de quiebre en la historia mundial. Los cuatro años de la contienda cambiaron al mundo de una manera tal, que jamás volvería a ser el de antes. El problema es que lo cambió en mayor medida para mal, en especial en el ámbito bélico. Un ámbito que tanto pesa en el desarrollo cotidiano e histórico.

La cuestión bélica es una que incide en todas las demás como la social, la cultural, la económica, la religiosa, la filosófica, etc., y eso no lo debemos de perder de vista. La guerra incide en la política y ésta, a su vez, ejerce el más profundo impacto en nuestras vidas. “La experiencia [de la Gran Guerra] contribuyó a brutalizar la guerra y la política, pues si en la guerra no importaban la pérdida de vidas humanas y otros costes, ¿por qué debían importar en la política?”³⁸ La historia para Hobsbawm no termina en el ámbito académico, hay que sacarla de ahí para modificar el mundo, para mejorarlo.

Referencias

BENZ, Wolfgang. (2002). *Alemania 1815-1914, derrotados del nacionalismo*. México: Facultad de Filosofía y Letras/ Universidad Nacional autónoma de México/ Servicio Alemán de Intercambio Académico.

³⁵ Smith, Leonard V. *Narrative and identity at the front. Theory and the poor bloody infantry*. En *The great war and the twentieth century*, Op. Cit., p. 133.

³⁶ Koselleck, Reinhart. *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Daniel Inerarity, traductor. México-Barcelona: Ediciones Paidós. 2001, p. 37.

³⁷ Hobsbawm, Eric. *La barbarie: guía del usuario*. En: *Sobre la historia*, Op. Cit., pp. 253-265. (p. 256).

³⁸ Hobsbawm, 2000, Op. Cit., p. 34.

- BOOTH, Arthur H. (1963). *La Primera Guerra Mundial*. Barcelona: Ediciones F. Maye.
- BUBNER, Rüdiger. (2010). *La unidad de la historia y el inicio de la filosofía de la historia*. En: Acción, historia y orden institucional. Pp. 171-196. México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma Metropolitana.
- BURROW, John. (2009). *Historia de las historias*. Barcelona: Editorial Crítica.
- CHAKRABARTY, Dipsen. (2008). *Al margen de Europa. ¿Estamos ante el final del predominio cultural europeo?* Barcelona: Ensayo Tusquets Editores.
- HOBSBAWM, Eric, (1982). *En torno a los orígenes de la revolución industrial*. 14.- ed. México: Siglo Veintiuno Editores.
- _____. *Historia del siglo XX: 1914-1991*. (2000). Barcelona: Crítica.
- _____. *La Era del Imperio. 1875-1914*. (1998 B). Barcelona: Crítica.
- _____. *Naciones y nacionalismo desde 1780*. (1998 A). Barcelona: Crítica/Grijalbo Mondadori.
- _____. *Sobre la historia*. (1998 C). Barcelona: Crítica.
- HOSAK, L./ KRANDZALOV, D./ KRISTEN, Z./ KUTNAR, F./ POLISENSKY, J./ TRAPEL, M./ ZACEK, V. (1973). *Fundamentos teóricos de la historia*. México: Juan Pablos Editor.
- KOSELLECK, Reinhart. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. México-Barcelona: Ediciones Paidós.
- RENOUVIN, Pierre. (1985). *La Primera Guerra Mundial*. 2.- ed. Barcelona: Ediciones Orbis.

- RODRÍGUEZ ROJAS, Pedro. (2002). *La historia frente a la globalización y la posmodernidad*. En: Revista Mañongo. volumen X. número 18. pp. 111-127. Caracas: Universidad de Carabobo.
- TUCHMAN, Barbara W. (1966). *The proud tower. A portrait of the world before the War: 1890-1914*. Nueva York: Macmillan Publishing Company.
- WALSH, W. H. (1978). *Introducción a la filosofía de la historia*. 8.- ed. México: Siglo Veintiuno editores.
- WEBER, Alfred. (1948). *Farewell to European history or The conquest of nihilism*. New Haven: Yale University Press.
- WESTWELL, Ian. (2002). *I Guerra Mundial día a día, 1914-1918*. Cristina López Menara, traductora. Madrid: Editorial Libsa.
- WINTER, Jay/ PARKER, Geoffrey/ HABECK, Mary R., editores. (2000). *The great war and the twentieth century*. New Haven: Yale University Press.

DOXA Y EPISTEME DE LA INVESTIGACIÓN EN VENEZUELA; *Crónica de un proceso bananero*

“...Nadie hace bien lo que no sabe; por consiguiente nunca se hará República con gente ignorante, sea cual fuere el plan que se adopte ...”

Simón Rodríguez.

David Pacheco Martínez¹
Carmen Nora López Rojas²

Resumen

Por regla general, los paradigmas educativos aplicados en Venezuela fueron elaborados a raíz de necesidades de otras sociedades y presentados en nuestro país como panacea para la solución de los problemas educativos que se han presentado a lo largo de la historia venezolana, adoptándose estos paradigmas para construir conocimiento y reproducirlo por medio de un sistema educativo, cuyas bases fueron igualmente concebidas desde una óptica foránea. Preliminarmente puede afirmarse que pocos son los proyectos cognitivos y/o educativos elaborados en nuestro país, destacándose los planteamientos de Simón Rodríguez, Luis Beltrán Prieto Figueroa y Luis Alberto Machado, como teorías surgidas desde

¹ Profesor de Pre y Postgrado a Dedicación Exclusiva de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Email: profesor5@hotmail.com

² Profesora de Geografía e Historia egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Miembro del CIEH-UC, profesora de Ciencias Sociales Liceo “Simón Bolívar”, Palo Negro, Estado Aragua. Email: carmen_lopez2010@hotmail.com

el seno de la propia sociedad venezolana; pero motivado a la vida errante de sus postulantes, el aura de excentricidad que pudieran haber despertado, el apasionamiento político del momento, o por cualquier otro motivo, fueron abandonados como proyectos postergables o ideas para la construcción de discursos vacuos y descontextualizados.

Palabras clave: Educación, sociedad, paradigma, episteme.

AND EPISTEME DOXA RESEARCH IN VENEZUELA; Chronicle of a banana process

Abstract

Generally, educational paradigms applied in Venezuela were developed following needs of other companies and presented in our country as a panacea for solving the educational problems that have arisen over Venezuelan history, adopting these paradigms to build knowledge and play through an educational system whose foundations were also designed from a foreign perspective. Preliminarily it can be argued that few projects are cognitive and / or education developed in our country, especially the approaches of Simón Rodríguez, Luis Beltrán Prieto Figueroa and Luis Alberto Machado, such theories have emerged from within Venezuelan society itself; motivated but the wandering life of their candidates, the aura of eccentricity that might have awakened the political passion of the moment, or for any other reason, were abandoned as deferrable projects or ideas for building vacuous speeches and decontextualized.

Keywords: Education, society, paradigm, episteme.

Para comprender los procesos generados en Venezuela en el campo del conocimiento, en cuanto a su génesis, producción y difusión; se

hace imprescindible precisar antes el establecimiento o consolidación del territorio como estructura física y concreta donde se van a operar los procesos teóricos y educativos del cual se hace referencia; específicamente se hace obligatorio explicar la complejidad que reviste ubicar una fecha de nacimiento u origen de Venezuela como territorio así denominado, diferenciando posteriormente su vinculación o adscripción con fenómenos descriptivos de las ciencias sociales como el Estado; que pese a presente igualmente en Venezuela, no deben emplearse como sinónimos en el análisis histórico profesional, por cuanto no tienen igual significado y surgieron en distintos momentos y bajo circunstancias dispares (Pacheco, 2004, p. 71).

Desde una perspectiva racional y de exigencias metodológicas, se hace imprescindible el ejercicio de ubicar o establecer el origen del sustento espacial donde surgen las construcciones teóricas (Investigación y/o Educación) y las prácticas derivadas de ellas, además de imaginarios sociales y posturas epistémicas; este procedimiento metodológico, no se hace por mero sentido de vacuidad ni formalismo, si no por el contrario se realiza para establecer la génesis de un pensamiento o práctica educativa *venezolana*, diferenciado por consiguiente de un pensamiento castellano, español, indígena o africano. Por consiguiente se hace obligante establecer una concatenación entre posturas racionales y el soporte físico del espacio donde se desarrolla, en especial en el análisis de la historia de la educación en Venezuela y demás estudios de educación comparada.

En cuanto a la definición de términos básicos, debe advertirse que el concepto de país tiene una connotación meramente geográfica y en Venezuela solo podemos hablar de Estado, a partir de 1777, con la Creación de la Capitanía General de Venezuela, cuando se cumplen los condicionantes necesarios para hablar de Venezuela como país. Es decir, un nombre aplicado a una realidad concreta (la totalidad del territorio actualmente venezolano (Pacheco, 2004, p 73). Puede reafirmarse, por consiguiente, el carácter esencialmente geográfico de este término con el nombre que se le da a un territorio determinado,

enmarcado en fronteras delimitadas y no debe confundirse con otros idearios representativos.

La formación de Venezuela como país, fue un proceso complejo y discontinuo que comenzó a fraguarse desde el proceso de implantación colonial a principios del siglo XVI. Venezuela es el nombre que genéricamente o asociado a otro apelativo, se ha utilizado hasta el momento para definir la totalidad del territorio que actualmente está enmarcado dentro de las fronteras legalmente establecidas. Sin embargo, el apelativo *Venezuela*, aun no era utilizado en los viajes colombinos. Será con la expedición de Alonso de Ojeda en 1499, cuando Américo Vespucio, al observar los pueblos palafíticos del sur del lago de Coquivacoa (hoy lago de Maracaibo), los denominó con el nombre de Venezuela haciendo un curioso paralelismo entre los palafitos y las características geográficas de su Venecia natal (Pacheco, 2004, p. 74).

Desde una perspectiva procedimental, es obligante reiterar que el uso del término *Venezuela* que realiza Vespucio se circunscribe, exclusivamente a la laguna de Sinamaica ocupada por viviendas construidas sobre las aguas de la mencionada laguna ubicada al sur del lago de Maracaibo; lo cual una fuerte tradición popular, escolarizada, plantea que la visión de dichos *palafitos* ocasionó una remembranza en Vespucio sobre su Venecia natal, al figurarse esta laguna como una pequeña Venecia. Resulta interesante mencionar que los palafitos, al contrario de lo que se cree popularmente en Venezuela, no son exclusivos del Lago de Maracaibo, hay evidencia de estas construcciones en Europa, en zonas como los Alpes y los valles del Po, Francia y las ruinas de Pompeya; en África, en países como Benín; En Asia hay evidencia de palafitos en Birmania y por supuesto en el continente Americano que además de los ya mencionados palafitos de la Laguna de Sinamaica, se han encontrado en Chile, Colombia y Perú (Pacheco 2004, p. 22).

Desde el análisis de la crítica histórica, para que la palabra *Venezuela* fuese efectivo para designar la totalidad del territorio que actualmente está enmarcado en sus fronteras, tuvo que desarrollarse una serie de acontecimientos de caracteres políticos, sociales y económicos dentro

del propio territorio “venezolano”, así como otros más bien de carácter interno de la política metropolitana y de dinámica espacial española. La reconstrucción de este proceso de consolidación espacial concatenado a una representación teórica, debe partir desde la llegada de El Almirante Cristóbal Colón a una parte del territorio que actualmente se conoce como Venezuela: quien en su tercer viaje en agosto de 1498, al incursionar por primera vez en tierra firme, en la zona geográfica conocida actualmente como costas de Paria, específicamente en el pueblo de Macuro, en el oriente venezolano, no utilizó otro apelativo para designar aquel territorio, si no el poco definitorio e impreciso de *Tierra de Gracia* (Pacheco, 2012, p. 67).

Así afirmó: “Cuando llegué a la punta del Arenal hallé una boca grande, de dos leguas de anchura de Poniente a Levante, que se abre entre la isla de Trinidad y la Tierra de Gracia” (Colón, 1982, pp. 280-283). De hecho es conocido que Colón no tenía ni la más remota idea de la extensión real de lo *descubierto*, ni de la existencia de fronteras o de gobiernos que ejercieran un dominio total sobre aquella determinada extensión de terreno.

Debe resaltarse el hecho que Colón murió con la certeza de haber desembarcado en la India por su parte más occidental, sin percatarse que su llegada se produjo en un territorio del cual Europa no tenía conocimiento hasta el momento del arribo de su expedición en octubre de 1492; acontecimiento que es harto conocidos en la historia mundial como la expansión *mercantilista* del reino de Castilla y que marcó la génesis de la conquista ibérica de América del sur.

Sobre la unidad socio-cultural que pudiera haber existido entre los grupos indígenas encontrados por Colón en lo que él denominaba *Tierra de Gracia*, Malavé Mata, (1980) nos advierte con claridad que:

Las comunidades indígenas de prehispánica Venezuela no constituían una unidad económica sobre la diversidad geográfica del territorio que habitaban. Entre ellas existían

distintos estudios de evolución social, sin que ninguna, en evidencia de la etnología antigua del continente, hubiera alcanzado una formación cultural comparable como la azteca, la maya o la incaica. (...) La tierra como ‘cuerpo inorgánico’ de aquellas comunidades, constituía elemento primario y básico porque era a la vez materia prima y fuente de reproducción del consumo de subsistencia. Su posesión –móvil o fija– no tenía límites físicos pero sí límites comunales. (pp. 41-42).

Motivado a este contexto socio-histórico, señalado por Malavé Mata, podemos advertir el carácter heterogéneo de estas sociedades; además del uso y organización que del espacio hacían estos primigenios habitantes del continente y de la imposibilidad de organizar un constructo cognitivo de carácter nacional y menos interregional, parecido al concepto contemporánea que se maneja del Estado, puesto que, el solo pensarlo constituiría un claro anacronismo.

Resulta fácil deducir que al carecer de una unidad político-económica, era poco probable el que dichos grupos indígenas lograran un acuerdo en la designación de un nombre con el cual definir un territorio limitado por fronteras o un conjunto de ideas como producto intelectual de experiencias compartidas.

El aborigen latinoamericano demarcaba sus “fronteras” por el uso que hacía del espacio, sin la elaboración de los límites rígidos y constantes que caracterizan las políticas limítrofes en la actualidad y, por supuesto, los conocimientos concebidos por cada grupo alcanzaban solo los límites de ocupación. Venezuela y sus subsiguientes valores educativos y culturales, pese a tener elementos heredados de las comunidades indígenas por vía de la tradición, parten de la llegada de los europeos por cuanto el concepto de lo que será *venezolano* constituye una entealequia europea que no había sido concebida por las comunidades primigenias del continente.

La Formación de Venezuela como país, ya lo manifestábamos, ocurre en el año de 1777, con la creación de la Capitanía General de Venezuela, pues es con ella que se cumple hoy día con los estándares del concepto básico de un país. Este proceso ha sido explicado por Manuel Caballero (1985), cuando afirma:

Cuando se nombre a Venezuela, se lo hará para aludir al territorio integrado desde 1777, y luego reconstituido en 1830 y presente en 1995. Esto, primero, para evitar el error de nada infrecuente de considerar, a la manera de Oviedo y Baños, 'historia de Venezuela' a la historia de la provincia de Venezuela, la cual no era sino una parte de lo que más tarde formó la Capitanía General. Dos para no perderse en disquisiciones sobre lo que significaba Venezuela en vida de Colombia o, si se prefiere del Libertador-Presidente. Y tres, para no distraerse tampoco comparando el mapa que *es* con el que pudo haber *sido* de no mediar cesiones o despojos territoriales. (p. 49)

Es necesario precisar que no se pretende especificar con detalle la producción cognitiva de cada una de las provincias, que en 1777 constituirán la Capitanía General, como hechos aislados al margen de lo que será la historia educativa de nacional propiamente dicha, es decir la producción teórica y el desarrollo de las ideas educativas presentes en el territorio conocido en la actualidad como Venezuela, anterior al año 1777 será visto como un antecedente que desde ya se vislumbraba en la unificación por lo menos racional de sus bases cognitivas-educativas; hacer lo contrario se percibe como un acto innecesario, por cuanto aún cuando en lo político y en lo administrativo existían divergencias, en el campo ideológico y/o paradigmático cada una de estas provincias manejaba similar nivel de desarrollo. En el campo de la producción intelectual y del ejercicio de la acción educativa de las provincias que conformarán a Venezuela en 1777, por provenir de una misma fuente generatriz, el reino de Castilla en principio y finalmente el reino de España, propiamente dicho; puesto

que España se formó con la ascensión al trono del Emperador Carlos V (Carlos I de España), al adquirir este, como hijo de Juana I de Castilla, llamada la Loca y de Felipe I de Castilla, llamado el Hermoso, las respectivas heredades de los Reyes Católicos, uniendo de esta forma las coronas de Castilla y Aragón.

En cuanto a los elementos formales de construcción docente–cognitiva en Venezuela, debe considerarse la imposición paradigmática de los conquistadores hispanos a los pueblos subyugados y que fueron impuestos en un sistema educativo que tenía por fin “civilizar” y “cristianizar” a los pueblos conquistados, lo cual constituye la fuente generatriz de los discursos teóricos adoptados en Venezuela, y de donde surgen las obvias interrogantes: ¿cuáles fueron los intereses reales que contribuyeron explícita o implícitamente en la adopción de tales bases paradigmáticas? o ¿de qué manera la adopción de tales paradigmas ha influenciado el devenir histórico de la educación en Venezuela?

Un hecho concreto que nos hace visualizar la intencionalidad de imponer criterios de racionalidad en la práctica curricular nos la da Uslar Pietri (Uslar, 1992) cuando explica:

Cuando los españoles se establecen reamente en América y empieza la obra de la colonización, hacia los siglos XVI y XVII, es el momento de en que la literatura española entra en pleno Renacimiento, es la hora en que se produce *La Celestina* y la novela picaresca y se produce la comedia española, la gran novedad del teatro español; Nada de eso llega a América. ¿Qué pasa en América? Todo lo contrario. América regresa a la crónica en lugar de la historia a la romana, América regresa al romancero y a la poesía narrativa que pertenecía a la edad media española (...) entra la descripción. (p. 25)

Como puede observarse para el momento de la conquista de América, en Europa se había superado desde el siglo XIII el género conocido

como crónica, la literatura propia del renacimiento y la novela picaresca, entre otros géneros, van desplazando a la crónica hasta llegar a lo que se conoció como la comedia española, que va a producir obras como *La Celestina* (De Rojas, Fernando (¿1499?)) que según Uslar Pietri, muestran una evolución en la literatura hispana con respecto a la modalidad de la crónica. Sin embargo, a partir de la implantación hispana en el continente (Siglo XVI) la modalidad de la crónica, ya en desuso en Europa desde el siglo XIII, es rescatada en el proceso de historiar el transcurso de conquista e implantación política – social en el llamado “nuevo mundo”, originándose de este modo las conocidas *Crónicas de Indias*. Para Uslar Pietri, factores de diversa índole se unieron para resucitar en América este género, entre otras cosas el impacto que en la psiquis del europeo produce el contacto de un ambiente geográfico extraño y avasallante (Uslar, citado por Pacheco, 2012, p. 68).

El hecho de adoptarse la crónica en América como metodología de creación intelectual en lugar de las tendencias que se estaban desarrollando para ese momento en Europa, reviste vital importancia en el ejercicio de tratar de comprender la influencia que los intereses metropolitanos foráneos a la realidad socio – territorial de Venezuela, han tenido en la aceptación de paradigmas transferidos para explicar la realidad de Venezuela (dentro del plano teórico) desde el mismo proceso fundacional de la *sociedad colonial implantada*, constituyéndose esa adopción paradigmática en anteojos que impiden ver con claridad la realidad (Graterol, 1996, p. 15).

El fenómeno de la adopción de la crónica como metodología para plasmar el proceso de conquista y exploración al inicio de la formación de la Sociedad Colonial Implantada, inició una variable de adopción de paradigmas trasferidos para la investigación, divulgación y estudio de la propia realidad latinoamericana; pudiendo mencionarse preliminarmente las propias *Crónicas de Indias*; las corrientes historiográficas influenciadas por las ideas de la revolución francesa, así como el positivismo, el marxismo y corrientes contemporáneas que

han surgido a tenor de elementos causales la mayoría de las veces externos al país.

Los elementos esenciales para armar el rompecabezas que explique los factores que motivaron la adopción de elementos cognitivos para la producción intelectual en Venezuela con su subsiguiente proceso educativo, se encuentran presentes dentro de las mismas producciones literarias e historiográfica de Venezuela y España, pero tales piezas se presentan dispersas y a priori pudiera afirmarse que hasta el momento no se han unido en un discurso que explique los intereses de las metrópolis capitalistas en la adopción de paradigmas y enfoques curriculares, concretamente en Venezuela, ni mucho menos la sinergia que se presentó entre los paradigmas utilizados para creación de conocimientos y la subsiguiente práctica educativa desarrollada en el territorio que hoy en día se conoce como Venezuela; esto ha originado un vacío epistémico que dificulta la visualización de la génesis del establecimiento paradigmático en nuestro país, lo cual permitiría la creación de modelos propios que permitan redefinir la visualización de la identidad venezolana.

Es necesario resaltar, que no sólo la crónica como método de representar y construir la episteme, fue transferido de Europa, siendo además notorio el uso paradigmático en Venezuela de tendencias tales como la Ilustración, el Liberalismo, el Positivismo y el Marxismo; teorías estas construidas y fundamentadas en otras realidades sociales y geográficas.

Es por esto que puede afirmarse que en Venezuela no se ha producido un paradigma, o cuerpo de procedimientos que hayan surgido producto del esfuerzo y necesidades de la sociedad que se ha conformado en dicho territorio. Los paradigmas educativos y de Investigación han sido transferidos de manera general de otras latitudes y ante el fracaso aparente o real que se han señalado de ellos para incentivar el desarrollo educativo y cognitivo, se ha procedido a poner en práctica otros procesos metodológicos igualmente trasladados que se han presentado como la solución a los problemas surgidos por

el uso de los primeros paradigmas, creándose por consiguiente un evidente círculo vicioso de usos transferidos de paradigmas que han ido creando vacíos y sofismas en el desarrollo gnoseológico de Venezuela. (Pacheco, 2012, p 69). Se puede visualizar en la historia patria la sucesión de elementos paradigmáticos impuestos, lo cual resulta palpable desde el momento mismo de la conquista y la formación de lo que Germán Carreras Damas ha llamado la Sociedad Colonial Implantada (Carrera: 1984, p. 30).

La sucesión de la aplicación sistemática de los paradigmas en el campo de la investigación, la educación y la política, pueden resumirse de manera muy general en: Crónicas de Indias, Liberalismo (con todas sus subdivisiones), Positivismo, Marxismo, las corrientes heterodoxas que llegaron a Venezuela en la primera mitad del siglo XX, la democracia (vista desde el crisol europeo y norteamericano) y todas las corrientes metodológicas que han llegado al país desde la segunda mitad del siglo XX y que son producto de reflexiones, guerras y posiciones empíricas que han surgido en otras latitudes y que se han presentado como las herramientas para saldar las deficiencias que se presentan en nuestro país en esos campos ya señalados.

A finales de la década de los sesenta del siglo XX y producto de acontecimientos como la revolución cubana y los movimientos armados de tipo comunista en América Latina, empezó a popularizarse el término de República bananera, del inglés *Banana Republic*. Resulta ser un término despectivo para un país inestable, empobrecido y atrasado, cuya economía se sostiene en productos agrícolas o mineros que no son procesados en el país de origen, como ocurrió en Centro América y Colombia a fines del Siglo XX con las bananas, explotadas por compañías de capital foráneo. Por lo general las *repúblicas bananeras* son representadas, en su estereotipo, encabezadas por un dictador o una junta militar, tal como ocurre en las novelas de García Márquez como Cien Años de Soledad (García Márquez, 1967) y el Otoño del Patriarca (García Márquez, 1975), donde se hace referencia, con un sentido muy elevado de la ironía, de la intervención de la “Compañía Bananera” y

de los intereses trasnacionales en la vida pública, política y en general de estas repúblicas no desarrolladas (Pacheco, 2012, p. 69).

Otro rasgo presente en los imaginarios de las *repúblicas bananeras* es la incapacidad manifiesta de sus funcionarios en cada aspecto de la vida cotidiana, siendo constantemente representadas, por lo menos, en las imágenes literarias antes señaladas, la constante supervisión de figuras o instituciones trasnacionales, de potestades casi absolutas que ejercen un control férreo ya sea mediante sobornos a los gobernantes o por simple ejercicio de su poder financiero o intelectual (Pacheco, 2012, p. 69).

Esta denominación de *República Bananera*, todavía en uso, fue acuñado por O. Henry, humorista y escritor de cuentos cortos estadounidense, para referirse a Honduras en *Cabbages and Kings* (1904,). Pareciese que este concepto, tan denunciado en el campo de la política y economía a fines del siglo XX, se solapó en la conformación de una especie de dictadura epistémica o cognitiva, como se ha evidenciado en el recuento histórico precedente, sin que por ello hayan surgido protestas serias y fundamentadas. Sin ir muy lejos, *The American Psychological Association*, y su manual de normas para la estructuración de tesis y demás trabajos de investigación se han presentado como normas dictatoriales que nadie en su sano juicio osa contradecir a no ser que se arriesgue a sufrir las sanciones de la comunidad del conocimiento vigente.

Una postura racional sería la de reflexionar quien le otorgó a *The American Psychological Association* la capacidad de señalar la verdad y la infabilidad en el campo de la investigación y por qué tales procedimientos deben ser seguidos al pie de la letra por las comunidades del conocimiento en los países que ellos mismo llaman del tercer mundo (Pacheco, 2012, p. 69).

Lo expuesto en el campo de la presentación de trabajos de investigación con patrones trasnacionales, es solo una muestra de lo que ocurre en el campo del conocimiento y resultaría un tanto estéril

ubicar todos los aspectos donde los patrones foráneos actúan de manera insoslayable. En Venezuela, particularmente, en el campo de la episteme pueden encontrarse, a simple vista, tan sólo, tres proyectos que se han presentado como originales o autóctonos del territorio venezolano. El primero de ellos el de Simón Rodríguez, que hablaba de un *proyecto orijinal* (sic), estableciendo un sinnúmero de pautas y elementos para mejorar la calidad general de la educación por la vía de estimular la praxis y las actividades físicas del educando en primer lugar, para preceder en un segundo momento al desarrollo de su habilidades cognitivas; este proyecto de Rodríguez, no se encuentra distanciado, sin embargo, de las pautas paradigmáticas en boga en el contexto europeo y puede hallárseles correlación en los pensamientos de liberales e iluministas como Rousseau y Voltaire entre otros.

Las otras dos propuestas que se presentan como aportes de Venezuela, en materia de prácticas educativas, son el Estado Docente de Luis Beltrán Prieto Figueroa y la propuesta de estimular la inteligencia por Luis Alberto Machado. El Estado Docente es una propuesta interesante que le da al Estado la responsabilidad en materia educativa, práctica que no obstante aún cuando no fuera declarada, venía siendo ejecutada desde los tiempos del imperio romano, para lo cual puede revisarse las reformas que en el campo educativo dictaron algunos emperadores. En la práctica, no se ha visualizado una política de Estado trascendente que parta del Estado Docente en cuanto a la innovación de prácticas que mejoren la calidad de la enseñanza y del surgimiento de patrones de enseñanza innovadores, antes dicho planteamiento fue mencionado en algunos momentos con fines políticos, sin tener un seguimiento efectivo en lo referente a mejorar la calidad docente desde la gerencia del Estado.

En cuanto a la Revolución de la Inteligencia del Dr. Machado, ha quedado en la práctica como un planteamiento excéntrico e inviable. Sólo se aplicó como un ejercicio empírico por un corto tiempo y permanece en la memoria docente del siglo XX como una lúdica experiencia,

tanto de docentes y alumnos que recuerdan los ejercicios P.N.I., sin que por ello se vislumbre una aplicabilidad de estos enunciados en el futuro educativo de Venezuela.

Un estudio comparativo de la educación en el ámbito mundial, no sólo debe visualizar las bondades de sistemas educativos y procesos cognitivos desarrollados en otras latitudes; debe también observar la originalidad y creatividad que se ha tenido en otros países para desarrollar estas posturas epistémicas. Un Estudio serio de *Educación Comparada* no debe ser sólo una propuesta de imitación compulsiva por considerar que el conocimiento proviene de los países llamados desarrollados. En Venezuela debe plantearse de manera seria un estudio de las causas por la cuales fracasaron las tres propuestas antes mencionadas, y cómo pudiesen desarrollarse nuevos criterios cognitivos, que incluso supiesen presentarse para su evaluación y comparación a la comunidad científica internacional y romper con la silente y admirativa actitud esnobista de ubicar fuera de nuestras fronteras estrategias y recursos para aplicarlos de manera compulsiva en nuestro entorno intelectual y educativo.

La opción de aplicar postulados cognitivos ajenos, ha adquirido a su vez elementos que sugieren que tal práctica debe replantearse, sobre todo cuando el carácter universal de la razón y su praxis pragmática en sí misma, se ha venido cuestionando como consecuencia de los nuevos descubrimientos científicos, que en muchos casos se han concebido al margen del uso tradicional de la razón, contradiciendo los márgenes del sentido común y potenciando la creatividad y la imaginación del científico, las naciones y las comunidades del conocimiento.

Feyerabend, desde la introducción del Tratado *Contra el Método*, (Feyerabend, 2007:01) afirmaba que la ciencia es una actividad esencialmente anárquica inspirada en la visión del investigador. Pareciera que la producción científica contemporánea refrendara la frase citada por Parra “la muerte de la creatividad es el manual” (Parra, 2006:28).

La globalización es otro elemento que influye de manera inevitable en la valoración de los patrimonios y acervos históricos de las naciones, motivado entre otras cosas, al uso automático de paradigmas transferidos en las investigaciones científicas. En Venezuela, las investigaciones se realizan con arquetipos traídos de Europa y los Estados Unidos, lo cual implica una negación, a priori, a la posibilidad de construir posturas epistémicas y paradigmas nacionales que permitan observar con ojos críticos la realidad. En el mejor de los casos puede observarse poca estimación a tales construcciones teóricas por parte de las comunidades científicas locales, como ha quedado en evidencia en los modelos de concepción educativa antes señalados.

El concepto moderno de sociedad que viene usándose de manera genérica, implica otra dificultad que debe saldarse. Tradicionalmente la visión moderna, en la cual se sustenta teóricamente la educación venezolana, parte de la particularización y la especialización, siendo el reloj cartesiano el modelo del mundo (Pacheco: 2008), concibiendo por tanto una concepción universalista del mundo y una homologación de todos los elementos constitutivos de la sociedad; es decir se maneja un solo idioma, una sola razón y una moral ineludible, surgiendo los llamados meta relatos, ya trabajados hasta el cansancio. La realidad y la visualización de la fragmentación monolítica de la razón moderna, ha evidenciado la existencia de grupos y subgrupos, que poseen una racionalización modal que se expresa asimismo con sociolectos determinados y manifestaciones particulares de moral, ética y estética (Pacheco: 2008, p. 17)

Esta fragmentación modal de la sociedad, evidencia dos puntos vacíos de la discusión que viene haciéndose en torno al Proyecto L.E.U y demás propuestas de reformas educativas; en primer lugar el docente, perteneciente a un sector determinado de la sociedad, cada vez se va alejando más en sus aspectos valorativos y discursivos de los estudiantes, por lo que debe innovarse de forma impostergable en estrategias didácticas que aporten al docente elementos interpretativos de la heterogeneidad social del mundo contemporáneo y pueda,

por tanto, adecuar su discurso a los múltiples entornos culturales con los que se encontrará en el aula de clase, lo cual implica un esfuerzo que debe partir desde el campo de las ciencias sociales en dotar al docente de un enfoque complejo del proceso educativo.

La complejidad y las nuevas concepciones que parten de la transdisciplinariedad, han evidenciado la debilidad de la concepción simplista sobre disciplinas como la Educación y la manera de llevar su discurso a los diversos escenarios sociales, por lo que se hace imprescindible repensar el proceso educativo como un noema complejo. Es obligante, de ese modo, tener en cuenta ante una nueva propuesta educativa, el sentido y definición que se le da a la educación, qué principios epistémicos sustentan dicho discurso educativo, a quién va dirigido, cuáles principios didácticos se usarán y lo más importante: tener una perspectiva producto del mayor consenso posible si la propuesta que se está planteando recoge el sentir, realidades y necesidades de la sociedad donde pretende implantarse. Resulta obvio que esta es una tarea para nada simple y representa un reto de construcción, desde un proceso de praxis paradigmática desde la complejidad y que rompa definitivamente el pragmatismo aplicativo bananero de modelos foráneos, descontextualizados de la realidad social y formativa del entorno educativo propio.

Impera la necesidad de concebir ese modelo educativo propio que satisfaga las insuficiencias educativas de Venezuela en todas sus modalidades; obviar este desafío significaría perder la oportunidad de conjugar el esfuerzo de los venezolanos en general, de visualizar el sentido y necesidades de la educación para los retos de Venezuela en materia de desarrollo integral de las venideras generaciones. Hacer lo contrario, sería retroceder a la imagen reduccionista del reloj cartesiano, sería reducir a la sociedad a una imagen mecánica que ha ido quedando desfasada y seguir reproduciendo un sentir bananero de la educación.

Referencias

- CABALLERO, M: (1995). *Ni Dios Ni Federación*, Caracas, Editorial Planeta, Colección VOCES DEL PRESENTE.
- CABALLERO, M: (1997) *De la Pequeña Venecia a la Gran Venezuela*. Caracas, Monte Ávila Editores, Vicerrectorado Académico Universidad Central de Venezuela.
- CARRERA DAMAS, G. (1984). *Una Nación llamada Venezuela*. Caracas. Monte Ávila Editores.
- COLÓN, Cristóbal. *Textos y documentos completos. Relaciones de viajes, cartas y memoriales*, edición prólogo y notas de Consuelo Varela, Alianza Editorial, Madrid, 1982, pp. 280-283.
- FERRATER MORA, J. (2004). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona España, Editorial Ariel S.A.
- FEYERABEND, P. (2002). *Contra el Método*. Barcelona España. Ediciones Folio S.A.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1975). *El Otoño del Patriarca*. Barcelona-España. Editorial Plaza y Janes.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1987) *Cien años de soledad*. Edición crítica de Jacques Joret. 4ª edición. Madrid, Ediciones Cátedra (Colección Letras Hispánicas; 215) 496 págs.
- GRATEROL, M. (1996). *Paradigmas y Creación de Conocimientos en Naciones Neocoloniales*. Caracas. Universidad de Carabobo. Fondo Editorial Tropykos.
- MACHADO, Luis Alberto (1975). *La revolución de la inteligencia*, Bogotá, Edit. Seix Barral.
- MARTÍNEZ M., M. (1997). *El Paradigma Emergente, hacia una Nueva Teoría de Racionalidad Científica*. México Editorial Trillas. 2da Edición.

- MORÍN, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, España, Gedisa Editorial.
- PACHECO, D (2004). *Historiografía del Proceso de Formación del Estado Nacional Venezolano (1870-1945)*. Trabajo de Grado de Maestría no publicada. Universidad de Carabobo, Valencia-Venezuela.
- PACHECO, D. (2008). La Post-modernidad; ¿crítica a la Modernidad? En: *Revista Mañongo*. N ° 31 julio-diciembre 2008.
- PACHECO, D. (2010). Utopía de la Venezuela Colonial. Origen del Estado-País. En: *Revista Mañongo*. N ° 35 julio diciembre 2010. Valencia. UC
- PACHECO, D. (2009). Tentativas de Formación del Estado Nacional Venezolano entre 1810-1899. En: *Revista Arjé*, N° 4. Área de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación. Valencia. UC.
- PACHECO, D. (2012). SOCIEDAD, POSTMODERNIDAD E HISTORIA EN LA EDUCACIÓN VENEZOLANA... O EL USO Y ABUSO DE LA EPISTEMOLOGÍA BANANA, una mirada desde la irreverencia. En *Revista Heurística*, N° 15 del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes de la Universidad de los Andes.
- PARRA, G. (2006). *La Universidad se Reforma V*, Educación, Reforma y Sociedad del Conocimiento. Caracas ediciones de la UNESCO.
- PRIETO FIGUEROA, Luis B. (1977). *El Estado y la Educación en América Latina*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- RODRÍGUEZ, Simón. (1977). *Inventamos O Erramos*. Caracas, Monte Ávila Editores.
- USLAR, P., A., Malavé M. H. y otros. (1992). *Perfiles de América Latina*. Caracas, Monte Ávila Editores.

TRANSVERSALIDAD MATEMÁTICA EN EL DECURSO HISTÓRICO DE LA ANTIGÜEDAD

José Marvez^{*}

Resumen

El artículo en curso constituye un intento por esbozar, en la época Antigua de la Historia Universal, la transversalidad matemática. En el extenso asomamos cómo dicha ciencia permea todos los órdenes de la vida desde la era lítica hasta que el hombre funda la ciudad y hace operaciones mercantiles cotidianas, aunado a las primeras reflexiones filosóficas hechas por el hombre sobre el mundo y sus enigmas. Todo ello hizo posible que la matemática, de manera inconsciente, en primer momento y, con decurso del tiempo cada vez más consciente haya marcado con su impronta el devenir humano. A través de ciertas lecturas (sobre todo en fuentes bibliográficas) de algunos relevantes pensadores en el ámbito matemático y de la ciencia, además, el asirnos de algunos condicionantes desarrollados en el texto, hemos podido considerar que dicha transversalidad existe, al menos, hasta ahora es lo que podemos concebir de esta indagación en proceso.

Palabras clave: Transversalidad, antigüedad, matemática, condicional, cotidianidad.

^{*} Licenciado en Educación, mención Matemática. Magíster en Enseñanza de la Matemática. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación.

MATHEMATICS MAINSTREAMING IN THE HISTORICAL COURSE OF ANTIQUITY

Abstract

This article tries to outline the Mathematics transversality in ancient age from the Universal History. In the paper, we explain how such science covers all the orders in life, from the lithic age until man settle down makes mercantile operations, besides, the first philosophical reflections he makes about the world and its enigmas. All that made possible that Mathematics in an unconscious way has marked with its sign the human future. We have based this research on some readings (some bibliographic sources) from some relevant mathematics and science thinkers, besides, we support from some conditions developed on the text, and we have considered that such transversality exist, at least so far, we can conceive this inquiry in process.

Keywords: Transversality, antiquity, mathematics, conditional, everydayness.

A modo de Introducción

El impacto e importancia de la matemática en casi todos los ámbitos de la vida científica contemporánea es innegable además de invaluable ya que:

... si bien es cierto que la mayor parte de los descubrimientos importantes de nuestra época relativos a las más variadas disciplinas como la genética, neurocirugía, óptica, epidemiología, altas energías, robótica, astronomía, etc., no proceden del campo de investigación específico de las matemáticas, también es verdad que sin el empleo y ayuda de las matemáticas no se hubieran podido llevar a cabo (Rico, 1999:13).

En este sentido, consideramos que deben ser muy pocos los que se atreverían a dudar de la preponderancia del quehacer matemático en cualquier ámbito de la vida moderna. A su vez, el quehacer científico, aguas abajo, impacta la esfera de la cotidianidad más allá, incluso, de los propios beneficios directamente ligados al descubrimiento de tal o cual disciplina científica, se trata en ocasiones de aspectos ligados a la propia mentalidad, de cómo el ciudadano común, el no científico, valora la ciencia o su trabajo. Por decir lo menos, es frecuente ver o escuchar con el fin de manipular, de direccionar pensamientos o preferencias *“anuncios publicitarios afirman que... se ha mostrado científicamente que determinados productos son más blancos, o más potentes, o más atractivos sexualmente”* (Chalmers, 2000: xix).

Tiene pues, la matemática un carácter transversal en las actividades científicas en general, tal como se deja ver en líneas precedentes, y a su vez, dicha ciencia permea la vida diaria, desde lo cotidiano hasta lo que puede llegar a no serlo. En este orden de ideas, las matemáticas como iniciadoras o generadoras de este proceso de impactos en la vida individual y social, *“... es un ingrediente básico de la cultura... que da forma y permite expresar múltiples actividades del hombre... permite ordenar el comportamiento del hombre, y ayuda a que surja y se desarrolle el pensamiento científico.* (Rico, 2000: 24).

Hemos visto hasta acá, tomando como referencias tiempos contemporáneos, una relación de causa-efecto, entre la matemática y la ciencia. Sin embargo, esta relación no tiene sus cimientos en lo que llamamos la modernidad, ni siquiera en los inicios de ésta entre los siglos XV y XVI, ni tampoco la relación se origina tan directamente como se ha presentado hasta ahora, ya que *“las ideas y teorías de la ciencia arrancan en la vida social y aparecen a partir de la magia, la religión y la filosofía”* (Bernal, 1979:59).

Precisaremos de esta aseveración de Bernal los elementos *vida social* y *filosofía* como fundamentos para comprender o interpretar no sólo la evolución de la ciencia, en sus orígenes, sino adicionalmente

evidenciar el objetivo de nuestro trabajo, esto es, *La transversalidad matemática en el decurso histórico de la Antigüedad*.

En este contexto, haremos entonces un ejercicio de lógica proposicional y de los dos aspectos del autor mencionado que nos sirve como hilo conductor del discurso, nos plantearemos los condicionales 1) *Vida social, entonces matemática*. Y un segundo condicional: 2) *Matemática, luego filosofía*. Estableceremos, finalmente, una conexión entre ambos a través de la conjunción y obtengamos, pues, la inferencia *Vida social entonces Filosofía*, a través de la aplicación de la *Ley lógica Transitividad del Condicional*.

En nuestro análisis, tenderemos pues el puente de la matemática para navegar desde la vida social hasta la filosofía, en el entendido que este transitar nos hará evidenciar nuestro planteamiento focal. En este orden de ideas, iniciemos la obtención de nuestra inferencia haciendo una retrospectiva histórica al pasearnos, de manera rasante y tangencial, por el período histórico llamado Antigüedad, en el entendido que es allí donde se da la génesis no sólo de la vida social, sino también, de la vida filosófica a partir de la Grecia clásica desde el siglo VI a.C., como heredera de las civilizaciones de Babilonia, Egipto e India, focos de la ciencia antigua, echando, consecuentemente, la señalada época, las bases de una ciencia plenamente racional tal como la conocemos hoy día.

1.- Vida social, entonces matemática

A decir de Baldor (1983), “*Medir y contar fueron las primeras actividades matemáticas del hombre primitivo. Haciendo marcas en los troncos de los árboles lograban, estos primeros pueblos, la medición del tiempo y el conteo y del número de animales que poseían*” (p. 5).

Notamos en la anterior referencia, que la génesis matemática pareciera estar condicionada a la formación de los pueblos o al menos, pequeños grupos sociales organizados informados respecto a la crianza y domesticación de animales, de donde se desprende que el

ser humano para ese entonces, ya habría superado la primera etapa de la Edad de Piedra (astillada), donde no se dominaba aún la domesticación de animales, a escala considerada.

Bajo el supuesto anterior, no tendría sentido buscar mayores evidencias del quehacer matemático, mucho menos orígenes de conductas identificadas con lo científico en la primera Edad de Piedra, cuando la conducta parasitaria del hombre era la nota más característica del mismo, es decir, éste sólo vivía de caza, la pesca, y de la recolección de algunos granos y raíces, generados espontáneamente por la propia dinámica de la naturaleza.

Luego las evidencias de unas primeras conductas identificadas con lo racional, esto es, la organización y/o la planificación del pensamiento en procura del bien individual y social, características aceptadas como indicadores o directrices de la *intencionalidad científica*, tenemos que ubicarlas y buscarlas al final de la Edad de Piedra (tallada), conocida esta era como Mesolítica o Nueva Edad de Piedra (10000-6000 a. C).

En este contexto, una de las primeras evidencias de incipiente actividad matemática caracterizada por marcas hechas en árboles, u otros objetos de la naturaleza, la encontramos en los cortes o muescas hechos en una regla de hueso en Ishango, África Central, que revela no sólo el conocimiento de número, sino que además supone el conocimiento de la multiplicación y de los números primos (De Bernal, ob. cit., 78).

Sin embargo, si bien es cierto, el inicio de la actividad matemática se encuentra presente en la de vida material de la especie humana, luego de existencia tradicionalmente parasitaria (desde los 3.000.000 hasta aprox. los 10.000 a. C), signada por la obtención y posterior consumo de todo cuanto se pudiera, para pasar en los inicios del Mesolítico a la crianza y domesticación de animales, con el objeto no sólo de su consumo sino, más importante ahora, la reproducción. Es igualmente cierto, fue otro el fenómeno que acentuó y aceleró casi

exponencialmente el empleo de la incipiente matemática para hacerle evolucionar en el decurso histórico.

Hace aproximadamente diez mil años se dio la invención de la agricultura. Este suceso aún sin origen precisado, trajo consigo una nueva forma material de existencia adicional y paralela a la ya referida basada en la cría y domesticación de animales. A partir de la agricultura se originan una serie de cambios en casi todas las costumbres y prácticas llevadas a cabo hasta entonces por el hombre. (Ibídem, 85)

Con la agricultura, los pequeños grupos sociales, paulatinamente, dejan de ser nómadas, para ir constituyéndose poco a poco en grupos con asentamientos fijos que van formando aldeas (ribereñas) o pueblos pequeños, y gradualmente surge con esta actividad una incipiente actividad comercial caracterizada, en sus inicios, por la práctica del intercambio o trueque entre los individuos de una aldea, ensanchándose estas transacciones hacia otras jurisdicciones entre sí. Nace entonces la agricultura y con ella, se inicia sucesivamente el comercio, también se erige la propiedad comunal, aún no la privada.

El uso cada vez más acentuado de la agricultura trajo consigo un acelerado desarrollo de la matemática, o quizás deba decirse de la aritmética -pero sin duda parte de ésta- como una forma de manejar adecuadamente los primeros intercambios de productos de ese *modus vivendi*, primeramente entre grupos pequeños de familias, tribus o aldeas, pero más tarde, con el paso del tiempo y como consecuencia directa de la dinámica comercial, con el surgimiento de la ciudad, se transformaría en un elemento indispensable y cada vez más perfeccionado, para dar respuesta a los intercambios comerciales entre los individuos de una misma ciudad o entre ciudades distintas.

Por tomar un solo ejemplo, hagamos referencia a la ciudad Jericó, cuyo origen se remonta aproximadamente a 7.000 a.C., la más antigua de las localidades descubiertas; era precisamente un lugar de un cierto intercambio de todo tipo de productos, ya no solamente agrícolas. (Ibídem, 94), “*de allí partían y llegaban caravanas desde y hacia los más*

apartados confines del mundo, transportando las más variadas mercancías". (Disponible en: www.cruzdelrosario.org.ar). Evidentemente, todo lo que implicaba dichas negociaciones dejaba implícito un uso del cálculo aritmético que a todas luces permitiría facilitar estas operaciones mercantiles. Sobre este particular,

Se cuenta que los signos actuales de suma y resta se deben a que los mercaderes antiguos iban haciendo unas marcas en los bultos de las mercancías. Cuando pesaban los sacos les ponían un signo más (+) o un signo menos (-), según tuvieran una mayor o menor cantidad que la estipulada. (Baldor, 1990:70)

Con el origen de la ciudad, a partir de la incipiente actividad comercial y económica, y con el uso también en ciernes, pero cada vez más consciente de la aritmética, se van operando cambios respecto a la vida material del hombre de la Antigüedad; las viviendas edificadas a las cercanías de los ríos, por el tema del aprovechamiento del agua en la agricultura, pasan a de ser chozas de madera y caña, a edificaciones de ladrillo, cuyo apilamiento supone el conocimiento de la línea recta y del ángulo recto, lo que advierte, de alguna manera, las bases para el surgimiento de la geometría. De la misma manera, surge la agrimensura, a fin de materializar mediciones de terreno para la organización de la ciudad, en lo atinente al diseño de construcción de canales, calles y templos y pirámides.

La construcción de pirámides por su forma de terminar en punta infiere también el conocimiento de los conceptos de área y volumen que aunque son cálculos expresos en la elaboración de los ladrillos, éste se hace más complejo al relacionarlo con la construcción de las pirámides.

Retomando el tema de la ciudad, su organización y su dinámica comercial, vale la pena referir que ésta se edificaba alrededor de un templo desde donde gobernaba en representación de un dios, uno

o varios sacerdotes, herederos del chamán o mago (sabio de la Edad de Piedra). De las ciudades se siguieron enormes progresos y “*los sacerdotes se instalaron en las ciudades desde el principio...* [Y, en este sentido], *fueron los sacerdotes quienes lo consiguieron, y también quienes los restringieron, pues solamente ellos tenían acceso la escritura y al cálculo*” (De Bernal, ob. cit., 113).

Considérese esta vez dos nuevos elementos, como condicionales: vida social, entonces matemática. El uno el inicio de una sociedad de clases, constituida por los sacerdotes (más tardes reyes y faraones), su más cercanos colaboradores y la plebe, basada está división, como hemos visto, en el poder que brindaba el cálculo matemático. El otro elemento, también ligado a la discriminación y división social, la escritura, y esta última como veremos, de raíces también matemáticas.

Con De Bernal (Ob. cit.) decimos, “*la matemática, o al menos la aritmética nació incluso antes que la escritura*” (p: 108). Más importante aún, para nuestro propósito, es el hecho que además de darse, en la historia de la humanidad, primero la aparición y uso de la matemática respecto a la escritura, resulta el hecho de ser la actividad o arte de escribir consecuencia del uso de la primera. “*La escritura, el más importante de los inventos intelectuales y manuales, nació gradualmente a partir del cálculo*” (De Bernal, ob.cit., 107). La razón de lo anterior, el fuerte intercambio económico que nacía de la mano del desarrollo de las ciudades “*la escritura no fue un invento deliberado sino un sub-producto accidental con fuertes huellas en la propiedad privada*” (Ídem).

De todo lo antes expuesto, se deriva una primera conclusión: Producto de las necesidades primarias de la especie humana, esto es, su propia subsistencia, el hombre comienza a manejar otras formas de mantenimiento individual más allá de la caza, así empieza a manejar la cría y domesticación de animales, y gradualmente, por accidente o suerte conoce o practica la agricultura, y la dinámica implícita en estas nuevas actividades genera el conocimiento de la aritmética que alcanza niveles cada vez más pertinentes cónsonos con el surgimiento y acelerado desarrollo de las primeras formaciones sociales organi-

zadas, desde las primitivas aldeas hasta la formación de las primeras ciudades. Luego, de las necesidades primarias del hombre primitivo, esto es: alimentación, socialización (la formación de grupos sociales pequeños hasta la formación de las ciudades), y vivienda, el hombre hace uso oportuno, preponderante y diríamos de suyo indispensable del cálculo aritmético, además de fundamentos de agrimensura y geometría.

Adicionalmente a esto, a partir igualmente de la matemática, el hombre conoce o inventa la escritura y se genera de alguna manera el fenómeno social de la estratificación de clases.

Creemos que con la sucinta reflexión hecha respecto al tema objeto de estudio, nuestro primer condicional queda considerablemente sustentado: *la vida social* es condicionante al surgimiento de *la matemática*, luego pasemos a nuestro segundo condicional, sin antes dejar de reafirmar: “*Las matemáticas, de hecho, surgieron en principio como un método auxiliar de la producción que la vida urbana había hecho necesario y posible*” (Ibidem, 108).

2.-Matemática, entonces filosofía

“*Los griegos fueron los inventores de eso que se llama filosofía*” (García Morentes, 1937:66). La razón de esta creación, no es otra que fueron los griegos quienes descubrieron el poder del pensamiento, el poder de la razón:

Son los griegos los descubridores de la razón, los que descubrieron que con la razón, con el pensamiento racional, se puede hallar lo que las cosas son, se puede averiguar el último fondo de la cosas. Entonces empezaron a hacer uso de las intuiciones intelectuales e intuiciones racionales, metódicamente (Ídem).

En este contexto, la historia de la filosofía presenta, diríamos causalmente y no casualmente, como los iniciadores o precursores del

pensamiento filosófico clásico de Grecia, a dos ilustres matemáticos: Thales de Mileto y Pitágoras de Samos.

Thales de Mileto, es “*el más antiguo filósofo griego de que se tenga noticia*” su vida transcurre entre los 640-535 a. C. (Ídem). Los primeros pensadores griegos, y entre ellos Thales -como precursor-, estuvieron dedicados a *pensar* sobre el mundo, en el descifrar cómo estaba hecho el mundo y cómo llegó, a la sazón, a existir éste.

En este sentido, Thales propuso como tesis la idea de que el mundo provenía o se originaba del agua, mientras todo en él podría encontrar explicación en este elemento. A Thales se debe la frase “*conócete a ti mismo*”, fue uno de los Siete Sabios de Grecia e iniciador del proceso de generalización, referida ésta los objetos matemáticos. Thales no se ocupó en demasía de los números, su interés se centró en las figuras geométricas, a saber: círculos, rectas y triángulos.

Se le endosa, a este primer gran pensador de la civilización Clásica de Grecia “el haber predicho el eclipse de Sol ocurrido en el año 585 a.C. También se le atribuye haber realizado la medición de las pirámides, mediante las sombras que proyectaban. Fue el primero en dar una explicación de los eclipses. (Baldor, 1983: 58)

A la par de Thales, surge Pitágoras el otro gran precursor de senda filosófica y, como ya se mencionó, esencialmente matemático. La vida de Pitágoras transcurrió entre los años 585-500 a.C. (Ibídem, 63). En torno a la incipiente discusión filosófica planteada en la Grecia de entonces, respecto al origen e interpretación general del mundo, sostenía Pitágoras que sólo podíamos hallar una explicación sensata del Universo a partir de la idea del número. “*Para él, la esencia última de todo ser, de lo que percibimos por los sentidos, es el número. Las cosas son números, esconden dentro de sí números. Las cosas son distintas unas de otras por la diferencia cuantitativa y numérica*” (García Morentes, ob. cit., 68).

Ahora bien, fueron Thales y Pitágoras, en este orden, quienes abrieron las puertas del mundo filosófico en Grecia, y quienes a la pregunta

metafísica ¿Quién existe? sugirieron respectivamente, existen el agua y el número. Sin embargo, fue otra la tesis filosófica impuesta, o la que logró sintetizar, todo el excogitar del mundo filosófico griego dando una respuesta *realista* a la tortuosa pregunta ¿Quién existe?

La pregunta anterior, preocupación primigenia de la civilización Clásica de Grecia, va pasando de una en otra postura, de una a otra tesis, en búsqueda de respuesta, así aparecen en historia filosófica griega, además de Thales y Pitágoras, entre otros tantos, Anaximandro, Anaxímenes, Empédocles y hasta Heráclito cuya tesis, la de éste último, consistía en afirmar “*nada existe, porque todo lo que existe, existe un instante y al instante siguiente ya no existe, sino que es otra cosa la que existe*”. (Ibidem, 70)

En este contexto, de ir y venir, de conjetura en conjetura, de las más diversas posturas respecto a la pregunta metafísica referida y, con ella intentar una mejor comprensión o interpretación del mundo, surge así la tesis del *realismo- metafísico*, cuya tradición histórica es iniciada por Parménides, seguida por Platón y finalizada por Aristóteles, ¡inequívocamente, tres grandes e ilustres matemáticos!

La tesis *realista* va depurándose a lo largo de su propia historia “*de Parménides, a través de Platón llega a Aristóteles, ..., la filosofía de Aristóteles constituye la expresión más acabada y completa de todas las dificultades que la tesis realista encuentra y de la manera más perfecta también logra resolver esas dificultades*”. (Ibidem, 119)

Y ¿qué planteaba el realismo? A manera de síntesis el *realismo* “*afirma la existencia del mundo, de las cosas que constituyen el mundo, y de nosotros dentro de ese mundo, como una de tantas cosas*”. (Ídem, 118)

En el mismo orden de ideas:

... esta forma (realista) ha de regir el pensamiento de la humanidad hasta que llegue otra radicalmente nueva a sustituirla. Esta nueva contestación a la pregunta metafísica no

se dará ya, a partir de Aristóteles, hasta, el siglo XVII. La dará Descartes. (Ibídem, 117).

Ya hemos revisado, la preocupación central y primigenia de mundo filosófico clásico, además hemos encontrado la solución dada a la misma y quiénes son los representantes más sobresalientes de la tesis respecto a la preocupación referida.

Ahora revisemos, el perfil matemático de la tradición filosófica realista consumada a partir de Parménides, Platón y Aristóteles. Encontremos en ellos el fundamento matemático que parece atravesar todo el argumento filosófico que devino del mundo griego.

Parménides, de Elea. (515-440 a.C aprox.), discípulo de Zenón, fue el precursor de la tesis realista, “*fue el filósofo de la razón pura*” (De Bernal, ob.cit., 153). En este sentido,

Parménides, lleva a cabo la hazaña más grande que el pensamiento occidental, europeo, haya cumplido desde hace veinticinco siglos; tanto, que seguimos viviendo en los mismos carriles y cauces filosóficos que fueron abiertos por Parménides de Elea, y por donde éste empujó, con un empujón gigantesco, el pensamiento filosófico humano (García Morentes, ob. cit.,73)

Y cuál fue esa hazaña llevada a cabo por Parménides que le valió el calificativo antes referido. Pues, recordemos a Heráclito quien dijo: *nada existe, todo cambia, lo que es, deja de ser, para de manera inmediata ser otra cosa*. Bien ante el planteamiento de Heráclito Parménides descubre el principio lógico, aún vigente y enseñado no solo en lógica sino también en matemática, nos referimos al *principio de identidad*, un principio de razón, un principio de pensamiento *el ser es, y el no ser no es, nada puede ser una cosa y otra a la vez*.

La aritmética, geometría, en fin la matemática, impregnaron el pensamiento clásico a partir de Thales, Pitágoras, y los discípulos de

éste, los pitagóricos, hicieron pensar que a partir del fundamento de la razón y el *formalismo matemático*, se podía resolver todo el enigma respecto a la existencia y los misterios del universo. En este contexto, crea y formula Parménides su *principio formal de identidad*.

Se refería, anteriormente, que Parménides había empujado el pensamiento filosófico humano desde así ya veinticinco siglos. Pues bien, este empujón lo recibió y acentuó el célebre ateniense Platón.

Platón (429-347 a.C), “*adoptó la opiniones de Pitágoras y Parménides, las cuales exaltaban la aprehensión de verdades absolutas, incambiantes, lógicas y matemáticas*” (De Bernal, ob.cit., 164). Decíamos que Platón era continuador de la tradición filosófica de Parménides, del realismo metafísico. Sin embargo, suele ubicarse a Platón dentro de la corriente filosófica *Idealista* inaugurada por Descartes, ya en la modernidad. Esta confusión obedece, por ser Platón artífice o descubridor del valor “idea”, suele hablarse del *idealismo platónico*.

Platón se refería a la idea, en términos de perfección, eran las ideas los entes realmente existentes y las cosas de las cuales las ideas provenían no eran más que una copia inexacta, una apariencia imperfecta, de la verdadera existencia. Sin embargo:

Las ideas de Platón no son unidades sintéticas de nuestro pensamiento y que nuestro pensamiento imprime a las sensaciones para darles unidad y sustantividad. No, sino que para Platón, lo mismo que para Parménides, las ideas son realidades que existen, las únicas existentes, puesto que las cosas que vemos y tocamos son sombras efímeras, son lo que son indirectamente y por “metaxis” o participación con las ideas. (García Morentes, ob. cit., 100)

Finalmente, para resaltar el perfil matemático de ilustre Platón, discípulo de Sócrates, podemos señalar con Baldor, que Platón “*alcanzó pleno dominio de las ciencias de su época. Al fundar la Academia hizo*

escribir en el frontispicio: 'Que nadie entre aquí si no sabe geometría' (Ob. cit., 9).

El último en tomar el hilo conductor realista, fue Aristóteles de Estagira. La vida de Aristóteles transcurrió entre 384-322 a.C. Discípulo de Platón, luego de la muerte de éste crea *El liceo*, una escuela de filosofía rival de la *Academia* inaugurada ésta por su mentor o maestro. El trabajo filosófico, independiente, llevado a cabo por Aristóteles, puede sintetizarse en línea generales de la siguiente manera “*un esfuerzo titánico por traer las ideas platónicas del lugar celeste en que Platón las había puesto y fundirlas dentro de la misma realidad sensible y de las cosas, ese esfuerzo caracteriza supremamente la filosofía de Aristóteles*”. (García Morentes, ob. cit., 106)

En este esfuerzo, llamado titánico, llevado a cabo por Aristóteles, en función de fundir en una sola unidad, la cosa y su idea, distingue Aristóteles tres elementos bien diferenciados, a saber: *la sustancia, la esencia y el accidente*. Adicionalmente a estos elementos referidos, incorpora *la forma y la materia*. Sin entrar a describir cada uno de los elementos antes mencionados, haremos mención, sólo, a uno de ellos a *la forma*. Pues bien, qué entendió Aristóteles por forma, “*la influencia de la geometría fue enorme, y Aristóteles entendió por forma, primero y principalmente, la figura de los cuerpos*” (Ibidem, 111).

No obstante, también entendió Aristóteles por forma “*aquello que hace que la cosa sea lo que es...Aquello que hace entrar a los elementos materiales, en un conjunto, les confiere unidad y sentido, eso es lo que llama Aristóteles la forma*”(Ibidem, 111), es decir, independientemente de sus diferencias particulares entre una y otra cosa, estas pueden ser consideradas como una sola a partir de su forma: esférica, triangular, cuadrada, etc., (ligadas a la cosa de manera consciente por su fin, por la finalidad de la cosa).

Pues bien, en nuestro objetivo, de encontrar asideros para justificar nuestro condicional “Matemática, entonces filosofía”, creemos

haber aportado ciertos elementos pertinentes y sustentables de nuestro objeto de estudio. Luego, si ofrecíamos como una primera conclusión, que la matemática surge de alguna manera para dar respuesta a las primeras necesidades del hombre, esto es alimentación, vivienda, agrupación y organización social, etc., en nuestro segundo condicional, la matemática aparece, ya no como una consecuencia, sino más bien como una causa, o instrumento, para dar respuesta no a necesidades de existencia o subsistencia, en su lugar aparecen necesidades intelectuales, necesidades de razón, de pensamientos, dirigidos casi todos con un fin supremo, este era, descifrar los enigmas del Universo.

3.- La inferencia: “Vida social, entonces filosofía”

Considerando viable o con cierta sustentabilidad lo propuesto en la indagación en curso, en lo que respecta a nuestros dos condicionales previos, presumimos, a igual tenor, nuestro tercer condicional: La ley lógica de la *Transitividad del Condicional* así no los permite, sin embargo, a modo de conclusión de este estudio en proceso, hagamos unas últimas consideraciones.

Nuestro objetivo último era referir la transversalidad matemática en el decurso histórico de la antigüedad; creemos aproximarnos a ello. En este sentido, ya hemos visto cómo la matemática se puede apreciar cual fruto o consecuencia de la iniciación de *la vida social* en la humanidad; la misma vino a dar respuesta dentro de sus posibilidades de método o técnica de la época, a las primeras necesidades asociadas a las agrupaciones de individuos formadas conscientemente desde la era o etapa histórica llamada Mesolítica, o Edad de Piedra Tallada.

En la misma medida que estas agrupaciones fueron creciendo y desarrollándose, lo hizo la matemática, hasta tal punto de iniciar su propio proceso de diversificación a partir de la geometría y la agrimensura, entre otras.

Todo este proceso de crecimiento gradual, pero indudablemente robusto, de la matemática antigua, esencialmente llevado a cabo por las civilizaciones de Babilonia y Egipto, es recogido y sirve de fundamento para que, a partir del siglo VI a.C, en la Grecia de entonces, se inicie el pensamiento filosófico occidental, pero con innegables lazos originarios. Como hemos referido, en el trabajo matemático de la civilizaciones orientales, la matemática occidental había recibido el palimpsesto de los pensadores allende del meridiano de Greenwich.

En este contexto, surge la *filosofía* como consecuencia del saber y el *pensamiento matemático*, y éste a su vez florece a partir de los orígenes de misma *la vida social*. Pues bien, hablar de filosofía es indudablemente hablar de ciencia. Pues es la madre de todas las ciencias, habida cuenta que éstas vistas desde la diversidad de disciplinas de su entorno, fueron primeramente filosofía. Sin embargo, en la medida que su objeto de estudio fue dejando el carácter general y universal característico, el excogitar filosófico, en esa misma medida se fueron alejando y evolucionando bajo la particularidad de un objeto de estudio específico; tal y como hoy le conocemos a cada una de las ciencias.

Entonces, hablar de filosofía consiste en hablar sobre el origen de la ciencia de hoy día. A su vez, filosofar en la antigüedad, era reflexionar la vida misma, esto es, en el probable descifrar de los enigmas del Universo, y todo aquello se tradujo en un constante asir del fundamento lógico y geométrico, es decir, matemático; por donde se le mirase estaba a la orden del día. Todo este panorama histórico que nos hemos atrevido a recorrer nos lleva a aproximarnos a la idea de la existencia del carácter transversal de la matemática en la evolución histórica de la humanidad. Empero, será la crítica del lector quien dirá todo lo contrario o arroje nuevas luces para hacer estudios ulteriores sobre este tema de estudio aún en proceso.

Referencias

- BALDOR, A. (1983). *Álgebra*. México: Publicaciones Cultural.
- _____. (1990). *Aritmética*. México: Publicaciones Cultural.
- DE BERNAL, J. (1979). *Desarrollo social de la ciencia. 1.- La ciencia en la historia*. (5ta. Ed.). Barcelona-España: Ediciones Península.
- CHALMERS, A. (2000). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* (3ra. Ed.). Madrid: Siglo Veintiuno.
- GARCÍA, M. (1937). *Lecciones preliminares de filosofía*. Bogotá: Ediciones Universales, en: www.cruzdelrosario.org.ar:/revista/0712/jerico.htm. (Visita: 21/12/2013, 02:30 p.m.)
- RICO, L. (1999). *La comunidad de educadores en matemáticas*. En Gutiérrez, A. (Edit.). Área de conocimiento didáctica de la matemática. Madrid: Síntesis.
- _____. (2000). *Las matemáticas como elemento de cultura*. En Rico, L. (Coord.). La educación matemática en la enseñanza secundaria. Madrid: Horsori.

EL ARTESANO Y SU APOORTE CULTURAL AL CONTEXTO EDUCATIVO VENEZOLANO. UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

Cruz Rafael Mungarrieta Virguez^{*}

Resumen

La intención de este trabajo es generar un espacio reflexivo en torno al rol del artesano en la sociedad y su aporte al contexto educativo. Situación que se ha analizado y estudiado en función a visualizar y etiquetar al mismo como un ente empírico sin valorar sus aportes al ámbito social y educativo de Venezuela. El arte es expresión del alma y va conectado al hombre, esta afirmación permite comprender que el artesano es un actor fundamental en la sociedad y que sus expresiones son parte integral de la idiosincrasia del país. Las manifestaciones van arraigadas a nuestras costumbres, tradiciones y formas de ser que se traducen en sentido de pertenencia gentilicio y de venezolanidad. Incorporando este valor agregado al currículo se garantiza la formación integral del venezolano desde los diferentes espacios y contextos educativos.

Palabras clave: Educación, artesano, contexto educativo, cultura, venezolanidad, costumbres.

^{*} Lic. en Educación. Universidad de Carabobo. Doctor en Educación Mención Currículo (UNIEDPA). Magister en Gerencia, Mención Sistemas Educativos (Universidad Bicentenario de Aragua). Prof. Asociado en la Universidad de Carabobo. Email: ruzmu@hotmail.com

THE CRAFTSMAN AND CULTURAL CONTRIBUTION TO EDUCATIONAL CONTEXT VENEZOLANO. A CONSTRUCTIVE APPROACH

Abstract

The intention of this work is to create a reflective space around the role of the craftsman in society and their contribution to the educational context. Situation that has been analyzed and studied according to visualize and label the artisan as an empirical entity without assessing their contribution to social and educational areas of Venezuela. Art is expression of the soul and is connected to the man, this statement allows us to understand that the artisan is a fundamental actor in society and their expressions are integral to the idiosyncrasies of a country. The manifestations are rooted in our customs, traditions and ways of being that result in a sense of belonging and rootedness venezolanidad. They'll ensure comprehensive training in Venezuela, from the different spaces and contexts.

Keywords: Education, craftsman, educational background, culture, venezolanidad, customs.

I.- Desde la aparición del hombre en la tierra, la artesanía y el arte o lo que serían sus sinónimos, los artistas y los artesanos en su relación productiva y social evolucionaron y atravesaron por diferentes etapas y transformaciones: siendo etiquetados como empíricos y poniendo en duda si forman o no parte del arte, la cultura e idiosincrasia de un país. La estigmatización, subordinación y la exclusión del artesano en el arte desde el Renacimiento hasta el Modernismo y actualmente la manera y el tratamiento que se les da a sus creaciones, aun ponen en duda si son artistas o artesanos y, por ende, su contribución a la formación del hombre con su aporte a la cultura.

Las artesanías son expresiones, habilidades o métodos empíricos, puestos en práctica tradicionalmente por gente del pueblo, utilizando diversidad de materiales o elementos artísticos y de esta manera se generan o producen objetos que tienden a cumplir una función utilitaria cualquiera, o bien se les decora con el mismo o distinto material realizando una labor manual individualmente o en grupos reducidos, por lo común familiares, e infundiendo en los caracteres o estilos típicos, generalmente acordes con los predominantes en la cultura tradicional del contexto en donde viven.

La artesanía y el artesano venezolano, desde los inicios de la historia nacional hasta la actualidad, se han construido con elementos representativos de nuestra cultura e identidad, como venezolanos. Esa evolución se ha gestado por la participación activa de los artesanos a nivel social, geográfico, político, cultural, religioso, educativo y económico. Esto se aprecia en las diferentes expresiones artísticas patrias. Las manifestaciones culturales, costumbres, creencias y tradiciones que se heredan y aprenden de nuestros antepasados, nos indican de manera contundente la presencia de una memoria que está latente en el venezolano, que se manifiesta y vive dando el sitio de honor a las vivencias ancestrales en su accionar y quehacer. Es por esta razón que los artesanos y sus expresiones artísticas nos aportan un valor agregado al contexto educativo fortaleciendo el sentido de pertenencia y la venezolanidad como cultura popular que nos identifica en el mundo.

II.- En los momentos actuales debido a la explotación petrolera y la nueva organización económica, geográfica y política, que garantiza la expansión urbano-industrial y la del sector público, pero que genera cambios significativos que se traducen en desigualdad repercutiendo significativamente en la figura del artesano y sus manifestaciones artísticas, propenden al deterioro artesanal ya que por esa explosión económica que genera la actividad petrolera, la población se agrupa, casi con exclusividad, en función de buscar mejoras sociales.

La concentración de la población en los centros urbanos propició y generó drásticas consecuencias que repercutieron en el artesano y

su expresión artística que se manifiestan en dar poca importancia a las tradiciones, costumbres, legados culturales que nos identifican como pueblo apartándonos de nuestra realidad social, geográfica, política, cultural y religiosa alejándonos, evidentemente, del sentido de pertenencia y de venezolanidad. La representación del artesano como artista y representante de la cultura popular sufre una transformación negativa al adoptar otras expresiones culturales y no dar importancia a esta figura y su oficio tan trascendental que aporta elementos significativos al venezolano y su cultura. Evidentemente, esto va a repercutir en el contexto educativo ya que no se vincula este accionar cultural con la realidad como pueblo y marca nuestro cultural.

La permanencia de los artesanos es de vital importancia y no es tan fácil mantener presentes nuestras características ancestrales transmitidas de generación en generación. Presencia que solo se garantiza si la conciencia como pueblo establece dar relevancia al legado de estos artistas, canalizado en los diferentes contextos educativos como un eje transversal que avale el conocimiento y valoración de este agregado cultural a nivel curricular. Este proceso de vuelco hacia la calidad educativa y cambio de currículo deben ser relacionados con la actividad artística del artesano para lograr la toma de conciencia y el renacer de la tradición.

El artesano mantiene vivo el arraigo cultural, en sus manifestaciones; los lazos con su contexto, con su cultura, con su gente, con su verdad e idiosincrasia y su sentido de pertenencia y arraigo vertical. Al emplear en su trabajo los recursos de su entorno, mantiene vivas las técnicas tradicionales, produciendo creaciones artesanales que pueden ser vendidas, y esto además de mantener el accionar cultural del país aporta de forma positiva con el mantener viva la venezolanidad.

A la luz de la evolución de la figura del artesano como promotor de una cultura que garantice la integración de este artista en su accionar social y que a su vez determine la promoción de un escenario geopolítico social adecuado a nuestra realidad como venezolanos, generando transformaciones en el ámbito social y educativo, para lo-

grar mejoras circunstanciales de este actor fundamental de la cultura popular venezolana. Es en este escenario cuando en 1978 se propicia la creación de la Empresa Venezolana de Artesanía C.A. (EVENAR), filial de CONINDUSTRIA, para la comercialización y la asistencia integral del artesano: inicia operaciones tres años después, en 1981.

En 1980, la artesanía típica venezolana es incorporada al sector de la pequeña y mediana industria y su financiamiento y promoción correspondió a la Comisión Nacional para el Financiamiento de este sector (CONAFIN) hasta 1984, fecha en que se crea la Corporación para el Financiamiento de la Pequeña y Media Industria (CORPOINDUSTRIA). En 1993 se establece una Ley de Fomento y Protección al Desarrollo Artesanal y cinco años posterior a esta fecha, su Reglamento. La Ley establece como de interés público el crecimiento artesanal, en cuanto manifestación de la cultura autóctona y como elemento de identidad nacional, pero esta declaratoria queda en mero postulado, toda vez que el sector artesanal continúa adoleciendo de políticas y programas que promuevan, impulsen y apoyen un verdadero desarrollo de su actividad productiva. La misma Ley crea la Dirección Nacional de Artesanía y la adscribe al Consejo Nacional de la Cultura (CONAC).

Desde entonces, se genera una política de subsidios que, a la vuelta de los años, más que impulsar un verdadero desarrollo, afecta negativamente al sector, toda vez que no se le hace seguimiento ni se evalúa la gestión productiva, generando distorsiones y desigualdades, atomizando el quehacer artesanal. La entrada en vigencia de la Constitución de 1999, cuando es publicada en la Gaceta Oficial N° 5.453, el 24 de marzo de 2000, produce la inmediata aparición de un conjunto de requerimientos legislativos culturales, a los que se suman los específicos artesanales. Con esta nueva Constitución se propicia un cambio revelador para el sector artesanal. La gestión de la Dirección Nacional de Artesanía toma las riendas y se dan grandes y significativos cambios entre los años 2003-2004.

Se asume la concepción de la artesanía en sus tres dimensiones: el artesano como creador y constructor de cultura venezolana; la

actividad artesanal, en sus dos vertientes: como proceso en el que se aplican técnicas y prácticas artesanales tradicionales y contemporáneas; y como proceso productivo que provee de medios de vida al artesano; y el producto artesanía, expresión de identidad y de la cultura autóctona nacional, regional y local. Esta concepción va acompañada por la orientación de políticas dirigidas a atender el proceso completo que se da en la actividad artesanal, es decir, a atender toda la cadena de producción y comercialización, desde la fase de obtención de la materia prima hasta la venta del producto elaborado artesanalmente. Se da prioridad, en los primeros momentos, a la comercialización de artesanías con el propósito de revitalizar la producción artesanal y abrirle la posibilidad de mejores condiciones de vida al artesanado. Es así como se genera un programa de fortalecimiento de la imagen de la artesanía en el ámbito nacional, en concertación interinstitucional, que se concreta en el montaje de expo ventas de artesanía en el marco de los eventos de los organismos y empresas del Estado.

Tenemos entonces presente la artesanía en espacios muy diversos como los de Petróleos de Venezuela (PDVSA), Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (UNEFA), en las ferias del libro que se realizan en el Parque “Los Caobos” en Caracas, por mencionar solo algunos eventos. Así mismo, la artesanía se ha puesto en valor de exposición en el marco de las cumbres presidenciales y en la reunión del grupo de los 15, que tuvieron como objetivo fundamental fortalecer aspectos relacionados con la cultura popular y la del artesano como artista.

Junto a la gestión interinstitucional para lograr acuerdos en beneficio del sector, se propone la realización de un diagnóstico estratégico integral de la actividad artesanal que conllevó al primer censo y registro nacional de artesanos y de artesanos indígenas, iniciado en abril de 2004 y finalizado en septiembre del mismo año. Se preparó también un programa de profesionalización para artesanos, dirigido a la formación de artesanos emprendedores, a la capacitación en técnicas

artesanales conducentes a la mejora de la calidad y al incremento de los volúmenes de producción, y a la sensibilización ciudadana, gremial, asociativa y ambiental del artesanado.

Además se crea un grupo de trabajo que está proponiendo, por ejemplo, la reactivación y ampliación del Comité Nacional del Bambú, para fomentar el cultivo y uso productivo del bambú y así apoyar a las comunidades artesanales que trabajan los tejidos duros. Este constituye el primer paso de una gestión que se propone concertar las políticas necesarias para garantizar la materia prima que requiere el sector artesanal en sus diferentes rubros y oficios. Por otro lado, con el apoyo del Banco de Comercio Exterior, se concreta una política interinstitucional dirigida a atender toda la cadena de producción y comercialización de artesanías. En este contexto, por primera vez, unen esfuerzos todas las instituciones de financiamiento públicas en apoyo al sector artesanal, concretándose las siguientes realizaciones:

La creación de un Centro Nacional de Artesanías Venezolanas en homenaje a la artesana de la lojería tradicional, “Teodora Torrealba” y de una Proveduría Artesanal en homenaje al artesano de la alfarería “José de los Santos Marquina”. El Centro Nacional de Artesanías Venezolanas funcionará como centro de distribución de productos artesanales para la venta nacional y para la exportación de artesanías a precios justos para el artesano y con pago inmediato. De esta forma, el artesano podrá concentrar sus esfuerzos en la producción con calidad y en volúmenes suficientes para proveerle de medios económicos y de una mejor calidad de vida. La Proveduría adquirirá materias primas por volumen, y proveerá al artesano de maquinarias, herramientas, instrumentos y materia prima, trasladando las ventajas de la compra al mayor, mediante precios reducidos para el artesano. Se dio la creación del Portal “Artesanías Venezolanas.com” y del Catálogo de Artesanías Venezolanas, con el apoyo financiero de BANCOEX, a través de los cuales se podrá desarrollar el mercado virtual de artesanías. La creación de líneas de crédito para la producción de artesanías para

la exportación y el acceso a los mercados internacionales, por parte del Banco de Comercio Exterior.

Como apoyo financiero encontramos la creación de líneas de crédito para el artesano, que van desde un millón hasta 50 millones de bolívares, por parte del Banco de la Mujer, el Banco del Pueblo, el Fondo de Desarrollo Microempresaria, el Instituto Nacional para el Desarrollo de la Pequeña y Mediana Industria. (Ver: Artesanía. Arte y cultura. Reseña Histórica de la artesanía 11 de mayo de 2014).

Evidentemente la figura del artesano en el contexto venezolano se ha manejado de generación en generación como expresión artística que enaltece nuestro gentilicio; hecho que determina un papel y rol protagónico a lo largo de la historia cultural venezolana, pero si ese protagonismo se lleva armónicamente al ámbito educativo, más específicamente al currículo, se lograría fortalecer la esencia del ciudadano venezolano en cuanto al sentido de pertenencia, visión de país, arraigo cultural que garantizaría la formación de un ciudadano integral con una visión holística.

III.- Ahora bien, actualmente estamos ante una transformación curricular en la calidad educativa. Obviamente la calidad debe estar relacionada y vinculada a numerosos vectores y a los parámetros internacionales establecidos por los organismos internacionales, entre ellos la UNESCO, que nos incorporan a los procesos de globalización e interculturalidad. La cultura popular es piedra angular en ese proceso y más específicamente el artesano como artista. Por esta razón resulta de vital importancia que se incorpore al currículo venezolano como eje trasversal el componente cultural en donde se fortalezcan los conocimientos artísticos que propicien la formación integral de ese artesano y esto repercutirá positivamente en el sentido de pertenencia del venezolano.

Tradicionalmente se han utilizado variedad de enfoques curriculares, como por ejemplo el que exclusivamente seleccionaba los contenidos y temas a tratar en el aula de clases, sin que los actores involucrados

podieran participar u opinar en dicha selección, hasta los que permiten la participación de todos los actores involucrados en el proceso. En esta oportunidad se plantea la posibilidad de utilizar un enfoque curricular constructivista.

En relación con el enfoque constructivista, argumento teórico de este ensayo, se parte de la argumentación de que el conocimiento no es el resultado de una elemental copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y re-interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes, que le brinde importancia a la cultura en el momento de la elaboración del mismo, permitiendo a los diferentes actores ser partícipes de la elaboración de ese proyecto que involucra a la cultura y al artesano como artista proponiendo estrategias y actividades de aprendizaje que garanticen ese aspecto en el ámbito escolar. El Currículo elaborado con el soporte en la cultura, le da sentido a las acciones pedagógicas que se realizan en la escuela, desde la selección de contenidos, capacidades, destrezas y habilidades a desarrollar, estrategias metodológicas, secuenciación, temporalización y formas y estilos de evaluación.

Estas transformaciones en el currículo garantizarán cambios en la educación venezolana, ya que se le otorgaría protagonismo a Venezuela, dándole importancia a la cultura popular ya no solo en el sentido verbal sino como cultura del país y visión del mismo, iniciándose con la conformación de los valores culturales, tomando como punto de partida el pasado histórico y las tradiciones, o sea, todo lo que forma el patrimonio sociocultural venezolano, generado por la diversidad étnica y el proceso intercultural.

En Venezuela es muy frecuente hablar de *cultura popular* para hacer referencia a las expresiones vinculadas al arte y a las manifestaciones relacionadas con el acervo cultural, así como a la importancia que tienen esos valores, las tradiciones y el pasado histórico que con el devenir del tiempo toma valor.

Partiendo del hecho de que si algo se le va a dar valor, tiene que ser conocido a través de la incorporación de la cultura y el arte. En el currículo y el ámbito educativo venezolano debe lograrse un cambio que garantice una prueba fehaciente en relación a dejar un testimonio vivencial sobre un aspecto de la cultura popular. La evolución de la artesanía venezolana, desde la época colonial hasta nuestros días, ha ido labrando las características que distinguen nuestra identidad, como individuos y como grupo. Ese proceso es determinado por diferentes factores, entre ellos; el contexto, la realidad social, política, religiosa, económica y cultural. **IV.-** La educación como manifestación de la personalidad, es también un reflejo del desarrollo socioemocional, constituyendo un fenómeno sumamente complejo y multivariado. Bajo esta premisa es de vital importancia la incorporación del aporte cultural del artesano al ámbito educativo y más específicamente al currículo. En la práctica educativa, lamentablemente, se plasman determinados enfoques que en la mayoría de las situaciones impiden el logro de un crecimiento pleno del ser humano, particularmente durante la infancia cuando el niño comienza a evolucionar.

En consecuencia, se impone la necesidad de comprender la esencia de la cultura y las vías fundamentales para su canalización a través de la educación, lo que a su vez exige el establecimiento de los referentes teóricos en torno al papel de los condicionantes internos y externos de esta pluridimensional faceta de la vida del hombre y de la mujer, que sin duda tiene sus cimientos en la etapa de la niñez, dado que es allí cuando comienzan a elaborarse las primeras teorías infantiles. Así lo refiere Onores (2006), cuando afirma que los niños tienden a modelar los temas de acuerdo con sus propias fantasías, llegando a convertirlas en fábulas o mitos, pudiendo ser reflejo hasta de su propia naturaleza.

Los elementos que se manejan en el ámbito cultural: lo biológico, lo psicológico, lo social y su integración sistemática, bajo un patrón singular e irrepitible en cada ser humano, son la base para el desarrollo

de la sapiencia y así poder diferenciar, dependiendo de su madurez, frente a las fantasías, creencias frente a las cosas naturales.

V.- Por su parte, el constructivismo visto como el enfoque bajo el cual el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es sólo un producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos factores.

Asimismo, la base epistemológica sustentada en la teorías contemporáneas que abordan el contexto social y el desarrollo socioemocional, entre las cuales se tienen la Teoría del Desarrollo o Teoría Ecológica de Bronfenbrenner y la Teoría del Ciclo de la Vida propuesta por Erickson. Desde la conjugación de los factores que se asocian en los diferentes enfoques, es necesario vislumbrar los contextos determinantes en la formación de la cultura del niño en relación con la familia, los compañeros y la escuela. Bajo el rumbo de este argumento, Santrock (2001), señala que aún cuando los padres acunan la vida de los niños, el desarrollo infantil también se moldea por la sucesión de pares, amigos y docentes, permitiendo que sus pequeños mundos se amplíen a medida que se inician en la escolaridad y se relacionan con gente nueva.

En el enfoque constructivista se parte del argumento de que el conocimiento no es el resultado de una elemental copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y re-interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes. Partimos de la afirmación de González y Castellanos (1997), en cuanto a que “la cultura se construye, se vivencia, se expresa y se comparte” (p. 31).

El análisis de estos contextos permitirá la comprensión de la cultura como producto de los sistemas sociales que la modelan, tomando como fundamento que el hecho cultural no se da aisladamente, sino

integrado al contexto donde se desenvuelve el niño. Cuando se habla de constructivismo se está haciendo mención a un conjunto de elaboraciones teóricas, interpretaciones y prácticas que además de poseer un acuerdo entre sí, ostentan también una gama de perspectivas que al conectarse proyectan un todo. Asimismo, el enfoque constructivista supone que para que haya aprendizaje debe darse un proceso mental que finaliza con la adquisición de un conocimiento nuevo, entendiendo que los conocimientos previos que el estudiante o el niño tengan serán claves para la construcción de un nuevo conocimiento.

Dentro de esta corriente constructivista, se describe cómo sucede el aprendizaje, sin aclarar los niveles en los cuales el aprendiz utiliza sus experiencias; por tanto, podrán abordarse temas sencillos y complejos, como en el caso de la orientación de la cultura y la artesanía, que aun cuando puede darse de forma espontánea, tiene la carga de subjetividad personal que le confieren el niño, el docente y los padres. En fin, los constructivistas sociales insisten en que la creación del conocimiento es más una experiencia compartida que individual; al igual que la cultura y con ella el arte y la artesanía.

Desde luego que la construcción del conocimiento debe darse con carácter más interactivo, por tanto debe imponerse el modelo de educación y orientación cultural enfocado en el desarrollo socioemocional del estudiante y su vinculación con la cultura venezolana que fortalezca la actividad artesanal como legado artístico, para de esta forma coadyuvar a potenciar el encuentro con su realidad social. Psicólogos del aprendizaje entre quienes destacan Good y Brophy (1997), Shaffer (1999), Santrock (2001), en su análisis acerca de los enfoques constructivistas en el aprendizaje convergen en que los aspectos de mayor relevancia de esta corriente, se asocian con la representación que se tiene de la nueva información y de la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto.

Las trayectorias de construcción del aprendizaje que se derivan de lo anterior, permiten inferir que en cada caso, el docente tiene un papel sobresaliente en el sentido de poder actuar en situaciones concre-

tas y significativas, estimulando así el “saber”, “el saber hacer”, y el “saber ser”. Es decir, lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal del aprendizaje. Bajo el enfoque de este modelo, el rol del docente se hace más activo, es moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más, señala Sanhueza (2003), permitiendo la creación de un clima afectivo, de mutua confianza, ayudando a que los estudiantes se vinculen positivamente con el conocimiento y sobre todo con su proceso de adquisición. De allí, para que el docente sea mediador del aprendizaje de un área como la cultural, debe conocer los intereses de los niños y sus diferencias individuales, conocer las necesidades evolutivas de cada uno de ellos y los estímulos de sus contextos familiares, comunitarios y educativos entre otros.

El modelo constructivista puede verse desde dos concepciones: la psicológica y la filosófica. En relación con la primera, atendiendo su fin último, se espera que el estudiante construya su propio aprendizaje, el docente debe apoyar al alumno en el desarrollar de un conjunto de habilidades cognitivas que le permitan optimizar sus procesos de razonamiento, animándolo a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales para poder controlarlos y modificarlos, mejorando el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje. Asimismo, debe incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas que se tienen dentro del currículo.

Desde la perspectiva filosófica el constructivismo se plantea que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior. El docente debe estar debidamente conectado con las necesidades del niño y la dinámica que éste tiene en su hogar, para que la información que presente esté acorde con las experiencias y contextos y sea fructífera para el niño.

En educación, las implicaciones pedagógicas de esta corriente, permiten inferir que la tarea del educador es transformar la información en un formato adecuado al estado de entendimiento del niño, sobre todo en la etapa que transcurre entre los cuatro y seis años de edad. Por tanto el conocimiento de la cultura enfocado como una construc-

ción posible de los saberes previos y de la interacción social propia del medio en el cual se desenvuelve el niño, debe tener al docente como protagonista, siendo el facilitador, moderador y mediador entre la información que se genera sobre cultura y estudiante, atendiendo a la diversidad, valorando la heterogeneidad y las diferencias individuales.

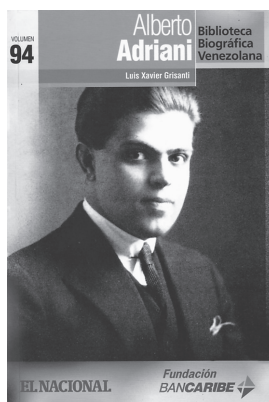
Referencias

- GONZÁLEZ, Arnaldo y CASTELLANO, Beatriz. (1997). *Análisis de la propuesta de Brofrembrenner*
- GOOD, T. Y Brophy, J. (1997). *Psicología educativa*. México: McGraw-Hill.
- GROS, Bernardo. (1997). *Diseños y programas educativos*. España: Editorial Labor.
- ONORES, Andrés (2006). *Temas transversales y áreas curriculares*. Anaya. Madrid.
- Revista Artesanía arte y cultura. Reseña histórica de la artesanía. 11 de mayo de 2014 (1995).
- SANOJA y Vargas (2008). *Humanismo y socialismo del Siglo XXI...*
- SANHUEZA, Geral. (2003). *El Constructivismo*.
- SANTROCK, Jeam. (2001). *Psicología de la Educación*. México. McGraw-Hill. Traducción: González, M., Cosío, E. y Martínez. L.
- SARMIENTO, Manuel. (1999). *Cómo aprender a enseñar y cómo enseñar a aprender*. Psicología Educativa y del Aprendizaje. Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia. Universidad Santo Tomás. Colombia.
- SHAFFER, Dam. (1999). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Quinta edición. México: Internacional Thompson Editores.



Reseñas

**LUIS XAVIER GRISANTI. ALBERTO ADRIANI.
Biblioteca Biográfica Venezolana. El Nacional
Fundación BanCaribe. Vol. 94.
Caracas, 2008**



Tairis Casadiego*

Con pertinencia, Luis Xavier Grisanti construye el retrato biográfico de Alberto Adriani, descollante figura en el escenario de la transición política venezolana de las primeras décadas del siglo XX. Esta obra, como aporte para el conocimiento histórico, describe al noble ciudadano cuya prolífica existencia dejó en herencia a la nación, la puesta en práctica de reformas económicas encaminadas al sano aprovechamiento de los recursos del Estado y, no pocos escritos y ensayos sobre proyectos de impulso productivo.

* Lic. en Educación, mención Ciencias Sociales. Estudiante de la Maestría en Historia de Venezuela U.C. Profesora de la Facultad de Ingeniería-UC.

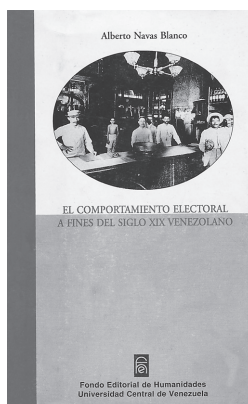
Alberto Adriani, fue un joven talentoso con extraordinarias inclinaciones intelectuales, reconocido por grandes figuras de su tiempo: Mariano Picón Salas y Tulio Febres Cordero. Este, vio la luz por primera vez, el 14 de junio de 1898 en Zea, actual estado Mérida. Hijo de inmigrantes italianos que llegaron a estas tierras con la firme convicción de hacer florecer los sueños de prosperidad y progreso.

Tras obtener su título de bachiller en 1917, cursa estudios de Derecho y Ciencias Políticas en la Universidad Central de Venezuela (Caracas), sin embargo, no los concluirá y se traslada a Ginebra en 1926 en su nuevo rol de embajador. Una vez en Europa, al cursar estudios de ciencias económicas, es influenciado por las ideas del brillante John Maynard Keynes, reconocido mundialmente por desafiar las bases más dogmáticas de la economía liberal de entreguerras. Posteriormente viaja a Estados Unidos, lugar donde participa en la Unión Panamericana (organismo supranacional para la integración económica), cargo que ocupa hasta su regreso a Venezuela. Al arribar al país en 1930, consagra su tiempo al trabajo en la hacienda familiar y a preparar un proyecto para la reconstrucción económica nacional, en pleno auge de la consolidación gomecista.

Fue Ministro de Hacienda en los días de efervescencia política que siguieron a la muerte de Gómez (1935). A la postre del deceso del Benemérito fue nombrado Ministro de Agricultura y Cría (1936), cargo en el cual produce su mayor legado: la empecinada idea de usar las regalías del petróleo para el rescate de la producción agrícola, como base para una economía próspera. Con espontánea vocación por la lectura, aunada a su formación, estas aptitudes promovieron en Adriani el ideal de cierta juventud fructífera del siglo XX; la dedicación a la escritura. De su pluma, se cuentan las siguientes obras: "Rectificaciones sociales", "Acción de la Juventud", "Las Promesas de Nuestra Civilización", "El Porvenir de América", "Labor Venezolana", "El Café y Nosotros", entre otras. Para desdicha del escenario político e intelectual nacional, murió a los 38 años de edad, el 10 de agosto de 1936, fulgurante expresión de ejemplaridad y compromiso.

La obra biográfica de Grisanti, experto economista, es elaborada libre de contradicciones y anacronismos. Dibuja al hombre de acción enmarcado en un contexto-nación de su época. Es una justa reivindicación al personaje tras la mirada a su trayectoria, frecuentemente olvidada en la producción historiográfica nacional. Se constituye en un valioso aporte y de lectura necesaria para el estudio, no sólo de un individuo, sino del conjunto de las políticas económicas emergentes en el convulsionado siglo XX venezolano. Con la visión crítica necesaria de quien estudia el pasado y, de esta manera contribuir a la comprensión del presente, tal cual como lo hizo el biógrafo aludido, se logra redactar un texto por demás significativo para conocer la historia contemporánea de Venezuela.

ALBERTO NAVAS BLANCO. *EL COMPORTAMIENTO ELECTORAL A FINES DEL SIGLO XIX VENEZOLANO.*
Caracas, Fondo Editorial de Humanidades.
Universidad Central de Venezuela, 1998



Jaime Ybarra*

Si hay alguien quien mire con mayor discernimiento los procesos electorales de la Venezuela del siglo XIX, ese es Alberto Navas Blanco. De 1830 a 1892, dicho autor destaca sobre las elecciones de carácter censitario, propias de los sistemas políticos liberales modernos. Asimismo, con respecto a ciertos retrocesos de los procesos formales electorales, verbigracia cuando se muta de elecciones universales, secretas y directas entre 1858 a 1860, a sufragios cerrados o restringidos. A la par de las limitaciones político-electorales señaladas

* Doctor en Historia (UCAB, 2013). Profesor de la Cátedra de Historia Contemporánea, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de Carabobo. jaimeybarra2004@hotmail.com

en el texto en cuestión, Navas Blanco reflexiona en cuanto a otra modalidad electoral degenerativa: el establecimiento del Consejo Federal (1881), organismo de cuyo seno se seleccionaba de su seno (conformado por diputados y senadores, a la vez escogidos de los estados de la Unión), el jefe del Poder Ejecutivo, o también cuando se cambia de voto secreto a público y firmado, aprobado en la Constitución de 1874.

De las tendencias restrictivas aludidas, por supuesto, el historiador advierte sobre esas anomalías prohibitivas. De tiempos de José Manuel “El Mocho” Hernández, sobremanera las elecciones de 1897, *leitmotiv*, del texto en cuestión, refiere en lo concerniente a los componentes básicos del sistema electoral presidencial de 1897.

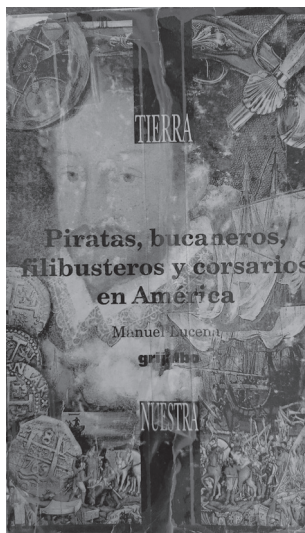
Análogo tratamiento, por parte del autor, recibe el último evento electoral universal, secreto y directo del siglo XIX venezolano. Al respecto se exponen algunas categorías de análisis muy relevantes para la Ciencia Histórica y las Ciencias Políticas. El aporte teórico desprendido del estudio es el siguiente: El Cuerpo Electoral Nacional (CEN): número de ciudadanos que con su voto contribuyen a la decisión presidencial. En relación a este cúmulo de votantes lo distribuye de manera horizontal y vertical y, a raíz de ello, obtiene porcentajes de electores por regiones y a escala nacional, logrando de esta manera crear una especie de geografía electoral del país.

Sobre la proyección de las candidaturas en la aludida elección, las agrupa en tres opciones candidaturales: 1) candidaturas embrionarias: aquellas cuyo radio de acción alcanzaba las jurisdicciones locales. Los personajes quienes no sobrepasaban los límites del terruño donde vivían o habían nacido, simplemente asomaban sus aspiraciones, para luego apoyar a otro con mayor posibilidad de éxito electoral. 2) Las atrofiadas: fueron iniciativas que sobrepasaron el estado embrionario, pero no lograron figuraciones relevantes. 3) Las consolidadas: acusaron un desarrollo pleno durante el proceso electoral de 1897, se catalogan de cobertura nacional. Dicha peculiaridad se valió de estrategias publicitarias, funcionó de manera

organizada y logró el apoyo de ciertos sectores de la sociedad. Las figuras candidaturales caracterizadas de fortalecidas, recayeron en Hernández e Ignacio Andrade.

Además de clasificar las candidaturas según la preponderancia y dimensiones adquiridas por cada una de ellas en el territorio nacional, Navas Blanco, relata cuestiones de índole programáticas de cada una de las candidaturas (Bases de Gestión o técnicas de persuasión electoral para lograr el apoyo del CEN), usadas por estos personajes en la campaña electoral presidencial en referencia. También toma en cuenta la predeterminación electoral que define cómo se produjo el proceso de desnaturalización, materializado en el evento electoral de 1897, dado por la incidencia de algunos factores intra y extra-electorales. Por último, a través de las actas de escrutinio de la época, hace una valoración cuantitativa de dichas elecciones presidenciales y, de esa manera, se le posibilita estudiar el comportamiento tanto regional como del país electoralmente hablando. A la vez de hacer inferencias al respecto, logra incluso reflexionar sobre el conjunto histórico electoral de la Venezuela decimonónica.

**MANUEL LUCENA SALMORAL. *PIRATAS, BUCANEROS,
FILIBUSTEROS Y CORSARIOS EN AMÉRICA: PERROS,
MENDIGOS Y OTROS MALDITOS DEL MAR.*
Grijalbo, S.A. de Venezuela, 1994**



Geniber Cabrera P.*

Lucena Salmoral se desempeña como catedrático de Historia de América en la Universidad de Alcalá de Henares, es Doctor en Historia y, quizás, uno de los españoles más prolijos sobre los temas hispanoamericanos. De ello dan cuenta múltiples obras, vale desta-

* Dr. en Historia. Prof. FaCE-UC

car: *Presidentes de Capa y Espada del Nuevo Reino de Granada; Historia Extensa de Colombia y, Víspera de la Independencia americana: Caracas.*

Su libro, objeto de reseña, versa sobre una hartada de harapientos buscadores de fortunas fáciles en los mares atlánticos del *novomundo*, a quienes agrupa como miembros de una familia de europeos de alta y baja ralea llegados aquende cuando se vieron forzados en sus reinos por los estragos de la economía *feudorural*.

El autor comienza la obra reconociendo la dificultad del estudio sobre el tema pirático, esto dado al largo período histórico de su existencia y por el desarrollo de su actuar entre los inmensos piélagos del Viejo y Nuevo Mundo. Insistiendo, este historiador, en cifrar su atención con carácter de exclusividad en el escenario indiano cuyo término *ad quem* se sitúa a finales del primer cuarto del siglo XVIII, excluyendo de sus análisis la etapa posterior de una piratería desprovista ya del carácter institucional, y a la actividad desarrollada en otros continentes y, al gran curso de los siglos XVIII y XIX, actuante contra el otro fenómeno marino del contrabando o en defensa de los múltiples intereses coloniales cuando las potencias europeas se repartieron el botín americano.

Periodiza Lucena Salmoral su estudio, en un decurso de 200 años, los transcurridos desde las postrimerías del primer cuarto del siglo XVI, hasta fines de los primeros 25 años del XVIII. Asistirá en dicho trabajo a la etapa del nacimiento, impulso y muerte de la gran piratería americana y a los comienzos del curso propiamente español, muy vinculado, por lo demás, al tema objeto de este libro. Su desarrollo posterior a nuestro ámbito, su época más brillante no será acometida, dice el autor, por exigir un tratado específico. Tampoco se afrontarán, por las mismas razones antes esgrimidas, los análisis de la defensa española de las Indias, ni de sus flotas y fortificaciones, ejércitos (con las milicias) y la armada, vinculados todos estos temas al pillaje marítimo, que suponen a igual tenor, un estudio pormenorizado. Se aludirán esos elementos justamente cuando incidan en el tratamiento de la piratería.

En suma, el trabajo aquí presentado, es un relato de la frustración de la piratería, la cual siendo un instrumento de las potencias antagónicas a Castilla, no logró acabar con su poderío en la América, aunque sí consiguió algunos resultados notables, pero no los ambicionados. El debilitamiento español en sus colonias ultramarítimas permitió el establecimiento de las otras naciones. Pronto florecerían plazas inglesas, francesas, holandesas, y hasta suecas y danesas, que intensificaron el comercio intercontinental, entonces, los piratas trataron de hacer con esas coronas, lo que habían hecho otrora a los hispanos, pues el objetivo consistiría en interrumpir la concurrencia transatlántica de la ruta indiana.

En este libro compuesto de VII amplios capítulos, redondea Lucena Salmoral su final, con el epílogo triste de la historia de la piratería, no sólo por la desaparición de esta rara especie de aventureros, sino, sobre todo, por la significancia de que más allá de ser unos empleados de las reales nóminas franco-británicas, y dar parte del botín a aquellos, prefirieron moverse por el espíritu libertario para hacerse de sus propias fortunas y vivir a sus anchas en unos mares proporcionales a sus ambiciones.

Concluye el autor en la afirmación de que mucho se ha escrito sobre las causas incidentes en la desaparición de la piratería, pero son realmente simples: se desvaneció cuando dejó de ser funcional. Y dejó de serlo cuando las potencias patrocinantes se preocuparon por el orden de los mares americanos para salvaguardar su comercio colonial. La Guerra de Sucesión española fue el *canto del cisne* de la piratería, junto al afianzamiento del curso hispánico, al terminar ésta, los piratas quedaron despojados de sus madrigueras. El fin de la piratería sobrevino a principios del siglo XVIII y a partir de entonces, las banderas negras desaparecieron del cuenco caribeño.

REGLAMENTO DE LA REVISTA MAÑONGO

La Revista Mañongo es una publicación semestral destinada a la divulgación de investigaciones historiográficas y de otras disciplinas de las ciencias sociales.

El equipo editor cumple sus funciones sin fines de lucro y con el único propósito de contribuir a la difusión científica y cultural.

Mañongo es una publicación abierta a todos los que deseen colaborar. En sus páginas, sin embargo, no se recogerán artículos que, por sus términos, puedan afectar la dignidad de cualquier grupo étnico, religioso o cultural.

El equipo editor autoriza la reproducción de los trabajos publicados siempre y cuando se mencione la fuente de procedencia.

Las opiniones expresadas en los artículos son de la absoluta responsabilidad de los autores, por lo que en ningún momento comprometen al equipo editor ni a las instituciones científicas y académicas patrocinantes.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

- 1.- Las colaboraciones deben estar escritas preferiblemente en Castellano y ser inéditas.
- 2.- Su publicación dependerá del informe arbitral y no pueden estar sujetas a otro arbitraje.
- 3.- Los trabajos deben acompañarse de un resumen en Castellano no mayor de 150 palabras y traducido correctamente al Inglés. Al final del mismo se deben incluir por lo menos cuatro palabras clave referentes a su contenido.

- 4.- Los artículos podrán tener entre 15 y 30 páginas (tamaño carta), escritos a fuente Times New Roman, tamaño 12 puntos a doble espacio; en dicha extensión se deben incluir, si es el caso, cuadros, dibujos, gráficos, notas, citas y bibliografía.
- 5.- Las referencias bibliográficas pueden hacerse en el sistema autor-año (Sartre, 1978:75). Asimismo, podrán utilizarse las citas al pie de página o al final del artículo, especificando autor, título de la obra o documento y número de folio, sección, tomo, legajo o página.
- 6.- Por cada artículo deberán entregarse en nuestra sede (FACE-UC. Campus Bárbula, tercer piso) tres (03) ejemplares con márgenes superior e izquierdo de 3 cms y derecho e inferior de 2,5 cms. Además de dos (02) CD's en Word. Dos (02) de estos ejemplares deben venir sin ninguna identificación del o los autores; solo el título.
- 7.- En el caso de colaboradores residenciados fuera de Carabobo, estos pueden enviar sus trabajos vía internet a: revista.manongo@gmail.com, raulmlndez@hotmail.com, raulmlndz@gmail.com o remitirlos a la dirección postal de Mañongo No. 1072 (Centro de Investigaciones y Estudios Históricas, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Campus U.C. Bárbula. Carabobo-Venezuela).
- 8.- Para la publicación, se respetará el orden de recepción de los trabajos, siempre y cuando resulten adecuados a la línea editorial de cada número. En caso distinto se informará, si es solicitado por el autor, el número en el que se incluirá la colaboración.
- 9.- Cada autor debe aportar una mínima información, en el ejemplar identificado, currícula académica que no exceda de 40 palabras y el nombre de la institución a la cual pertenece. Conviene también incluir la dirección electrónica para posibles contactos.
- 10.- Se publicarán preferiblemente artículos de una sola autoría.
- 11.- Cada autor tendrá derecho a recibir un (01) ejemplar del número de la revista en el que se le haya publicado su trabajo.

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

Los árbitros tendrán como objetivo fundamental evaluar los trabajos que nos lleguen a la Revista para su publicación, cumplidos los requisitos exigidos en la misma. Dicha evaluación deberá hacerse en un lapso máximo de doce (12) días, luego de haberlos recibido. En un informe escrito y confidencial deberán remitir a la Dirección de la Revista los resultados de la evaluación, con las observaciones a que diera lugar y siguiendo los criterios de: a) No publicar; b) Corregir exhaustivamente; c) Corregir y publicar y, d) Publicar.

Funciones del Comité de Árbitros Internos:

- 1.- Orientar la política editorial de la Revista.
- 2.- Evaluar los trabajos recibidos, aceptándolos o rechazándolos para su publicación.
- 3.- Evaluar la acreditación de los autores.
- 4.- Entregar sus evaluaciones a la Dirección en el tiempo estipulado.
- 5.- Mantener un registro actualizado de los índices acumulados impresos en los diferentes números de la Revista.
- 6.- Orientar sobre la temática escogida para cada edición.
- 7.- Las demás que les asigne la Dirección de la Revista.

Funciones del Comité de Árbitros Externos:

- 1.- Evaluar los trabajos que le sean asignados en el tiempo estipulado.
- 2.- Evaluar la acreditación de los autores.
- 3.- Aceptar o rechazar los trabajos sujetos a su evaluación, considerando el perfil exigido por la Revista.
- 4.- Orientar sobre la temática escogida para cada edición.
- 5.- Entregar a la Dirección de la Revista un Informe escrito sobre su evaluación.

*La edición de **La Revista Mañongo** N° 43,
Vol. XXII, Julio-Diciembre 2014, fue hecha en los talleres de
Corporación ASM, C.A., en Valencia, Venezuela.
En su composición se emplearon los tipos Chaparral Pro y Arial
en papel Bond base 20, portada en Glassé 230. El tiraje consta
de ?? ejemplares.*

CONTENIDO

ARTÍCULOS

Juan Carlos Morales Manzur

El pensamiento de la unidad continental en los albores de la independencia hispanoamericana
Thought of the continental unit at the dawn of the Spanish-american independence

Carlos Balladares Castillo

El caudillo de origen popular y la formación del estado nacional en la Guerra de Independencia: el caso del indio Juan de los Reyes Vargas
The popular caudillo and national state formation War of Independence: the case of the indian Juan de los Reyes Vargas

Willmen Ortega

Las listas negras y el comercio entre Venezuela y Alemania durante la Primera Guerra Mundial
Black lists and trade between Venezuela and Germany during World War First

Leonardo Osorio

El presidencialismo en la historiografía política de Venezuela: un análisis de textos escolares
Presidentialism in political historiography of Venezuela: an analysis of school textbooks

Luis Fernando Castillo

Visiones dicotómicas en torno a la autonomía universitaria durante la segunda mitad del siglo XX
Visions dichotomous around the university autonomy during the second half of the twentieth century

Marlon J. Pérez G.

Propuesta para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura "Historia de la Educación"
Proposals to facilitate the process of teaching and learning of the subject "History of Education"

Glenda Reyes B.

Algunas recomendaciones y diseño de una propuesta curricular para una visión alternativa en la enseñanza de la Historia de Venezuela
Some tips and design of a curriculum proposal for an

alternative view in teaching History of Venezuela

César Orlando León Guerra

La transición del modelo educativo estatal hacia una propuesta municipal. (1972-2002)
Educational model transition to a proposed state municipal (1972-2002)

ENSAYOS

Francisco Miguel Ortiz Delgado

La primera Guerra Mundial en la "filosofía de la historia" de Eric Hobsbawm a cien años de 1914
The First World War in the "philosophy of history" of Eric Hobsbawm. one hundred years from 1914

Carmen Nora López Rojas y David Pacheco Martínez
Doxa y episteme de la investigación en Venezuela; crónica de un proceso bananero
And episteme doxa research in Venezuela; chronicle of a banana process

José Marvez

Transversalidad Matemática en el decurso histórico de la Antigüedad
Mathematics mainstreaming in the historical course of Antiquity

Cruz Rafael Mungarrieta Virgúez

El artesano y su aporte cultural al contexto educativo venezolano. Un enfoque constructivista
The craftsman and cultural contribution to educational context venezolano. A constructive approach

RESEÑAS

Tairis Casadiego

Alberto Adriani de Luis Xavier Grisanti

Jaime Ybarra

El comportamiento electoral a fines del siglo XIX venezolano de Alberto Navas Blanco.

Geniber Cabrera P.

Piratas, bucaneros, filibusteros y corsarios en América: perros, mendigos y otros malditos del mar de Manuel Lucena Salmoral.

La Revista

Mañongó

Mañongo on line: <http://servicio.cid.edu.ve/postgrado/index.htm>