



BELIN VÁZQUEZ VERA
CÉSAR PÉREZ JIMÉNEZ

ESTADO LIBERAL Y GUBERNAMENTALIDAD

EN

VENEZUELA



ACADEMIA DE HISTORIA DEL ESTADO ZULIA

BELIN VÁZQUEZ VERA
CÉSAR PÉREZ JIMÉNEZ

**ESTADO LIBERAL Y
GUBERNAMENTALIDAD
EN VENEZUELA**



Este libro es producto de investigación desarrollada por su autor. Fue arbitrado por un comité de expertos pertenecientes al Fondo Editorial de la Academia de Historia del Estado Zulia, Venezuela.

ESTADO LIBERAL Y GUBERNAMENTALIDAD EN VENEZUELA

Belin Vázquez Vera | César Pérez Jiménez

Segunda Edición: Maracaibo – Venezuela, 2021

ISBN: 978-980-7248-68-6

Depósito Legal: lf 22820129004246

Fondo Editorial de la Academia de Historia del Estado Zulia

Director: Juan Carlos Morales Manzur

Correo: ahezve@gmail.com

Diseño de portada y texto: Miller Castilla Meléndez

FONDO EDITORIAL DE LA ACADEMIA DE HISTORIA DEL ESTADO ZULIA

El Fondo Editorial de la Academia de Historia del estado Zulia, busca promover las publicaciones sobre Historia local y Regional e Historia venezolana, especialmente las investigaciones que aportan conocimientos inéditos o enriquezcan la producción científica sobre distintas temáticas de la Historia.

Se persigue que la Academia de Historia del estado Zulia, genere una producción editorial propia, desarrollada fundamentalmente por historiadores, con altos niveles de calidad e innovación, tendientes a satisfacer las necesidades de acceso al conocimiento y consolidar una producción editorial para ofrecer a la colectividad en general, como aporte a sus objetivos y fines institucionales.

El proyecto nace de la confluencia de dos circunstancias que justifican su carácter netamente académico: la convicción de que todavía es posible hacer un libro de calidad, tanto en contenidos como en presentación formal, y la participación de prestigiosos historiadores en el desarrollo del proyecto a fin de garantizar un marco de seriedad y rigor científico.

Juan Carlos Morales Manzur
Director del Fondo Editorial

ÍNDICE

PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN.....	7
UN PREFACIO DESDE EL SUR PARA REPENSAR NUESTRA AMÉRICA.....	
GÉNESIS DE UNA BITÁCORA.....	12
INTERSECCIONES QUE ORIENTAN EL RECORRIDO.....	17
GEOPOLÍTICA DE LA GUBERNAMENTALIDAD EN EL ESTADO LIBERAL BURGUÉS.....	
PODER SOBERANO O PODERES DE LA DOMINACIÓN.....	31
DE LAS RAZAS EN EL CUERPO SOCIAL AL RACISMO DE ESTADO.....	33
EL BIOPODER SOBRE LOS CUERPOS Y LAS POBLACIONES.....	35
“CADA UNO EN SU SITIO SEGÚN LA LEY DE LA NATURALEZA”.....	38
GUBERNAMENTALIDAD DESDE LAS ESCUELAS PÚBLICAS.....	
EL ESTADO ADMINISTRADOR DE LAS ESCUELAS POPULARES Y PÚBLICAS.....	47
LA BIOPOLÍTICA EN LOS REGÍMENES CIVILIZATORIOS DE LA CIENCIA ILUSTRADA-LIBERAL.....	60
EL RÉGIMEN BIOPOLÍTICO SE CONSOLIDA CON LA CIUDADANÍA NACIONALISTA.....	67
MIRADAS Y PRÁCTICAS PLURIVERSALES PARA RE-SIGNIFICAR LAS SOBERANÍAS VENEZOLANAS DESDE UN PROYECTO DECOLONIAL.....	
“OCCIDENTE ES EL LUGAR DE LA EPISTEMOLOGÍA HEGEMÓNICA”.....	72
LA VENEZUELA EDUCADA EN EL ESCENARIO CORTESANO DEL SISTEMA-MUNDO MODERNO-CAPITALISTA.....	83
PERVIVENCIA DE LA COLONIALIDAD EDUCATIVA EN VENEZUELA.....	97
CIUDADANÍA Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN DEL ORDEN IMPERIAL NEOLIBERAL.....	103

¿UN PROYECTO EDUCATIVO DECOLONIAL PARA VENEZUELA?.....	116
ANCLAJES SOCIO-CULTURALES LIBERALES E ILUSTRADOS EN PERSPECTIVA HISTÓRICO-EPISTEMOLÓGICA.....	124
GEOPOLÍTICA HEGEMÓNICA Y SU PEDAGÓGICA SOBRE LA TERRITORIALIDAD.....	125
LA EDUCACIÓN LETRADA HEREDADA DE LAS INDEPENDENCIAS.....	142
POR UNA DESCOLONIZACIÓN DE LAS TERRITORIALIDADES NUESTRO-AMERICANAS.....	148
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA.....	155

PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN

Nosotros somos un pequeño género humano; poseemos un mundo aparte, cercado por dilatados mares, nuevo en casi todas las artes y ciencias aunque en cierto modo viejo en los usos de la sociedad civil.

Carta de Jamaica
Simón Bolívar

La reedición de un libro producido a través de un proceso de investigación requiere, sin lugar a dudas, profundizar permanentemente sobre algunos aspectos inacabados así como la incorporación de otros generados durante el proceso de la práctica académica. Es el caso de *El estado liberal y la gubernamentalidad en Venezuela*, ahora presentado a los lectores en su segunda edición, el fruto del incesante camino de la indagación a la luz de los hechos estructurales y coyunturales que confirman la vigencia de la lógica liberal e ilustrada en los distintos ámbitos del quehacer nacional y global.

Los análisis presentados en la primera edición de este libro emergen de los hallazgos histórico-epistemológicos sobre la constitución histórica, política y social de la racionalidad liberal e ilustrada implícita en la educación venezolana del siglo XIX. Este escenario es determinante para entender que la formación de un sujeto histórico ha estado legitimada por la reproducción simbólica de los principios rectores de esta lógica y, específicamente, como tarea fundamental encargada a la educación. El carácter de la educación en su relación estrecha con la cultura está dirigido a la transformación de la conciencia subjetiva e histórica, pero también hacia la conformación de una sociedad homogénea y aceptada universalmente, según la cual se radicalicen los estándares de normalidad requeridos para el progreso de los pueblos.

Sin embargo, la actualidad geopolítica sugiere que la educación, en su rol reproductor de los discursos dominantes, debe ser repensada a partir de la incorporación de otras categorías de análisis útiles para re-significar el sentido y el papel de las sociedades nuestro-americanas ante los retos, desafíos y coyunturas expuestas por el avance de la tecnologización de la individualidad,

los riesgos de la salud colectiva y la acelerada expansión de la cultura financiera que atenta contra los logros alcanzados en la defensa de la igualdad de derechos y la justicia social, en algunos de nuestros pueblos. Estos procesos encuentran en la territorialidad y los territorios un espacio para emplazar las asimetrías económicas, políticas y sociales; y, a su vez, se constituyen en espacios para las luchas sociales por una vida libre y soberana. Por tanto, es imposible pensar en la continuidad de la lógica liberal e ilustrada en nuestra actualidad sino es analizada desde la perspectiva de la territorialidad y de la geopolítica hegemónica, tarea que se ha emprendido en esta segunda edición de la obra.

Esta segunda edición pretende ampliar la discusión iniciada cuando apareció por primera vez, y gracias a la Fundación Centro Nacional de Historia, *El estado liberal y la gubernamentalidad en Venezuela*. Con claras intenciones, la inclusión de un cuarto capítulo conlleva una invitación a profundizar sobre una interpretación decolonial de la educación como alternativa al modelo educativo inspirado en el pensamiento liberal-ilustrado. Categorías como territorialidad y geopolítica facilitan la reflexión crítica sobre esa educación centrada en la geopolítica hegemónica, según la cual se esquematiza una concepción pedagógica sobre la territorialidad a la luz de las heredades de la independencia, cuyo fin último es situar la discusión sobre la decolonialidad en la perspectiva de la territorialidad.

Es entonces comprensible asumir que la educación como anclaje liberal e ilustrado, destinado al fortalecimiento del progreso y el desarrollo de los pueblos, redunde en la formación tanto de un sujeto homogéneo y subalternizado por los actores representativos de las estructuras de poder, como de una sociedad respondiente a los principios de homogeneidad y universalización cultural que permite el establecimiento de una estructura política centrada en el aprovechamiento de los recursos naturales, humanos y culturales de los pueblos definidos como desfavorecidos. Tal argumentación implica analizar las categorías sobre las cuales se erige la lógica de la dominación de las hegemonías capitalistas, según las cuales resulta imprescindible el sometimiento de las sociedades a través de códigos simbólicos constitutivos de esas prácticas culturales ancladas a las hegemonías globales.

Hoy cuando el planeta atraviesa coyunturas económicas, políticas y sanitarias, incluso juntas en un mismo escenario provocado por la pandemia, se promociona el reordenamiento de las individualidades, sociedades y culturas,

pero también se pone en evidencia la fragilidad de la condición humana ante la desesperanza promovida por los actores políticos desde sus emplazamientos de la dominación geopolítica. Sin duda, la pandemia ha revelado los rasgos liberales e ilustrados en su forma capitalista, neoliberal y financiera que se sobreponen al resguardo de la vida humana mediante agendas económicas que intentan regularizar el bienestar colectivo como un usufructo de las hegemonías capitalistas. En este escenario global, la educación evidencia sus amarres con las estructuras organizativas presentes en su dimensión institucional como aparato ideológico destinado a garantizar la funcionalidad del Estado-nación, consolidando el sentido de posesión establecido sobre los territorios independientes y soberanos.

Es de suponer que estos permiten justificar un debate sobre los anclajes socio-culturales liberales e ilustrados en perspectiva histórico-epistemológica. Habiendo transitado por la formación del imaginario educativo liberal e ilustrado, resulta pertinente analizar lo educativo como una problematización histórico-epistemológica en la que resalta el papel de la educación en la formación de la conciencia geopolítica fabricada desde los laboratorios mediáticos que intentan ‘conquistar’ los territorios y territorialidades de nuestros pueblos, con el único propósito de fortalecer las hegemonías ideológicas financieras que circulan en las agendas globales para favorecer el desarrollo mundial.

En este contexto, la educación se afianza en medio de un campo de opciones para el despliegue estratégico de nuevos aparatos ideológicos que determinan la individualidad como uno de los anclajes más relevantes para desarrollar una pedagogía sobre la territorialidad centrada en la concepción hegemónica de una geopolítica unipolar. Es decir, que teniendo como base sus raíces liberales e ilustradas, la educación sigue formando parte de los discursos de la dominación que unas minorías poderosas imponen sobre unas mayorías creadas como desfavorecidas. Razón de ello se puede notar en las diversas interrogantes abiertas cuando pensamos en la educación letrada heredada de las independencias.

La educación que hoy tenemos es el resultado de una reconfiguración de su imagen como institución pública consagrada a la reproducción de discursos a favor de la individualidad más allá de la re-creación colectiva de saberes. Las tecnologías e instrumentos educativos apuntan al señalamiento de

una performatividad individual reforzada por un cuerpo teórico y metodológico centrado en la reproducción tecnocrática de los esquemas educativos, pero ahora mediados por nuevas estrategias de comunicación e interacción, las redes sociales.

Estos asuntos han intentado desvirtuar los sentidos socio-antropológicos inscritos en la comprensión de la territorialidad y el territorio como una formación histórica y cultural que sobrepasa la lectura cartesiana del espacio habitado. Conquistada por la lógica hegemónica, la geopolítica determina las inequidades e injusticias que se superponen sobre los modos de vida de nuestros pueblos, lo cual resulta ser una de las razones que inspiran la incorporación de estas categorías como parte del camino andado sobre la teorización del estado liberal y su vinculación con la malla de la gubernamentalidad en Venezuela.

Esta obra, entonces, ofrece al lector de la primera edición un cúmulo de ideas y reflexiones que seguramente resonarán en la amplificación de nuevas discusiones sobre la pervivencia de la lógica liberal e ilustrada no sólo en Venezuela, sino en nuestra-América. Para quien lee *El estado liberal y la gubernamentalidad en Venezuela* por vez primera, los contenidos desarrollados servirán para iniciar una crítica a los sistemas de dominación que se han instalado por efecto del reforzamiento de la formación de mentalidades útiles al desarrollo de las hegemonías capitalistas en su fase financiera. Pero con humildad y sin pensar que sea un error, ambos lectores encontrarán en esta reedición, categorías suficientes que servirán de estímulo no sólo para analizar el carácter liberal e ilustrado de la educación, sino para profundizar en la relación que esta lógica tiene con la comprensión de los territorios y la territorialidad, incluso desde la consideración de *su* sentido pedagógico susceptible de ser entendido en clave descolonial.

Esta reedición es un abre boca para generar nuevas redes de discusión, retomar problemas de investigación que se habían quedado en el camino, pero que hoy encuentran un esquema orientador en las páginas que siguen. La misma incluye una revisión de las referencias bibliográficas y hemerográficas así como una actualización de ediciones y datos importantes para acompañar una lectura que incita a profundizar sobre la lógica liberal e ilustrada en el contexto de la gubernamentalidad. Esta revisión de la literatura también ha implicado una relectura de conceptos fundamentales que orientan el trabajo presentado, el cual

continúa siendo parte del camino de investigación de la Línea de Investigación *Representaciones, actores sociales y espacios de poder*, adscrita desde el año 1998 al Centro de Estudios Históricos, al Programa de Maestría en Historia de Venezuela y al Programa de Doctorado en Ciencias Humanas de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia.

UN PREFACIO DESDE EL SUR PARA REPENSAR NUESTRA AMÉRICA¹

La verdad es, en suma, una verdad que sólo puede desplegarse a partir de su posición de lucha o de la victoria que quiere obtener, de algún modo, en el límite de la misma supervivencia del sujeto que habla.

Esto significa que este discurso establece un vínculo fundamental entre relaciones de fuerza y relaciones de verdad.

Genealogía del Racismo

Michel Foucault

GÉNESIS DE UNA BITÁCORA

Los problemas que ocupan nuestra atención en estas páginas, son el producto de más de diez años de indagaciones, vacilaciones e incertidumbres halladas en el andar de un recorrido científico que nunca termina y siempre comienza. En su horizonte se ha visualizado una trama de relaciones histórico-sociales orientadoras del paulatino quehacer de la Línea de Investigación *Representaciones, Actores Sociales y Espacios de Poder*, adscrita desde el año 1998 al Centro de Estudios Históricos, el Programa de Maestría en Historia de Venezuela y el Programa de Doctorado en Ciencias Humanas de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia.

Integrada por un grupo de personas interesadas en dilucidar, desde sus

1 *Nuestra América* en mayúscula fue acuñada en 1891 por José Martí para plantear que los pueblos vencieron a los letrados porque la batalla no era “[...] entre la civilización y la barbarie, sino entre la erudición y la naturaleza” (Martí, *Nuestra América*, p. 33). Para los propósitos de esta obra, utilizaremos *nuestra* en minúscula pues se coloca el énfasis en los efectos de la gubernamentalidad impuesta por la razón de Estado burgués, liberal e ilustrado; aunque en el actual proyecto liberador, *Nuestra América* retoma su profundo sentido martiano.

perspectivas intelectuales particulares, los problemas vinculados a los fenómenos histórico-culturales que deambulan en nuestras cotidianidades, esta línea de investigación ha sido entendida como un recinto desterritorializado, despojado de un asentamiento académico estático y concreto, pero abierto a los diálogos pluri-disciplinarios y las constantes discusiones que han enriquecido el andar por el camino del conocimiento. Desde estos lugares y con la falsa esperanza de producir un cierre cenital de las ideas, los autores tendimos a completarlas en un proyecto de investigación,² cuyo rasgo esencial era su propiedad inacabada. Se abrieron nuevas opciones para continuar construyendo una forma de conocer nuestras herencias histórico-epistemológicas desde una perspectiva crítica, orientada a fortalecer la memoria social básica para todo emprendimiento de acciones transformadoras.

Ante la agotada narrativa de la modernidad anclada en los modelos unívocos de sujetos, a partir de los cánones impuestos por Occidente, vemos cómo la ciencia instituyó como únicas verdades aquellas que se ocuparon de hacer corresponder los discursos y el sentido común desde la memoria-mirada de la homogeneidad, para gobernar los cuerpos sociales en tanto fueron asumidos como subjetividades desprovistas del sentido plural y diverso de las identidades ciudadanas. Desde estos posicionamientos, identidad, ciudadanía, nación, democracia, soberanía, estado, derechos, narrativas étnicas, familia, mestizaje, género, para referir algunos de sus componentes básicos, han sido artefactos de la homogeneización cultural que ha soslayado las diversidades y las diferencias.

Dentro de este mismo contexto, el conocimiento científico ha servido para vehicular los *saberes sometidos*³ por este efecto universalizado presente en la visión totalizadora del ser-y-saber; sepultando también los saberes sociales que transitan en la cotidianidad. Preciso es plantear que todo ello ha funcionado

2 El proyecto en referencia se titula “Miradas histórico-epistemológicas de la construcción republicana en Venezuela”, financiado por la Fundación Centro Nacional de Historia y el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad del Zulia.

3 En su obra *Defender la sociedad*, p. 21, M. Foucault conceptualizó como saberes sometidos a aquellos bloques de saberes históricos que estando presentes, han sido enmascarados y sepultados por los conjuntos funcionales y sistemáticos de la erudición científica; asimismo, aquellos saberes locales de la gente, descalificados porque la cientificidad los consideró jerárquicamente inferiores.

imbricado en el discurso normalizado de estos anclajes legitimadores de las inequidades y exclusiones sociales y por los cuales, los diferentes culturales, en sus dimensiones interculturales, no fueron reconocidos como constructores del Estado y la nación, como tampoco las identidades que se significan en diversas y diferentes prácticas socioculturales que dialogan en las cotidianidades con tiempos sociales desiguales.

A partir de tales argumentos, asumimos la demanda de razones discutibles sobre las problemáticas histórico-culturales venezolanas y, con estas, la necesidad de re-direccionar nuestras intenciones investigadoras concretadas en esta obra relativa, particularmente, a las *miradas histórico-epistemológicas pensadas para cartografiar la gubernamentalidad en Venezuela*. Con el respaldo invalorable de la Fundación Centro Nacional de Historia, inscrito en los propósitos del gobierno venezolano a través del Ministerio del Poder Popular de la Cultura y de la Universidad del Zulia, por intermedio del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, se cristaliza un horizonte-otro, inesperado en nuestras andanzas investigadoras, que nos ha llevado a contribuir con el estudio y divulgación de la complejidad implícita en los procesos histórico-sociales venezolanos y latinoamericanos; y también, a fortalecer las garantías democráticas para la construcción colectiva de la Nación venezolana.

A los fines propuestos, este análisis se ha organizado en temas-problemas que posibiliten dar cuenta de un pasado que “pervive entre nosotros bajo forma de memoria que exige un ajuste de cuentas”.⁴ Si como lo apunta Tomás Ibáñez,⁵ problematizar es cuestionar, interrogar y repensar el cómo y por qué algo se piensa como incuestionable o evidente, este estudio, además de cartografiar algunos de los poderes de dominación anclados en la construcción republicana en Venezuela con el Estado liberal, la ciudadanía y la ciencia ilustrada, a manera de ejemplificar problemas comunes vivenciados en el transcurrir histórico de *nuestra América*, también se propone informar sobre las posibles soluciones alternativas y críticas para la re-significación de la ciudadanía en tiempos de transformación política y cultural de nuestra venezolanidad, para asumir un debate nacional enraizado en las luchas sociales y ganado a la vindicación protagónica de ciudadanías comprometidas con la reformulación de los órdenes socio-culturales en Venezuela.

4 M. Grondona, *Bajo el imperio de las ideas morales*, p. 203.

5 T. Ibáñez, *Municipiones para disidentes*, pp. 132-133.

Dicho análisis atiende el imperativo de re-pensar nuestras prácticas sociales y sus contextos histórico-epistemológicos, de cara a responder ciertas interrogantes que pululan en nuestras esas de permanentes discusiones y que ahora intentamos compartir con quienes leen este libro. Entre tantas incertidumbres, nos preguntamos qué relación existe entre el pensamiento hegemónico de la modernidad/colonialidad⁶ con las prácticas discursivas del conocimiento científico; cómo se expresan estas prácticas en los discursos historiográficos y escolares sobre familia, identidad, nación, estado, representación, derechos, soberanía y ciudadanía, cuando se es consciente de la prolongación del Estado liberal-burgués que define específicas geo-políticas de poderes entendidas desde la matriz colonial; cómo operan los regímenes para la fabricación de la ciudadanía liberal en Venezuela, sobre todo cuando hemos convivido entre imaginarios educativos liberales e ilustrados que han forjado la construcción de la nación y la ciudadanía.

Pero sobre todo, es relevante entender desde qué miradas epistémicas hay que orientar rupturas con esas visiones homogeneizadoras, atendiendo las correspondencias entre los saberes sociales y la construcción y constitución de una ciudadanía participativa y protagónica sustentada en el diálogo

6 La categoría “modernidad/colonialidad” alude a una correspondencia inseparable entre ambas; una es productora de la otra y viceversa; o sea no hay modernidad sin colonialidad, ni colonialidad sin modernidad. Para Walter Mignolo, la colonialidad es el lado oscuro de la modernidad, a la vez que implica una crítica a la modernidad desde la colonialidad anclada en más de 500 años de lucha en torno a “un marco histórico y relacional de reflexiones que escapa a la ideología nacional bajo la cual fue forjado el imaginario continental y subcontinental” (W. Mignolo, “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: El hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad”, p. 81). No obstante, Aníbal Quijano establece la diferencia entre “colonialidad” y “colonialismo”, con el propósito de llamar la atención sobre las continuidades históricas desde los tiempos coloniales; además, para señalar que las relaciones coloniales de poder no se limitaron sólo al dominio económico-político y jurídico-administrativo sobre las periferias, pues también comportaron la dimensión epistémica, cultural (Véase, Prólogo a la obra *El giro decolonial* en S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel, Ramón (eds.), p. 19; E. Dussel, “Europa, modernidad y eurocentrismo” en Edgardo Lander (Editor), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. Caracas, Ediciones FACES-UCV, UNESCO, 2000; A. Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, Idem; A. Escobar, “Mundos y conocimientos de otro-modo. El programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano” en *Tabula Rasa*, N°1, pp. 51-86).

de saberes sociales y la polifonía de voces contenidas en ellos. La tarea es inaplazable: educar la mirada y la acción en torno a prácticas pluriversales para re-significar las soberanías, sobre la base de las líneas gubernamentales que operan silenciosamente sobre los cuerpos colectivos, efectivamente docilizados y sujetos por otros sujetos creyentes de ser poseedores de verdades naturalizadas producidas en los predios del sistema-mundo moderno-colonial.⁷ Y, más aún, cuando desde el escenario político venezolano, estamos convocados a replantear nuestras prácticas ciudadanas ante un horizonte que coloca su mirada sobre el cumplimiento de la misión decolonial de fortalecer la justicia, la democracia y la pluralidad social como valores ético-culturales necesarios para Venezuela.

7 La teoría del sistema mundo fue incorporada en las ciencias sociales por Immanuel Wallerstein a mediados de los setenta, con el propósito de analizar el capitalismo como sistema mundial. Con la influencia de la teoría de la dependencia asociada a los trabajos de Prebisch, Cardoso y Faletto, permite comprender los procesos históricos de constitución de un marco global de relaciones de poder clave para el análisis histórico-epistemológico de lo social y cultural. Desde tal teoría, Mignolo incorpora la categoría sistema-mundo moderno-colonial para enfatizar cómo la colonialidad se forma con la modernidad y cómo ambas deben ser pensadas desde la perspectiva del sistema mundo wallersteiniano; y como parte constitutiva de ello, incorpora el planteamiento sobre la diferencia colonial/diferencia imperial, el paradigma otro y el pensamiento fronterizo como insumos requeridos para pensar lo social y lo cultural determinado históricamente (Véase I. Wallerstein, *Análisis del sistema-mundo*; W. Mignolo, *Historia locales-diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*).

INTERSECCIONES QUE ORIENTAN EL RECORRIDO

La creencia de que la ciencia moderna actúa como sistema contenedor de verdades absolutas, totalitarias y universales ha sido el baluarte de nuestra formación académica en distintos niveles y ámbitos del acontecer social y cultural. Esta creencia, que supera los más de 500 años transcurridos, describe como hemos sido participantes no-convocados a la reproducción y legitimación de diseños de dominación, escritos sobre la base de la aceptación de un cuerpo de conocimientos dogmáticos que sugiere el acatamiento científico como la regla de oro para poder vivir mejor en el mundo que habitamos, a la vez que define tramas culturales y científicas referenciadas geo-políticamente.⁸

La ciencia moderna enfatiza “que sólo la racionalidad y la contrastación empírica pueden ayudarnos a comprender mejor el mundo y a diseñar un futuro en el que sea posible vivir”.⁹ Y es así como tenemos ante nuestra mirada, voluntariamente ciega, una serie de códigos reguladores que circulan entre las grandes comunidades científicas y determinan cómo vivir la vida sin posibilidades de discrepancia, pues se encarnan en la legítima ciencia erudita. Esta fórmula social de la ciencia, designa al conocimiento como el punto neurálgico de sus discursos; además, revela que los conocimientos contruidos fuera de esa maquinaria no pueden ser considerados científicos, pues carecen de sus rasgos esenciales: orden, conservadurismo, objetividad, causalidad, universalidad, y racionalidad, estos por sólo mencionar algunos.

Igual que el resto de las ciencias, la historia ha sido heredera del pensamiento científico impregnado del lenguaje de la dominación en la producción historiográfica de ayer y de hoy. Inscrito este pensamiento en los cánones universales de la ciencia liberal-ilustrada, desde finales del siglo XIX se le asignó a la historia la función de estudiar el pasado y, de manera vinculativa, el discurso histórico se emplazó en la geopolítica del conocimiento instituyendo el poder hegemónico occidental hasta nuestros días.

El fundamento cronológico de la ciencia histórica suplantó la relevancia

8 Cfr. I. Wallerstein, *Análisis...*; Mignolo, “La descolonización del ser y del saber” y “El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial”.

9 M. Bunge, *Sociología de la ciencia*, p. 13.

del orden ontológico de las experiencias humanas, en aras de concentrarse en los sucesos temporo-espaciales como lógica definitoria del mundo-y-modo-de-vida desarrollado entre las personas que conviven juntas. Esta premisa condujo a formular una serie de jurisprudencias letradas constitutivas de la sociedad del conocimiento a favor de la racialización colectiva, separando los grupos humanos en aquellos poseedores de las verdades naturalizadas contenidas en la línea temporal de sucesos históricos y aquellos que, sencillamente, no lo poseían y eran considerados desconocedores de sus propias historias y de sus propias vidas. El efecto resultante fue un conocimiento científico que colonizaba el imaginario, el lenguaje oral y escrito, la memoria y la cartografía de los aconteceres humanos.¹⁰

10 Cfr. N. Maldonado, Nelson, “Walter Mignolo: una vida dedicada al proyecto decolonial” en *Nómadas*, 26, pp. 187-194. En esta entrevista realizada a Mignolo, este pensador italo-argentino acota que todos cuentan la historia a la mitad, concentrándose en la historia imperial; axioma que rectoriza los planteamientos del pensamiento decolonial. También, el tiempo fracturado de la historia occidental ha sido objeto de análisis para Immanuel Wallerstein en su desarrollada propuesta sobre el sistema-mundo (Cfr. I. Wallerstein, Immanuel, *Las incertidumbres del saber*, Barcelona, editorial Gedisa, 2005; así como para Enrique Dussel, *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid, Editorial Trotta, 2007 y Santiago Castro-Gómez, *La Hybris del Punto Cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005).

Para los pensadores del giro decolonial, la suerte de la historia como disciplina social, también científica, surge de la re-significación de lo que ha sido construido por la ciencia eurocéntrica, sobre todo cuando ésta asume los planteamientos de Hegel y Kant en relación al purismo del conocimiento, lo cual guarda una estrecha vinculación con los brotes primarios del colonialismo y el racismo, entendidos como el lado oscuro de la modernidad. En “Sistema mundo y transmodernidad”, señala Dussel que “la ‘centralidad’ de Europa se reduce ahora a solo dos siglos, lo que permite suponer que lo no subsumido por la modernidad tiene mucha posibilidad de emerger pujante y ser redescubierto no como un milagro antihistórico, sino como una potencialidad reciente de muchas culturas sólo ocultadas por el ‘brillo’ deslumbrante (...) de la cultura occidental, de la modernidad, cuya globalidad técnica y económica está lejos de ser una globalización cultural de la vida cotidiana valorativa de la mayoría de la humanidad” (p. 201, énfasis en el original). En efecto, lo indicado en el pensamiento del filósofo mexicano advierte la vigente estrechez entre el eurocentrismo y el colonialismo, y su conexión pujante con la modernidad puesta al servicio de la consolidación de un proyecto hegemónico de pensamiento, acción y existencia. Y en la literatura decolonial, encontramos con fuerza una afirmación que determina la construcción de

Como bien prologara Roger Chartier,¹¹ lo que da sentido a los análisis historiográficos o metodológicos es su capacidad de inventar objetos de investigación, de proponer nuevas categorías interpretativas y construir comprensiones inéditas de problemas antiguos. Muy cercano a lo antes expuesto por Ibáñez, la acción investigadora ganaría más espacios en los escenarios colectivos si se avocara a participar directamente en la transformación reflexiva de problemas sociales, procurando informar sobre las continuidades o rupturas pensadas desde los marcos temporo-espaciales que han fortalecido la construcción subjetiva de las mentalidades; a ser concebidas más allá de la idea unívoca de una historia movilizada por las retóricas y narrativas, para retornar nuestra mirada sobre un sinnúmero de posibilidades no visibles de esas mentalidades y subjetividades encarnadas en la *humana-mente*, con el firme propósito de educar nuestra mirada histórico-epistemológica sobre el mundo-y-modo-de-la-humana-mente.

Las mentalidades vienen a ser asumidas no meramente como el mundo de las ideas colectivas escritas historiográficamente; se trata de entenderlas como las subjetivas dinámicas de ser-en-el-mundo para construir cultura y producir saberes, afectos y prácticas de coexistencia crítica; todas ellas, forjadoras de civilidades-otras inscritas en múltiples racionalidades sobre la realidad. En este sentido, para los psicólogos soviéticos de principios del siglo XX, la psique se entendía como una producción histórico-cultural generada del epicentro de la discusión en torno a *qué* psicología y *qué* historia era pensada. Kozulin sustenta este planteamiento afirmando que “la meta del enfoque histórico-cultural era descubrir qué cambios se producían en los procesos mentales como consecuencia de la aparición de cambios en la organización social y cultural de la sociedad”;¹² argumento que consolida la ciencia psicológica histórico-cultural en el marco del debate existente en torno a aceptar la cultura como base del pensamiento, propio de la educación europea

las subjetividades desde una ciencia histórica que fue diseñada para la dominación. A decir de Aimé Césaire, en el Discurso sobre el colonialismo, “(...) la colonización trabaja para descivilizar al colonizado, para embrutecerlo en el sentido literal de la palabra, para degradarlo, para despertar sus recónditos instintos en pos de la codicia, la violencia, el odio racial, el relativismo moral” (p.15).

11 R. Chartier, El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito, p. 10.

12 A. Kozulin, La psicología de Vygotsky, p. 133.

tradicional, o “poner al descubierto los mecanismos culturalmente específicos del conocimiento en un mundo que ya no era eurocéntrico y en el que la lógica no ocupaba necesariamente el lugar de honor”.¹³

Particularmente, creemos que la cultura como producción histórica de significados y prácticas revela los secretos de la psique -para nosotros de las mentalidades-; y es allí donde, precisamente, se incardinan los discursos colonialistas que neutralizaron la diferencia y la diversidad por todos los años que ha vivido la modernidad. No cabe duda de que los efectos de la dominación de los ‘más aptos y mejor dotados’ consumió la existencia de los menos favorecidos por las lides de la sabiduría. Frantz Fanon ilustra este asunto, no sólo con su experiencia de vida, sino por los aportes otorgados sobre un tópico que pretendemos buenamente hacer nuestro: el colonialismo se ha ejercido sobre las mentalidades y desde ellas se han producido prácticas sociales sumisas, silentes e invisibles; para él, mejor entendido como la psicopatología del colonialismo.

Decía este pensador martinico que, “la doctrina de la jerarquía cultural no es, pues, más que una modalidad de jerarquización sistematizada, proseguida de manera implacable”, que anquilosaba “la integración cortical de los pueblos coloniales”¹⁴ tendente a la opresión sistematizada de los pueblos dominados, estimulando la agonía de la cultura autóctona antes que desaparecerla totalmente. Lo necesario ha sido la vigencia del *sujeto colonial* producido por la situación colonial y establecido en el orden de las relaciones entre el colonizado y el colonizador;¹⁵ o como distinguiera Freire, entre el oprimido y su opresor.¹⁶

Con el surgimiento del sujeto colonial, nuestros planteamientos empiezan a movilizarse como una trama de relaciones que dan cuenta de las intersecciones que aspiramos esbozar en estas líneas. Partiendo de la insospechada vinculación entre historia y mentalidades, la producción de sujetos coloniales ha sido efecto de una malla de poderes articulada alrededor de las subjetividades, el Estado y la nación. Ello evidencia la operatividad del sistema-mundo moderno-colonial en las esferas más recónditas del ser-personas; y es allí, donde vemos materializadas nuestras pretensiones para

13 Ibidem, p. 16.

14 F. Fanon, Por la revolución africana, p. 38.

15 F. Fanon, Los condenados de la tierra, p. 30 y ss.

16 P. Freire, Pedagogía del oprimido, p. 34 y ss.

un análisis orientado a develar lo invisibilizado por las herencias históricas. Inquietudes traducidas en considerar que los problemas sociales ocultados por la ciencia occidental se han construido desde la mirada de una forma universal de conocimiento, cuyas intenciones de homogeneidad sirvieron de bases para legitimar la producción de una sola razón de ser persona; ser persona de derechos e igualdades jurídicas entronadas en las concepciones liberales e ilustradas del Estado y la nación, así como en la definición de una identidad y ciudadanía blanqueada, sabia y poseedora de bienes materiales,¹⁷ lo cual representaba la visualización de un problema político de mayor complejidad.

Lo anteriormente señalado, resume la fórmula transversal de las miradas histórico-epistemológicas construidas desde la homogeneidad y la hegemonía del occidente moderno. En esta perspectiva, es lugar común afirmar que la historia ha sido pensada y escrita desde esta mirada histórico-epistemológica, instalada en lo que Michel Foucault identificó como *saberes sometidos*.¹⁸ Contra estos “saberes sometidos” incardinados en los efectos de la relación poder, saber y cuerpo, Foucault aporta la metodología “anti-científica” de la genealogía, orientada a la “insurrección de los saberes sometidos” para liberar el conocimiento histórico de estas herencias del discurso científico al aflorar los silencios, recuperando del pasado histórico aquéllos saberes enterrados, no legitimados y hundidos que han dejado sus huellas en las luchas sociales del presente.

Para referir a los contenidos históricos soslayados por la ciencia erudita y a los saberes “bajos” de la gente, locales, regionales, particulares y diferenciales, no reconocidos y descalificados por considerarse jerárquicamente inferiores, este sometimiento de los saberes hace parte de los paradigmas científicos encapsulados desde siglos atrás en la razón moderna y que han funcionado de acuerdo a la institucionalización de teorías envolventes y globales, provocando un efecto inhibitorio y totalizador sobre lo local. La correspondencia entre las teorías globales y el sometimiento de los saberes esboza una forma de genealogía que invita a pensar en la validez científica del contrato social para un orden civilizatorio homogéneo y universal, tal como supusiera Hegel en sus planteamientos sobre la universalización de la historia y la filosofía. En efecto, Foucault argumenta que la relevancia de las teorías globales actúa en el modo

17 Cfr. B. Vázquez, “Del ciudadano en la nación moderna a la ciudadanía nacionalista”, en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, N° 31, pp. 63-78.

18 M. Foucault, *Microfísica del poder*, pp. 128-131.

de localidad que entraña el sometimiento mismo de los saberes, evidenciado en que el “carácter esencialmente local de la crítica indica, en realidad, algo que sería una especie de producción teórica autónoma, no centralizada, vale decir, (...) no necesita, para establecer su validez, el visado de un régimen común”.¹⁹

Esta perspectiva representa una forma genealógica²⁰ de amplia utilidad para la comprensión de los problemas sociales, desde una óptica que nos compromete con la crítica y la reflexión sobre las transformaciones histórico-culturales de y desde las prácticas cotidianas. Más que pensar la genealogía como un enunciado teórico, resulta válido re-pensarla en cuanto metódica política que alberga la posibilidad de entender los mundos circundantes implicados en las acciones de co-vivencia desde y para la participación argumentativa, y levantada en torno a la justicia, equidad y democracia social como sentidos de civilidad para la convivencia social.²¹ Y en esta perspectiva, estas páginas se orientan a aportar contribuciones para pensar en clave histórico-epistemológica la cartografía de *los regímenes de gubernamentalidad*²²

19 M. Foucault, *Defender la sociedad*, p. 20.

20 La genealogía foucaultiana refiere al acoplamiento “de los conocimientos eruditos y las memorias locales, acoplamiento que permite la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de este saber en las tácticas actuales. Esta sería, pues, la definición provisoria de las genealogías que traté de hacer con ustedes durante los últimos años” (M. Foucault, *Defender...*, p. 22). Empero, esta genealogía significó el abre boca para los debates historiográficos en los que se implicó Foucault; aspecto que intenta esbozar con más claridad cuando acude a la eventualización “como estrategia que posibilita tomar distancia de lo que nos parece evidente, de la tendencia a subsumir el acontecimiento en horizontes de inteligibilidad o unidades predeterminadas” (E. Restrepo, “Cuestiones de método: «eventualización» y problematización en Foucault”. *Tabula Rasa*. No.8, enero-junio 2008, p. 115).

21 Cfr. C. Pérez Jiménez, “La convivencia social como proyecto político colectivo” en *Utopía y praxis latinoamericana*, N° 42, p. 120.

22 Para detalles sobre la gubernamentalidad en la obra de Foucault, remitimos al lector a dos textos esenciales para tales fines; a saber, uno de ellos es la Clase del 1 de febrero de 1978, publicada en Foucault, *Seguridad, territorio, población*, pp. 107-138 y la otra es la Clase del 8 de febrero de 1978, *Ibidem*, pp.139-159. Para este pensador francés, la noción de gubernamentalidad significaba una praxis a la vez que un conjunto de dispositivos que operaban en torno a la población y la seguridad, entendida como estructura articuladora de la moderna razón de Estado, que mediante redes de continuidad produjeron una pedagogización sobre los tipos de gobierno que operaban sobre sí mismos, la familia y el Estado.

plantados durante la construcción republicana en Venezuela, e implicaron a las subjetividades, identidades, así como a la ciencia, el Estado y la nación, entre otros ordenes civilizatorios institucionalizados.

La vigencia de la gubernamentalidad corrobora cómo opera el sistema-mundo moderno-colonial en consonancia con la matriz colonial de poder,²³ convirtiéndose en una fuente de análisis orientada a la re-interpretación de aquellos corpus epistemológicos encumbrados en una larga duración histórica que ha permanecido en los espacios destinados al emplazamiento e incardinación subjetivada de los aparatos y dispositivos de dominación, contenidos en tales regímenes de gubernamentalidad en honor de la razón de Estado universal.

La emergencia de las geopolíticas universales, utilitarias y rentistas, ganadas a reafirmar un sujeto individual conforme a la clasificación humana derivada de las ciencias naturales, ha producido un patrón pseudo-social en el que las personas son definidas de acuerdo a los lineamientos del pensamiento científico eurocéntrico y la sociedad como un organismo u orden cerrado; pensadas las clases sociales como categorías ya dadas en la 'sociedad', como ocurría con las taxonomías en la 'Naturaleza'.²⁴

La clasificación social ha permitido comprender la sujeción de los cuerpos subjetivados, el control de la población y el fortalecimiento del Estado-nación como garante de la aplicación de tecnologías sociales para el mantenimiento del orden necesario destinado a concentrar la civilidad sobre los propósitos gubernamentales acuñados en la razón de Estado. Esta razón, variopinta por demás, se constituye en una pluralidad de acciones ordenadas

23 Partiendo que la colonialidad refiere a las prácticas de desvelamiento de la lógica encubierta que impone el control, dominación y explotación, a la vez que oculta tras el discurso de salvación, progreso, modernización y bien común (W. Mignolo, *La idea de América Latina*, p. 32), asumimos la matriz colonial de poder como la trama de operaciones dominantes y raciales en base a la apropiación imperial de la tierra, la explotación de la mano de obra, el control financiero, la autoridad, el control de la sexualidad y el género y del conocimiento y la subjetividad (cfr. Mignolo, *La idea...*; A. Quijano, "Colonialidad del poder y clasificación social" en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Iesco/ Instituto Pensar, Siglo del Hombre Editores, pp. 93-126).

24 A. Quijano, "Colonialidad...", p. 364. Cfr. Clase de 25 de enero de 1978, en M. Foucault, *Seguridad...* pp. 100-108.

por un eje común constituida en *arte de gobernar*,²⁵ que evoluciona en distintos momentos (sí mismo-familia-Estado), pero, encarrilado hacia un sólo fin: consolidar la soberanía del territorio en base a la definición homogénea de identidades adosadas al Estado-nación. Anclado en el imaginario colectivo, esto ha desatado prácticas sociales respondientes al orden civilizatorio republicano, a la vez que revela la pervivencia de los sistemas de poder ejercidos sobre la sociedad y sus cuerpos constitutivos en nombre de la verdad.

Para Foucault,²⁶ *la verdad* es una estructura inacabada que posee la suerte de ser aceptada por el formidable esquema de poder que opera en su ejercicio, e instaurada por occidente para el fortalecimiento de las formas jurídicas implícitas en el *buen gobierno*. La gubernamentalidad encuentra en las verdades que contiene, los espacios validados para ejercer control, dominación y poder sobre los cuerpos individuales y colectivos, apuntando hacia la hegemonización de identidades y a la clasificación social en base a las igualdades-desigualdades naturales de los hombres, tal como fue señalado por Jean-Jacques Rousseau como la génesis del contrato social.

Se instituye el sujeto político necesario para el funcionamiento del orden natural de la igualdad contenida en los aparatos jurídicos del Estado liberal e ilustrado, concebido desde la visión eurocéntrica sobre el conocimiento y la verdad universalizados. Este argumento cobra fuerza con el conocimiento académico desde el cual se legitima la razón blanca de occidente narrada por la 'historia' del conocimiento, marcada geo-histórica, geo-política y geoculturalmente. Además, que evidencia tácita su inserción en las dinámicas de

25 Desde una re-lectura de El Príncipe de Maquiavelo, Foucault nos embulle en la comprensión del arte de gobernar, a partir de la educabilidad de las formas de gobierno antes señaladas. Al respecto, señala que son formas racionales del Estado de interpretación estadística para el control poblacional y de la economía política como estrategia de sujeción de la familia y su "debida" sustitución por el Estado-burgués e imperialista. En otro texto foucaultiano, hallamos evidencias suficientes para pensar que el Estado, constituido en sí mismo un artefacto visible que encarnaba en el Rey su razón corporizada de existir, pues era necesario legitimar la imagen, para consumir la asimilación de la razón de Estado como una entidad semiótica susceptible de interpretación más allá de la materialidad de la figura del monarca (cfr. M. Foucault, "No al sexo rey. Entrevista por Bernard Henry-Levy" en Foucault, Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Madrid, Alianza Editorial, 2004).

26 Cfr. M. Foucault, "No al sexo rey..."; Estrategias de poder, pp. 41-55 y 169-281.

construcción y organización del sistema-mundo moderno-colonial. Ese sujeto político guarda estrecha correspondencia con la gubernamentalidad inherente al sistema-mundo, pues sobre él se erigió todo el sistema republicano que pervive en la lógica moderno-colonial, a la vez que se produjo la homogeneización de la identidad nacional respondiente a los regímenes de gubernamentalidad, tal como lo explican Castro-Gómez y Restrepo.²⁷

Para los investigadores colombianos, estos regímenes conforman un corpus históricamente localizado, referente a la concepción de nación arraigada al lenguaje capitalista, entronado en los manuales de urbanidad, textos escolares, catecismos y constituciones, con el único propósito de construir, instituir y fijar la normatividad de lo nacional como una linealidad vertical productora de clasificaciones jerárquicas internas, y contenedoras de verdades naturales.²⁸ En este contexto, la normalidad aflora como la suma de las dominaciones y la pauta para el ejercicio de la clasificación social, determinada históricamente por ese sistema de verdades. El orden normalizador supone una frondosa tecnologización sobre sí mismo, al tiempo que regula la subjetivación del mundo circundante hasta lograr su objetivación y cosificación, o lo que es lo mismo, su normalización.

Para Canguilhem,²⁹ la normalización supera al individuo biológico imponiéndole un sentido de diferenciación que se concreta en la lógica social de la corrección y la vigilancia; esa lógica correctiva-coercitiva materializa la identidad sometida del normalizado, quien deja de lado su diferencia identitaria para lograr un espacio de valoración cultural que le otorgue significado a su existencia sobre la base de un valor común. Esto se traduce en la dominación de las mentalidades subjetivas constituidas en el modelo de *buen ciudadano*, reflejado en las verdades científico-jurídicas contenidas en las narrativas moderno-coloniales del Estado-nación. Este argumento permite sostener la pertinencia de los análisis histórico-epistemológicos orientados a cartografiar la gubernamentalidad venezolana, de acuerdo a los contextos culturales históricamente precisados y concretados en las subjetividades, la ciudadanía

27 S. Castro-Gómez y E. Restrepo, *Genealogías de la colombianidad*, pp. 12-13.

28 *Ibíd.*, p.21. Cfr. B. González-Stephan, "Economías fundacionales. Diseño del cuerpo ciudadano" en González-Stephan, Beatriz (comp.), *Cultura y tercer mundo. 2. Nuevas identidades y ciudadanías*. Caracas, Nueva Sociedad, 1996.

29 G. Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, pp.175 y ss.

y la nación entronadas en los discursos liberales e ilustrados que han hecho de la educación un espacio para el fortalecimiento de verdades naturalizadas. Asimismo, se articula con un sistema discursivo producido en el seno del sistema-mundo moderno-colonial, orientados a la racialización y colonización de la diferencia identitaria.

En vías de derivar una discusión en torno a estos tópicos, esta obra parte de los supuestos básicos de que (a) la nación, además de ser efecto de proyectos y discursos para producir la homogeneidad política y cultural, implicó técnicas y estrategias jerárquicas de diferenciación entre las poblaciones entrelazadas entre lo racial, cultural y étnico; (b) la fundación del Estado y la nación como constitutivos del proceso de colonialismo interno de apropiación y gestión de la biopolítica sobre la población y el territorio y, en cuanto inscritos en el sistema-mundo capitalista, actuaron sobre el control de las subjetividades y de los cuerpos; (c) al instalarse el imaginario de la blancura en las elites blanco-mestizas criollas, estas hegemonías se articularon con prácticas culturales de exclusión (racismo, saberes, identidad, negritud, mestizaje), (d) que operaron en torno a las relaciones de dominación ejercidas por el Estado sobre la población (biopolítica) y los cuerpos (anatomo-política), teniendo al conocimiento científico como vehículo de estos poderes de dominación.

Por tratarse que “el ejercicio biopolítico no se limitó al gobierno de la vida de la población; supuso también el gobierno sobre la vida de la nación”,³⁰ se aspira cartografiar estos “regímenes de la gubernamentalidad” a partir de la construcción republicana en Venezuela y que hoy visibilizan sus efectos, en tanto registros históricos de las epistemes marcadas por la racialización, blancura y universalización de saberes científicos que el Estado moderno burgués instituyó y que fueron acopiadas y divulgadas desde los lenguajes políticos y científicos de la razón ilustrada y la ideología liberal instalada con la fundación del Estado y la república.

Constitutivas de la racionalidad que se entrama sobre las nociones, subjetividades y prácticas, estas herencias deben ser “entendidas desde las formas particulares que tomó la modernidad/colonialidad del poder, del ser y del saber”,³¹ explicada por la pervivencia de las lógicas fundantes de la modernidad que instaló desde el siglo XVI el sistema-mundo capitalista-

30 Z. Pedraza Gómez, “Y el verbo se hizo carne... Pensamiento social y biopolítica en Colombia”, p.190.

31 S. Castro-Gómez y E. Restrepo, *Genealogías...*, p.11.

patriarcal moderno-colonial. Más específicamente, de manera simultánea y a partir de la construcción republicana en Venezuela, se fueron mezclando los discursos y prácticas racistas y sexistas del patriarcado europeo con la acumulación de capital.

Plantear en perspectiva genealógica estos problemas, apunta al propósito de intentar desatar los nudos del orden civilizatorio insertos en las relaciones de poder con multidimensionales sujeciones de dominación. Por ello, se aspira oponer la mirada histórico-epistemológica inscrita en “las estrategias y tácticas que constituyen los diferentes sucesos o series de sucesos en sus diferenciales amarres y planos”,³² con la otra mirada que posibilita captar “...la historia que el poder narra sobre sí mismo”.³³

Apenas esbozados algunos de estos nudos existentes en las mallas del poder, las soberanías sometidas *sujetaron el sujeto al sujeto*, mediante los poderes de dominación por efectos de la asimilación de la razón de Estado. Si esto ocurrió en la Europa de las luces, también en *nuestra América* estos poderes se instalaron en los derechos a la ciudadanía entre iguales, el racismo, el sexismo, la masculinidad, el mestizaje, la cultura letrada, el discurso científico con sus verdades universales, la otredad, lengua y religión única, la libertad, la igualdad, la justicia, la propiedad, los imaginarios de lo salvaje-civilizado, la identidad y la nación unitaria. Todos ellos insertos en el estado de derecho con sus constituciones, reglamentaciones, leyes y decretos, por citar algunas herencias del tiempo de las independencias y que constituyen productos históricos de las ilustraciones y los liberalismos.

A modo de cierre, reconocemos que existen ciertas, por no decir muchas, *imprecisiones conscientes* en este libro que fueron apartadas por considerarse punto central de investigaciones futuras. Son *imprecisiones* pues emergen de las precisiones aquí apuntadas y desarrolladas de ahora en adelante; son parte central del problema histórico-epistemológico de la gubernamentalidad en Venezuela fundadas en ese continuo temporo-espacial que nos ha tocado vivir y analizar, el cual involucra los distintos sectores de la vida ciudadana, en tanto sumergida en las mallas de poder sistematizadas en nombre de la verdad encarnada en un sujeto político universal y homogéneo. Por estas imprecisiones presentamos nuestras excusas a quienes leen este libro.

32 Ibidem, p. 37.

33 Y. Zarka, Figuras del poder. Estudios de filosofía política de Maquiavelo a Foucault, p.157.

Sin embargo, siendo nuestro interés aportar explicaciones sobre la cartografía de la gubernamentalidad en Venezuela desde una mirada histórico-epistemológica, este libro parte por esbozar algunos itinerarios discursivos y epistémicos del Estado liberal burgués y el pensamiento ilustrado, lo cual constituye, a nuestro modo de ver, los enlaces para pensar la existencia de la geopolítica de poderes desvelados en las mentalidades burguesas y liberales. Ello, nos compromete a desvelar categorías troncales que operan en torno al poder, la raza y la población en contestación a la razón de Estado impuesta por las formas jurídicas que funcionaron como amarres del proyecto liberal-ilustrado, motorizados por la ocurrencia del sistema-mundo moderno-colonial. Seguidamente, se explicarán estos ‘régimenes’ del Estado de la ilustración en Venezuela, instalados desde los inicios del siglo XIX con las constituciones fundacionales de la república, el pactismo, la soberanía, los derechos ciudadanos, la escuela popular y pública y otros no menos importantes itinerarios “civilizatorios” institucionalizados. Enfatizamos en la operatividad de la gubernamentalidad como acciones biopolíticas y anatomo-políticas emplazadas en las mallas de poder evidenciadas en el modelo de instrucción pública, para posicionarnos en la trascendencia histórica de las mentalidades liberales e ilustradas que aún perviven entre nuestros colectivos nacionales y latinoamericanos.

Destacan aquí, la vigencia de las herencias de dominación que, otrora, fueron clave para la edificación de la razón moderna de Estado, siendo las instituciones educativas artefactos nodales para articular las redes sociales de civilidad. Desde estas, se formaba al futuro ciudadano de derechos -el hombre- y a la futura garantía de reproducción de ese ciudadano y la guardiana del hogar -la mujer-. Evidentemente, estas interconexiones no quedan a merced de la interpretación del lector, ya que intentamos proveer evidencias suficientes sobre el funcionamiento del Estado burgués-liberal desde el emplazamiento escolar.

Continúa el libro con reflexiones sobre la impronta de esta geopolítica de los poderes de dominación, revelados en la modernidad/colonialidad desde las lógicas de las tecnologías disciplinarias y reguladoras impuestas por las ilustraciones y los liberalismos. Espacio que despliega un horizonte donde dejar nuestras miradas inquietas, para impresionarse con invitación a reflexionar, ante la vigencia del proyecto liberal e ilustrado en educación,

a lo que hemos referido como la pervivencia de la colonialidad educativa en Venezuela; reconociendo que este orden de poderes incardinados en la educación venezolana, ha fortalecido la trascendencia de la ciudadanía y la equidad en respuesta al orden imperial neoliberal y que impregnó nuestras propuestas curriculares hasta principios del siglo XXI.

De allí, surge la necesidad de interrogarnos e interrogar al mismo sistema-mundo respecto a la posibilidad de un proyecto educativo decolonial para Venezuela, sobre todo cuando, conocedores de los esfuerzos del actual gobierno nacional por desenmascarar la democracia en los escenarios políticos y educativos, seguimos presenciando el espectáculo de la dominación y la racialización no sólo pedagógica, sino cultural, histórica y social.

Sobre estos planteamientos, nos hemos auto-convocado para denunciar las prácticas pedagógicas dominantes, excluyentes y raciales de manera que sirvan de ilustración para reconocer la diferencia colonial e imperial que emerge de las voces otras, allí en los campos venezolanos, en nuestros pueblos tapizados por el imperialismo y en las vidas de quienes hacemos la ciudad, las fronteras, el país.

Porque pensamos en la posibilidad de construir un mundo donde quepan otros mundos posibles, desde esa esperanza que nos acompañará en lo que sigue, sólo nos queda reconocer que las acciones de transformación son y serán siempre originadas en la lucha social por la inclusión, la justicia y la humanización del mundo que vivimos. Este libro contiene las reflexiones necesarias para “encender las llamas de la resistencia contra el capitalismo, (...) [y] contribuir con una chispa que pueda encender el deseo de una transformación social revolucionaria democrática a través del mundo”.³⁴

GEOPOLÍTICA DE LA GUBERNAMENTALIDAD EN EL ESTADO LIBERAL BURGUÉS

En sociedades como las nuestras, todavía el pasado cuenta poderosamente no como una tradición o un museo venerable, sino en cuanto pervive entre nosotros bajo forma de memoria que exige un ajuste de cuentas.

Bajo el imperio de las leyes morales
Mariano Grondona

Para explicar en perspectiva genealógica los problemas histórico-epistemológicos heredados de la construcción republicana en Venezuela, es necesario recordar que el modelo de estado soberano que se inauguró con las independencias emergió en el contexto del Estado liberal burgués de Occidente. Como una sucinta explicación, juzgamos de interés comenzar por afirmar que, en esencia, se derivó del poder que emergió con el capitalismo industrial, para someter a los sujetos al modo de producción capitalista.

De inestimable clarificación son los aportes que resumimos de dos obras de Foucault³⁵ para dejar evidenciado que, si los grandes sistemas de poder operaron sobre los individuos como sujetos-súbditos, desde finales del siglo XVII el capitalismo industrial produjo una mutación tecnológica del poder en occidente que impulsó el mismo desarrollo capitalista. Al desarrollarse en la Europa Occidental, para el siglo XVIII la burguesía había entendido que el poder se ejerce sobre la población y no solamente sobre los individuos, como era la tesis fundamental de la monarquía; evidentemente, significó la imposición de la normalización por clases sociales incardinadas en la asociación colectiva de individualidades ciudadanas igualadas ante la ley y entre sí mismas.

Si en el Estado monárquico se recaudaban del súbdito sus bienes, riquezas y eventualmente su cuerpo y su sangre, en el Estado moderno la vida y el cuerpo se hacen objeto de dominio del poder y al operar esta sujeción sobre el cuerpo social, la población pasa a significar la máquina de producir todo:

riqueza, bienes, otros individuos. Entonces, ¿cómo la disciplina y la regulación sobre los cuerpos y la población pasan a ser el núcleo tecnológico del poder en el nuevo estado? Como respuesta valedera, resumimos de Foucault tres de las vertientes fundamentales que articulan los poderes de dominación en el Estado liberal burgués:

PODER SOBERANO O PODERES DE LA DOMINACIÓN

Desde fines del Medioevo hasta el siglo XVIII se había instalado una concepción jurídica del poder mediante la ley del soberano, ejercida sobre los súbditos y como representación del poder. Compartido por la burguesía y la monarquía, se instituyó el principio que “la ley hace a los hombres desiguales por naturaleza”. Para liquidar el poder soberano monárquico e instaurar el Estado moderno burgués, ese discurso jurídico fue utilizado por los liberales ilustrados en contra de la monarquía.

Para su teoría contractual del Estado, en 1762 Rousseau³⁶ argumenta que por esta naturaleza pactista se favorece por igual a todos los ciudadanos, porque el poder soberano es inviolable y, por ser un acto auténtico de la voluntad general, la soberanía se ejerce porque el cuerpo social (la población), sin enajenar su libertad y bienes, delega estos derechos individuales en quienes ejercen su representación: *los ciudadanos*. Desde entonces, ha privado en Occidente esta representación jurídica del poder soberano del Estado; este poder al igual que el monárquico, también se instaló en el poder burgués como discurso, como lenguaje, y no solamente desde el funcionamiento de las heterogéneas formas de poderes que funcionan como formas de dominación, de alienación, de sujeción.

Por tanto, las relaciones de poder no pueden ser analizadas desde la teoría del Estado moderno sobre la soberanía, pues el modelo jurídico sobre la cual se funda no posibilita un análisis de la multiplicidad de poderes. Esta teoría de la soberanía va del sujeto al sujeto en una misma relación de sujeción a la relación política, porque siguiendo el principio que los “hombres son libres por naturaleza”, al ser poseedores de derechos y capacidades se establece

36 J.J. Rousseau, *El contrato social o Principios de derecho político*, pp. 51-52.

la condición de estar sojuzgado a multiplicidad de relaciones de poderes que funcionan según la legitimidad del Estado como unidad fundamental.

Se fundamenta en tres presupuestos: Sujeto, unidad del poder y ley, esto es, el sujeto a sojuzgar, la unidad fundacional del nuevo poder del Estado y la legitimidad a respetar. Al sostenerse esta teoría de la soberanía en la fuente del poder de la soberanía, de ella no emergen los operadores de las dominaciones, pues no se trata de preguntar a los sujetos *cómo*, *por qué* o en nombre de *qué* derecho son soberanos para no ser sujetados, sino de mostrar cómo se hacen efectivas las relaciones de sujeción. Entonces, reflexiona Foucault, lo que debe ser estudiado no es la soberanía, sino la dominación: las dominaciones, o los operadores de dominación, porque de ellos emergen las relaciones de poder localizadas.³⁷ Por tratarse que la multiplicidad de sujeciones se articularon al funcionamiento y sostenimiento de dispositivos de poder, no se debe buscar, como fuente de poder, algo como una soberanía. Al contrario: es necesario mostrar cómo los diferentes operadores de dominación se apoyan en algunos casos los unos sobre los otros y remiten unos a otros; en otros casos, en cambio, se refuerzan mutuamente y convergen unos hacia otros; a veces, incluso, se niegan recíprocamente o tienden a anularse ... nos interesa la fabricación de los sujetos, más que la génesis del soberano.³⁸

37 Foucault, *Genealogía del racismo*, pp. 36-37.

38 Ídem.

DE LAS RAZAS EN EL CUERPO SOCIAL AL RACISMO DE ESTADO

Entre finales del siglo XVI y mediados del XVII, en relación con la doble rebeldía-popular y aristocrática para oponer el poder monárquico de la soberanía absoluta, emergió el discurso de un sujeto universal, por el cual todas las particularidades tendrían su lugar ordenado según la lógica política del príncipe. El discurso del príncipe sobre este sujeto universal, surgió cuando hacia 1630 en Inglaterra los puritanos populares y pequeños burgueses demandaban reivindicaciones libertarias y medio siglo después, a fines del reinado de Luis XIV, en Francia la aristocracia luchaba contra el rey. Así emergió la teoría de la guerra de razas, porque al cuerpo social se le articuló al funcionamiento de los mecanismos de la guerra de razas. “Más que de conquista y esclavización de una raza por parte de otra, se habla de pronto de diferencias étnicas y de lengua; de diferencias de fuerza, vigor, energía y violencia; de diferencias de ferocidad y de barbarie”.³⁹

Su primera transcripción, explícitamente biológica, operó antes de Darwin y dio lugar a la teoría de las razas en su sentido histórico-biológico de lucha permanente y de la guerra de razas articuladas, por un lado, con las nacionalidades europeas y sobre sus luchas contra los grandes aparatos de estado; por el otro, con la política europea de la colonización. La segunda transcripción, como guerra social, se desarrolló a inicios del siglo XIX para convertir el conflicto de razas en lucha de clases.

Si el discurso de la lucha de razas comenzó a funcionar desde el siglo XVII como instrumento de lucha para campos des-centrados, pasó ser re-centrado y convertirse en el discurso del poder centrado, centralizado y centralizador. Más adelante, con la teoría racial del evolucionismo se produjo el racismo biológico-social, según el cual la otra raza no es la que llegó de afuera, no es la que por determinado tiempo ha triunfado, sino aquella que se infiltra en el cuerpo social, que se reproduce dentro y a partir del tejido social: la nueva teoría fundada sugiere que la raza verdadera y única, es la que detenta el poder y titular de la ley y constituye el peligro para el patrimonio biológico.

³⁹ Aparecen, entonces, los discursos biológico-racistas, no de un grupo
Ibidem, p. 47.

social contra otro, sino de la lucha de razas como principio de segregación, eliminación y normalización de la sociedad. Con el nacionalismo en los inicios del siglo XX, la forma originaria del discurso entre razas, paradójicamente, se utiliza como mecanismo del poder de “un racismo de estado; de un racismo que una sociedad ejercerá contra si misma, contra sus propios elementos, contra sus propios productos; de un racismo interno -el de la purificación permanente- que será una de las dimensiones fundamentales de la normalización de la sociedad”.⁴⁰

40 *Ibíd*em, p.49.

EL BIOPODER SOBRE LOS CUERPOS Y LAS POBLACIONES

Si en el poder del Estado monárquico existían solamente sujetos jurídicos sin derecho a la opinión, a partir del siglo XVIII el cuerpo social se corporiza en el poder del Estado moderno burgués porque “Ahora existen cuerpos y poblaciones”.⁴¹ Para ello, al sexo se le ubica en el lugar privilegiado de la articulación entre las disciplinas individuales del cuerpo (anátomo-política) y las regulaciones sobre la población (bio-política). Particularmente, el varón garantiza la vigilancia sobre el cuerpo social y explica por qué se vuelve un problema de higiene social pública y moral.

Siguiendo esta tesis foucaultiana de fabricación de sujetos, al explicar la relación entre la cárcel y la fábrica, Melossi y Pavarini⁴² afirman que dio inicio en Inglaterra a fines del siglo XVII, ante la necesidad socio-económica de la revolución industrial de recoger a los vagos, mendigos, criminales, locos y delincuentes menores para obligarlos a realizar trabajos forzosos bajo la rígida disciplina de las “casas correccionales” dirigidas a “fabricar hombres” para el trabajo manufacturero.

Estas y otras tecnologías para controlar y disciplinar a la población “fluctuante y excedente” eran cumplidas, por un lado, mediante una variada organización de beneficencia pública y, por otro, a través del internamiento institucional. Ambas, constitutivas de una política social de asepsia pública, cuyo único fundamento era la aptitud para el trabajo subordinado que discriminaba entre el *pobre inocente* y el *pobre culpable*. Al primero, se le prestaba asistencia en organizaciones sociales, al segundo, la internación coactiva que surgió por igual entre los siglos XVII y XVIII en la Europa protestante y la católica.⁴³

Desde estas igualdades/desigualdades naturales derivadas de la

41 M. Foucault deja evidenciado este poder biopolítico-regulador y disciplinario en las instituciones del estado liberal burgués- la cárcel, la escuela, el hospital, la familia- para demostrar que también en Francia respondían a la reproducción del patrón universal de funcionamiento. Aspectos ampliamente desarrollados en Vigilar y Castigar, México, Siglo XXI, 1976.

42 D. Melossi y M. Pavarini, Cárcel y fábrica. Los orígenes del sistema penitenciario (siglos XVI-XIX), p. 9.

43 Ibídem, pp. 32.

razón de Estado, los sujetos-súbditos se emplazan en los nuevos dominios del poder y, en procura de ello, el Estado pasa a ocupar el lugar de la Iglesia católica, en cuanto a la atención educativa de los pobres, expósitos y mendigos para la máquina productiva y re-productiva. Al estar íntimamente ligada esta racionalidad ilustrada a las exigencias del nascente capitalismo industrial, la producción de mercancías demandó de esta la fuerza de trabajo, la fabricación de sujetos dóciles y útiles.

Al tornarse en instrumento de disciplinamiento por parte del Estado, la escuela era pensada, controlada y organizada “como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar”,⁴⁴ con la finalidad de controlar los cuerpos, docilizar sus voluntades morales y controlar las pasiones para someterlos a la obediencia, “porque la sociedad industrial exige que la riqueza esté directamente en las manos no de quienes la poseen, sino de aquellos que permitieran obtener beneficios de ella trabajándola.”⁴⁵

De este modo, para institucionalizar este Estado liberal con ciudadanos letrados y hombres útiles a la industria y al comercio, ya para fines del siglo XVIII la imagen del pobre y, sobre todo, la de la miseria comienzan a cambiar con la nueva ciudad industrial, igual que van cambiando la ‘pedagogía’ destinada a los indigentes y el lugar que van ocupando las prácticas de limpieza. La falta de higiene y la proliferación de epidemias transformó la teoría de las miasmas en ‘moralización de la limpieza’ sobre los cuerpos; instalándose en los espacios públicos y privados una pastoral de la miseria que cambiaba el estatuto del pobre y la mendicidad.⁴⁶

Ya no se trataba de dar limosnas al pobre, sino de transformarlo de ‘inválido’ en ‘válido’, pues la razón utilitaria demandaba extinguir la ignorancia y la ociosidad para fomentar el trabajo con mano de obra útil-servil. Por tanto, pobreza y mendicidad dejaban de ser vistas como objeto de caridad cristiana por parte de la Iglesia católica, para convertirse en una disfunción de la sociedad a ser corregida por el Estado.⁴⁷

En garantía de ello, funcionó el sistema de pedagogía de los ingleses Bell y Lancaster, fundado en la vigilancia, el castigo, las recompensas y los métodos uniformes y nacionales de enseñanza coligados al canon del orden

44 M. Foucault, Vigilar y castigar, p. 70.

45 M. Foucault, Microfísica del poder, p. 91.

46 G. Vigarello, Lo limpio y lo sucio. p. 240.

47 S. Castro-Gómez, La Hybris del punto cero, pp. 156-157.

civilizatorio, para asegurar la uniformidad de resultados en los disciplinados cuerpos ciudadanos “a través de acciones tan distintas, como objetos a los que se dirige: los comportamientos individuales de los sujetos del Estado”.⁴⁸

Para incardinarse el cuerpo social en el poder del Estado burgués, toda república ‘única e indivisible’ se obligaba a protegerlo desde la infancia. De este modo, el espacio escolar sirvió para controlar la sexualidad entre géneros, mediante el ejercicio de la observancia, también para materializar en el varón su condición de pieza política de primera importancia, como eje articulador entre el poder disciplinario y las regulaciones, para hacer de la sociedad una máquina de producir individuos. Esto explica, porqué en las escuelas de primeras letras se instrúa a los niños pobres en la razón utilitaria y la moral; porqué la separación de escuelas populares y públicas para varones y hembras; porqué se privilegió en la instrucción pública la obligación escolar para el sexo masculino.

Al imponerse la necesidad de articular la economía capitalista con el ordenamiento de las libertades burguesas, por el postulado político del pacto social la legitimación del poder soberano imponía que las libertades fuesen administradas por el soberano titular de este poder, cuya voluntad se expresaba en la ley, por naturaleza punitiva, “precisamente porque el poder de castigar ha sido otorgado contractualmente por quienes son los destinatarios de la ley penal, no se podrá admitir *la pena de muerte* en cuanto el derecho a la vida es un bien supremo para el particular y no puede haber sido pactado a cambio de un bien ciertamente menor como es la paz social”.⁴⁹

En el fondo se trataba de limitar la libertad como salvaguardia de las reglas mínimas del vivir social para que pudiesen garantizar el libre juego del mercado y la condición primera para que esta organización política pudiera desarrollarse “es que los excluidos de la propiedad acepten estas reglas de juego como naturales y el segundo aspecto es educarlos para el trabajo asalariado y reconocer en la disciplina de la fábrica su condición natural”.⁵⁰

48 A. Querrien, Trabajos elementales sobre la escuela primaria, p.147.

49 M. Pavarini, Control y dominación, pp. 30-31.

50 Idem.

“CADA UNO EN SU SITIO SEGÚN LA LEY DE LA NATURALEZA”

Si el soberano imponía la ley y la soberanía era ejercida para delegar los derechos individuales en el cuerpo social de los ciudadanos-propietarios, así mismo el principio de este pensamiento ilustrado, la falta de razón, virtud y felicidad de la república, eran contrarias a la ley natural de la desigualdad de los hombres en sus condiciones, fortunas, pasiones, talentos y artes para la felicidad de la república.⁵¹ Como vocero de la burguesía ya consolidada, entendía el exiliado ginebrino que si la riqueza y la razón fijaban la ‘natural’ desigualdad entre los varones, entre varones y mujeres, esta desigualdad devenía en ellas de sus funciones sexuales y reproductoras confinadas al espacio privado-doméstico, en tanto que el espacio público era potestad de los varones para el ejercicio de la ciudadanía.

También por esta “natural condición” de la ideología patriarcal que relegaba a los diferentes al ‘estado de naturaleza’, en las mujeres la desigualdad nacía de sus funciones reproductoras y sexuales, sin derechos ciudadanos y clausuradas en ese espacio privado-doméstico de la familia; en tanto que el espacio público era atributo de igualdad en el pueblo soberano, según establecía el contrato social para ejercer los ciudadanos activos “el pleno ejercicio de la civilidad expresada en la función pública para legislar y administrar los asuntos públicos”.⁵²

Para instituir el Estado liberal burgués que operaba desde esta transformación del poder ejercido sobre los cuerpos y la población jerarquizada, la naturalización de las calidades sociales y entre los sexos, se pensaba a partir de programas educativos diferenciados. Según esta lógica biopolítica que excluye, jerarquiza y diferencia, las prácticas pedagógicas, también articuladas a la ideología patriarcal, sirvieron a la “institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres dentro de la familia y la extensión de esta supremacía al resto de la sociedad”.⁵³

51 Vid. J.J. Rousseau, Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres. Madrid, Editorial Libsa, 2001, [1ª edic., 1755].

52 O. Noria, La teoría de la representación política del abate Sieyès, p.73; M. Foucault, Historia de la sexualidad.1 ..., pp. 3 y ss.

53 G. Morgade y G. Alonso, Cuerpos y sexualidades en la escuela, p. 155.

En su tratado sobre educación, para Rousseau⁵⁴ el niño *Emilio* y la niña *Sofía* encarnan y emblematizan estas cualidades que ilustrados humanistas y reformadores europeos conferían a la natural desigualdad en la primera infancia masculina y femenina, motivada por la división sexual del trabajo. Por ser pieza clave para este orden civilizatorio, en Sofía se personifica la educación de las niñas para la domesticidad y si ella no podría existir el Emilio, para la libertad y autonomía de la masculinidad ilustrada que se representa en la buena crianza, instrucción y desarrollo físico del cuerpo, para corregir las malas inclinaciones y evitarlas en la edad de la razón. Desde estas diferencias físicas, también manifiestas en las diferencias morales, la mujer-madre estaba destinada como guardiana del hogar a procrear al varón, protegerlo y cuidarlo como futuro ciudadano y como mujer-esposa, controlar sus pasiones para garantizar conductas morales en las funciones públicas.

En torno a la validez de este espíritu ilustrado, para Kant la igualdad de los hombres dentro de un Estado era “perfectamente compatible con la máxima desigualdad, cuantitativa o de grado, en sus posesiones, ya se trate de una superioridad corporal o espiritual sobre otros, o de riquezas externas”.⁵⁵ También en el pensar kantiano, esta desigual naturaleza humana atribuye a ‘los más aptos y mejor dotados’ de la raza blanca, ser poseedores de la jerarquía moral y modelo único de humanidad; en tanto que la ‘incultura’ de las razas moralmente inmaduras de africanos, asiáticos y americanos, los hacía incapaces de esta naturaleza moral.⁵⁶

Por esta condición natural a los infantes principescos, hijos de Dios y de las familias se les instruía con preceptores y maestros para ser ‘repúblicos’ racionales, obedientes, cristianos, virtuosos, morales y aptos para el gobierno de las leyes; en tanto que los ‘vicios’ de los infantes pobres, expósitos y huérfanos, eran corregidos en hospicios y otros establecimientos benefactores, por cuanto los hombres de las Luces secularizaron el espacio conventual con políticas educativas ilustradas y, gracias en parte a ellas, “se materializó un proceso de largo alcance en virtud del cual las técnicas cristianas del examen, la confesión, la dirección de conciencias y la obediencia se hicieron extensivas al

54 Véase, J.J. Rousseau, *Emilio, o De la educación*, Madrid, Alianza Editorial, [1ª edic., 1762], 2005.

55 I. Kant, *¿Qué es la Ilustración?*, p. 208.

56 S. Castro-Gómez, *La Hybris del punto cero*, p.41.

cuerpo social al pasar a formar parte de la razón de Estado”.⁵⁷

Con el racionalismo y la ilustración, la nueva concepción de la naturaleza humana nace en el individualismo y, al desplegar el hombre su naturaleza humana como ser individual, el orden social se concibe a partir del individuo. Impactada esta concepción de la sociedad por Jeremías Bentham,⁵⁸ el individualismo cobra fuerza en la regulación del orden social desde la premisa “la mayor felicidad del mayor número” y, en este sentido, “La libertad es, sin duda alguna, el supremo bien del orden natural, y es propia exclusivamente del ser racional.”⁵⁹

Al estar este orden natural y la razón guiadas por el principio de la libertad, ésta no se limitó a asegurar al hombre la inviolabilidad de sus derechos a la libertad, sino también los esenciales derechos civiles a la vida, la propiedad, la seguridad, así como a la libertad de opinión, de cultos, de enseñanza, al trabajo; el derecho a la instrucción primaria, gratuita y obligatoria; la igualdad ante la ley; la separación de la Iglesia y el Estado; la abolición de los títulos de nobleza; la libertad de reunión y asociación; la abolición de las penas de muerte; el sufragio universal y el derecho de todas las entidades jurídicas y naturales de gobernarse a sí mismas, en virtud de las leyes que ellas mismas se den.⁶⁰

Para este ‘buen gobierno’ del republicanismo liberal-ilustrado europeo se entendía de utilidad general para la felicidad pública, que el Estado se obligara de su cumplimiento con la instrucción popular, pública y nacional, a los fines de garantizar la formación de hombres libres cultivados en la razón, las virtudes morales y los conocimientos útiles a la patria. Si en la Europa de las luces, la instrucción aseguraba el control de los vicios y pasiones “para proteger la libertad y el modo de vivir y las costumbres que aquélla comporta”,⁶¹

57 J. Varela y F. Álvarez-Uría, *Arqueología de la escuela*, pp.173-174.

58 En el principio de la utilidad general fundamenta Bentham la ciencia social. Y consiste en “[...] el bien estar de la especie humana, o lo que es lo mismo, la felicidad social que aspiran conservar y aumentar estas ciencias; así como la medicina y sus auxiliares aspiran a conservar la salud y a prolongar la vida” (Núñez, *Ciencia social según los principios de Bentham*, pp. XVII-XVIII; Cfr. Bentham, *De los delitos contra uno mismo*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2002).

59 M. Azuela Guitron, *Derecho, sociedad y Estado*, pp. 45-46.

60 P. Álvarez Lázaro, *La Masonería, escuela de formación del ciudadano*, p. 176.

61 M. Villori, *Por amor a la patria*, p. 110.

asimismo, el talento, la riqueza y la razón se regían por la naturaleza igualitaria del contrato social entre los varones-ciudadanos.

Aunque por este imaginario aristocrático de la blancura que naturalizaba las desigualdades y distinguía la superioridad racial y entre sexos, así como unas formas de conocimientos sobre otras, también la ‘ignorancia’ era incompatible con esta razón de Estado.

De desterrar esta ‘incultura’ escolarizando por separado a niños y niñas se encargará el Estado con la instrucción popular, así como de la infancia masculina pobre se ocuparán las escuelas de primeras letras para formar la masa de trabajadores. Aunque todos fueran ‘iguales ante la ley’, la división social del trabajo los fijaba en el lugar destinado a ocupar en el gobierno representativo, en las labores del hogar o en los oficios de utilidad pública.

En tanto eran premisas de la masculinidad ilustrada, el derecho natural y la igualdad originaria de los hombres del contrato social que inspiró en 1789 la *Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano*, por ser atributos de los varones/ciudadanos y restrictivos para las mujeres/no ciudadanas, en el mismo año fue propuesta ante la Asamblea Nacional francesa, la *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana* para denunciar y remediar la falsa universalidad que esconde bajo el equívoco término de *Hombre* el real significado de *varón*” que inscrito en el paradigma de la Naturaleza como fundamento de los derechos, subordina y discrimina a las mujeres a un estado de degeneración de la civilización respecto a la armonía inicial entre los sexos.⁶²

Redactada por Olympe de Gouges⁶³ y dirigida a reclamar de la

62 A. Puleo, La ilustración olvidada, p. 25.

63 La “Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana” (1789), entre otros derechos establecía: La mujer nace libre y permanece igual al hombre en derechos, las distinciones sociales sólo pueden estar fundadas en la utilidad común (art. 1); El objetivo de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles de la mujer y del hombre; estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y, sobre todo, la resistencia a la opresión (art. 2); El principio de toda soberanía reside esencialmente en la nación que no es más que la reunión de la mujer y el hombre: ningún cuerpo, ningún individuo, puede ejercer autoridad que no emane de ellos (art.3); La libertad y la justicia consisten en devolver todo lo que pertenece a los otros; así, el ejercicio de los derechos naturales de la mujer sólo tiene por límites la tiranía perpetua que el hombre le opone; estos límites deben ser corregidos por las leyes de la naturaleza y de la razón (art. 4); Las leyes de la naturaleza y de la razón prohíben todas las acciones perjudiciales para la sociedad: todo lo que no esté

revolución francesa y del cuerpo social sus deberes y derechos naturales e inalienables como mujer y ciudadana, a fin de que fuesen respetadas sus reclamaciones por ser “el sexo superior tanto en belleza como en coraje, en los sufrimientos maternos”, sin embargo, su voz fue silenciada y olvidada la propuesta, pues por el contrato social

*los varones negaban los derechos a las que llamaban el bello sexo y ellas resignificaron el lenguaje revolucionario para poner de manifiesto las incoherencias que las discriminación de las mujeres conllevaba: vosotros, varones revolucionarios, que habéis irracionalizado el sistema estamental, implantáis de nuevo su lógica para dejarnos fuera de la ciudadanía. Y, al hacerlo así, se autodesignaron en posición de sujeto y politizaron en el mismo movimiento su autodesignación.*⁶⁴

Pero, además, por esta lógica contractual de la ideología patriarcal se instituyó que el *sexo* corresponde al plano biológico, en tanto que el *género* es el producto de la construcción socio-cultural y esta polaridad no hizo más “que reproducir la oposición naturaleza-cultura y el dualismo mente-cuerpo que han marcado el pensamiento occidental desde sus orígenes”.⁶⁵ Y, en tanto que el lenguaje ilustrado se concibió por y para los hombres racionales, el mismo principio del orden sembrado en la masculinidad imponía borrar “toda distinción de raza o de sexo tanto en el ámbito de la teoría como en el de la praxis política”.⁶⁶

prohibido por estas leyes, prudentes y divinas, no puede ser impedido y nadie puede ser obligado a hacer lo que ellas no ordenan (art. 5); La ley debe ser la expresión de la voluntad general; todas las ciudadanas y ciudadanos deben participar en su formación personalmente o por medio de sus representantes. Debe ser la misma para todos; todas las ciudadanas y todos los ciudadanos, por ser iguales a sus ojos, deben ser igualmente admisibles a todas las dignidades, puestos y empleos públicos, según sus capacidades y sin más distinción que la de sus virtudes y sus talentos (art. 6); Ninguna mujer se halla eximida de ser acusada, detenida y encarcelada en los casos determinados por la ley. Las mujeres obedecen como los hombres a esta ley rigurosa (art. 7) en <http://clio.rediris.es>

64 C. Amorós, La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres, p. 36.

65 S. Tubert, Del sexo al género. Los equívocos de un concepto, p.8.

66 A. Campos Langa, “El habla por ella. Apuntes críticos sobre género y

Esto explica por qué en 1792 argumentaba Condorcet⁶⁷ ante la Asamblea Nacional francesa que la libertad y la igualdad, se lograba con un pueblo ilustrado que confiara sus intereses a hombres instruidos con instrucción pública universal y nacional, para asegurar la industria y la igualdad política reconocida por la ley y garantizada por los “Derechos del hombre en sociedad” para edificar la república libre y soberana con hombres letrados y útiles. Lo prescrito era universalizar y nacionalizar la enseñanza pública primaria entre todos los repúblicos, con conocimientos elementales de lectura, escritura, moral, religión, habilidades manuales y técnicas para ejercer las artes y los oficios de utilidad pública, pues la razón de Estado requería de ciudadanos morales y cultivados y de la regeneración del pueblo con extinción de la ignorancia, la ociosidad, enfermedades y epidemias. La opción para ello, era la alfabetización promovida por el Estado para transmitir en las escuelas de primeras letras las ideas complejas de la ciencia ilustrada y someter a la infancia al “régimen escriturario” inspirado en el principio que “la educación es el más importante y principal negocio público”.

El origen de estas desigualdades inscritas en los derechos contractuales de la soberanía en las libertades burguesas, lo sitúa Melossi en Locke y Hobbes. Mientras que para Hobbes, por causa del pacto social ningún derecho natural de los hombres propietarios o no, se hallaba fuera de la soberanía ejercida por el Estado, porque este contrato que establecía el *Leviatán* en 1651 (Commonwealth, o Estado, en latín Civitas) era producto de la libre voluntad de sus miembros quienes, por la libre adhesión contractual, cedían sus pretensiones naturales a la soberanía individual absoluta;⁶⁸ por otro lado, para Locke [1690] solamente los hombres propietarios eran los sujetos racionales para ejercer el poder y los derechos políticos. Al fundarse el pacto de asociación en la existencia del estado de naturaleza, era para salvaguardar los derechos de propiedad, en el sentido de proteger la vida, la libertad y las posesiones en los hombres, propietarios, ciudadanos del estado y cabezas de familia.

Debido a que este carácter absoluto de la soberanía se entendía en paralelo con la elevación de la dignidad individual y de su absoluto derecho

construcción del sujeto en la filosofía ilustrada”, p. 2

67 Cfr. Condorcet, Cinco memorias sobre instrucción pública y otros escritos. Madrid, Ediciones Morata, 2001.

68 D. Melossi, El Estado del control social, pp. 35-38.

a disfrutar de todos los bienes materiales y simbólicos,⁶⁹ también esto implicó que la teoría doctrinal del Estado fijara sus estrategias diferenciadas para controlar las pasiones en el cuerpo social. Si para los varones-propietarios, los “vicios privados” para alcanzar las “virtudes públicas” debían ser controlados al servicio de una comunidad racional y ordenada, para los excluidos del estado de naturaleza, se controlaban los “malos vicios y las bajas pasiones” por medio del lenguaje y las prácticas de la “represión”. En ambos casos, el interés económico privaba como “instrumento dominante mediante el cual se podían subyugar las pasiones”.⁷⁰

De allí que la educación y la policía eran los instrumentos idóneos de las políticas públicas para el cultivo de la racionalidad y el establecimiento de un orden legal con instituciones orientadas hacia ese fin. Por tratarse de razón de Estado, eran agentes de la racionalidad para institucionalizar los poderes públicos y para quienes lograban colocarse a la altura de entender su carácter racional, que representa por el orden legal la promulgación de las leyes naturales del estado de naturaleza que protegían y desarrollaban los derechos básicos de la vida, la libertad y la propiedad. Desde estos procesos de organización del Estado entre excluidores y excluidos, se impulsó que la democracia “solo podía ser la imagen de la sociedad civil que reflejara el sistema político”, inspirado en una igualdad bajo condiciones de desigualdad que resultó ser la negación misma del Estado.⁷¹

69 J.L. Galimidi, *Leviatán Conquistador. Reverencia y legitimidad en la filosofía política de Thomas Hobbes*, p. 90.

70 D. Melossi, *El Estado...*, p.39.

71 *Ibíd*em, pp. 41 y 57.

GUBERNAMENTALIDAD DESDE LAS ESCUELAS PÚBLICAS

El pueblo republicano, en la América del Sur, no es el mayor número de hombres, como lo es en otras partes; sino un número muy corto, que asume (porque tiene medios pecuniarios o mentales) no sólo la facultad de Representar al Pueblo en congreso, sino la de Responder por él: -no sólo la facultad de mandar sino de obedecer o resistir a nombre del Pueblo.

Sociedades Americanas

Simón Rodríguez

La *hybris del punto cero* -explicitada por Castro Gómez para evidenciar en la elite criolla ilustrada la pervivencia del imaginario universal de la blancura incardinado en la civilización occidental- perpetuó sus anclajes cuando sujetó el cuerpo social, “por amor a la patria”, al programa político de la revolución ilustrada fundada en el derecho natural de figuración racionalista, mecanicista y atomista de la sociedad que debía reestructurarse alrededor del individuo razonable, autónomo e igualitario con obediencia a las leyes y la administración del Estado.⁷²

Al funcionar como articuladores de los nuevos dispositivos del poder disciplinario inscritos en el orden civilizatorio, la “nación imaginada” desde y para los letrados seguía en sus premisas básicas la regulación y el control de los sujetos del Estado liberal burgués dentro del marco ilustrado de la escritura como estatuto de ciudadanía, “para erigir las soñadas naciones y ciudadanos

72 B. Marquard, *El Estado de la doble revolución ilustrada e industrial (1776-2008)*, pp.18-19. Este autor distingue diez ámbitos del Estado administrativo durante el siglo XIX, a saber: La policía, la cárcel, servicio militar obligatorio, la revolución higiénica para la prevención y control de epidemias, la educación pública, empresas públicas del régimen energético y explotación de recursos económicos, empresas de ferrocarriles y comunicaciones terrestres y acuáticas, centralización financiera y transformación liberal de la propiedad raíz (*Ibíd.*, pp. 66-76).

blanqueados y asépticos que prescribían los modelos allende los mares”.⁷³

Desde este pensamiento, la tendencia a difundirse fue que la máquina gubernamental del Estado legislador y administrativo cumpliera, entre otros deberes fundamentales, las pautas ilustradas para construir una sociedad de educados y alfabetizados que privilegiaba las escuelas primarias con enseñanza obligatoria, diferenciadas por sexos y condiciones sociales, la vigilancia con disciplina para docilizar e higienizar los cuerpos, la domesticación femenina, la escritura normativa con gramáticas y silabarios para el aprendizaje de la “lengua culta”, así como los manuales de moral y buenas costumbres, los catecismos políticos y la doctrina católica; aún cuando, el “...lugar de Dios todopoderoso fue reclamado por un Estado todopoderoso que se edificó en una base trascendente de la soberanía”.⁷⁴

73 B. González Sthephan, “Economías fundacionales. Diseño del cuerpo ciudadano”, p. 47.

74 B. Marquard, El Estado de la doble revolución ... p. 35.

EL ESTADO ADMINISTRADOR DE LAS ESCUELAS POPULARES Y PÚBLICAS

El cumplimiento de estos preceptos para moralizar y cultivar las luces en todos los hijos del pueblo, fue aspiración de los firmantes de la *Constitución Federal para los Estados de Venezuela*, sancionada en Caracas el 21 de diciembre de 1811, según lo establecían los artículos 194 y 195 de los *Deberes del hombre en sociedad* y, específicamente, el artículo 200 de los *Deberes del Cuerpo Social*, que instituía la necesidad de la ilustración y la enseñanza a cargo de los gobiernos provinciales

como las bases del sistema de gobierno que en esta Constitución ha adoptado Venezuela, no son otras que la de la justicia y la igualdad, encarga muy particularmente a los Gobiernos provinciales, que así como han de aplicar sus fatigas y cuidados para conseguir la ilustración de todos los habitantes del Estado, proporcionarles escuelas, academias y colegios en donde aprendan todos los que quieran los principios de Religión, de la sana moral, de la política, de las ciencias y artes útiles y necesarias para el sostenimiento y prosperidad de los pueblos, procuren por todos los medios posibles atraer a los referidos ciudadanos naturales a estas casa de ilustración y enseñanza, hacerles comprender la íntima unión que tiene con todos los demás ciudadanos, las consideraciones que como aquellos merecen del Gobierno y los derechos de que gozan por el solo hecho de ser hombres iguales a todos los de su especie, a fin de conseguir por este medio sacarlos del abatimiento y rusticidad en que los ha mantenido el antiguo estado de cosas.⁷⁵

Abortada esta primera experiencia de los Estados-provincias que se confederaron, en la *Constitución Política del Estado de Venezuela* de 1819, había

75 Constitución Federal para los Estados de Venezuela, hecha por los Representantes de Margarita, de Mérida, de Cumaná, de Barinas, de Barcelona, de Trujillo, y de Caracas, reunidos en Congreso General, Caracas, Imprenta de Juan Baillio, Supremo Congreso de los Estados Unidos de Venezuela, 1812, en Congreso Constituyente de 1811-1812, tomo 2, pp. 32-33.

propuesto Bolívar la incorporación de un apéndice sobre el Poder Moral, con las Cámaras de Moral y Educación, la cual se encargaría de

*establecer, organizar, y dirigir las escuelas primarias, las de niños, como de niñas, cuidando de que se enseñe a pronunciar, leer, y escribir correctamente las reglas más usuales de la Aritmética, y los principios de la Gramática: que se les instruya en los derechos y deberes del hombre y del ciudadano, se les inspiren ideas y sentimientos de honor y probidad, amor a la patria, a las leyes y al trabajo, respeto a los padres a los ancianos, a los Magistrados, y adhesión al Gobierno.*⁷⁶

Principios fundacionales de la república eran estas enseñanzas elementales de la escuela primaria o de primeras letras que en el mismo Congreso de Angostura ratificaba Bolívar ante los legisladores, cuando declaraba: “El amor a la patria, el amor a las leyes, el amor a los magistrados, son las nobles pasiones que deben absorber exclusivamente el alma de un republicano”.⁷⁷

De su observancia para edificar la república libre y virtuosa con la ilustración y las facultades morales emanadas del espíritu público y las buenas costumbres, la moral republicana en los infantes aspiraba formarse con la educación popular nacional bajo sus dos pilares: “Moral y luces son los polos de una República, moral y luces son nuestras primeras necesidades”.⁷⁸ Apelando a estas necesidades, con su proyecto de Poder Moral aspiraba Bolívar que el Estado velase por la educación de los niños⁷⁹ con enseñanzas para regir la formación del carácter moral del sentido pedagógico aristotélico y los fines de la educación del hombre que Immanuel Kant definió como disciplinado, cultivado, prudente y moral.⁸⁰

76 Constitución Política de Venezuela, aprobada en sesión del Soberano Congreso reunido en Angostura, capital de la provincia de Guayana, del 11 de agosto de 1819 en Congreso de Angostura 1819-1821, tomo 1, pp. 274-275.

77 “Discurso de Angostura”, 15 de febrero de 1819 en Bolívar, Simón, Doctrina del Libertador. Caracas, Fundación Biblioteca Ayacucho, vol. 1, 1985, p. 121.

78 Idem.

79 Ibidem, pp. 127-134.

80 Sobre la filosofía educativa de Aristóteles y Kant véase Salmerón, La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral. Bilbao, Editorial Descleé de Brouwer, S.A,

Desde finales del siglo XVIII sembrar un proyecto educativo para la instrucción del pueblo ocupaba la atención de Simón Rodríguez. En 1794 como maestro de primeras letras en Caracas, entre otros reparos a la educación, señalaba que al estar excluidos los labradores, artesanos y la gente común de las escuelas de niños blancos, las primeras luces debían alumbrarlos, porque *“la pobreza los hace aplicar desde sus tiernos años al trabajo y en él adquieren práctica, pero no técnica.”*⁸¹

Con la nueva confederación de varios Estados-provinciales de la antigua Capitanía General de Venezuela y del Virreinato de la Nueva Granada y, a escasas semanas de sancionada la *Constitución de la República de Colombia* (Cúcuta, 12 de julio de 1821), el 30 de agosto decretaba el Congreso la *Ley sobre el establecimiento de Escuelas de Primeras Letras para los niños de ambos sexos*, con los siguientes acuerdos:⁸²

- Difundir la ilustración en todas las clases; promover la religión, la moral pública y privada;
- Suprimir todos los conventos que no tengan por lo menos ocho religiosos y destinar sus rentas a la educación pública, fomento de escuelas y colegios;
- Crear escuelas o casas de educación para niñas y jóvenes en todas las provincias de la república, con los fondos de capellanías, rentas sobrantes de cabildos, de autoridades y donaciones voluntarias de los vecinos pudientes;
- Establecer como único el método lancasteriano o de enseñanza mutua;
- Crear y difundir las escuelas de primeras letras para niños en todas las ciudades, villas, parroquias y pueblos con más de cien vecinos;
- Enseñar a los niños la lectura, escritura para que conozcan las sagradas obligaciones de la religión, la moral cristiana y los derechos del hombre en 2000.

81 S. Rodríguez, *“Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento [1792]”*, en *Obras Completas*, T. I, p.201.

82 Cuerpo de Leyes de la República de Colombia. Bogotá, Bruno Espinosa impresor del gobierno general, tomo I, 1822, pp.74-78. También en Congreso General de Colombia. Acta N° 98, sesión del día 28 de julio de 1821 y Acta N° 104, sesión del día 2 de agosto de 1821 publicada en Congreso de Cúcuta 1821. Actas de los Congresos del Ciclo Bolivariano, Caracas, Ediciones Conmemorativas del Bicentenario del Natalicio del Libertador Simón Bolívar, tomo 1, 1983, pp. 324-327 y 353-356.

sociedad, para ejercer dignamente sus derechos ciudadanos y cumplirlos con exactitud;

- Establecer escuelas o casas de educación en conventos de las religiosas para enseñarles a niñas y jóvenes la religión, moral cristiana, deberes en sociedad, coser y bordar;
- Encargar al poder ejecutivo de los premios y certámenes, imprimir cartillas, libros e instrucciones uniformar las escuelas, así como fomentar el estudio de la agricultura, comercio, minería y ciencias militares para la defensa de la república;
- Dotar y sostener las escuelas de primeras letras con contribuciones de las fundaciones, rentas y de los vecinos;
- Exceptuar de contribuciones a las familias pobres con gratuidad de estudios para sus hijos;
- Realizar un padrón en todos los lugares de niños entre seis y doce años y obligar a los padres a enviarlos a la escuela, en caso de no hacerlo, las multas cubrirán sus fondos;
- Fomentar entre los padres la instrucción privada.

Por su parte, la propuesta lancasteriana de tolerancia religiosa que pautaba la *Sociedad Bíblica* de Bogotá, fundada en 1825 por el señor Thomson, su socio pedagógico y seguidores, ambos de la *Sociedad de Escuelas Británicas y Extranjeras*, produjo reacciones de la representación católica y de la Intendencia del Departamento de Venezuela. Es el caso que en 1826, el folleto *La Serpiente de Moisés* que circuló en Bogotá y Caracas, produjo grandes controversias, mientras que en defensa de la escuela lancasteriana se pronunciaban los letrados liberales desde *El Constitucional Caraqueño*, *El Colombiano* y *El Venezolano*.⁸³

Aunque el proyecto lancasteriano no tuvo, por entonces, el éxito esperado debido a una serie de eventos, a favor del liberalismo lancasteriano en 1822 declaraba Tomás Lander, editor de *El Venezolano*, que la república nacía de la virtud e ilustración y la condición para ser libres estaba en la formación del espíritu público obtenido por la instrucción, la educación patriótica y moral, el establecimiento de imprentas y el desarrollo del comercio, la industria y comunicaciones. Y agregaba que la solución estaba en establecer escuelas

83 Sobre esta polémica, se recomienda consultar Fernández Heres, Memoria de cien años. Caracas, Ediciones del Ministerio de Educación, tomo I, 1981.

lancasterianas en toda la extensión de la República.⁸⁴

Opuesto a la enseñanza memorística de las escuelas lancasterianas, en Sociedades Americanas [1828] Simón Rodríguez propone el carácter social de la escuela primaria popular, nacional y pública, para fundar la república con las luces sociales mediante la adquisición de conocimientos de carácter social, corporal, técnico y científico Y para adquirir este conocimiento, debe haber “...Escuela para todos, porque todos son ciudadanos”.⁸⁵

La aspiración de materializar este proyecto de educación nacional tutelada por el Estado, la sintetizó Simón Bolívar en Chuquisaca por el decreto del año 1825 que ordenaba la creación del sistema escolar para la república boliviana en ciernes:

1º El primer deber del gobierno es dar educación al pueblo; 2º La educación debe ser uniforme y general; 3º Los establecimientos de este género deben ponerse de acuerdo con las leyes del Estado; y, 4º La salud de una República depende de la moral que por la educación adquieran los ciudadanos en su infancia.⁸⁶

La *Ley orgánica de Educación Pública*, promulgada el 18 de marzo de 1826 por el turbulento gobierno republicano colombiano, ratificaba la instrucción de todos los futuros repúblicos en los valores morales para la industria productiva y las virtudes cívicas, además que preveía para su fomento el establecimiento de las Sociedades Económicas de Amigos del País. Al respecto, cabe señalar que estas sociedades ilustradas habían surgido en Europa occidental durante la segunda mitad del siglo XVIII, en los Países Bajos e Inglaterra y se extendieron aparejadas con la difusión de la agricultura científica y del desarrollo de la manufactura. Sus evidencias también se registran en

84 T. Lander, “Política”, *El Venezolano*, N° 28, 23 de diciembre de 1822, en *La Doctrina Liberal. Pensamiento Político Venezolano del Siglo XIX*, pp. 20-22.

85 S. Rodríguez, *Obras Completas*, T. I, p.284.

86 “Decreto sobre el sistema educativo de la nueva Nación Boliviana”, Chuquisaca, 11 de diciembre de 1825, en: Bolívar, S., *Doctrina del libertador*, p.208. En defensa de esta revolución educativa y persuadido del deber de forjar una generación boliviana que sucediera a la que había luchado por la independencia, respecto a los indígenas, se preguntaba Sucre como primer presidente de la república Boliviana: ¿Cómo incorporarlos a la civilidad, para hacerlos conocer sus derechos?

nuestra América desde finales del siglo XVIII.⁸⁷

Después de un intento fallido durante la fundación republicana venezolana en el año 1812, impulsada por efectos de la Masonería liberal-ilustrada, finalmente fue decretada su creación en 1829 por José Antonio Páez como Jefe superior, civil y militar de Venezuela, para promover “los progresos de la agricultura, del comercio, de las artes, oficios, población e instrucción.”⁸⁸ Así lo argumentaba Tomás José Sanabria ante la Junta General de la Sociedad celebrada en Caracas el 3 de febrero de 1833: “alentemos sus virtudes y talentos, y de este modo no sólo crecerá la industria y la labor, sino que se aumentará la producción y se mejorarán nuestros artefactos.”⁸⁹

Sin embargo, los forjadores de esta república colombiana (1819-1830) no prosperaron en sus intentos de difundir en todas las provincias, cantones, ciudades, villas y pueblos estos cánones instruccionistas, para dar

87 v. G. Pacheco Troconis, “La sociedad económica de Amigos del País de Caracas, el conocimiento agronómico y el progreso agrícola (1830-1844)” en *Tierra Firme*, jul. 2003, vol.21, no.83. Destaca el autor que en 1784 fue creada la primera organización de este tipo en el Virreinato de la Nueva Granada, en ella tuvo figuración Celestino Mutis. Entre 1791/1793, Quito y La Habana fundaron sociedades patrióticas, similares en su estructura y fines a la Matritense de la España borbónica. En la Habana la Sociedad promovió la idea de fundar un jardín botánico, lo cual concretó en 1817. en Guatemala instituida en 1794 tuvo una prolifera actividad en su corta vida y fue cerrada por Carlos IV en 1799; algunos de sus logros fueron la creación de escuelas de matemáticas y dibujo, el jardín botánico y la realización de importantes estudios, entre otros: sobre las vías de comunicación y los cultivos del cacao y el añil. En Bogotá, centro político del Virreinato neogranadino, el mismo Mutis en 1802 creaba la Sociedad Patriótica a semejanza de la establecida en la península Ibérica, con el propósito de impulsar el desarrollo de su economía. En Caracas el 23 de febrero de 1812 debido a los pocos avances de la Sociedad Patriótica se instaló la Sociedad Económica de Amigos del País, dando lectura a sus estatutos y concluyendo el acto con el discurso pronunciado por el mantuano Xavier de Uztáriz. No cumplió las actividades contempladas, por los acontecimientos políticos. Y en Chile, en 1813, destacados hombres de negocios, lograban su creación, con el propósito esencial “desterrar la pobreza y sustituir la abundancia en su lugar.”

88 Creación de la Sociedad Económica de Amigos del País. Caracas, 26 de octubre de 1829, en Documentos que hicieron historia. De la independencia a la federación (1810-1864), tomo I, p. 351.

89 Sociedad Económica de Amigos del País, tomo I, p. 72 en S. Yannuzzi Rodríguez, “La Sociedad Económica de Amigos del País: Sueños e ideas para la transformación de Venezuela” en Montalbán, N° 31, p. 56.

cumplimiento a los deberes y obligaciones escolares con estos conocimientos útiles para el fomento científico de la agricultura, la industria y las artes. La inestabilidad y tendencias políticas, durante y después de formalizada la unitaria y centralizada república, no fueron favorables a la ley que desde 1821 organizaba la educación en los cantones, provincias, parroquias y pueblos de la república colombiana.

Será a partir de la década de 1830 con la desmembración de Colombia y la oficialización de la República de Venezuela, cuando tímidamente el gobierno se encargue de vigilar la aplicación de un pensum uniforme para todas las escuelas primeras letras o de enseñanza primaria, por intermedio de la Dirección de Instrucción Pública creada en 1838 para cumplir la misión patriótica que promovían los Amigos del País, los catecismos políticos y los manuales de civilidad.

Su plataforma fue la Constitución centro-federal de 1830 que disponía en su artículo 161, promover y establecer por todos los medios escuelas primarias y casas de educación, en todos los lugares de las Provincias de Venezuela con enseñanzas comunes en todas ellas. Con tal propósito y para los fines de asegurar su aplicación, en todas las entidades provinciales y sus cantones, se dispuso oficializar en la enseñanza elemental la aplicación en forma combinada de los métodos pedagógicos divulgados por el liberalismo.

A partir de entonces, la recién instalada república en Venezuela comienza a fortalecer sus propósitos como ciudad letrada con ciudadanos letrados, dando continuidad al proyecto ilustrado-liberal mediante la instrucción popular y pública ofrecida en las escuelas de primeras letras. Estas instituciones debían cumplir, entre múltiples funciones, la validación de la instrucción como forma de enseñanza gradual encargada a instructores que educaban en aulas divididas en pequeños grupos de niños, quienes se organizaban de acuerdo a las asignaturas de lectura, escritura, aritmética y religión; a este modelo de enseñanza se le conoció como el método Lancaster-Bell.⁹⁰

90 Para solventar la escasez de maestros y beneficiar al mayor número de alumnos, el método mutuo propuesto por Joseph Lancaster consistía en preparar monitores o instructores con los estudiantes avanzados y la escuela en una amplia aula dividida en pequeños grupos de niños, organizados según las asignaturas de lectura, escritura, aritmética y religión. Para el sistema lancasteriano, cada asignatura la dirigía un monitor y el sistema de Andrew Bell establecía varias categorías de estudiantes

Esta pedagogía del liberalismo inglés se concretó en *nuestra América*, luego de ser propagado en la Europa occidental a través de las Compañías Lancasterianas; agrupaciones destinadas a proveer una educación digna a los pobres y menesterosos, con el firme propósito de educarlos para la ciudadanía “inventada”, mediante el desarraigo de la educación familiar con la sustitución de los padres por el maestro y con la adopción del proyecto alfabetizador lancasteriano, constituyéndose en uno de los sucesos más controversiales en la fundación de la educación pública republicana.

Este método inauguró la maquinaria escolar para fabricar ciudadanos mediante una educación efectiva y rápida que reunía a grupos numerosos de estudiantes dirigidos por un maestro e instructor, quienes entre adoctrinamiento religioso, recompensas y castigos cumplimentaron sistemas de control y disciplinamiento social mediante la vigilancia de la autoridad y la imposición de conocimientos para instalar el dominio del poder de la razón, los conocimientos elementales de las ciencias utilitarias y de la cultura letrada en los niños y niñas, pues al centrarse esta práctica pedagógica en la palabra impresa y culta para la vida pública y doméstica, “saber leer y escribir (...) era una necesidad para poder ejercer plenamente los derechos ciudadanos y poder conocer sus deberes y responsabilidades”.⁹¹

Esto supuso, necesariamente, el cumplimiento del deber sagrado de instituir el Estado-docente como garante de formar ciudadanos morales, ilustrados, virtuosos e industriosos, lo cual contrajo la separación de los propósitos educacionales para hombres y mujeres, de manera que los primeros

enseñando o supervisando tareas. También, para asegurar el orden, la disciplina, la vigilancia, la eficiencia y el óptimo uso del tiempo, existían normas cuidadosamente establecidas: el aula debía disponer de un plano inclinado para la vigilancia y control sobre los alumnos, sentados en mesas corridas y filas ordenadas; informes diarios con detalles de asistencia, puntualidad, progresos y conducta; exámenes al finalizar cada lección; recompensas y castigos para reforzar el autocontrol y la competencia individual. Para detalles, véase, E. Roldán Vera, “El sistema de enseñanza mutua y la cultura cívica durante los primeros años de la república independiente de México” en *Historia Caribe*, No 7, pp. 113-127; también, M. Vega, “La cartilla lancasteriana” en *Tiempo de Educar*, No. 2, pp. 157-179 y A. De Pedro, “Características del proyecto educativo bolivariano: El tránsito del vasallo al ciudadano (1810-1830)” en B. Vázquez; G. Franco y R. Rojas, Reinaldo, *Del ciudadano moderno a la ciudadanía nacionalista*, Siglos XVIII-XX. Caracas, Ediciones OPSU, 2009, pp. 55-73.

91 A. De Pedro, “Características del proyecto educativo bolivariano: ...”, p.70.

se formaban para la vida productiva y social y las segundas para la vida doméstica. También desde estas prácticas escriturales legitimadoras de una ciudadanía que cerraba los espacios a las diferencias, “se llevan a cabo ejercicios normatizados que son traspasados por medio de los discursos aprendidos”.⁹²

A tono con lo expuesto, la instrucción pública y las escuelas de primeras letras estaban destinadas al fortalecimiento de la moralización y limpieza de los espacios públicos y privados, ello pretendía sanear la pobreza, la locura y cualquier otra enfermedad del espíritu moral que constituyera un obstáculo para el desarrollo de la buena ciudadanía. Se trataba, pues, de una forma pedagógica destinada a higienizar, blanquear y civilizar lo diferente y distinto, en virtud de fortalecer un sentido homogéneo de identidad ciudadana respondiente a los designios del Estado liberal-ilustrado.

A partir de entonces, en publicaciones periódicas y libros impresos, se predicaban normas e instrucciones para disciplinar los comportamientos y vicios que debían ser transformados, y ordenados según los cánones de la nueva sensibilidad liberal y la cultura letrada. Esto lo evidenciaba el Mensaje del Presidente de Venezuela cuando exhortaba a los venezolanos hacia el espíritu del orden, el amor al trabajo y la transformación de las costumbres heredadas del régimen colonial.⁹³

Cultivar estos deberes para edificar la república que instituía lo sancionado por el ordenamiento constitucional, ameritaba que los gobiernos provinciales se ocuparan de esta enseñanza elemental, orientada a preparar a los infantes en la civilidad, laboriosidad, moralidad, religión y como futuros servidores de la patria. Este propósito lo pautaba el ordenamiento jurídico de 1830, cuando exhortaba sobre el deber de su reglamentación para organizar las escuelas primarias en todos los lugares de la república.

Valga citar, a modo de ejemplo, la reglamentación y aplicación

92 E. Marín y C. Aranguren, “Prácticas escriturales sobre ciudad y ciudadanía venezolana” en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 9, p. 104.

93 En el Mensaje del Presidente de Venezuela al Congreso de 1836, Caracas, 20 de enero de 1836, apuntaba el Presidente de Venezuela José María Vargas la necesidad de uniformar [...] toda la masa de los venezolanos en sentimientos idénticos de libertad y adhesión a las leyes tutelares que aseguran su bienestar, ir desarrollando en todos el espíritu del orden, y el amor al trabajo, y haciendo la transformación efectiva de las costumbres del antiguo régimen colonial por las muy diversas que deben constituir la esencia del gobierno que hemos proclamado” en *Pensamiento conservador del siglo XIX*, p.469.

del régimen de enseñanza mutua en la Provincia de Maracaibo durante los primeros años de gobierno centro-federativo. Así lo fijaba el Reglamento de Escuelas Primarias emitido en 1834 por su Diputación Provincial:

Habrà en la capital de la provincia tres escuelas de primeras letras y una en las cabeceras de los otros cantones. En todas será gratuita la enseñanza para setenta niños pobres en cada una de las de la capital, y para cuarenta en las de los demás cantones. (Art. 1º). En las escuelas de la capital se enseñará a leer y escribir según el método combinado de Bell y Lancaster; las reglas elementales de aritmética; el compendio de la Gramática y ortografía de la lengua castellana; el de Doctrina cristiana y principales fundamentos de la religión; las máximas de moral y principios de urbanidad y cortesía práctica (Art. 2º).⁹⁴

Como máxima autoridad de las escuelas que cumplía lo normado por este sistema de enseñanza, bajo la responsabilidad y control del presidente de la municipalidad en los respectivos cantones, quedó fijada con escurpulosidad para cada escuela, la designación de un monitor con dos pesos de sueldo mensual; la exhortación a padres para la asistencia de sus hijos a las escuelas; el horario para concurrir a las escuelas; la debida distribución del orden, disciplina y castigos sin azotes; el cumplimiento de deberes para preceptores y discípulos, los exámenes públicos, tres premios anuales para cada escuela, a cargo de las rentas provinciales; el primero, para lectura, el segundo para escritura y el tercero, para gramática castellana y demás materias.⁹⁵

Aun cuando este Reglamento no especificaba la separación por sexos,

94 Archivo Histórico del Estado Zulia (en adelante, AHZ). “Reglamento de Escuelas Primarias”. Maracaibo, 19 de noviembre de 1834, año 1834, tomo 4, leg. 11. Según establecía el Reglamento en su artículo 3, para la lectura fueron designados los silabarios impresos para las escuelas de Venezuela “[...] la traducida por Don José Méndez del Yermo, por el Abate Sabatri, por Pedro Blanchard. Para la escritura, las muestras de Palomares, o de Torio de la Rivee, o las de letras extranjeras. Para la aritmética cualquiera de los catecismos de este ramo, que se imprimen en Caracas; para la religión y doctrina cristiana, los catecismos de Henri Ripalda; para la moral y urbanidad el de Pbro. Santiago Delgado o el de don José de [...] y para la Gramática y ortografía el de Luis de Mata y Araujo”.

95 Ídem.

en el mismo mes y año, la Diputación Provincial solicitaba la creación de una escuela pública para niñas para que aprendieran a leer, coser, bordar, la religión, la buena educación y modales sociales, a cargo de una matrona con pago de veinte pesos mensuales.⁹⁶

Solicitud que fue acompañada por el Reglamento de Escuelas del año 1836, incluido en el decreto del año 1838 que, además de reglamentar sobre su funcionamiento, puntualizaba sobre la difusión y establecimiento de escuelas y casas de educación en todos los lugares de la Provincia de Maracaibo. Asimismo, la creación de una escuela de primeras letras para instruir a las niñas y la instauración de “Juntas Curadoras de Instrucción Primaria” en cantones y parroquias, a cargo de los padres de familias guiados por los respectivos jefes políticos, los alcaldes o jueces de paz.⁹⁷

Nuevas reglamentaciones sobre instrucción primaria para los años 1840 y 1841, precisaban sobre materias, métodos de enseñanza, horarios de clases, admisión, deberes y castigos a los alumnos desaplicados e insubordinados; funciones, sueldos, cualidades y condiciones para cargos de maestros y sus vacantes; evaluación, fechas de exámenes y premiaciones a los alumnos destacados; dotación de mobiliario, entre otras disposiciones.⁹⁸

Pese al empeño de las autoridades provinciales por impulsar la instrucción primaria, el escaso número de centros educativos y la fluctuación entre apertura y cierre de escuelas públicas, revela los efectos de la inestabilidad política y la falta de rentas para su sostenimiento.⁹⁹ Cabe destacar que si la

96 Citado en I. Parra, “Inicios de la instrucción pública en la Maracaibo republicana” en *Historia Caribe*, N° 7, p. 143.

97 AHZ. “Decreto para el establecimiento de escuelas primarias y casas de educación”. Maracaibo, 23 de noviembre de 1838, año 1838, tomo 2, leg. 4.

98 “Reglamento sobre instrucción primaria”. Maracaibo, 27 de noviembre de 1840, en *Actos acordados por la Honorable diputación Provincial de Maracaibo en sus sesiones ordinarias de 1840*, Maracaibo, Imprenta de Miguel A. Baralt, diciembre de 1840, pp. 20-30; “Reglamento de instrucción primaria”. Maracaibo, 27 de noviembre de 1841, en *Actos acordados por la Honorable diputación Provincial de Maracaibo en sus sesiones ordinarias de 1841*. Maracaibo, Imprenta de Miguel A. Baralt, enero de 1842, pp. 28-39.

99 Muestra de ello es que para el año 1837 la Memoria anual del gobernador de la provincia de Maracaibo daba cuenta del atraso de la instrucción pública en toda la Provincia y apenas en esta capital provincial, existían cuatro escuelas públicas: tres con 437 varones y una con 50 niñas; en el sector privado se instruían a 206 niños y

instrucción de los varones cumplía una finalidad política y tanto el gobierno como las familias debían velar porque los futuros ciudadanos se ilustraran y adquiriesen conocimientos para las funciones públicas y los oficios útiles, no ocurría lo mismo con las hembras; además de normas de civilidad y nociones elementales, se les preparaba para los oficios propios de su sexo. En las pocas escuelas públicas, era visible la escasez de las dedicadas a las niñas, en tanto que las promovidas por el sector privado, su número siempre fue mayor a las de varones.

Confirma los resultados antes analizados, la Memoria presentada en 1852 por Joaquín Herrera, Secretario del Interior y Justicia, fundamentada en la necesidad de legislar sobre la instrucción primaria y dotarla de rentas para su progreso y estabilidad en toda la república, porque si las escuelas primarias fueron encomendadas a las diputaciones provinciales, “una larga experiencia nos enseña que toda la consagración de estas corporaciones al fomento de la instrucción popular, no ha sido bastante a (sic) remover el obstáculo que presenta la insuficiencia de fondos municipales”.¹⁰⁰

382 niñas. Durante los siguientes años, las cifras siguen confirmando los resultados de la crisis política y económica heredada del tiempo histórico de la independencia. En 1838, funcionaban cinco escuelas públicas: cuatro de varones y una de niñas. En 1841 disponían las parroquias Matriz, Santa Bárbara, San Juan de Dios, La Cañada y Sinamaica, un total de siete escuelas públicas: seis con 464 niños y una de 64 niñas; en tanto que de las escuelas privadas, existían seis de niños con 211 alumnos y 7 para niñas que atendían un número de 235. Para 1843, no había mayores variaciones, pues se mantuvo igual número de escuelas públicas de niños, aumentando su matrícula a 565 y una con 72 niñas; en tanto que las privadas disminuyeron a cuatro para atender a 227 niños y las de niñas aumentaron a nueve para una población de 402. En 1849, descendió a dos el número de escuelas públicas para niños con 263 matriculados y aumentaron a dos las escuelas de niñas con un total de 104. Para 1850, se mantuvo igual número de escuelas públicas para niños, con un ligero aumento de 494 y las de niñas también aumentaron a tres, con un visible incremento para totalizar 276. También las escuelas privadas de niños conservaron su número, pero la cifra descendió a 205, mientras aumentaron a ocho las escuelas de niñas con descenso de la matrícula a 188. Datos tomados de M. Vera Monzant y R. Parra Contreras, “La instrucción pública en Maracaibo luego de la desintegración de Colombia (1830-1850)” en UNICA, N° 19, pp. 103-109.

100 “Exposición que dirige al Congreso de Venezuela en 1852 el Secretario del Interior y Justicia”, p.29, en R. Fernández Heres, Memoria de cien años, tomo II, 1981, pp. LXVI-LXVII.

Pese a los problemas que limitaban el fomento de escuelas primarias en la república venezolana, durante estos años proliferaron las lecturas sobre doctrinas, leyes y catecismos para instruir en los principios de las virtudes cívicas, la rectitud moral, religión, limpieza del cuerpo y de las pasiones,¹⁰¹ al lado de los catecismos de Henri Ripalda, los libros de escritura de Palomares, de moral del Pbro. Santiago Delgado, los catecismos y manuales políticos, el manual de Carreño, los silabarios y la aritmética, las nociones científicas para el fomento de las luces, el juicio y la razón, así como el uso “civilizado” de la lengua castellana.

101 M. Alcibiades, *La heroica aventura de construir una república. Familia-nación en el ochocientos venezolano (1830-1865)*. Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericana/Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos, 2004, p.63 y ss. Entre los más divulgados para instruir en la lectura sobre las virtudes cívicas y morales, citamos los siguientes: Catecismo político arreglado a la Constitución de la república... para uso de las escuelas de primeras letras del Departamento del Orinoco de José Grau; el Manual del colombiano ó Explicación de la ley natural. Van añadidos los deberes y derechos de la nación y del ciudadano, publicado por Tomás Lander; Manual político del venezolano ó Breve exposición de los principios y doctrinas de la ciencia social que deben ser conocidos por la generalidad de los ciudadanos de Francisco Javier Yáñez [1839]; Catecismo constitucional para instrucción de la juventud venezolana, de Juan Antonio Pérez Bonalde [1844]; Catecismo del verdadero republicano, ó del hombre emancipado, basado sobre las santas leyes de la naturaleza y de la razón, de Guillermo Michelena [1851]; Lecciones de buena crianza, moral i mundo... de Feliciano Montenegro Colón [1841]; Manual de urbanidad y buenas maneras... de Manuel Antonio Carreño [1854].

LA BIOPOLÍTICA EN LOS REGÍMENES CIVILIZATORIOS DE LA CIENCIA ILUSTRADA-LIBERAL

A un cuando durante esta fase educacionista, que dio inicio durante los proyectos fundacionales republicanos, no fue posible conciliar los propósitos constitucionales con el incremento de escuelas para fomentar y divulgar las luces y el utilitarismo que rezaba el sistema inglés lancasteriano de enseñanza mutua. Si pudiera afirmarse que durante los inicios del siglo XIX era manifiesto que al compás del discurso letrado, la educación fue definiéndose como la institución rectora para ordenar progresivamente el gobierno de la vida de los cuerpos y de la población sobre el funcionamiento del biopoder, que al fijar su atención en la vida “dio paso a un régimen biopolítico cuya norma proviene del *corpus* interpretativo de la biología”.¹⁰²

Desde entonces, el fundamento de los discursos biopolíticos de los nuevos letrados que Rama¹⁰³ encontró en los pedagogos, filósofos, médicos, sanitaristas, ya no trataban de los códigos de moral, catecismos católicos o republicanos, sino de las nuevas disciplinas “objetivas” de la ciencia liberal moderna que preconizaba el positivismo. Como soporte de este pensamiento, la experimentación, la observación, la herencia y la degeneración hicieron de este paradigma científico de “orden y progreso”, las fuentes donde se nutría este régimen de la gubernamentalidad que afianzaba las bases de la nación.

Al abandonarse las tendencias pastorales para servir de vehículo a este régimen que inscribía el cuerpo de los gobernados al uso de la razón, era necesario que el pueblo accediera a la cultura laica letrada, regida desde finales del siglo XIX por los principios de las ciencias de la vida sembradas en el “ideal de lo práctico” para la administración del gobierno. “De allí que el objetivo del gobierno sea, cada vez más, el cuerpo, bien de los ciudadanos, de la población, bien del territorio, de la naturaleza”.¹⁰⁴

Por tanto, como las nuevas tecnologías del poder van cediendo el lugar de las representaciones epistémicas y discursivas de los letrados, sobre la edificación de la “república de las letras” la biopolítica que se va gestando en

102 Z. Pedraza Gómez, “Y el verbo se hizo carne ... p. 187.

103 Cfr. A. Rama, La ciudad letrada.

104 Z. Pedraza Gómez “Y el verbo...”, p. 193.

torno a la naturaleza científica del discurso liberal-ilustrado, convertido en el nuevo fundamento del Estado para proyectar la consolidación de la nación que, al estar imaginada desde la teoría del evolucionismo social, introdujo nuevos componentes interpretativos de las diferencias sociales definidas siglos atrás estas las jerarquías sociales por la pureza de sangre.

*No era en la sangre, símbolo de una casta que encontró su correlato en el fenotipo de un grupo social, donde radicaba la diferencia; era en el individuo, en el conjunto de caracteres biológicos que lo constituían, que podía transmitir de generación en generación y que amenazaban verse alterados en detrimento, no de sí mismo y de su clase, sino ante todo, del conglomerado social que era la población.*¹⁰⁵

Desde esta perspectiva liberal del Estado y al permanecer el orden político construido sobre el modelo contractual de la soberanía por el principio constitucional de igualdad ante la ley, la determinación de quienes eran sujetos de derecho y quienes no, se cumplía a condición de incluir desde la mismidad ilustrada a los ciudadanos y excluir a los otros no-ciudadanos, pues se trataba de la construcción del otro que no dejaba lugar para las diferencias culturales, históricas, étnicas, lingüísticas o de género.

Al estar reducidos a la dualidad del *racismo*, entronada en la dupla *civilización-barbarie*, en el terreno político esta construcción del otro ha sido inseparable del dispositivo imperial del saber-poder, por ello

Los no-ciudadanos son lo otro del ciudadano en la biopolítica, los cuerpos que no cesan de ser fabricados como lugar de la amenaza, como fuerza extraña que corroe el orden sociopolítico e impide su armonía plena, y que, por ello mismo, son estigmatizados, demonizados, silenciados, culpabilizados, criminalizados, excluidos en un tipo de inclusión-exclusión que se resuelve en su abandono. Los no-ciudadanos son aquellos que, determinados en y por el orden de la norma normalizadora (el orden del nosotros) queda excluido de la ciudadanía... Son los otros que no se nombran pero cuyas imágenes negativamente construidas se

105 *Ibíd.*, p. 195.

*mantiene al tiempo que se procede a borrar su rostro, su lengua, sus historias.*¹⁰⁶

Esta oposición discursiva y epistémica entre civilización y barbarie, que encarnó el pensamiento liberal en *nuestra América*, abogaba por el progreso a imitación del capitalismo europeo y norteamericano, para que la cultura culta y la bárbara americana “se pusiesen en presencia una de la otra, se acometiesen, y después de largos años de lucha la una absorbiese a la otra”.¹⁰⁷

Al compás de este pensamiento, el dominio imperial se instaló sobre *el territorio* desde finales del siglo XVIII y, después de las independencias, explorarlo, a los fines de explotar las bondades de la naturaleza, comportaba también las transferencias científicas y tecnológicas de la obra civilizatoria que impulsó la revolución industrial, en conjunción con la exigencias crecientes del capitalismo que requería de las paradisíacas tierras “salvajes” americanas, descritas siglos atrás por cronistas y viajeros europeos, nuevos trabajos exploratorios científicos para mapearlas, levantar estadísticas demográficas y sus proyecciones de crecimiento, registrar la potencialidad de recursos (mineros, hídricos, vegetales, animales, forestales, paisajísticos, geológicos, topográficos, climáticos), comunicacionales, sanitarios y arqueológicos; además para la construcción de obras de ingeniería pública (acueductos, drenajes, puentes, canales, ferrocarriles, edificaciones).

Estos y otros potenciales recursos, con las finalidades de incorporar al dominio biopolítico sobre el territorio los avances de la ciencia natural para la recolección y sistematización de informaciones como garantía de sus aplicaciones efectivas, bien al negocio inversionista de capitales particulares o de gobiernos foráneos, o bien al negocio político de los liberales de turno en nuestros gobiernos republicanos.

Como otros tantos viajeros naturalistas europeos (Francisco Depons, Alexander von Humboldt, Aimé Bonpland, Dauxión Lavaisse), es éste el caso del italiano Agustín Codazzi quien en 1831 jefaturó la Comisión Corográfica de Venezuela decretada por el Congreso Constituyente separatista de 1830.

106 M. Téllez, “Lo mismo y lo otro. Notas para pensar la ciudadanía en la abismal politicidad de lo trágico”, p. 171.

107 D. Sarmiento, Facundo. Buenos Aires, Editorial Losada, 1945, p. 67, citado por R. Méndez Martínez, Prólogo a la obra de Fernández Retamar, R., Lo que va dictando el fuego. Caracas, Biblioteca Ayacucho, N°245, 2008, p. XXVII.

Recién constituida la república venezolana, un atlas histórico, geográfico, político y estadístico, compuesto por treinta y un cartas a color con un texto resumido que recogió en tres tomos el *Resumen de la Geografía de Venezuela*, dio a conocer ante la Sociedad de Geografía de París y la Academia de las Ciencias de Francia, el valor científico de sus trabajos que compendaban estudios sobre agricultura tropical, descripción paisajística del territorio y hasta potencialidades técnicas para invertir en comunicaciones y ferrocarriles; todo lo cual contribuyó a estimar su obra en los medios culturales y científicos europeos, obteniendo, tanto aquélla como su autor, importantes premios y reconocimientos”.¹⁰⁸

También en concordia con esta biopolítica imperial en Venezuela, el *proyecto educacionista* que identificamos de afianzamiento de la civilidad liberal, estuvo orientado por los principios doctrinarios de la ciencia natural, el utilitarismo de Bentham, el modelo educativo liberal que seguía el pensamiento de Condorcet y Lancaster, así como la Masonería.¹⁰⁹

Inscritos estos principios en la doctrina del orden para el progreso, en Venezuela su influencia educativa se sostuvo mediante el ejercicio del poder centralizado que fue concretado durante el primer gobierno de Antonio Guzmán Blanco (1870-1877). Con el Decreto del 27 de junio de 1870, se dispuso la educación pública, obligatoria, gratuita y laica, conforme a lo sancionado en 1874 por la Constitución de los Estados Unidos de Venezuela, respecto a que

108 J.J. Pérez Rancel, “Agustín Codazzi. Ingeniero, explorador, geógrafo en el Caribe, Venezuela y la Nueva Granada, 1817-1859”, pp. 230-232. Señala este autor que durante la confederación colombiana, específicamente desde 1827, al integrar Codazzi el ejército de la confederación colombiana, había comenzado a elaborar los primeros relevamientos cartográficos y datos estadísticos del Departamento Zulia con objetivos militares y civiles. Al ser contratado por el recién instalado gobierno, en 1840 le dedicó la publicación del Atlas Físico y Político de la República. También H. Vessuri, en su estudio “La ciencia en América Latina, 1820-1870”, p. 546, afirma que, como parte del mismo proyecto, produjo Codazzi el Atlas de Colombia iniciado en 1849 hasta su muerte en 1859 y encargó a Rafael María Baralt y Ramón Díaz, la publicación del *Resumen de la Historia de Venezuela*.

109 Extenso sería a los fines de este estudio, pormenorizar sobre el impacto en la educación venezolana de los intelectuales masones y la ciencia positiva, razón por la cual remitimos consultar la obra de Jiménez, Elsa, *Influencia del pensamiento masónico en la educación venezolana del siglo XIX*. Caracas, Ediciones de la Biblioteca, Universidad Central de Venezuela, 2008.

la libertad de enseñanza sería protegida en toda su extensión y el poder público quedaba obligado a establecer gratuitamente la educación primaria y de las artes y oficios.¹¹⁰ Se daba cumplimiento a los fines de consolidar la ideología política del liberalismo para instalar en las conciencias ciudadanas la cultura racional, fundada en una concepción secular, laica y positiva, orientada al progreso material dentro del orden instituido.

Además que para impulsar la unificación nacional se oficializaba la homogeneidad de los reglamentos escolares, los contenidos y los métodos objetivos de enseñanza inspirados en la doctrina de la ciencia positiva, que subordinaba la racionalidad a las leyes universales y a los hechos observables y demostrables, así como cumplir con el propósito del progreso económico, implicaba la aceptación de leyes sociales invariables dentro del orden disciplinario, la obediencia y la conformidad de espíritu.

Al ser una ideología de la armonía social y no de conflicto, buscaba neutralizar las tendencias disgregadoras del orden para garantizar la unidad nacional, en los términos comteanos de la integración social: nuevo orden social fundado en la jerarquía social, primacía del poder intelectual, reforma espiritual y reconstrucción moral.¹¹¹ Corpus doctrinario de la filosofía positiva que marchó de la mano con el proceso de consolidación del Estado- nación liberal, como principio rector que tendía a legitimar el poder unificador para que el Estado unitario y la nación pensada como homogeneidad, fuesen coherentes con el afianzamiento el orden civilizatorio instituido por la ideología liberal sustentada en la pedagogía del cuerpo ligada a la pedagogía utilitaria.

En ocasión de realizarse en Caracas el Primer Congreso Pedagógico (1895), la propuesta de reforma escolar presentada por el Dr. Rafael Villavicencio conocida como Proyecto de Código de Instrucción Popular, ratificaba que las escuelas primarias serían laicas, gratuitas y obligatorias. En el centro del debate estaba la formación de un ciudadano que recibiera conocimientos basados en las ciencias útiles, al lado de los fundamentos de instrucción cívica y moral que fomentara el ideario nacionalista. Este nuevo reglamento que sustituía el antiguo sistema y métodos de enseñanza en las escuelas públicas por los sistemas objetivos, alegaba a favor de esta pedagogía

110 Constitución de los Estados Unidos de Venezuela, Caracas, mayo 27 de 1874. Documento en línea: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/index.htm>

111 M. De la Vega, *Evolucionismo versus Positivismo*, pp.121-122.

moderna el negativo resultado de un aprendizaje rutinario con desarrollo de la memoria mecánica.

Este nuevo código escolar para regir la enseñanza pública nacional, confirma su aplicación en el Estado Zulia cuando decreta su Asamblea Legislativa el carácter obligatorio de la instrucción primaria en las escuelas públicas y establecimientos privados, así como

*Entre los sistemas que se establezcan debe prescribirse la observancia del bien recomendado sistema objetivo, y los demás deben llenar forzosamente las siguientes condiciones las siguientes condiciones: 1ª Exposición sencilla y lógica. 2ª Cultivo tal de la inteligencia de los niños que los pongan en aptitud de descubrir por si solos las reglas y principios de lo que aprenden, y 3ª Desarrollo armónico, gradual y simultáneo de todas las facultades del espíritu.*¹¹²

Racionalización de la disciplina que seguía modelada por la vigilancia, el control, las sanciones, los premios y las recompensas; además, la nueva legislación escolar establecía para la enseñanza pública su organización en tres niveles y, según fueren escuelas preparatorias, elementales o superiores.

La enseñanza preparatoria, para los niños de ambos sexos entre las edades de cuatro a siete años, contaba con las siguientes especificaciones:¹¹³ 1. Educar las facultades de los niños aprovechando su tierna edad, para la formación del carácter y para inspirarles el amor al estudio; 2. Corregir con esmero los defectos que la mala educación doméstica haya podido hacerles adquirir por ignorancia o descuido de los padres o encargados de los niños; 3. Despertar en los alumnos el espíritu de investigación, e inspirarles hábitos de aseo, de orden, atención, silencio y sumisión voluntaria.

Esta etapa preparatoria contemplaba la instrucción elemental de las letras y su perfecta pronunciación, contar, sumar y restar de memoria, divisiones naturales de la tierra y el agua, lecciones sobre ejercicios de composición oral. En religión, las oraciones para los niños católicos; ejercicios físicos o corporales que consistían en juegos, posición del cuerpo en formación de dos en dos y

112 AHZ. "Código de Instrucción Pública del Estado". Maracaibo, 30 de diciembre de 1901, tomo 3, leg.15.

113 Ídem.

movimientos ordenados de cabeza, ojos, brazos y piernas; lecciones morales basadas en consejos oportunos, narraciones e historia para fijar la atención en las buenas costumbres y virtudes.

En el nivel de enseñanza elemental, además de continuar las escuelas separadas en sexos, el aprendizaje infantil consistía en: ortografía, lectura corrida en prosa y verso; escritura en papel; aritmética, números enteros, decimales, quebrados, sistema métrico y de medidas; Geografía de América; catecismo para los católicos; historia sagrada; urbanidad; deberes morales. Además, costura, tejido y otras labores en las escuelas de niñas y para los varones, rudimentos de geometría, ejercicios gimnásticos, marchas y contramarchas, carreras, entre otros.

El nivel de enseñanza superior, también con escuelas por sexos, administraba las siguientes asignaturas: aritmética razonada y práctica, lectura explicada en prosa y verso, escritura, dictado, caligrafía, gramática castellana, lecciones de dibujo natural, nociones de historia natural, elementos de geometría, elementos de geografía universal y de Venezuela, economía doméstica, historia de Venezuela. Además, en las de niñas, costura, bordados y diversas labores domésticas y para los niños, elementos de administración y gobierno.

Precisamente, estos programas educativos se acompañaban con las fiestas patrióticas destinadas a la difusión de aquéllos valores que fueran cohesionadores de la identidad venezolana. En este sentido, en ocasión de celebrarse la fiesta centenaria de Simón Bolívar, en 1883 la Exposición Nacional sirvió para mostrar en Caracas que la historia patria se forjaba con el orgullo colectivo de hombres, pero también de mujeres, a quienes el programa centenario le dio como significativo papel ofrendar a la patria venezolana con muestras de las habilidades manuales obtenidas de sus enseñanzas escolares.¹¹⁴

114 Cfr. P. Calzadilla, “La exposición nacional de 1883: balance simbólico y exhibición identitaria” en *Tierra Firme*, N° 81, p. 77-95; C. Affigne, “Flores venezolana” y fiestas patrias en el Centenario de Simón Bolívar (1883): Riesgos y ganancias de la participación femenina” en C. Pacheco; L. Barrera Linares y B. González Stephan, *Nación y Literatura. Itinerarios de la palabra escrita en la cultura venezolana*. Caracas, Editorial Equinoccio, Fundación Bigott/Banesco, 2006, pp. 231-239.

EL RÉGIMEN BIOPOLÍTICO SE CONSOLIDA CON LA CIUDADANÍA NACIONALISTA

Si durante el siglo XIX progresivamente el Estado fue articulando los regímenes de la gubernamentalidad para conectar la ideología liberal-ilustrada con la regulación y control sobre la población y el territorio, con el nacionalismo “el Estado encontró una ideología fuerte de integración”.¹¹⁵

Este ideario nacionalista en Venezuela, tuvo momentos decisivos durante el gobierno de la Restauración Liberal y su Presidente, Coronel Cipriano Castro (1899-1908), se ocupó de impulsar el espíritu patriótico y el orden civilizatorio en la educación de los ciudadanos para nacionalizar la estabilidad y progreso del país afectado por el bloqueo de potencias europeas aliadas.

Para este cometido, el gobierno del Estado Zulia, cumpliendo con las disposiciones del Presidente, declaró día de fiesta anual y celebró con actos cívicos en todas las municipalidades, distritos, plazas públicas y escuelas, el noveno aniversario de la entrada triunfal del ejército restaurador, exhortando a los ciudadanos para adornar los frentes de sus casas con la bandera nacional.¹¹⁶ Igualmente, para despertar en los niños y niñas amor y respeto al árbol fue decretada su fiesta anual con banda cívica y paseos escolares organizados y dirigidos por la Junta Superior de Instrucción Federal con participación de todas las escuelas.¹¹⁷

Al interior de estos espacios disciplinarios que regulaban las relaciones de poder en el aula dentro del orden instituido, la escuela pública se dirigía a formar para la ciudadanía nacionalista fomentada desde los actos patrióticos y la celebración de fiestas nacionales. Si la disciplina se imponía en las escuelas “como base primordial para la economía del tiempo y para el establecimiento de un aprendizaje uniforme, sólido y duradero”,¹¹⁸ su fin era formar hábitos

115 B. Marquard, *El Estado de la doble revolución*, p. 145.

116 AHZ. “Resolución disponiendo la celebración del 28 de octubre de 1908”, tomo 16, leg.18, año 1908.

117 AHZ. “Fiesta del Árbol”, tomo 8, leg.16, año 1906.

118 AHZ. “Informe del Inspector Técnico de la Quinta Circunscripción Escolar N° 178, al ciudadano Ministerio de Instrucción Pública”. San Cristóbal, 28-12-1916, en *Memoria del Ministerio de Instrucción Pública*, Caracas, Imprenta Nacional, tomo I,

para predisponer el cuerpo hacia prácticas consideradas morales. Se le entendía como “lo más importante de todo organismo social; porque ella es la formadora de hábitos, la reguladora de las acciones volitivas, la ordenadora de los conocimientos y la mantenedora invulnerable del orden”.¹¹⁹

También la uniformidad del idioma expresaba la solidaridad espiritual de la nación civilizada, así como su corrección manifestaba la dignidad del espíritu. En la *Memoria* que presenta ante senadores y diputados el Ministro de Instrucción Pública durante el gobierno de Juan Vicente Gómez, afirmaba: “La posesión del idioma es esencial en la constitución de la patria”.¹²⁰

Inscrita en este proyecto político de unidad nacional, también la enseñanza llevaba a la valorización de aquellos patrones culturales deseables para la formación del ciudadano-productor moderno, por lo cual el nuevo código de instrucción pública se proponía resolver un problema patriótico: nacionalizar la moderna enseñanza, hacerla práctica y positiva.¹²¹ A su vez, la instrucción cívica y moral debía promover la formación de un ciudadano con alto sentido del patriotismo, por lo cual se asumía, que

*El patriotismo no se enseña, porque esto equivaldría a confesar que la patria no existe bajo su forma superior de hecho espiritual. Se lo comenta, se lo estimula, se lo ennoblece subordinándolo al ejercicio de dos virtudes que constituyen su razón causal: la libertad y la justicia.*¹²²

Con estos mismos propósitos y para exaltar el espíritu cívico nacional, fueron las fiestas públicas de los centenarios independentistas del 19 de abril de 1810, el 5 de julio de 1811 y el 24 de junio de 1821; celebraciones que eran aprovechadas para solicitar incremento de escuelas. A favor de esta necesidad se expresaba:

la instrucción es el barómetro de los pueblos, por ella se gradúa la

año 1917, p.400.

119 Ibidem., “Informe del Director de la Escuela Normal Primaria de Hombres N° 199, al Ciudadano Ministro de Instrucción Pública”. Caracas, 20-01-1917, p.509.

120 Ibidem., p. XX.

121 Ibidem., p. IX.

122 Ibidem., p. XXI.

*altura, el adelanto y el progreso moral y material de una nación; contribuir a la instrucción del pueblo, es cumplir un deber para con la Patria y para con la sociedad; el analfabetismo es el más formidable enemigo de la Paz; hacer que cada venezolano sea un ciudadano, un ciudadano consciente de sus deberes y derechos, instruyéndolo, es un deber.*¹²³

Para inspirar el alma nacional este sentimiento patriótico se nutría del culto a los héroes, las ceremonias, las fiestas y los símbolos patrios que se orientaban a construir una ciudadanía nacionalista, la cual se instituyó al interior de la reglamentación y el orden, pues era necesario ritualizar al sujeto pedagógico respecto a su patria. Se trataba de impulsar el sentido de pertenencia hacia la nación unitaria y vehicular el sentido significativo de la patria, para integrarla cohesionada en el imaginario de la identidad nacional.

Dentro de las fiestas nacionales celebradas en los planteles, de particular significación cívica y patriótica era celebrar cada año el “Día del Árbol” y el “Día de la Raza”, pues reforzaban en la infancia sus propósitos educativos, en los términos que expresaba en su Memoria el Ministro de Instrucción Pública Nacional, al destacar que los fines perseguidos a favor de la enseñanza, poseían “[...] un carácter educativo de indudable trascendencia en el espíritu infantil”.¹²⁴

Estos y otro rituales patrios nutrían el acervo moral de la memoria colectiva simbolizada en la nación venezolana, razón por la cual la educación obligatoria y gratuita para los niños y niñas en edad escolar, era inmanente al fomento del espíritu público y los valores de una imaginada identidad nacional a favor del progreso y la unidad nacional.

De garantizar esta finalidad político-ideológica en todas las Escuelas de la República, la obligatoriedad de la Instrucción Primaria Pública ocupaba la atención del Ministro en la Memoria del año 1920, cuando al exponer sus motivos ante los diputados y senadores del Congreso Nacional, destacaba que su cumplimiento ameritaba de una Resolución por la cual en todo el territorio de la República, solamente debían ser admitidos en cualquier ocupación o empleo los menores en edad escolar que presentasen certificación de estudios

123 AHZ. “Memoria que presenta a la Asamblea Legislativa del Estado Zulia, el Concejo Municipal del Distrito Miranda”. Altagracia, 6 de febrero de 1920, tomo 6, leg. 11, Año 1920.

124 Ibidem., p. XXV

primarios.¹²⁵

En consecuencia, bajo el imperio de la libertad de enseñanza que promovía el Estado constitucional por intermedio de la instrucción pública, gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar, consolidar el orden civilizatorio equivalía a velar porque se cumplieran un conjunto de dispositivos identitarios que fijaran un régimen de pertenencias y legitimaran la normatividad de las relaciones sociales en el cuerpo de la nación.

Siguiendo los planteamientos de Iraida Vargas, esta enseñanza se promovió desde la ideología discriminadora y racista que emergió durante la colonia, la cual se fundamentó “en una desvalorización, por parte de la minoría blanca ya fuese hispana o criolla, del trabajo y de las tareas que realizaban los/as mestizos/as, vale decir los pardos que integraban la mayoría de la población (...), sirvió para legitimar formas de exclusión de esos colectivos sociales, formas que persisten hasta nuestros días”.¹²⁶

Para ello, el sistema educativo debía servir a los principios reguladores, homogéneos y lineales, orientados a construir el espacio-tiempo nacional para que las identidades quedaran territorializadas y temporalizadas dentro del Estado-nación unitario, en razón de lo cual el modelo educativo del Estado liberal se construyó sobre estos universos simbólicos.¹²⁷

125 [...] el Ministerio se esfuerza en llevar a la práctica la Ley de la Instrucción Obligatoria. En este sentido, no ha descansado en solicitar en cada caso el apoyo de las autoridades civiles. Sin embargo, hay que confesarlo, siempre no se consigue con tal procedimiento los resultados que son de esperarse y es necesario tomar medidas enérgicas, a fin de ponerle coto al abuso de muchos padres o representantes de menores de edad escolar, reacios a proporcionar a sus hijos o pupilos los primeros conocimientos. Se trabaja en la elaboración de un proyecto de Resolución por el cual se haga obligatorio para todo menor en edad escolar la presentación del Certificado Oficial de Suficiencia en la instrucción Primaria Elemental o la respectiva boleta donde conste que está recibiendo dicha enseñanza, como requisito para ser admitido a cualquier empleo u ocupación y para transitar por el territorio de la República por tierra, mar, río o vía férrea, que le impongan penas severas a los dueños de establecimientos mercantiles o industriales que le proporcionen empleos a menores de edad escolar que no hayan cumplido la mencionada disposición, a las compañías de navegación o ferrocarrileras y a los dueños de buques que no exijan el certificado o la constancia en la forma dicha. AHZ. Memoria que el Ministro de Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional en sus sesiones de 1921. Caracas, Imprenta Nacional, 1921.

126 I. Vargas, *Historia, mujer, mujeres. Origen y desarrollo histórico de la exclusión social en Venezuela. El caso de los colectivos femeninos*, p. 81.

127 B. De Sousa Santos, *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*, pp. 8-9.

MIRADAS Y PRÁCTICAS-PLURIVERSALES PARA RE-SIGNIFICAR LAS SOBERANÍAS VENEZOLANAS DESDE UN PROYECTO DECOLONIAL¹²⁸

Uno de los saberes primeros, indispensables para quien al llegar a favelas o a realidades marcadas por la traición a nuestro derecho de ser pretende que su presencia se vaya convirtiendo en convivencia, que su estar en el contexto se vaya volviendo estar con él, es el saber del futuro como problema y no como inexorabilidad. Es el saber de la Historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy sólo objeto de la Historia sino que soy igualmente su sujeto. En el mundo de la Historia, de la cultura, de la política, compruebo, no para adaptarme, sino para cambiar.

Pedagogía de la Autonomía

Paulo Freire

128 Este capítulo recoge planteamientos expuestos por César Pérez Jiménez como trabajo final del Curso Virtual Pensamiento Decolonial: Teoría crítica para América Latina, desarrollado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2009, y del artículo de Belin Vázquez, intitulado “Miradas históricas de las identidades ciudadanas para repensar América Latina” en J. Bracho (coordinador), La Historia Universal y el despliegue occidental. Caracas, UPEL/IPC, 2009.

“OCCIDENTE ES EL LUGAR DE LA EPISTEMOLOGÍA HEGEMÓNICA”

El etnocentrismo occidental corporizado desde el siglo XVI en la ideología de la dominación del colonizado, tuvo su continuidad en la tesis racista que oponía la civilización a la barbarie y se representaba en la imagen de una única visión del mundo, desde la cual se separaba de toda traza diferencial a quienes no eran coincidentes en el color de la piel, de los ojos, del cabello, costumbres, idioma y prácticas culturales. Ya habíamos comentado en páginas precedentes que Michel Foucault ubica su surgimiento en Europa durante el siglo XV, cuando demuestra que la guerra entre naciones era entre “razas” que no poseían la misma cultura, ni origen, ni religión, ni lengua.

Este incipiente racismo del Renacimiento se convirtió en ciencia de la naturaleza durante la Ilustración y uno de sus representantes, el conde de Buffon, en la *Histoire Naturelle* [1767], al apoyarse en el enfoque clasificatorio moderno de la “inferioridad” de la flora y la fauna americana, su teoría sirvió de fundamento al protestante holandés Cornelius De Pauw, en sus *Recherches philosophiques sur les américains* [1768], para clasificar la especie humana y distinguir la superior raza europea de la “inferioridad” biológica y cultural de los indios y criollos.¹²⁹ Estos argumentos influyeron en Kant y en Hegel para divulgar la tesis de las “razas inmaduras”. Por ser “naturalmente” inferiores, a favor de la superioridad cultural europea, sostenía Buffon: “Esta primera nación debió ser muy feliz, puesto que llegó a ser muy sabia: gozaría por espacio de algunos siglos de la paz, del reposo, del ocio necesario para esta cultura del entendimiento, de la cual depende el fruto de las demás culturas”.¹³⁰

Al ser los indígenas los nuevos salvajes ante la mirada de los europeos, estos valores etnocéntricos, trasladados a la “América Profunda”, estuvieron sustentados en la inferioridad del “otro”. Para redimirlos de sus malas costumbres y vicios, había que evangelizarlos en la doctrina católica y civilizarlos en el buen uso de la lengua castellana, con obediencia, sumisión, castigos y el trato propio de su condición; normas que también eran para los negros, mulatos y gentes de color.

129 Citado en A. Annino y R. Rojas, *Independencia*, p.1.

130 Buffon, *Compendio de Historia Natural*, Tomo 2, p. 306

Las imágenes sobre los indígenas que describe en 1627 Fray Pedro Simón en *Noticias historiales de Venezuela*, son reveladoras del imaginario medieval-cristiano europeo, respecto al indígena del Nuevo Mundo:

*Era una gente que comía carne humana (...)] que andaban desnudos y no tenían vergüenza: eran como asnos, abobados, alocados e insensatos (...). Eran bestiales en los vicios (...). Eran traidores, crueles y vengativos, enemiguísimos de religión (...). Eran haraganes, ladrones, mentirosos, de juicios bajos y apocados; no guardaban fe, ni orden, ni guardaban lealtad ni maridos a mujeres ni mujeres a maridos. Eran hechiceros, agoreros (...) cobardes como liebres, sucios como puercos, comían piojos, arañas y gusanos crudos.*¹³¹

Desde este imaginario etnocéntrico, también la escritura alfabética simbolizaba la superioridad cognitiva frente aquéllos pueblos que poseían sistemas de comunicación no-alfabéticos. Insertada en un mundo social atravesado por la “guerra de razas”, la cultura letrada de la blancura se ocupaba de domesticarlos con el lenguaje de la castellanización para que produjeran razonamientos y conocimientos abstractos sobre las cosas divinas y humanas.¹³² Por ello, la polifonía de voces no registradas en el saber escriturario, fueron adormecidas ante la voz del poder escrito para materializar su cohesión por medio de la cultura escrita, domesticando la barbarie, las pasiones y geometrizando el espacio del individuo mediante de la norma escrita hecha libro.¹³³

Esta universalización de occidente fue instituida por el pensamiento hegeliano, quien en sus *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*, no sólo dejó establecido que los pueblos del Nuevo Mundo se encontraban fuera de la historia, sino que el salvajismo y la incultura eran sus características dominantes. Y en este sentido, afirmaba:

Estos pueblos de débil cultura perecen cuando entran en contacto con pueblos de cultura superior y más intensa. Algunas costumbres

131 P. Simón, *Noticias historiales de Venezuela*, Tomo I, pp. 32-33.

132 S. Castro-Gómez, *La Hybris del Punto Cero*, pp. 115 y 191.

133 D. Rojas Ajmad, *Mundos de tinta y papel*, p. 45.

*han adoptado, sin duda, los indígenas al contacto con los europeos; entre otras, las de beber aguardiente que ha acarreado en ellos consecuencias destructoras. En América de Sur y en México, los habitantes que tienen el sentimiento de la independencia, los criollos, han nacido de la mezcla con los españoles y portugueses. Sólo éstos han podido encumbrarse al alto sentimiento y deseo de la independencia. Son los que dan el tono. Al parecer hay pocas tribus indígenas que sientan igual (...) La inferioridad de estos individuos se manifiesta en todo, incluso en la estatura.*¹³⁴

De acuerdo con este imaginario inscrito en la cosmología judeo-cristiana, el Nuevo Mundo entró a la historia desde la mirada epistémica de la “universalidad de la cultura occidental” y, en este contexto, “la cuestión de la raza no se relaciona con el color de la piel o la pureza de la sangre, sino con la categorización de individuos según su nivel de similitud o cercanía respecto de un modelo presupuesto de humanidad ideal”.¹³⁵ Según este presupuesto, en letras mayúsculas fueron proclamadas la universalidad de la historia *verdadera* y la libertad para disfrutar de la civilización, porque “no todos los pueblos tenían los requisitos necesarios para ser reconocidos como ciudadanos de la nueva *polis* de la Historia-Libertad”.¹³⁶

Desde este *locus de enunciación* se instaló en nuestros imaginarios colectivos y académicos la epistemología hegemónica del occidentalismo y, una de sus consecuencias, es que el saber impregnado de esta ideología de la civilización con sus categorías europeas de pensamiento, formó parte sustantiva del privilegio atribuido por Occidente a sí mismo sobre la creencia de la superioridad racial, religiosa, filosófica y científica.¹³⁷

Grosfoguel¹³⁸ sintetiza la crítica a esta naturaleza hegemónica, cuando refiere que con las ciencias occidentales emergió “la epistemología del punto cero”, y por las cuales el sujeto encubierto y borrado del análisis,

134 G.W.F. Hegel, Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal, p. 267.

135 W. Mignolo, La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial, p. 41.

136 A. Annino y R. Rojas, La Independencia, p.12.

137 W. Mignolo, La idea de América Latina ..., p. 61.

138 R. Grosfoguel, “Descolonizando los universalismos universales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas”, pp. 63-65.

se representó a sí mismo como si fuese “el ojo de Dios”. Inaugurada esta perspectiva por el dualismo cartesiano mente-cuerpo mente-naturaleza, la “ego-política del conocimiento” fue precedida por el “yo conquisto, luego soy”. Por estas perspectivas epistémicas, que nacen de alteridades raciales, étnicas, de género y clase, advierte que siempre hablamos/enunciamos desde las relaciones de poder y su herencia en las ciencias sociales occidentales es el encubrimiento de la corpo-política y la geo-política del conocimiento que, al reproducir un racismo epistemológico, en la tradición de pensamiento occidental es representada como superior a todo conocimiento que provenga de epistemologías y cosmologías no-occidentales.

Precisamente desde la epistemología y cosmología no-occidental de la negritud antillana, el martiniqueño Aimé Césaire en el *Discurso sobre el colonialismo* (2006),¹³⁹ al defender la tesis de la de-colonialidad de la ciencia (de esencia cartesiana-newtoniana), propone que antes de pensar desde el *ego cogito* debe preguntarse sobre el método, no a partir del “yo conquistador”, sino del “yo conquistado”, condenado o *damné* de Franz Fanon, distinto del “pueblo civilizado” de la nación, que no sólo confronta los excesos del Estado-nación moderno, el capitalismo o el Imperio, sino también los efectos del paradigma de la modernidad/colonialidad misma, que ha llevado a su invisibilización o a su visibilidad distorsionada, mediante la colonialidad del poder, del saber y del ser.

En esta misma perspectiva de pensamiento apunta Edouard Glissant en su obra *El discurso antillano*, que lo Otro, como proyecto universal de lo Mismo en el imaginario de Occidente, fue convertido en lo Diverso sin trascendencia que salió a la luz por la violencia política y armada de los pueblos; al imponer los valores occidentales como valores universales, el “lema de la burguesía francesa de 1789 -Libertad, Igualdad, Fraternidad- buscaba significar de manera absoluta uno de los fundamentos del humanismo universal...Y así también el positivismo de Augusto Comte se convirtió en una verdadera religión para una elite ‘descentrada’ de Suramérica.”¹⁴⁰

Los orígenes de este problema en las ciencias occidentales, los ubica Edgardo Lander¹⁴¹ a finales del siglo XIX, cuando la realidad histórico-

139 cit.N. Maldonado-Torres, “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, pp. 144 y ss. Cfr. Césaire, *Discurso sobre...*

140 E Glissant, *El discurso antillano*, p. 227.

141 E. Lander, “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, p. 30.

social quedó delimitada en ámbitos diferenciados concebidos como *regiones ontológicas*. Separados cada uno de ellos, le correspondió una disciplina con sus objetos de estudios, sus métodos, sus tradiciones intelectuales y sus departamentos universitarios. Asimismo, al instituirse como norma universal la experiencia histórica europea (eurocentrismo), el conocimiento científico del primer mundo se asumió como el único válido y objetivo.

Insertas en esta colonialidad/ modernidad, eurocentrada y occidentalizada, las categorías históricas como nación, estado, ciudadanía, mestizaje, identidad, democracia, entre otras, no sólo universalizan su sentido para el análisis histórico; también son proposiciones normativas que no posibilitan construir los saberes desde la pluri-versidad de las voces-otras, negadas y silenciadas.

Al interior de esta racionalidad científica, articulada a las separaciones ontológicas disciplinares y a las omisiones de los saberes sociales por el proceso de cientifización y naturalización, los historiadores y sus enseñantes, así como los cientistas sociales, hemos atribuido a la historiografía la responsabilidad sobre los problemas inherentes al conocimiento, cuando más bien se trata de inscribirlos en el contexto histórico-científico de la modernidad/colonialidad, por la cual ha sido subjetivada la racialidad.

Surgida, en nuestro caso, del acto fundacional de América ella devino como constructo geosocial del sistema-mundo moderno, al incorporarse a la economía-mundo capitalista que acompañó la expansión colonial europea. En torno al posterior desarrollo de la ruta comercial atlántica, el patrón del poder de dominación y explotación legitimado con la institucionalización del Estado monárquico, implicó una articulación entre colonialidad del ser, colonialidad del poder y colonialidad del saber.¹⁴²

Este problema histórico-epistemológico ha sido soslayado por el discurso científico, pues la preocupación se ha dirigido a demostrar la verdad de los relatos sin el planteo de interrogantes sobre los problemas propiamente reveladores de estas geopolíticas del conocimiento, inscritas en los mapas de dominación atravesados por las relaciones de poder sobre los cuerpos y los saberes.

En términos concretos, ello refiere al poder disciplinario moderno, de

142 Aspectos ampliamente tratados en W. Mignolo, *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*.

hecho, enmascarado en las significaciones que se le atribuyen a los discursos. Ejemplos de estas prácticas discursivas, es que a la soberanía se le vincula con el pueblo como soberano, pero no como una forma de lucha contra lo *totalmente otro* que debe ser aniquilado. Igualmente, el discurso racista no es visto como una oposición a lo *totalmente otro* de las creencias, costumbres y valores en una nación, sino en términos sociobiológicos y, en algunos casos, con fines de dominación colonial. Son éstas algunas de las certezas acopiadas por el método científico, de cuyos fundamentos discursivos emergieron con la Ilustración europea, las teorías y corrientes del pensamiento historiográfico.

Es aquí donde la cartografía de esta geopolítica del conocimiento muestra una de sus evidencias, pues como constitutiva de la misma lógica ideológica de la dominación imperial- colonialista, ha estado articulada a la modernidad/colonialidad que ha operado históricamente en tres niveles: el poder (económico y político), el ser (subjectividades controladas) y el saber (epistémico, científico).¹⁴³ Estas geopolíticas del conocimiento tuvieron inicialmente la centralidad del sistema-mundo en España, luego en Francia, Holanda, Inglaterra y, más tarde, los Estados Unidos. Asia, África y América Latina, se convirtieron en receptoras y consumidoras del conocimiento generados por estos centros de poder geopolítico imperial.¹⁴⁴

Siguiendo los planteamientos de Dussel,¹⁴⁵ esta estructura de dominación se inició con la primera modernidad hispánica, surgida después de 1492 cuando el nuevo mundo originario y mestizo fue concebido como el primer “bárbaro” que el sistema-mundo de la modernidad necesitó para su definición. Por negación, se interiorizó la cosmovisión de la cultura dominante, porque al invisibilizarse el imaginario del Otro, el mundo de los Otros fue la barbarie, la marginalidad, el no-ser.

Si desde entonces, se fijaron los anclajes de la occidentalización hegemónica en el pensamiento colonizador, encarnado en la cultura superior, la lengua castellana y la religión católica, desde esta ideología “América” empezó a

143 Ídem; W. Mignolo, “El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial”, en (Des) Colonialidad del ser y el saber, Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2006.

144 Consultar, S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.

145 E. Dussel, Ética de la liberación en la edad d la globalización y de la exclusión, p. 66.

formar parte de la conciencia europea y los criollos negros, indígenas y mestizos no eran considerados humanos, para la conciencia blanca criolla esto planteó el problema de una doble conciencia: “la de no ser lo que se suponía que debían ser (es decir, europeos). Ese ser que es en verdad un no-ser es la marca de la *colonialidad del ser*”.¹⁴⁶

En tiempos del surgimiento de la ciencia ilustrada, estas representaciones de la otredad son atribuidas a lo que Castro Gómez ha identificado como la forma específica de la “hybris del punto cero”, debido a que el capitalismo requirió que la diversidad cultural se tradujera en diferencias ordenadas jerárquicamente. Según estas jerarquías, las epistemes blancas ocupaban el lugar más alto de la escala cognitiva y poseedoras de conocimiento científico, mientras que la escala cognitiva más baja correspondía a las epistemes negras, indígenas y mestizas, no reconocidas como productoras de conocimiento por la erudición científica.¹⁴⁷

Al quedar instalado este imaginario de la blancura, la identidad fundada en la diferencia no sólo determinó la superioridad de unos frente a otros, sino también la superioridad de un conocimiento frente a otros. Estas “distancias y desigualdades naturales” también fueron representadas por la ciencia liberal durante el proceso de construcción de la “nación civilizada”, mientras que los otros conocimientos jerárquicamente inferiores fueron percibidos desde los mitos del “buen salvaje”, heredados del imaginario medieval en la conquista americana.¹⁴⁸

A esta *pureza cognitiva* de la ciencia liberal-ilustrada le correspondió la *pureza de sangre* a nivel de la nación, significada en el imaginario de la ciudadanía blanqueada, porque “no se trataba únicamente de naciones de ciudadanos, sino de ciudadanos “blanqueados” en el color, y “europeizados” en la mentalidad y las costumbres”.¹⁴⁹ Los criollos letrados vehicularon esta biopolítica del poder disciplinario, pues desde el imaginario aristocrático de la blancura y con éste la limpieza de sangre, se pensaron “a sí mismos como *habitantes atemporales*

146 W. Mignolo, *La idea de América Latina*, p.87.

147 S. Castro Gómez, *La Hybris del Punto Cero*, p. 189.

148 Tema profusamente estudiado por W. Acosta, *El continente prodigioso. Mitos e Imaginario Medieval en la Conquista Americana*. Caracas, UCV, Ediciones de la Biblioteca, 1998.

149 M. Quijada, “¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano”, p. 311.

del punto cero, y a los demás actores sociales (indios, negros y mestizos como habitantes del pasado".¹⁵⁰

Escapa a los propósitos de este trabajo ofrecer un recorrido pormenorizado de este problema, pero sí llama la atención que para nuestra experiencia histórico-cultural, la ciencia, la ciudadanía y el Estado-nación unitario han funcionado coligadas a la historización multidimensional de las relaciones de poder, reveladas en la compleja trama tejida por la dominación/explotación/conflicto, respecto del control ejercido sobre áreas decisivas de la existencia social en espacios/tiempos concretos con sus efectos constitutivos. "Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes."¹⁵¹

Al interior de esta misma producción de sentidos, la idea decimonónica de nación europeo-occidental inscrita en la visión de lo nacional-homogeneizador, se ha correspondido con nociones y categorías históricas orientadoras de una manera lineal y homogénea de ver "la supuesta realidad" desde una visión fragmentada de lo social y en la cual están insertadas las invenciones discursivas y epistémicas de la colonialidad/modernidad.

Si con la ideología liberal-ilustrada, la decimonónica nación quedó imaginada desde una sola cultura, una religión y una lengua, también la identidad en singular fue inventada bajo los códigos de la homogeneización occidental. Al lado de este imaginario de la supuesta unidad identitaria, hoy observamos que -sin haber logrado rupturas con estas falacias históricas negadoras de sus procesos comunes, diversos y diferentes- estamos sometidos a los efectos de las identidades planetarias sustentadoras del sistema-mundo.

En esta misma perspectiva histórica y como efecto sociocultural de la 'universalidad' moderna, la ciudadanía blanqueada -legitimada a partir de las constituciones liberales- asumió en sus orígenes el derecho de propiedad de bienes como su constituyente y los derechos ciudadanos se organizaron en torno a la igualdad entre los iguales, por lo cual se excluyeron a los diferentes: aborígenes, mestizos, negros, mujeres, analfabetos, mendigos, discapacitados, entre otros.¹⁵²

150 S. Castro Gómez, *La Hybris del Punto Cero*, 2005, p.59.

151 A. Quijano, "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", p.50.

152 V. Vargas, "Ciudadanías globales y sociedades civiles globales. Pistas para el análisis", (s/f) en <http://www.icd.org.uy/mercosur/forum/vargas.html>

No podía ocurrir de otra manera, cuando para los letrados criollos de las independencias y de las posindependencias, era imperativo asumir el postulado de la razón liberal-ilustrada que los otros-diferentes fuesen relegados ‘al estado de naturaleza’ y los derechos ciudadanos, atributos del pueblo soberano, se consagrarán para que “los hijos de las buenas familias” tuviesen la potestad del ejercicio de la civilidad para legislar y administrar los asuntos públicos. Al excluir a los otros-diferentes por bárbaros, ignorantes, de hábitos viciosos y mal hablados, éstos debían seguir bajo la tutela de las instituciones y leyes dictadas por el ciudadano racional-letrado, en quien residía el derecho de ejercer la soberanía de la nación.

Cierto es que la persistencia de estructuras y representaciones fuertemente ligadas a las tradiciones sedimentadas durante siglos, se hibridaron aún más cuando la modernidad liberal europea domesticó las sensibilidades sociales para que la naciente nación funcionase en concordancia con una ciudadanía, según los valores occidentales.¹⁵³

Al surgir como repúblicas y Estados soberanos, impregnados de la razón liberal-ilustrada inherente al capitalismo en expansión, desde la universalidad y homogeneidad impuesta por el orden instituyente, los “Derechos del Hombre y el Ciudadano”, el Estado-nación, el mestizaje, la lengua, la cultura, la identidad nacional, la soberanía y democracia como representación del pueblo, siguiendo la perspectiva foucaultiana, aluden a los “saberes sometidos” de la ciencia erudita impregnada de las certezas y verdades naturalizadas.

Estas dimensiones y otras tantas, forman parte de los anclajes del pensamiento blanco occidentalizado, cuyas prácticas de disciplinamiento social emergieron con el Estado-nación representado en la uniformización o “mismificación”. Las constituciones decimonónicas cumplieron este propósito, como también -en cierto modo- las gramáticas y manuales apuntaban, entre otros objetivos, a crear espacios simbólicos que identificaban a sujetos semejantes como cuerpos simétricos, bien porque se reconocieran en una lengua única o porque sus cuerpos se ajustaran a un mismo patrón.¹⁵⁴

153 v. B. González-Sthephan, “Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano” en B. González Stephan et al, *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*. Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericana-Equinoccio, Ediciones de la Universidad Simón Bolívar, 1995.

154 v. de la misma autora, “Cartografía de la sociedad disciplinaria. Antecala de la sociedad de control en Venezuela” (s/f) en <http://www.javeriana.edu.co/pensar/>

Este proceso fue parte de la organización social del liberalismo cuyo sujeto y soporte político era la nación: ocurrió primero en los países donde los procesos de modernización económica, esto es, el despliegue hacia el capitalismo, conllevaron la secularización del pensamiento y la subsiguiente reelaboración del pasado. El “comportamiento nacional” de los ciudadanos no podía surgir sólo del desarrollo del mercado, sino que necesitaba el vínculo de fidelidad hacia el Estado respectivo. El nacionalismo, por tanto, se convirtió en la ideología que configuró los soportes y contornos de la identidad colectiva predominante desde el siglo XIX. Las conductas de las personas comenzaron a ser definidas y delimitadas como comportamientos ciudadanos identificados con una nación, leales a unas señas de identidad culturales y políticas, ... porque establecían como valor supremo la idea, que forma parte del núcleo semántico del término nación, de un vínculo nacional, profundo, que invade la esfera íntima y desemboca en un ritual religioso (fiestas nacionales, procesiones cívicas...).¹⁵⁵

Este imaginario histórico y el conocimiento científico producido, son reveladores del planteo foucaultiano de los dispositivos de dominación del poder disciplinario, que enraizaron las subjetividades universalizadas en cosmovisiones sobre identidades nacionales y memorias colectivas instituidas por el ordenamiento sociocultural del sistema-mundo.¹⁵⁶

Ello refiere a las relaciones de poder vehiculadas por los letrados criollos, quienes a partir de la construcción republicana en el siglo XIX, construyeron sus identidades en la perspectiva de un imaginario de nación cultural y política, conforme a la lógica histórica europea de la homogeneización que apuntó a borrar la “diferencia colonial” entre los constructores oficiales de la nación, además de constituirse la matriz epistémica del pensamiento occidentalizado.¹⁵⁷

disens43.html

155 J. Pérez Garzón, “Memoria, historia y poder. La construcción de la identidad nacional en España” (s/f) en <http://www.uc/m.es/profesorado/juansisinioperez/investigación>

156 C. Walsh, “La (re) articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador”, p. 176.

157 W. Mignolo, La idea de América Latina, p. 35; y Mignolo, Historias locales ... ,

Desde estas identificaciones que implicaron tanto la hegemonía del eurocentrismo como la geopolítica del conocimiento dominante, fueron consideradas “las relaciones desiguales entre los centros y las periferias como una ‘unidad histórica’ que podía ser interpretada homogéneamente desde ambos lados del sistema capitalista, a pesar de las disparidades existentes y de la naturaleza heterogénea de nuestras sociedades”.¹⁵⁸

Aun cuando estas articulaciones fueron elementos identificatorios de la construcción histórica de los proyectos nacionales, a partir de la década de los noventa del siglo XX comenzaron a emerger en América Latina movimientos sociales donde afloran políticas culturales-identitarias lideradas por los pueblos indígenas y afrodescendientes. Como desafío anti-hegemónico a esta universalización, la tendencia creciente en los países de la región es revertir la politización de las diferencias culturales y epistémicas, de cara a reclamar el reconocimiento y la autodefinition del carácter pluricultural y diverso de los Estados nacionales;¹⁵⁹ de manera que al visibilizar la presencia de las voces negadas por la ideología del blanqueamiento, sean rearticuladas las subjetividades de los pueblos desde los fundamentos originarios de la americanidad.

Sin la pretensión de hacer un recorrido por este problema histórico, afianzado durante el proceso formativo de la república liberal y que Mignolo llama “la herida colonial” para referir a la pervivencia del “colonialismo interno” inscrito en el pensamiento hegemónico de la modernidad, necesario y urgente es saldar estas deudas pendientes con la sujeción a los modos de pensar y obrar, que remiten a lo antes comentado sobre la matriz colonial (poder, ser y saber).

Esto amerita recordar que la dependencia histórico-estructural continúa dominando en las sociedades latinoamericanas; más aún, cuando actualmente están muy marcadas por el neoliberalismo alimentado con “las corrientes teórico-epistemológicas de la ‘ciencia domesticada’ que se han funcionarizado a la lógica del sistema como herramientas de la hegemonía”.¹⁶⁰

pp. 34-44.

158 J. Sanjinés, “Mestizaje cabeza abajo: La pedagogía al revés de Felipe Quispe, El Mallku”, p. 152.

159 C. Walsh, “La (re) articulación de subjetividades políticas...”, p. 176.

160 J. Breilh y A. Zapata, “Ciencia emancipadora, pensamiento crítico e interculturalidad”, p.156.

LA VENEZUELA EDUCADA EN EL ESCENARIO CORTESANO DEL SISTEMA-MUNDO MODERNO- CAPITALISTA

Como indicáramos previamente, Venezuela no ha estado exenta de las influencias del sistema-mundo moderno-capitalista en distintos ámbitos de su quehacer cotidiano. Sus tendencias políticas, históricas y jurídicas le aseguraron un lugar importante en la ruta atlántica de la periferia colonial del sistema y, a pesar que las luchas independentistas durante el siglo XIX se desplegaron contra el imperio de la dominación tiránica y despótica, este nuevo escenario reveló un proyecto que daba continuidad a prácticas que dejaban por fuera a los diferentes sociales no reconocidos por el imaginario de la blancura; de hecho, con la acentuación del orden económico-mundial establecido desde el siglo XVI y las acciones revolucionarias de las libertades burguesas, entre otros eventos, definieron el rumbo educativo en nombre de los liberalismos y las ilustraciones.¹⁶¹

Como parte del nuevo plan imperialista inglés-norteamericano, también en el siglo XIX las estrategias del sistema-mundo surtieron efecto debido a la existencia de una geopolítica dominadora que incorporaba entre sus acciones imperiales, las prácticas raciales y la consecuente separación entre altas y bajas culturas. De los problemas derivados, destaca la invención de una geopolítica favorecedora de los intereses centrales del sistema que desembocó en propósitos expansionistas y hegemónicos basados en la evangelización y alfabetización de las llamadas bajas culturas de acuerdo a los modelos producidos por las minorías de las altas culturas.¹⁶² En consecuencia, tanto grupos elitistas centrales como periféricos, asumieron la hegemonía política como punto de lucha para salvaguardar el estado natural de una cultura universal, total y homogéneamente compacta que se tradujo en la incorporación de la baja cultura por efecto de la violencia epistémica racializada y colonizada, dando lugar a la diferencia ontológica colonial enunciada desde la cosmología

161 Cfr. I. Wallerstein, *Análisis del sistema-mundo...*; Mignolo, *Historias locales...*

162 Ídem.

del *damné*.¹⁶³

Históricamente, esta hegemonía geopolítica y biopoder se orientaron al control de los cuerpos y las poblaciones que, como sujetos subjetivados por las interacciones culturales producidas por efectos de las vinculaciones globales dominantes, fueron concebidos como objetos de estudio cosificados de acuerdo a las disposiciones teóricas contenidas en los grandes relatos configurados en los corpus científicos propios del sistema-mundo. A su vez, tales relatos constituyen los dispositivos de dominación reconocidos como acciones de docilización entre los colectivos sociales. Las subjetividades sociales, protagonistas de esa red de poderes fueron emplazadas sobre los cuerpos dóciles; producidos por las “*destrucciones creadoras* que buscaban reducir la comprensión del mundo a la comprensión occidental del mundo, en nombre de proyectos *civilizadores*”.¹⁶⁴

En el proyecto ilustrado del Estado liberal burgués esto explica las subjetividades sociales y sus prácticas en una red de poderes de dominación, actuantes como “estructuras complejas en las cuales no existe un nivel básico que gobierna sobre los demás, sino que todos los niveles ejercen algún grado de influencia en diferentes aspectos particulares a coyunturas históricas específicas”.¹⁶⁵

Esas redes de poderes se concentraron en torno a la cultura letrada y un saber unificado sobre la base del pensamiento único occidental, para construir entre iguales por ley de la naturaleza, la fundación de la democracia, la soberanía, el pactismo y la ciudadanía; lo que a partir de 1789 se asumió como la declarativa de los “derechos del hombre y el ciudadano”. Otrora, el destino universal de la humanidad se colocó en las manos de los *hombres de letras*, en quienes la inspiración revolucionaria se instituyó desde los regímenes y órdenes funcionales sobre los que se levantaba el sentido de civilización reflejada en la naturaleza morfológica de las ciudades, los preceptos jurídicos y constitucionales (leyes y decretos) y las normas de comportamiento social. Todo ello contenido en las constituciones nacionales, los manuales de

163 Cfr. N. Maldonado-Torres, “Sobre la colonialidad; Fanon, Los condenados...; C. Walsh, “Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina”, pp. 332 y ss.

164 B. De Sousa Santos, “Ciencia, colonialismo y colonialidad: la producción de (des)conocimientos” en Chimborazo, p. 21.

165 S. Castro-Gómez, “Michel Foucault y la colonialidad del poder” en Tabula Rasa, N° 6, p.170.

comportamiento y la gramática de Bello, en lo que respecta a *nuestra América*.¹⁶⁶

Mientras tanto, los *damné* quedaron confinados a la obediencia de los preceptos liberales, también la ciencia y las prácticas sociales legitimadas en su seno, eran fundamentalmente pensadas y vividas para habilitar al hombre-propietario en el ejercicio de sus plenos derechos ciudadanos, y cualquier caso de insurrección era penada hasta con la muerte. Efectivamente, además que la sociedad funcionó -y funciona aún- sobre la base de una inspiración falocéntrica, también la consitucionalidad estuvo pensada para “cierto sujeto masculino, quien termina por legitimar la ley de todos y el sistema de normas que regirá las esferas no visibles”¹⁶⁷ por lo cual el espacio público y sus dinámicas estructurantes se ciñeron a la jerarquía patriarcal impuesta para garantizar la consolidación de la sociedad disciplinaria.

Esta ideología patriarcal ha sentado una suerte universal de pensar la producción social de vida pública y privada desde el varón-propietario y para él, develando una forma de conocimiento teñida por la racialización producida por la discriminación de género y de sexo que inspiró el lenguaje científico; ya en las ciencias naturales el empleo del genérico *hombre*, señalaba la invisibilidad de cualquier otra persona que no lo fuera o que no lo implicara.

Por ello, bien vale “sospechar de todo, dado que los paradigmas que se asumen en muchos ámbitos académicos están sustentados en visiones y lógicas masculinas, clasistas, racistas y sexistas”;¹⁶⁸ y sobran los ejemplos de la literatura científica y no tan científica, adosados a este lenguaje masculino, violentando la existencia de la mujer en la construcción de ese soñado otro mundo posible (i.e. Freire, Che Guevara), los cuales no carecen de vigor ideológico en los tiempos históricos actuales, pero requieren ser releídos desde las diversas visibilidades de las subjetividades confinadas al ocultamiento de su existencia.

De este modo, ciudadanía, identidad, soberanía, libertad, igualdad, propiedad, entre otros significados implícitos en la concepción de la *nación y la república para los ciudadanos*, requerían un escenario para su realización funcional no sólo en el plano de las objetivaciones, sino en el ámbito material y simbólico fundado en la producción de “hombres más *conservadores* que

166 Cfr. A. Rama, *La ciudad letrada*, 1984; González-Stephan, “Economías fundacionales. Diseño del cuerpo ciudadano”, 1996, p.31.

167 Idem.

168 O. Curiel, “Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista” en *Nómadas*, N° 26, p. 93.

revolucionarios, más inclinados a preservar lo que ya ha sido hecho y a asegurar su estabilidad que a establecer nuevas cosas, nuevos cambios, nuevas ideas”¹⁶⁹ lo cual, acentuaba la invisibilidad de lo diferente, extraño o raro.¹⁷⁰

Si la *educación popular y pública* surgió en este escenario, fue considerada como el espacio donde el orden social y civilizatorio encontraban garantía de legitimación a través de los signos (letra escrita/letra leída/semiosis colonial). A la vez que la jerarquía intelectual y cultural implícita en este corpus letrado, subrayaba la sistematización y estructuración del conocimiento universal que reforzara y, más que nada, afanzara el sistema-mundo moderno-colonial en los imaginarios y cuerpos colectivos e individuales.

Como espacio para la legitimación de los conocimientos comprobados universalmente, la educación ha servido de inspiración canónica y social para reproducir el estatus dentro de los colectivos “fijando mitos sociales derivados del uso de la letra que servían para alcanzar posiciones, sino mejor retribuidas, sí más respetables y admiradas (...) La letra apareció como palanca del ascenso social, de la respetabilidad pública y de la incorporación a los centros de poder”.¹⁷¹

La educación en tanto práctica social, apostó y apuesta al orden civilizatorio, al control mediante la sanción y el castigo, como formas de reforzamiento de las buenas costumbres sociales. También legitimó el orden social en clases y garantizó un patrón de poder específico constituido temporoespacialmente en las interacciones colectivas preestablecidas por los corpus jurídicos, legales y comportamentales instituidos como tales (leyes, decretos, manuales, textos escolares, currículum, catecismos, misales, discursos).

Asimismo, históricamente la educación ha reforzado las jerarquías socio-culturales que se han incardinado en las mentalidades colectivas; aunque han cambiado de nominación estratégica (i.e. se pasó de la economía-mundo en el siglo XVI a un estado neoliberal desde el siglo XX) y, como objetos de enseñanza, tales jerarquías siguen establecidas por efectos del poder como

*un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/
dominación/conflicto articuladas, básicamente, en función y*

169 H. Arendt, *Sobre la revolución*, p.54.

170 C. Pérez Jiménez, “Identidades en debate, ciudadanías para la inclusión: Ser Queer en un mundo Straight”, en *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. XIV, N° 3, p. 515.

171 A. Rama, *La ciudad letrada*, p.74.

*en torno a la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: (1) el trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos, materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios.*¹⁷²

A la luz de estos planteamientos, bien pudiéramos decir que la misión central de la educación ha sido fomentar el orden civilizatorio mediante la buena racionalidad del trabajo, la naturaleza, la sexualidad, la subjetividad y la autoridad; argumentos consolidados en los dispositivos letrados empleados para definir nuestras sendas educacionales. En este contexto, el saber ilustrado “se instituyó conjuntamente con las prácticas discursivas que invocaban la razón liberal y la moral pública para edificar el Estado-nación republicano”.¹⁷³

Tenemos entonces, que la educación ha respondido al fortalecimiento de la colonialidad como “lógica encubierta que impone el control, la dominación y la explotación, una lógica oculta tras el discurso de la salvación, el progreso, la modernización y el bien común”.¹⁷⁴ Visto así, sobran razones para examinar la educación venezolana a partir de la *lógica de la colonialidad*, ya la permanencia de la matriz colonial de poder en la práctica educativa, limita posibilidades de desencadenar acciones decoloniales sobre el ser-saber-hacer.

A pesar de las reformas educativas, las mentalidades pedagógicas y sociales siguen situadas en la visión rentista, capitalista y moderno-colonial que caracteriza a la educación académica y occidental, como producto de la construcción histórica de invisibilidad, racialización y colonización originada por la diferencia colonial, evidenciándose la linealidad y homogeneidad de entender el mundo circundante desde una única historia, la de la razón blanca de occidente.¹⁷⁵

Esta lógica de la colonialidad ha operado entre nosotros mediante

172 A. Quijano, “Colonialidad del poder y clasificación social”, p. 96.

173 B. Vázquez, “Del ciudadano moderno a la ciudadanía nacionalista en Venezuela, 1811-1920”, p. 97.

174 W. Mignolo, *La idea de América Latina.*, p.32

175 C. Walsh, “Colonialidad, ...”, p. 337

la acción social desplegada en diversos ámbitos del quehacer cotidiano; y, esperando coincidir con quien lee estas líneas, reconocemos con Michel Foucault, que la escuela sigue emplazada en la acción lógica de la sociedad disciplinaria al hacer uso de dispositivos de control que protagonizan la cotidianidad escolar.¹⁷⁶ Estos dispositivos procuran el acatamiento, la obediencia y el silenciamiento de los cuerpos subjetivados, a propósito de la adopción de una historia de la organización del saber respecto a la dominación y al sujeto.¹⁷⁷

En efecto, la práctica escolar sigue orientada por las regulaciones contenidas en el currículum educativo, orientándose a la planificación mensurada de los procesos implicados en la construcción del conocimiento científico, evitando la visibilidad de aquellos saberes generados por efecto de las dinámicas cotidianas entre personas sociales; y lo que es peor, las mismas cotidianidades procuran ser explicadas científicamente, asumiendo categóricamente el ocultamiento, silenciamiento y sometimiento de lo que la gente sabe y de sus propias subjetividades.

Llama la atención que esas prácticas sociales son consideradas normales entre la mayoría ciudadana, dando fe de la profunda incardinación de las lógicas coloniales en las mentalidades sociales, evidenciada en los diseños curriculares, contenidos y prácticas pedagógicas que en nombre de las ciencias de la educación, definen criterios homogéneos para el control universal de los cuerpos colectivos bajo el epíteto de la educación global (i.e. Informe Delors, Metas 2021, Educación de Calidad para Todos).

Aunado a esto, planteaba Carnoy que la educación escolar ha transcurrido por diversos momentos históricos, aglutinando un significativo

¹⁷⁶ Son ejemplo de estos dispositivos en la escuela, el empleo de uniformes escolares diferenciado por sexo; pasar lista para identificar los no asistentes de una clase; tener puesto fijo en el aula y de manera lineal, pues un pupitre va detrás de otro, ubicado de manera frontal y en situación de dominación por un adulto, supuestamente, más sabio que el resto de los presentes, mientras los alumnos fijan su atención sobre el pizarrón cargado de la sabiduría profesoral y escenario para el escarnio público de la ignorancia, cuando el alumno es llamado a comparecer ante el juicio del conocimiento frente a este artefacto escolar. También destaca la evaluación numérica como garantía de la adquisición de conocimientos, que de manera memorística surte efecto en la resolución de interrogantes lineales-cerradas sobre tópicos escolares (Nota de los autores).

¹⁷⁷ M. Foucault, *Tecnologías del Yo*, p. 49.

homogéneo que determina su función principal de “transmitir la estructura social y económica de generación en generación por la selección de sus alumnos, la definición de cultura y reglas y la enseñanza de ciertas destrezas cognitivas”.¹⁷⁸

Esa transmisión de ideologías y conocimientos son acciones reproductoras de la existencia y reconocimiento de un tipo de conocimiento o conjunto de saberes que estandarizan el comportamiento social, ciudadano y político, aceptados y practicados dentro de un esquema de reproducción en serie; en el cual corresponde a la educación, y con ella a la escuela y docentes, mantenerlo como saber necesario para la integración plena a la vida ciudadana.

Heredados de la ciencia ilustrada-liberal y positivista organizados en la matriz colonial del poder, sobre ellos la educación ha traducido una simplificación y descontextualización arbitraria e impuesta por un poder arbitrario en torno a una arbitrariedad cultural, cuya dinámica implícita y específica ha conformado la estructura de la violencia simbólica.¹⁷⁹ De este modo, la educación se ha desarrollado sobre la base de una matriz de violencia, donde la enseñanza, sus principios y contenidos sirven a las estructuras sociales de clases¹⁸⁰ erigida sobre un aparato superior de dominación en cascada, en el que se percibe imposibilitada para hacer transformaciones que no puede hacer.

Evidentemente, esta estructura educativa responde a los principios establecidos por el Estado-nación para forjar otredades (sociales-simbólicas), sin las cuales no tendría sentido el disciplinamiento y la domesticación. Esto implica el hecho mismo de que la diferencia, más que una huella o una firma (derridiana), se establece como una pauta “geo-histórica que racializa y marginaliza a grupos humanos ubicándolos en espacios específicos y asignándoles características que los estereotipan en el tiempo y el territorio”.¹⁸¹

Al respecto, “la institución colonial de la escolarización trata de hacer que los niños entren en ciertos moldes, de moldearlos para que desempeñen papeles y tareas predeterminados basados en su clase social”.¹⁸² Con estas

178 M. Carnoy, *La educación como imperialismo cultural*, p. 27.

179 P. Bourdieu y J.C. Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, p. 45.

180 *Ibidem*, p. 17.

181 A. Albán, “¿Interculturalidad sin decolonialidad?: colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia”, p. 67.

182 M. Carnoy, *La educación...*, p. 32.

palabras, quedamos a medias tintas ante las consecuencias deterministas suscritas por el modelo colonial educativo sobre las prácticas pedagógicas actuales; pues, aún estamos en un marco colonial educativo que continúa siendo depredador de las identidades y la memoria histórico-cultural que enajena las cotidianidades de los colectivos sociales. Como parte del proyecto colonial en Venezuela, Quintero destaca que nuestra colectividad

*desconoce su patrimonio cultural, ha sido privada de su herencia cultural, de su memoria cultural y en su lugar: niños, jóvenes y adultos están expuestos al bombardeo permanente de manifestaciones pseudo-culturales alienantes, carentes de valores éticos y estéticos, cargados de contenidos banales, muchas veces abiertamente racistas, orientados a la manipulación, a inducir al consumismo y a proponer “estilos de vida”, crueles, sexistas, racistas, violentos, consumistas y superficiales.*¹⁸³

Esta continuidad de la colonialidad ha permitido que las reflexiones sobre nuestra realidad educativa evidencien su correspondencia con los análisis del sistema-mundo moderno colonial. Con el afianzamiento de la modernidad y el positivismo desde finales del siglo XIX, las condiciones operacionales para institucionalizar el control en los colectivos nacionales enfatizaron (a) la constitucionalidad como sistema jurídico, (b) la sistematización de la instrucción pública como un derecho inalienable, público y obligatorio, (c) el fortalecimiento de la cultura petrolera y (d) la consecuente asimilación nacional al modelo neoliberal. Efectivamente, la adopción de un modelo educativo centrado en la ciencia ilustrada y la concomitante episteme liberal inundó las prácticas sociales como mecanismo regulatorio del orden civilizatorio trazado por el incipiente Estado-nación; asimismo, el fortalecimiento de un proyecto de nación y ciudadanía apuntó a formar sujetos cosificados emplazados en la estructura letrada subyacente al orden civilizatorio que garantizaba los fines de docilización de los cuerpos subjetivos.

Similar a la fórmula eurocéntrica, desde la construcción republicana en Venezuela se edificaron sus modelos educativos, conforme a la lógica

183 M.P. Quintero, “¿Por qué existe una autoimagen nacional negativa en Venezuela? Una aproximación interdisciplinaria desde la psicología social y los estudios culturales”, p.75.

biopolítica basada en escuelas diferenciadas por sexo, colores y condiciones sociales, en las cuales se vigilaba la disciplina escolar mediante la rigidez en el control del tiempo (horarios), de los modales y costumbres, la estructura lineal y frontal del aula, la castellanización de la lengua y la adopción de una religión única.¹⁸⁴

Estas responsabilidades recaían sobre la figura vigilante del docente, quien vigilado por sus superiores, se asumía como agente de reproducción de la institucionalidad nacionalista encarnada en los cuerpos jurídicos constitucionales; las constituciones nacionales actuaban (y actúan) como la forma magnánima para asegurar el orden civilizatorio y el emplazamiento de los cuerpos sociales en clases definidas según lo establecido en el espíritu universal de ciudadanía de derechos.

Anteriormente, señalábamos someramente que la diferencia es un producto de la modernidad-colonialidad, pues refiere a la construcción de una *otredad* en base a la invisibilización de lo diverso y diferente. Como actos mediadores, las prácticas pedagógicas han sido conducidas hacia la normalización de las prácticas sociales en el seno de los órdenes de la sociedad civil, a la vez que asumidas como parte del patrón homogéneo de la lógica civilizatoria impuesta por efectos de la asimilación a la dominación de la razón moderna. Sobre la base de un conocimiento universal, se erigió un sistema de poderes que transgredía el cuerpo y la imaginación subjetiva, útil para explicar eso que asumimos como diferente, legitimando la funcionalidad de la sociedad de control para la punición.¹⁸⁵

La tendencia reflejada por estos señalamientos, precisó la producción de un imaginario nacionalista de acuerdo a lo establecido en el orden canónico para *el ciudadano* letrado y eurocéntrico, según el cual se valora la preeminencia del hombre blanco, culto, masculino, poseedor de bienes e institucionalizado mediante dispositivos de control acuñados como valores globales del sistema-mundo moderno-capitalista.¹⁸⁶

En esta perspectiva, encontramos que Venezuela, como el resto de los países colonizados de *nuestra América* continental y caribeña, se ha enfrentado

184 Cfr. B. Vázquez, “Del ciudadano moderno a la ciudadanía nacionalista en Venezuela, 1811-1920”; Varela y Álvarez-Uría, *Arqueología de la escuela*.

185 M. Foucault, *La vida de los hombres infames*.

186 Cfr. A. Quijano, “Colonialidad del poder...” y “Colonialidad del poder y clasificación social”.

a una serie de prerrogativas que garantizaron el desarrollo y progreso nacional en base a la adopción de un lenguaje y sistema de prácticas homogeneizadoras y hegemónicas, haciendo mella en la producción y legitimación de la pluriversalidad ciudadana e identitaria, invisibilizando las culturas indígenas, negras, mestizas y campesinas.

Es el caso que la colonialidad en Venezuela ratificó la racialización y colonización por efecto del blanqueamiento institucionalizado, mediante dispositivos jurídicos y políticos que, asentados en la exclusión implícita en el sistema-mundo, provocó que nuestra mirada se posara sobre el sueño americano y se hiciera transversal en todos los componentes de la gubernamentalidad del Estado. Con la seguridad del Estado-nación en proveer educación pública al pueblo, se selló un pacto cultural fundamental para entender que Venezuela requirió, requiere y requerirá una fórmula educativa que le asegure un puesto en la lista de naciones en desarrollo y progreso, de cara a responder demandas globales.

Sin embargo, va penetrando el ideario bolivariano de formar nuevos republicanos y nuevas republicanas, para atender el llamado revolucionario y renovador de los argumentos históricos para forjar la conciencia de futuro en un país que amerita compromiso, pertinencia, participación y protagonismo, en contraposición a los baluartes ideológicos post-revolucionarios inscritos en la libertad, igualdad y justicia del pensamiento napoleónico.

Inscrita en este pensamiento, la Venezuela educada ha sido el resultado del proyecto occidental universalizador y homogeneizador de nación y ciudadanía ilustrado y liberal, por ser constitutiva de “un imaginario de minorías pero que se postuló como expansivo, y que efectivamente tuvo la capacidad de englobar-domesticar a comunidades diferenciales que ofrecían resistencia a costa de no fáciles negociaciones”.¹⁸⁷ En correspondencia con este proyecto,

la pedagogía es la gran artífice de la prevención: los saberes que imparte –gramática, geografía, historia, aritmética, cálculo, latín– distribuyen de otro modo las pulsiones de la barbarie. Sobre la educación descansará uno de los acicates del progreso, y sobre la figura del maestro las llaves de participación de la ciudadanía

187 B. González Stephan, “Economías fundacionales. Diseño del cuerpo ciudadano”, p.22.

letrada.¹⁸⁸

En respuesta a esta construcción del imaginario sobre el Estado-nación, se produjeron identidades universales, homogéneas y blanqueadas, además masculinas, poseedoras de bienes y tituladas como ciudadanos de derechos. Esto conduce a reflexionar acerca del valor histórico-cultural de “la cuestión nacional, la ciudadanía, las relaciones entre lo público y lo privado, la construcción del cuerpo individual y social, la validez del orden jurídico democrático”¹⁸⁹ que encarnó el proyecto ilustrado liberal típico de la modernidad/colonialidad y propio del sistema/mundo.¹⁹⁰

Al ser integrante de las cortesanas del sistema-mundo moderno-colonial, la Venezuela educada ha evidenciado el estancamiento producido por las redes de poderes que han actuado al interior y exterior de la diferencia colonial; ello, supone el paso de la totalidad a la exterioridad y se ancla como locus de enunciación desde donde podemos mirar lo que somos, considerando de donde somos. La Venezuela educada es un síntoma de la colonialidad epistémica y ontológica que ha convertido la diferencia y la diversidad en un objeto invisible, un grito sordo, en un esquema de restricciones para pensar un país de buenos ciudadanos, como un gran rebaño de ovejas entrando al redil por la misma puerta, tal como lo vemos en el prólogo de los Tiempos Modernos de Charles Chaplin.

Lo anteriormente expuesto también remite a destacar que una de las características heredadas de la tradición del “occidentalismo” ha sido el currículo que, como agente reproductor del orden social instituido, ha cumplido la función de mediador de las relaciones de poder. Por ello, al quedar lo educativo y lo curricular circunscritos a la capacidad de influir intencionalmente en otros, de modificar a otros, de moldear sus conciencias para una posición moral, el elemento de poder está operando por cuanto al producir un saber está construyendo un sujeto.¹⁹¹

En este sentido, preciso es afirmar que de manera explícita o implícita, el

188 Ibíd., pp. 34-35.

189 Ibíd., p. 17.

190 Cfr. I. Wallerstein, *Análisis del sistema-mundo...*

191 Cfr. A. Magendzo, *Currículum, Educación para la democracia en la Modernidad*. Programa interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago de Chile, 1998.

currículo ha reforzado las representaciones construidas sobre los “otros” al invisibilizar las otras identidades y realidades diferenciadas; ha reproducido la desigualdad para quienes son estigmatizados por el rechazo a la diferencia cultural y lingüística. De igual manera, la homogeneidad ha privilegiado un patrón cultural, bajo el supuesto de que el Estado-nación es sinónimo de unidad de lo nacional, por lo cual la nación se ha asumido como el principio de identidad para unificar lo que fue con lo que es; pero también, para delimitar lo que ha de ser, es decir, con un sentido de existencia colectiva.¹⁹²

Sobre la base de pertenencias simbólicas, el imaginario de la identidad nacional se configuró en la visión homogénea y lineal de lo social, indicados por símbolos patrios (escudo, bandera, himno); nación (territorio- lengua y pasado común); fechas y fiestas patrias, rituales escolares; personajes históricos (los héroes visibles); símbolos culturales únicos (música, árbol, flor, comida, religión, culto patronal, tradiciones, mestizaje). La invención discursiva de estos componentes identitarios de la unidad territorial, étnica y lingüística, son las “comunidades imaginadas” a las que alude la emblemática frase acuñada por Anderson. No obstante, la americanidad originaria se significa en la presencia de las pluralidades históricas, de naturaleza pluriétnica, con diversas y diferentes prácticas socioculturales, tradiciones, lenguas, religiones, cultos, paisajes, todas ellas coexisten en las cotidianidades con identidades históricas y tiempos sociales diferenciados en espacios concretos.

Cierto es que estas y otras estrategias homogeneizadoras de los *poderes de dominación*, acompañaron la formación y consolidación de los estados nacionales en correspondencia con el orden social excluyente instituido por el sistema educativo corporizado en el Estado liberal burgués inscrito en la misma lógica de la cultura occidental. Como parte de estas estrategias y los anclajes históricos del antropocentrismo etnocéntrico, la ciudadanía no ha conducido a percibir las pluralidades que circulan en las dinámicas sociales de la vida cotidiana.¹⁹³

Uno de estos anclajes han sido los estereotipos racistas reforzados por las experiencias pedagógicas, porque el currículo oculto ha construido

192 F. Rivera, “De naciones y racismos: Breve lectura del caso ecuatoriano” (2001) en <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista9/articulos/fredy%20rivera.htm>

193 Cfr. A. Puiggrós, “Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina”, en De Alba, Alicia (Comp.), *Posmodernidad y educación*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad, 1995.

representaciones que no reconocen las voces diferenciadas, sepultadas históricamente por el blanqueamiento. Al entronizarse la imagen de la blancura como el referente civilizatorio, se forjaron visiones de alteridad respecto a los “otros” según la escala de valores occidentales, pues “la ‘civilización’ constituye la regla con la que se mide y se jerarquiza la alteridad... la valoración del sí mismo y el desmerecimiento del otro van generalmente unidos”.¹⁹⁴

Este sentido de otredad,¹⁹⁵ Giroux lo califica como *colonización de la diferencia*, percibida y sostenida mediante representaciones en las que los otros son vistos como una deficiencia y cuya humanidad ciudadana ha sido negada. Situar este problema histórico en las voces de los otros, hace parte de las inequidades reforzadas por las prácticas pedagógicas al omitir historias, voces y visiones, desde las cuales la diferencia no ha sido percibida como prácticas identitarias, pues se trata de una diferencia desde una alteridad inmersa en la universalidad que entraña las prácticas discursivas de la colonialidad/modernidad.

Al respecto, debe recordarse que en los inicios del siglo diecinueve con la educación pública republicana, instruir a los ciudadanos bajo los principios de la igualdad, equivalía a incluirlos de manera uniforme, tal como era el fundamento del pensamiento liberal-ilustrado; aquí radica la construcción histórica del imaginario de la nación y la identidad nacional. Si los incluidos eran los ciudadanos, es lo mismo afirmar que ello implicaba la exclusión de los otros, de los diferentes. Como efectos de estas relaciones de poder, identidad y diferencia, inclusión y exclusión han funcionado mutuamente imbricados

La diferencia, o la exclusión, no sólo existen dentro de las identidades que incluyen, como este “afuera” constitutivo contra el que se recortan, sino que de hecho se producen en la misma operación... la identidad en la que queremos incluir no es el producto de una “voz interior” que es innata en los seres humanos, o de una “evolución natural” de las cosas, sino el resultado de complejas dinámicas que involucran biografías personales y sociales afectadas por luchas y conflictos, y cuyo resultado nunca

194 F. Ainsa, De la Edad de Oro a El Dorado. P.73.

195 Ver H. Giroux, “La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo” en De Alba, Alicia (Comp.) Posmodernidad y educación, México, Centro de Estudios sobre la Universidad, 1995.

puede darse por sentado. Por lo tanto, la fijación de la diferencia (...) es una decisión ética y política, y en tanto política, histórica, y por lo tanto abierta a cuestionamiento y cambio (...) En el caso de los principios educativos modernos, la equivalencia entre igualdad y homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia. Lo mismo y lo otro dejaron de ser conceptos móviles y contingentes para aparecer como propiedades ontológicas de los grupos o seres humanos, incuestionables e inamovibles. Si nuestra identidad es que seamos todos iguales, y ella se define no sólo por la abstracción legal de nivelarnos y equipararnos a todos los ciudadanos sino también porque todos nos conduzcamos de la misma manera, hablemos el mismo lenguaje, tengamos los mismos héroes y aprendamos las mismas cosas, entonces quien o quienes persistan en afirmar su diversidad serán percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no han alcanzado nuestro grado de civilización.¹⁹⁶

Entonces, es nuestro compromiso ético reconocer que las ciudadanías están implicadas en los discursos diversos de las comunidades que construyen su cotidianidad desde identidades que dialogan entre diferentes. Esta responsabilidad social implica, asimismo, restituir el sentido polisémico de las identidades producidas en las intersubjetividades y en los sentidos de pertenencia individual y colectiva. La clave está en los diversos procesos de construcción social de estas pertenencias, como adhesiones a comunidades de sentido; esto se significa en la valoración de las pluralizaciones comunitarias que configuran el entramado social. Se trata, en todo caso, de espacios de identidades ciudadanas como sustento de la democracia para acrecentar su patrimonio social.

196 I. Dussel, "Inclusión y exclusión en la escuela moderna Argentina: Una perspectiva postestructuralista" en Cuadernos de Pesquisa, N.º. 122, p. 307.

PERVIVENCIA DE LA COLONIALIDAD EDUCATIVA EN VENEZUELA

La educación, en tanto acto dialógico entre personas, es un proceso constructivo de significados desvelados en la cotidianidad, por lo que constituye una forma semiótica de producir e interpretar la realidad y vivirla mediante prácticas sociales. Pero, más allá de estos, también conlleva a replantear los compromisos éticos con nuestras memorias históricas para producir, a partir de ella, sus transformaciones necesarias. Es por ello que por su naturaleza social, histórica y cultural, la transformación educativa demanda “una postura comprometida de la que resulte una conciencia cada vez más crítica de esa problemática”.¹⁹⁷ Pues para el logro de tales propósitos, es necesario pensar esas transformaciones desde el lugar mismo de donde somos, colocándonos “en relación de organicidad con nuestro contexto histórico-cultural”.¹⁹⁸

Igual que en otros países colonizados, la experiencia educativa venezolana desvela el impacto de su papel en las transformaciones sociales e histórico-culturales y sus resultados dan razones de peso para comprender lo qué somos actualmente. En vías de fortalecer el actual debate educativo en Venezuela y documentarlo desde la perspectiva decolonial, se aspira puntualizar en algunas reflexiones sobre la pervivencia de la colonialidad, asumida en su complejidad histórico-social y como referente para apuntalar la discusión en torno a la construcción de un proyecto decolonial de educación en los países del Sur y orientado a pensarlo en perspectiva contra-hegemónica que armonice con el ideario bolivariano de la unidad continental entre pueblos hermanos.

Al respecto, es necesario entender la pervivencia de configuraciones impuestas por el sistema-mundo moderno-colonial, pues el pensamiento social ha permanecido colonial por *todos los tiempos*, a los fines de plantearnos, reflexivamente, respuestas críticas que fundamenten la puesta en escena de un proyecto educativo decolonial que emerge en la República Bolivariana de Venezuela. Es preciso recordar la reproducción simbólica de esta fórmula epistémica y ontológica en distintos sectores de la cotidianidad, como anclajes

197 P. Freire, Educación y actualidad brasileña, p.:9.

198 Ídem.

epistemológicos del positivismo y el evolucionismo social, así como el neoevolucionismo, cientificismo y la tecnocracia propia de la era del capital global, que han caracterizado las diversas facetas del pensamiento colonial en Venezuela y el mundo.¹⁹⁹

De acuerdo con Quintero²⁰⁰ el pensamiento colonizador ha designado la imposición de una teorización que ha mantenido la creencia de una sola cultura válida, con lo cual se han establecido separaciones decisivas entre aquellos que poseen el conocimiento y quienes lo deben adquirir. Sobre este planteo, Fanon²⁰¹ profundiza que la interacción social colonial reposa sobre acciones de violencia estructural desarrollada entre colonizadores y colonos, comprometiéndonos con la búsqueda de los lugares de enunciación en los cuales se hallan las razones de existencia del colonialismo en la educación.

A la luz de lo antes planteado, quedan evidencias suficientes para afirmar que los modelos educativos venezolanos han obedecido al esquema lineal resultante de la lógica colonial, respondiente al análisis del sistema-mundo moderno-colonial. Esta caracterización ha funcionado cercana a la fórmula contenida en la homogeneización educativa, materializada en los diseños curriculares, explicada a través de teorías psico-educativas ancladas en este pensamiento moderno-colonial, y expresadas en los textos escolares y cotidianidades educativas (horario, timbres, morfología del espacio institucional, uniformes escolares, separación por sexos y capacidades intelectuales). Y como asunto de Estado, refiere a políticas educativas que han soslayado las diferencias culturales entendidas como prácticas de diversidad; donde, los efectos sobre la “educación del pueblo” como fuente de progreso y desarrollo, a la vez que convertido a la Venezuela educada en lugar para comprender la pervivencia de la colonialidad educativa como un problema histórico-epistemológico.²⁰²

199 Cfr. E. Lander, “Los derechos de propiedad intelectual en la geopolítica del saber de la sociedad global” en C. Walsh; F. Schiwy y S. Castro-Gómez (editores): *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, 2002.

200 Cfr. M.P. Quintero, “Crisis de la educación y necesidad de una educación descolonizadora” en *Revista Ágora*, N° 2, pp. 67-78.

201 F. Fanon, *Pieles negras, máscaras blancas*.

202 Cfr. A. Rojas y E. Castillo, *Educación a los otros*. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia; Walsh, “Interculturalidad crítica. Pedagogía

En los momentos actuales, la educación venezolana se conduce según la implantación de un modelo educativo concentrado en valores sociales anclados en la ideología bolivariana, enmarcada en el socialismo del siglo XXI²⁰³ Pese a que la dinámica educativa nacional ha despertado múltiples controversias, colindantes con un ambiente colectivo polarizado políticamente, ha representado una novedosa forma. Aunque la educación venezolana ha estado envuelta por una suerte de cambios, la retórica se ha diluido en analizar los aspectos positivos y negativos del *nuevo* sistema educativo, sin profundizar en sus bases estructurales y sistémicas. Efectivamente, el debate pedagógico no ha llegado a sus lugares de enunciación –la escuela y las comunidades–, pues se ha estancado en los laboratorios experimentales ofrecidos por políticos y académicos sin consideración alguna de las realidades colectivas circundantes al propio problema educativo.

Lejano a su valoración política, ontológica y social, en el actual debate encontramos debilidades sintomáticas que develan la pervivencia colonial, pues se adolece de una crítica teórica orientada a la reflexión sobre la práctica educativa, que patrocine el desanclaje epistemológico de la retórica para proponer ideas tendentes a la transformación colectiva de los valores de la convivencia como proyecto político; además, destaca la fuerte tendencia a elevar críticas sin mayores fundamentos que no sean los pensados y vividos desde una interpretación encapsulada en el individualismo.

Una de las alternativas sería visualizar en este debate educativo sus trazados epistemológicos e históricos, tal como hemos venido planteando en este trabajo. Desde tal perspectiva, es necesario argumentar que la colonialidad educativa venezolana parte de las continuidades históricas que informan de las trayectorias epistemológicas y praxiológicas contenidas en la racialización y dominación social, evidenciadas en las prácticas pedagógicas y encarnadas en las mentalidades colectivas. La inobjetable complejidad de estas interpretaciones debe conducir a desvelar estas continuidades histórico-epistemológicas de la fórmula pedagógica entronada en la *buena educación* de

decolonial” en Villa, Wilmer y Grueso, Arturo (comp.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Gobierno de Bogotá y Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá, 1ª Edición, 2008, pp. 44-63..

203 Véase, H. Dieterich, *El socialismo del siglo XXI*. Colombia, Editorial Fundación para la Investigación y la Cultura (FICA), 2007.

los cuerpos y colectivos sociales, como parte de *nuestro* proyecto educativo público, gratuito y obligatorio, conducente a la formación de la nueva *república para los ciudadanos y ciudadanas*.

No debe olvidarse que para principios y mediados del siglo XX, en Venezuela ocurrieron sendos procesos dictatoriales que ratificaron el Estado como centro del poder político y económico: el primero, entre 1908-1935, liderado por José Vicente Gómez, y el segundo presidido por el General Marcos Pérez Jiménez entre 1950-1958. Consecuentemente, los métodos educativos que otrora surtieron efecto, debían mantenerse para cumplimentar los fines establecidos por tales regímenes dictatoriales, garantizando la consolidación de un modelo educativo, acoplado a los escenarios políticos y jurídicos encargados de perpetuar el sentido nacionalista y positivista de la instrucción para la consolidación de la ciudadanía de derechos para reforzar las exclusiones de naturaleza ilustrada-liberal.

A saber, entre lo más característico de la continuidad histórica de estos procesos dictatoriales, destaca la explotación de la tierra y la naturaleza, siendo la agricultura y el desarrollo petrolero las insignias que favorecieron la demarcación geopolítica del centro y la periferia venezolana. Ante la irrevocable tarea inscrita en los cuerpos jurídico-políticos, la ciudadanización de la colectividad se correspondía con la incorporación a la nueva razón de Estado.

De igual manera, las migraciones rurales hacia las ciudades provocaron el abandono del campo y la reformulación del sentido democrático de la convivencia, por demás esbozada con líneas de bonanza cultural y económica productora de un nuevo orden imaginado de la ciudadanía centrada en la representación de que democracia y dictadura eran caras de la misma moneda.²⁰⁴ En tanto, caras de una misma moneda, “la relación entre dictadura y democracia figura en la imaginación política latinoamericana como una manifestación más de la omnipresente confrontación maniquea civilización/barbarie, que ha definido la ambigua identidad del continente desde la conquista”²⁰⁵

204 Cfr. F. Coronil, *El estado mágico. Naturaleza, dinero y modernidad en Venezuela. Naturaleza, dinero y modernidad en Venezuela*. Caracas, Nueva Sociedad, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela, 2002.

205 *Ibidem.*, p. 137.

Las consecuencias repuntaron en el reforzamiento de una misma unidad cultural del Estado-nación y la ratificación del valor de la educación pública en los asuntos de formación ciudadana, a la vez que el sentido patriótico-nacionalista era necesario para fundar un Estado-petrolero cuyo destino era otro síntoma del sistema-mundo moderno-colonial. Wallerstein²⁰⁶ indica que la economía-mundo enmarca las tendencias políticas de derecha e izquierda en un sistema que ha convivido históricamente con el conflicto y ha apuntado al reordenamiento de los estándares establecidos en las relaciones costos-beneficios de los aparatos productivos de los estados nacionales. Justamente, con el Consenso de Washington como política y el aparatoso teoricismo implícito en el neoliberalismo, se erigió una nueva modalidad de gubernamentalidad global del sistema-mundo moderno-colonial.²⁰⁷

El naciente estado neoliberal encontró un espacio para dar continuidad al proyecto moderno-colonial, disfrazado de prosperidad, bienestar y acomodo que armonizaba con aquella estructuración societal que se inició en la histórica época ilustrada venezolana y basada en la igualdad natural entre los individuos liberales, se fortalecía a propósito del orden establecido por las jerarquías totalitarias de los tiempos de dictadura que lograron su máxima expresión en la embrionaria cultura petrolera; de modo que, lo vivido por los y las venezolanas ha sido una continuidad de la colonialidad que se estructuró para legitimar la pervivencia de una forma unívoca de mentalidad, disfrazada de diversa, tolerante e incluyente que se remonta

al proyecto fundacional de la nación republicana: proyecto que emergió con la declaratoria en “Estados soberanos e independientes y mediante el cual los actores políticos y sociales, aspiraron forjar una “república de ciudadanos”, en correspondencia con la naciente

206 Cfr. I. Wallerstein, Análisis...

207 Esta “nueva” gubernamentalidad ratifica las relaciones de poder existentes (F. Coronil, El estado...), las cuales se incorporan en los propósitos educativos a fin de guardar la coherencia con esta forma de gobierno. En suma, la educación debe estar al servicio de las intenciones del Estado-nación; por lo cual, si visualizamos jerarquías verticales en sistemas de derecha mientras que la izquierda defiende la horizontalidad de la igualdad (Ibídem, p. 206), es una obviedad la existencia de modelos educativos verticales u horizontales, o más claramente de derecha o izquierda (Cfr. P. McLaren y N. Jaramillo, Pedagogía y praxis en la era del imperio. Hacia un nuevo humanismo; Popkewitz, Sociología política de las reformas educativas).

*civilidad obtenida mediante la instrucción, la moral y las luces.*²⁰⁸

208 C. Pérez Jiménez y B. Vázquez, “Ser-y-saber docente para una práctica educativa” en Revista Venezolana de Ciencias Sociales, Vol. 10, N° 2, p. 385. Este proyecto fundacional se acompasó con la idea de que la independencia política de América Latina produjo el nacionalismo moderno, pues la dilución del imperio español no solo impactó la fundación de naciones independientes en nuestra América, sino que constituyó a la misma España en un Estado-nación (F. Coronil, “El estado de América latina y sus Estados”). Ello sin considerar que este evento produjo a la larga, “un contrapunto de sociedades, culturas y sub-culturas entretejidas por distintas relaciones de poder” (Ibíd., p. 210); resaltando que “no existen, en ningún lugar del globo, sociedades desligadas de las relaciones de dominación (...), ni culturas puras” (Ídem).

CIUDADANÍA Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN DEL ORDEN IMPERIAL NEOLIBERAL

Si en nuestros países latinoamericanos y caribeños estos componentes nos hablan de una educación que, al compás de los Estado-nacionales, ha servido para legitimar prácticas de exclusión, a la par de un imaginario de la identidad nacional de base cultural sustentada en la homogeneidad de la nación inventada por el discurso dominante e impuesto, también presenciamos que los Estados nacionales fueron ordenados en el campo educativo desde las directrices coordinadas y dinamizadas por el orden global.

Impactados por las redes de la cultura-mundo de la información y la tecnología, vivenciamos nuevos “modos de estar juntos” y en este descentramiento se implican los espacios educativos, que han dejado de ser el único lugar de legitimación de los saberes, para circular multiplicidad de saberes ante la aparición de lo que Martín-Barbero definió como ecosistema comunicativo y cuya “manifestación más profunda se halla en las nuevas sensibilidades, lenguajes y escrituras que las tecnologías catalizan y desarrollan”.²⁰⁹

De este modo, globalización y mundialización no sólo han desterritorializado a los Estados Nacionales, también al Estado docente y a la educación. A las inequidades históricas construidas al compás de las exclusiones inherentes al Estado liberal surgido en nuestros países en los inicios del siglo XIX, con el proceso de globalización se ha tendido “...a devaluar las culturas fuertemente arraigadas en un territorio, es decir, tiende a devaluar los referentes territoriales de las culturas, de las identidades, los territorios replican exasperando sus señas de identidad hasta llevarlas al punto de exclusión.”²¹⁰

Alrededor de estas exclusiones precisamente transita el ordenamiento tecnocrático neoliberal sobre la ciudadanía y equidad en educación, instaurado a partir de la década de los noventa con el consenso de Washington y direccionado

209 J. Martín-Barbero, “Jóvenes: comunicación e identidad” (2002) en <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a03.html>

210 J. Martín-Barbero, “Las transformaciones del mapa cultural: una visión desde América Latina” (1999) en <http://www.ull.es/publicaciones/latina/ambitos/2/barbero.html>

por la UNESCO, que desde hace más de sesenta años surgió como órgano rector de las Naciones Unidas para dirigir la educación, la ciencia y la cultura. Es lugar común leer en informes oficiales de organismos de la región, como la CEPAL, que los países de América Latina y el Caribe enfrentaban desde la década de los noventa grandes desafíos para la consolidación y profundización de la democracia, la cohesión social, la equidad, la participación; todo ello a favor de la ciudadanía para la competitividad.²¹¹

En esta misma dirección, desde la Comunidad Andina de Naciones se ha argumentado que la exclusión social ha sido uno de los problemas que afectan a nuestros pueblos como resultado de la falta de una educación de calidad y, por consiguiente, de su incapacidad de acceso a la cultura, al “trabajo decente” y su desconexión con las oportunidades de competencia ofrecidas por la globalización. Al interior de estos planteamientos, en el año 2004 el Secretario General de la Comunidad Andina, Allan Warner, con ocasión del Seminario Internacional “Desarrollo, equidad e integración” organizado por COMFAMA y UNESCO, afirmaba que la inequidad está asociada a factores étnicos y de género como indicadores de pobreza, desigualdad y exclusión que evidencian los problemas de gobernabilidad que afrontan nuestros países en la actualidad.²¹²

Ahora bien, si la equidad figura asociada a la calidad de la educación conectada a la relación entre ciudadanía y competitividad, uno de los pilares de esta concepción educativa tecnocrática, es que la educación debe funcionar al servicio del mercado competitivo. La estrategia ha sido colocar el conocimiento y la educación profesionalizante, como el eje de la transformación productiva con equidad para impulsar el desarrollo de la región. Al reflexionar sobre ello, en el informe de la CEPAL para 1990 se afirma:

En el pasado, se ha hecho con frecuencia referencia al objetivo estratégico de ciudadanía, a la equidad como lineamiento para las políticas, y a la integración nacional como motivación del esquema

211 CEPAL, “Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa” (1990) en <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/4/4374/lcg1702e.htm>

212 A. Wagner Tizón, Allan, “Desarrollo, competitividad e inclusión : Por una agenda social andina” (2004) en <http://www.comunidadandina.org/prensa/discursos/wagner15-9-04.htm>

*institucional. En los tres planos se lograron avances importantes; sin embargo, las insuficiencias en cada uno de ellos se vinculan, a lo menos parcialmente, a la omisión en que se incurrió con respecto a los otros tres componentes de la actual propuesta estratégica: la competitividad como objetivo, el desempeño como lineamiento de política y la descentralización como componente del esquema institucional. En los años ochenta, hubo defensores de estos tres temas hasta entonces postergados, y se incurrió muchas veces en excesos de signo contrario: la competitividad, el desempeño y la descentralización debían privilegiarse a expensas de las motivaciones previamente imperantes... Esta propuesta reconoce la existencia de tensiones entre ciudadanía y competitividad, equidad y desempeño e integración y descentralización, pero se concentra en el ámbito de complementariedad que existe en cada uno de estos planos.*²¹³

Efectivamente, desde la década de los noventa el orden neoliberal privilegió la relación entre educación y competitividad, por lo cual el currículum por competencias tomó como vértice de la ciudadanía la difusión de valores y comportamientos en el contexto de la cultura global, al considerar que la generación de capacidades y destrezas eran indispensables para la competitividad basada en el progreso técnico y la racionalidad instrumental. Este organismo asumió que la ciudadanía para la transformación productiva con equidad, estaba asegurada mediante el acceso universal a los códigos de la sociedad planetaria para impulsar la difusión y la innovación en materia científico-tecnológica. Por consiguiente, la reforma del sistema educativo y la difusión del conocimiento eran, entonces, un instrumento crucial para enfrentar tanto el desafío en el plano interno, la ciudadanía, como el desafío en el plano externo, la competitividad.²¹⁴

Todo esto nos muestra que la cultura empresarial ha sustentado el modelo educativo neoliberal. De ello también se ocupa en Latinoamérica y el Caribe la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y entre sus fundamentos sostiene que para profundizar la democracia y contribuir al desarrollo económico y social, deben superarse las desigualdades sociales

213 CEPAL, “Transformación productiva con equidad ...”

214 Ídem.

y atender la equidad, con políticas orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades mediante programas encaminados a la prevención de la exclusión social. Asimismo, que la calidad de los sistemas educativos se determina por la pertinencia y flexibilidad de los currículos, la relevancia de los aprendizajes, una sólida formación básica de ciudadanos responsables, solidarios, competentes, con capacidad de adaptación a los cambios para una cultura del trabajo, la garantía de un servicio educativo que procure gestiones eficaces y eficientes en la administración de los sistemas.²¹⁵

En todo caso, lo que interesa destacar es que el problema de la calidad educativa ha sido constitutiva de esta lógica del poder global que estableció como condiciones necesarias para la equidad, garantizar la igualdad de oportunidades educativas y de oportunidades productivas bajo el principio de una “educación para todos”, especialmente en el caso de los jóvenes, las mujeres y los sectores marginados y con menos recursos. Asimismo, sostenida en el principio que la ciudadanía plena tiene su base en la valorización del pluralismo cultural, la convivencia multiétnica y de las poblaciones migrantes. Estos son los llamados mecanismos compensatorios de justicia social, para -supuestamente- profundizar en la construcción democrática que refieren a la naturaleza multicultural de la ciudadanía.

De lo antes planteado se infiere que, desde el neoliberalismo se ha entendido la equidad en educación como sinónimo de la justicia social o distributiva; frase que ha sido utilizada para reivindicar los derechos de unos pocos para disponer de mayor presencia en la vida social. En cualquier caso, si el sistema global del mercado competitivo ha sido afín con las desigualdades y la injusticia social, entendamos más bien que la equidad, al estar implicada con la justicia social para incluir a todos y todas, connota igualdad de condiciones, igualdad de derechos y responsabilidades compartidas.

Lo señalado nos remite a considerar el reconocimiento de lo humano por lo humano, esto es, a la luz de una ética basada en la relación intersubjetiva que se vivencia en la mirada del otro, frente al reconocimiento del otro; esto no es entendido en la racionalidad tecnocrática-instrumental, porque no es una relación que se toma estadísticamente, globalmente, sino humanamente.²¹⁶

Precisamente, en consonancia con estas vinculaciones entre exclusión/

215 Organización de Estados Iberoamericanos, “Calidad y equidad de la educación” en <http://www.oei.es/calidadcd.htm>

216 F. Savater, Ética y ciudadanía, p.7.

inclusión, en el discurso neoliberal educativo se alude a la ciudadanía multicultural planetaria, pues ella se fundamenta en el reconocimiento de multiplicidad de culturas, pero no en la igualdad de condiciones, como lo propone la ciudadanía intercultural; también ciudadanía multicultural refiere al estatuto legal de los inmigrantes, tema que hoy ocupa la atención de intelectuales norteamericanos y europeos, por tratarse en alguna medida del debate sobre los derechos de participación en las contiendas electorales como preceptos instituyentes de la democracia representativa.

No obstante, al despuntar en *nuestra América* una progresiva ruptura con los modelos tradicionales de la democracia representativa, ello ha derivado en variadas formas de participación ciudadana desde las cuales afloran la polifonía de voces que ganan espacios de inclusión. Se trata de una emergente dimensión de la ciudadanía fundada en el discurso de la diferencia y que posee como propósitos básicos sustituir la visión monolítica y homogénea por la diversidad y la heterogeneidad.

Esta nueva realidad plantea como necesidades educativas, que asumir la diferencia desde su esencia constitutiva, involucra descifrar críticamente la forma en las que los otros son vistos como diferentes; a la vez que descifrar críticamente la forma en que las voces de los otros han sido colonizadas por la modernidad/colonialidad.

El actual proceso global nos reclama un proyecto alternativo de autodeterminación y soberanías en plural, mediante la puesta en escena de una educación que replantee el sentido de la equidad para la cultura empresarial inmersa en ella, por la puesta en marcha de una equidad que se oriente hacia su sentido propiamente humano. Esto supone reapropiarnos de la dimensión cultural originaria, como desafío a las concepciones dominantes de la cultura occidental, hoy arropadas en el manto de la cultura global.

Para puntualizar sobre esto, requerimos entender que la trilogía educación-equidad-ciudadanía, históricamente han connotado prácticas de exclusión unidas a las relaciones de poder hegemónicas; en los términos que lo señala Popkewitz,²¹⁷ la inclusión hace parte de un proyecto político fundamental en sociedades que han excluido sistemática y categóricamente. La manera cómo la hemos concebido quizás sea el “crimen” que debemos

217 Citado por I. Dussel, “Inclusión y exclusión en la escuela moderna Argentina: Una perspectiva postestructuralista” en Cuadernos de Pesquisa, N° 122, p. 307.

investigar, y no sólo la falta de “acceso” a la institución escolar.

Una reflexión sobre la exclusión educativa en nuestras sociedades amerita cuestionar de qué sistema educativo hablamos cuando se alude a incluir a todos; en qué medida la escuela ha producido y reproducido estas exclusiones; y, desde qué bases re-examinarla para construir la ciudadanía inclusiva que no reproduzca las mismas injusticias. Las respuestas a estas preguntas las hallaremos en la historia de la educación en nuestros países latinoamericanos y caribeños; y, de cómo esa historia habla sobre las mentalidades y prácticas sociales que corporizan nuestras cotidianidades.

También en nuestro país durante el transcurso de los años noventa, los venezolanos y las venezolanas presenciamos este espectáculo educativo donde el individualismo, la competencia, el éxito personal, la anulación e invisibilización de lo considerado distinto, raro o diferente se suscribía como garantía del desarrollo y progreso nacional. Sobre la base de las necesidades e intereses individuales, la educación ha compendiado sus contenidos en base a una estructura lineal, cuya inspiración fordista-taylorista la asemejaba a las nacientes cadenas de comida rápida elaboradas homogéneamente en serie: “todo el mundo aprende lo mismo e igual”.

Como reflejo de lo antes reseñado, aparece la tesis que para atender a la masificación de la educación venezolana se requería la proliferación desmedida de instituciones educativas del sector privado y ya para mediados de los años 80, cada rincón del país contaba con una escuela privada, inclusive, improvisada en contextos no pensados para tales fines con el sólo requisito del permiso oficial para su funcionamiento. Tales escuelas prometían una cantidad reducida de alumnos por aula y con la promesa de “pocos niños por aula”, se buscaba el fortalecimiento de la atención individualizada y/o en pequeños grupos. Efectivamente, el incremento del costo financiero de la educación privada y la exclusión/dominación sucumbía sobre los grupos familiares que hacían un esfuerzo para que sus hijos gozaran del privilegio de *una mejor educación*.

Aunado a esta situación, el constructivismo escolar empezó a pasar factura al nuevo protagonista de la educación nacional: el Currículum Básico Nacional (CBN) y nuestra educación pretendió una transformación escolar que partía de la misma escuela, sustentada en teorías del aprendizaje que supeditando las dinámicas de la enseñanza, organizaba el conocimiento por

tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y, a la vez, proveía los insumos para elaborar perfiles de competencias, los cuales deberían corresponder con los ejes transversales y la planificación por proyectos pedagógicos que, como nueva forma de planificación, sustituiría la envejecida forma matricial de planificación educativa basada en taxonomías expresadas en resultados de aprendizajes.²¹⁸

Sumariamente, la globalización del aprendizaje se imponía como principio rector en la filosofía subyacente al modelo curricular-educativo en cuestión. Como un epítome vanguardista, la noción global del aprendizaje funcionaba para acentuar la ignorancia docente, pues pocos comprendíamos de qué trataba el asunto. ¿La razón? Visiblemente no había alguna conceptualización al respecto, aunque era evidente que esa globalización del aprendizaje escolar, residía en la lógica de la globalización del capital, eje de la política neoliberal; por ello era comprensible que el aprendizaje globalizado remitiera a la transversalidad entendida como una forma global de percibir al mundo, las realidades, para luego pasar a la individualización de los detalles, al análisis e investigación y posteriormente a la síntesis. En consecuencia, lo que aspiraba este modelo era que el alumnado aprendiera de forma total y universal, mientras que las estrategias mentales fueran integradas a fin de que en el futuro adquiriera la necesidad de ser creativo, interesado en la investigación y responsable de sus propios conocimientos.

Esta fórmula globalizadora de la educación, contrajo serias contradicciones con las mentalidades responsables del proceso pedagógico. Nuevos actores colmaron los escenarios destinados para la discusión, yendo a la cabeza los organismos multilaterales encargados de universalizar el fenómeno educativo, sobre la base de una falsa integración de regiones que descansaba en la idea de la hibridación cultural que acuñara García Canclini. Este planteo educativo recorrió los distintos rincones del planeta para convertirnos en ciudadanos del mundo, según Adela Cortina, sin percatarnos que era un mundo de desigualdades, nutrido por una pedagogía preñada de mentiras para fortalecer una educación domesticadora,²¹⁹ sin más opción que el acatamiento para la inclusión silenciosa en un mundo globalizado.

Estos argumentos funcionaron como grandes dictámenes del *nuevo*

218 Ministerio de Educación, Reforma educativa venezolana. Caracas, 1998.

219 Cfr. N. Chomsky, La (Des)Educación.. Barcelona, Editorial Crítica, 2002.

orden mundial y prontamente debieron ser incorporados en los discursos educativos. Pero lo más llamativo de esto, es que el fundamento teórico seguía siendo el mismo que lideró la discusión pedagógica entre los 70 y 80; ahora con un carácter integrador que le proporcionaba aires de novedad al inscribirlo en la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, de acuerdo a un marco psicológico global de referencia para la educación escolar.²²⁰

En definitiva, se puede afirmar que la globalización del conocimiento produjo la ocurrencia de competencias desfavorecedoras de las interacciones entre los sectores sociales, siendo más afectados aquellos que no contaban con los recursos básicos para alcanzar el éxito educativo; lo cual alteró las estadísticas globales, debilitó la esperanza escolar en los países del sur y fortaleció los planes expansionistas de una propuesta educativa global, a la que Venezuela se plegó ciegamente. Ello gracias a la adopción y sistematización de teorías y metodologías pensadas desde la totalidad, sin mayores consideraciones que la homogeneidad, masificación y reproducción de un orden civilizatorio definido por paquetes identitarios globales establecidos rigurosamente por las ciencias hegemónicas y estimulados por los organismos multilaterales.

Llama la atención que tan sólo siete saberes necesarios a la educación del futuro, cuatro pilares para la educación del siglo XXI y un enfoque teórico que reunía los aportes más celebrados de la psicología occidental aplicados a la educación, ordenaran un sistema educativo mundial.²²¹ De hecho, esto significó que la educación se colocara bajo el control de las ciencias del comportamiento y las nuevas tecnologías, velando el asunto educativo como un problema social que requería un abordaje colectivo, dialógico e inter-trans-disciplinario para reflexionar sobre el compromiso del Estado con el planteamiento y fortalecimiento de políticas educativas que estuvieran en correspondencia con la diferencia cultural; además, focalizase un nuevo discurso institucional que abogara por la crítica en torno a las “dinámicas de negociación y conflicto entre el Estado y la sociedad civil alrededor de las formas aceptadas (o aceptables) de

220 Cfr. C. Coll, “Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje” en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.): Desarrollo psicológico y educación: 2. Psicología de la educación escolar, pp. 157-186.

221 Cfr. J. Delors, *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación en el siglo XXI. Madrid, Santillana-UNESCO, 1996; Morin, *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Caracas, Ediciones FACES- UCV, 2000.

nombrar la alteridad”²²²

Desde entonces en Venezuela se han ensayado diversos modelos educativos sustentados en teorías evolucionistas, estructurales y constructivistas definidas, principalmente, en el marco de la aplicación de la psicología a la educación.²²³ Esta colonialidad del saber es pensada y ejecutada desde un “tipo de *pensamiento colonial sobre el mundo* [que] obedece a un modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental, la *hybris del punto cero*”.²²⁴ Este saber se caracteriza por ser un pensamiento disciplinario yuxtapuesto a una organización arbórea de sus estructuras,²²⁵ originada por la constitución histórica de las disciplinas científicas producidas en la academia occidental y que favorecen la interpretación eurocéntrica del conocimiento colonial e imperial según la cual “se articula la totalidad de pueblos, tiempos y espacios como parte de la organización colonial/imperial del mundo”.²²⁶

De tales consideraciones, puede afirmarse que los modelos educativos han celebrado el ocultamiento de las diferencias culturales producidas históricamente y legitimado la homogeneidad incardinada en las divisiones ontológicas que separa mente/cuerpo sobre las cuales se ha fundamentado la objetividad y el universalismo del conocimiento científico, así como las separaciones entre los saberes sociales y saberes científicos establecidos amén de la distinción entre culturas.²²⁷ Las implicaciones subyacentes evidencian la promoción de la exclusión histórico-cultural de los grupos étnicos, campesinos y rurales, por efecto de la adopción de modelos educativos; pero también políticos, sociales y jurídicos, poniendo su mirada en la geopolítica neoliberal y se han orientado a incorporar nuevas conceptualizaciones y normas internacionales sobre el conocimiento y la ciencia, básicamente centrada en el libre mercado del conocimiento y en la enseñanza centrada en competencias.

En definitiva se podría decir, que los matices de la colonialidad

222 A. Rojas y E. Castillo, *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, p. 13

223 Cfr. C. Pérez Jiménez, “Psicología y educación para el diálogo pedagógico socio-político” en *Revista de Psicología*, Volumen XXVII, N° 1, pp. 89-111.

224 S. Castro-Gómez, “Descolonizar la universidad...”, p. 79; énfasis en el original.

225 Idem.

226 E. Lander, “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, p.31.

227 Ibidem, p. 32.

educativa venezolana se muestran al asumir la diferencia entre el conocimiento válido de unos y el no conocimiento de los otros, definiendo un único locus de enunciación como fuente del conocimiento legítimo. Plantea Mignolo que para orientar la reflexión crítica sobre este debate educativo local, esa fórmula de colonialidad educativa convoca con urgencia a la tarea de “repensar el imperialismo”, a la vez que proyecta la situación educativa como parte del

*proceso histórico social (...) enmarcado por la creciente “sociedad del conocimiento” hegemonizado por la tecnología y la tecnologización creciente de la educación, el crecimiento de la edad de la población y el decrecimiento de la “población de repuesto”, sobre todo en países que tienen hoy el liderazgo económico, político y militar.*²²⁸

En nuestro caso, el imperialismo ha estado presente en las formas hegemónicas adoptadas para educar a los colectivos venezolanos desde la inauguración de la ilustrada instrucción pública y las escuelas de primeras letras, manteniéndose vigente en los modelos educativos que, históricamente, se han erigido como pauta escolar para impulsar el desarrollo y el progreso local en el mundo global. Por ello, los contenidos escolares han guardado estrecha relación con la filosofía liberal-ilustrada sobre el mundo, la vida, lo humano, la sociedad y la realidad, orientada por la invisibilidad de las diferencias y diversidades, así como al ocultamiento de verdades violentadas que anulan lo que no coincide con la forma dominante de pensamiento. Este carácter hegemónico, entre otros, ha legitimado la validez del imperialismo en nuestras vidas y en lo educativo.

En todo caso, es urgente re-pensar el imperialismo, no solamente porque sea un producto concomitante del sistema-mundo moderno-colonial, sino por el imperativo de romper con un pensamiento y unas prácticas ancladas a sus diversas formas de colonialidad, para construir la educación ciudadana inclusiva para la democracia social con justicia, equidad y civilidad soberana desde la co-vivencia entre culturas, lenguas y cosmogonías diferentes. Por consiguiente, es necesario asumir el compromiso ético con nuestras presencialidades, sobre todo, cuando enfrentamos como problema global

228 W. Mignolo, “Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica”, pp.215-216.

el surgimiento de un prototipo de ciudadanía neoliberal y “la educación se lleva a cabo en gran medida mediante los instrumentos de estandarización, examen, privatización, cristianización y militarismo”.²²⁹ Así como ocurrió con el nacimiento de la sociedad letrada hasta la alfabetización tecnológica, no queda duda que el eje central del proyecto imperialista es enfatizar que el “conocimiento que es hegemónico no lo produce ya la [educación] bajo la guía del Estado, sino que lo produce el mercado bajo la guía de sí mismo”²³⁰ con el fin último de garantizar una educación igual para todos.

Lo planteado corre la suerte de ser el gran argumento que es síntoma de una educación que frena la generación de identidades-otras y frena un proyecto de ciudadanía participativa. En efecto, la negación del locus de enunciación ha favorecido la emergencia de hegemonías subjetivas y docilizaciones culturales que han pretendido la invisibilidad histórica ante una pantalla donde se proyecta el sueño eurocéntrico de desarrollo y progreso para los países objeto de la herida colonial. Recordemos que el conocimiento de los expertos entrenados en la tradición occidental, han sido los legitimados y apropiados por esos programas desarrollistas, donde “el conocimiento de los “otros”, el conocimiento “tradicional” de los pobres, de los campesinos, no sólo era considerado no pertinente, sino incluso como uno de los obstáculos a la tarea transformadora del desarrollo.”²³¹

Orientadas a enfrentar el desafío a estos problemas acentuados con las políticas puntofijistas que condujeron a un sistema democrático centrado en la visión neoliberal, durante los últimos años las políticas de gobierno han dispuesto la prioridad de la inclusión social de los grupos menos favorecidos, dada la fuerte influencia que tuvo la cultura petrolera sobre la composición social venezolana, la cual determinó no sólo las prácticas sociales, sino las políticas y planes de desarrollo que el país emprendió hasta finales de los 90 y que fungieron como una esperanza social para la emergencia económica nacional. Hechos que estuvieron respaldados por la adhesión de Venezuela al Consenso de Washington y se ratificó en 1989, cuando el país se sometió explícitamente a las orientaciones del FMI, generándose en el colectivo nacional un descontento acompañado por fuertes protestas populares.²³² Con ello, el

229 P. McLaren y N. Jaramillo, *Pedagogía y praxis en la era del imperio...*, p.97.

230 S. Castro-Gómez, “Descolonizar la universidad...”, p. 85.

231 E. Lander, “Ciencias sociales: saberes...”, p. 43; énfasis en el original.

232 Cfr. M. López, *Del viernes negro al referendo revocatorio; Coronil, El estado*

escenario socio-político venezolano advertía el derrumbe del puntofijismo y la génesis de la Quinta República.

Venezuela, como país del sur, se ha enfrentado a una serie de prerrogativas que garantizaron el desarrollo y progreso nacional en base a la adopción de un lenguaje y sistema de prácticas homogeneizadoras y hegemónicas, las cuales hicieron mella en la producción y legitimación de la pluriversalidad ciudadana e identitaria, invisibilizando las culturas indígenas, negras, campesinas y caribeñas, que otrora nos fuera característico. La modernidad venezolana ratificó la racialización y colonización por efecto del blanqueamiento institucionalizado mediante cuerpos jurídicos y políticos que, asentados en la exclusión implícita en el sistema-mundo, hiciera que nuestra mirada venezolana se posara sobre el sueño americano y se hicieran transversales estos regímenes de la gubernamentalidad en todos los componentes del Estado-nacional.²³³

Con el objeto de desvelar esa lógica colonial educativa, el gobierno de Hugo Chávez ha examinado los modelos educativos concluyendo que estos fortalecían los valores propios del sistema capitalista-neoliberal e iban en contra de la lucha social por la emancipación cultural, a la par que promovía la privatización de la educación y en consecuencia el aumento de la exclusión social, así como la adopción de un currículum centrado en la fragmentación del conocimiento, de acuerdo a la estructura arbórea ilustrada basada en el enfoque por competencias.²³⁴

Como objeto de esa revisión, el Currículum Básico Nacional (CBN), impulsado por la administración del entonces Ministro de Educación Antonio Luis Cárdenas, se fundamentaba en el constructivismo escolar, tal como lo planteaba César Coll, en base a las ideas de J. Piaget, L. Vygotsky y D. Ausubel sobre el conocimiento escolar. El CBN, convertido rápidamente en un producto tecnológico de reproducción de pautas instrumentales, carecía de reflexiones epistemológicas acerca del conocimiento, no porque sus autores la obviaran, sino porque las autoridades ministeriales venezolanas las excluyeron del pensamiento docente, así como de la práctica pedagógica; inclusive, estaba orientado a fortalecer la Educación Básica, de acuerdo a los mágico...

233 Cfr. W. Mignolo, *La idea de América Latina...*

234 Ministerio del Poder Popular para la Educación, *Diseño curricular del sistema educativo bolivariano*.

estándares propuestos por Delors y a la complejidad científica inspirada en Morin; tampoco incorporaba los otros niveles y modalidades del sistema educativo venezolano (educación preescolar, especial, de jóvenes y adultos), lo cual rompía la continuidad histórico-pedagógica de las secuencias educativas valoradas en la sociedad venezolana.

¿UN PROYECTO EDUCATIVO DECOLONIAL PARA VENEZUELA?

Según la evaluación realizada al CBN, con la intención de subsanar las deficiencias producidas por este modelo y basado en los principios socio-jurídicos de la actual Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, se propone un modelo de educación emancipadora, liberadora y dignificante, centrado en la valoración de la *diversidad multiétnica* y de los principios éticos que han moldeado históricamente nuestra nacionalidad venezolana –justicia, paz, bien común, unidad de la América-.²³⁵ Precisamente, desde finales de los 90, se está promoviendo un replanteamiento de los principios filosófico-teóricos del discurso educativo venezolano que debería influir sobre los diseños curriculares, los textos escolares, las teorías educativas o afines, así como en las mismas prácticas cotidianas de la institución educativa.

La propuesta del Sistema Educativo Bolivariano (SEB) ha cuestionado los modelos neoliberales que determinan los esquemas de acción educativa imperantes en Venezuela. En contraposición, incorporó una fórmula pedagógica centrada en el desarrollo humano mediante la construcción social y localizada de saberes sociales, así como la valoración de las identidades como un arraigo a lo local y la interculturalidad como la interacción entre grupos étnicos. Estos planteamientos orientan la promoción de la NUEVA ideología contenida en el espíritu constitucional inaugurado a propósito de la *revolución socialista bolivariana* en Venezuela, en el cual se privilegia el proceso de refundación de la República para establecer una sociedad democrática, participativa, protagónica, multiétnica y pluricultural.

El SEB aboga por una educación pluralista, transformadora y garante de la formación ética y ciudadana, en la que se asume la diferencia como base para la formación de una NUEVA ciudadanía con conciencia social, a la vez que orienta la formación del NUEVO republicano y republicana mediante los aprendizajes surgidos en las relaciones colectivas con su contexto histórico-cultural, ello inspirado en teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza que guardan poca relación con los fundamentos legales que le sirven de base, así

235 Ídem.

como en los desfases epistemológicos existente entre estas.

No obstante, nuestra experiencia educativa prosigue anclada en prácticas de reproducción didáctica, incongruentes con la perspectiva teórica subyacente. Se piensa y se hace sobre la base de un modelo liberador adosado al uso de aparatos reproductores derivados de tecnologías instruccionales de corte neoliberal (diseño curricular por áreas de aprendizaje, planificación educativa, evaluación centrada en conocimientos). La praxis educativa venezolana sigue sujeta a la matriz moderna/colonial, lo que explica la intersección entre subjetividades, saberes y estructuras de poder, evidenciadas en las prácticas simbólicas y sociales materializadas en la estructura áulica, cronológica, masificada, organizacional y punitiva, así como en la formación docente.

Pero lo más alarmante es que la propuesta educativa no propone una transformación sustentada en la concienciación histórica sobre la problemática social de América y el mundo, sino que se diluye en una sustitución de un paradigma por otro. Obviamente, la incorporación de nuevas estructuras en las mentalidades colectivas nacionales desestima la posibilidad de pensar reflexivamente acerca de nuestras cotidianidades como pueblos colonizados y racializados y, en consecuencia, nos aleja de tomar posiciones claras ante el compromiso del Estado con las políticas educativas necesarias para favorecer la inclusión a partir de la interculturalidad y la problemática subyacente sobre la diferencia y la diversidad.

Aun así, las intenciones básicas del SEB han movilizado distintos sectores del quehacer político, educativo y civil hacia posiciones críticas sobre el problema educativo en Venezuela, el cual tiene más de 50 años estancado en una suerte de inercia que limita las transformaciones sociales. Ejemplos de transformaciones educativas sobran entre los países del Sur que nos pueden servir de referencia para orientar nuestras intenciones; pero lo más importante es que los y las venezolanas entendamos que es necesario reconocer nuestros lugares de enunciación y, así, dejar de andar gravitando en una esfera inerte que nos aleja de vivir nuestro mundo local.

Pensar un proyecto educativo decolonial amerita la participación crítica y transformadora de muchas personas que interactúen en los escenarios de lucha alternativa e integren las posibles reflexiones sobre el *ser-saber-hacer* ante la matriz colonial de *poder* que se erige como estructura heterárquica de relaciones sociales. Por lo cual, esta propuesta parte de la idea de reconocer

que las prácticas sociales se jerarquizan de acuerdo a los patrones mundiales del poder capitalista y son altamente influyentes en las dinámicas educativas locales, constituyen los nudos articuladores de la “malla de relaciones de explotación/dominación/conflicto que se configuran entre las gentes en la disputa por el control del trabajo, de la “naturaleza”, del sexo, de la subjetividad y de la autoridad”²³⁶

Además, el análisis de las prácticas sociales representa un aporte-otro a la discusión sobre la lógica de la colonialidad, orientado a desvelar cómo esa lógica actúa entre nosotros y se expresa de manera consciente y automática; por lo que viene a ser un punto de encuentro y confrontación entre las categorías que componen la lógica de la colonialidad, sólo que revela un carácter empírico multifocal e integrador.

La propuesta sobre un proyecto educativo decolonial pretende esbozar una categoría que permita explicar las prácticas sociales desde los lugares de donde son y coexisten; es referenciar la *colonialidad del hacer* sobre la base de la comprensión articulada de esta categoría con sus precedentes (colonialidad del poder, saber, ser), de cara a orientar nuestra comprensión sobre la operatividad cotidiana de la lógica de la colonialidad y, que en el ámbito venezolano, se ha desarrollado a partir de las determinantes precisiones económicas, políticas, sociales e históricas del colonialismo, el liberalismo y la cultura petrolera en la conformación de las élites modernas y de un modelo democrático neoliberal que está puesto en el centro del debate nacional actual.

También esta propuesta basada en la colonialidad del hacer busca desvelar qué pensamos, cómo actuamos, cómo vivimos, por qué hacemos las cosas de una manera y no de otra; pero a partir de la práctica social, y en este caso desde la práctica educativa. De esta manera, pensar un proyecto educativo decolonial debe fundamentarse en la construcción de pensamientos fronterizos permeables, frenando la colonialidad del poder global sobre las subjetividades a partir de la ruptura epistémica. Ello demanda de los colectivos, una actitud permeable, flexible y crítica, pero sobre todo que sea una manera de educar para la democracia como forma de convivencia y como laboratorio de acción social, pues la teoría debe tener vinculación directa con la práctica y ésta coherencia con nuestros contextos históricos sociales y los escenarios políticos

236 A. Quijano, “Colonialidad del poder y clasificación social”, p. 114.

que conjuntamente construimos.²³⁷

Igualmente implica que los y las participantes de los procesos educativos locales, sin perder el ánimo inspirador de una existencia global (moderna y colonial) que puede ser elemento para el diálogo, asuman que ese pensamiento fronterizo está convocado a fortalecer las integraciones desde la producción e interpretación de prácticas interculturales. Esta forma dialógica nunca debe separarse de la historicidad de donde surge y, siempre, apuntalar a la

*evaluación sobria, racional y realista de los sistemas sociohistóricos, las zonas abiertas a la creatividad humana con fines que no son los del lucro, la acumulación de objetos, la dominación a todo coste. Y sobre todo, las vías posibles de constante liberación y emancipación de las estructuras de explotación y dominación.*²³⁸

Adoptar un discurso pedagógico decolonial sobre la base de la interculturalidad crítica,²³⁹ conlleva desvelar las trampas epistemológicas y los riesgos y conceptuales presentes en los análisis de la diversidad y diferencia, no sólo como categorías teóricas sino como hechos prácticos que cohabitan nuestras cotidianidades. Además, es necesario que un proyecto educativo decolonial haga propio el sentido de lucha democrática y reflexión ontológica sobre el racismo como actitud psicosocial que predispone a la desigualdad y la injusticia racializada; y para ello, es necesario “visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno y colonial”.²⁴⁰

Pero para que esta manera educativa vislumbre el éxito, también es necesario reconsiderar, a la luz de los planteamientos hasta ahora desarrollados, las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, e igualmente el currículo y los programas didácticos; y nunca separarse de la idea de que la colonialidad aún

237 Véase de P. Freire, Educación y actualidad brasileña. México, Siglo XXI Editores, 2001; La educación como práctica de libertad. México, Siglo XXI Editores, 2005; Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México, Siglo XXI Editores, 2006.

238 W. Mignolo, Historias locales..., p.28.

239 C. Walsh, “Interculturalidad crítica...”

240 Ídem, p. 55.

existe entre nosotros y que su lógica actúa de modo evidente en cada sector y momento de las cotidianidades colectivas, por lo cual pensar un proyecto educativo decolonial, también debe suponer que no es un cambio del *programa educativo*; la propuesta en cuestión va más allá del programa y de la práctica escolar, porque si no cambian las estructuras de pensamiento tampoco cambian los sistemas educativos.

En este sentido, la propuesta que da sentido a esta reflexión debe procurar una constante crítica transformadora del SEB donde se conjuguen los valores de la interacción social sustentada en la receptividad generosa y el amor de-colonial,²⁴¹ con los saberes sociales desvelados en las prácticas identitarias y ciudadanas contra-hegemónicas,²⁴² orientadas a fortalecer un diálogo de saberes transmoderno que legitime la diversidad epistémica necesaria para la comprensión política e intelectual de la interculturalidad. Por tanto, se trata de una praxis educacional orientada a crear y construir nuevas condiciones sociales, políticas y culturales y de pensamiento, que permita crear una conciencia de subjetividad reflexiva que cimiente, al frente tanto de la colonialidad como de la lógica cultural del capitalismo neoliberal, el compromiso y la acción de la comunidad educativa.²⁴³ Implica un cambio de mirada epistémica que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, a la vez que como proyecto contra-hegemónico que transforme las presuposiciones e implicaciones de la modernidad, asumido por una variedad de personas en diálogo.²⁴⁴

Y haciendo propias las palabras de Freire, creemos que la estrategia central de esta propuesta debe ser “la formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista a favor de la autonomía del ser de los educandos”.²⁴⁵ Y su propósito central, entre otros, es “inquietar a los educandos, desafiándolos a percibir que el mundo dado es un mundo dándose y que, por eso

241 Ch. Sandoval, *Methodology of oppressed*; N. Maldonado-Torres, “Sobre la colonialidad del ser...” p. 57.

242 C. Pérez Jiménez, “Psicología y educación para el diálogo pedagógico socio-político”, p. 99.

243 Ídem.

244 Ibídem, p. 160.

245 P. Freire, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, p. 15.

mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado”.²⁴⁶

Desde esta perspectiva, se asumen los derechos ciudadanos desde su carácter ético, protagónico, humano y participativo, mediante la atribución soberana del libre ejercicio de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, educativos, culturales, ambientales de los pueblos. El reconocimiento y ejercicio democrático de estos derechos soberanos de los pueblos, instituye el nosotros inclusivo de las culturas para materializar la ciudadanía igualitaria, de base en la interculturalidad provista de su sentido democrático con rostro humano-social y pluralista, negada por efectos de la domesticación epistémico-ontológica. Esta interculturalidad se significa ligada a las luchas históricas de los pueblos mestizos, indígenas y afrodescendientes, orientadas a la descolonización. Para decirlo en palabras de Catherine Walsh,

*Más que un simple concepto de interrelación, la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos “otros”, de una práctica política “otra”, de un poder social “otro”, y de una sociedad “otra”; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política. Este uso de “otro” no implica un conocimiento, práctica, poder o paradigma más, sino un pensamiento, práctica, poder y paradigma de y desde la diferencia, desviándose de las normas dominantes y, a la vez, radicalmente desafiando a ellas, así abriendo la posibilidad para la descolonización.*²⁴⁷

Ese paradigma-otro para construir una emergente praxis política, consiste en afirmar la pluridiversidad como proyecto universal de las memorias negadas por la lógica del pensamiento occidental. Sabemos que tampoco en el actual orden hegemónico globalizado, se asumen las diferencias que esta diversidad conlleva, ni las formas cómo determinarlas para el pleno goce de los derechos ciudadanos, con fundamento en la interculturalidad y el reconocimiento que somos pueblos plurinacionales, plurilingües, pluriculturales, tal como lo instituye nuestra Constitución Bolivariana

246 P. Freire, La educación en la ciudad, p. 35.

247 C. Walsh, Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento, pp. 21-22.

venezolana y las recientes Constituciones en Bolivia y Ecuador.

En defensa de estos valores políticos fundamentales, la universalidad debe connotarse desde la americanidad originaria, que aspira construirse en el diálogo intercultural entre pueblos soberanos. En defensa de ello, la democracia participativa y protagónica de los pueblos que la soberanía conlleva, se dirige a construir otro mundo posible, de base en la razón ontológica de la libertad como práctica ética y emancipadora de la condición humana.

Si nuestro compromiso ético apuesta por ello, esto implica reasumir la soberanía de los pueblos mediante el desanclaje con el pensamiento, el saber y las prácticas hegemónicas. En este sentido, las estrategias y políticas desde el principio “el norte es el sur”, tienden a estar articuladas hacia la construcción de otro mundo posible, a las cuales apuntan las propuestas, decisiones y medidas de varios gobiernos latinoamericanos.

La tendencia notoria de los gobiernos alineados en esta emergente articulación regional, propende a una restitución progresiva del principio de la “unidad bolivariana,” opuesta a su tendencia histórica de acuerdos y pactos de “integración para un mercado común”, impuestos por el poder del mercado imperial. Algunas de sus materializaciones, se evidencian en la política exterior de varios gobiernos sudamericanos, al abrir caminos para un nuevo mapa geopolítico que muestra sus coordenadas en el principio estratégico “el norte es el sur”.

Una respuesta a este desafío la propone Samir Amin,²⁴⁸ cuando plantea la necesidad de construir un contraproyecto humanista, democrático y respetuoso con las diversidades, pero no con las desigualdades. Su propuesta alude a romper con las correas de transmisión de la modernidad polarizadora y construir un mundo policéntrico, inscrito en una nueva concepción de la regionalización, con base en la complementariedad y no en la competencia desigual, colocando su mirada en los pueblos y desposeídos del colonialismo global. Este proyecto contra-hegemónico ha emprendido su despegue y nos remitimos a los hechos más recientes de la geopolítica sudamericana, los cuales revelan que la utopía del otro mundo posible ha iniciado su marcha.

Son tiempos históricos que proclives a asumir las prácticas anti-hegemónicas de los derechos ciudadanos que, como tales, van en la dirección

248 Cfr. S. Amin, *El capitalismo en la era de la globalización*, Barcelona, Editorial Paidós, 1999.

de redefinir los valores políticos de la soberanías y de las ciudadanías, confiscados en el contexto de los procesos de independencia por las elites fortalecidas después de la contienda emancipadora, ya que las desigualdades de las sociedades coloniales implantadas en nuestra América y heredadas de ese pasado colonial, no desaparecieron sino que se prolongaron en el tiempo.

De hecho, con las llamadas independencias se logró el reconocimiento por parte de otras naciones, en cuanto a la existencia jurídico-política de las nuevas naciones en la América antes española. Asimismo, se implantó un nuevo orden civilizatorio, inspirado en las ideas filosóficas de la ilustración y el liberalismo; sin embargo, el derecho de soberanía popular fue, de hecho, negado por el “derecho soberano” de los ciudadanos-propietarios, según el criterio de jerarquización y discriminación socio-cultural heredado del antiguo régimen colonial. Por consiguiente, la república letrada y el Estado liberal, tendió a invisibilizar tanto a los sectores sociales no blancos, así como sus específicas prácticas socioculturales negadas por el imaginario de la blancura.

Sirva este planteo para recordar que a partir del proceso fundacional de las repúblicas liberales, la educación cumplió la función de homogeneizar los cuerpos, culturas y lenguas desde el logos de una ciudadanía normalizada por un saber inscrito en complejas operaciones ideológicas que construyeron matrices valorativas en el cuerpo social de la nación. Además de afianzarse las relaciones de poder con una sociedad jerarquizada, otros sectores sociales no avenidos con el ideal de ciudadano fueron asociados a las patologías de la irracionalidad, la violencia, lo feo, lo bárbaro, las bajas pasiones, lo sucio; en fin, para la “ciudad letrada” beneficiaria de la ética y el utilitarismo capitalista, las alteridades sociales se representaban en una cadena de relaciones y asociaciones con los “derechos humanos”. De esta manera, lo popular fue visto como desviación a la normativa básicamente construida en torno a la mirada del poder dominante sobre el proyecto de civilidad vehiculizado por los ciudadanos letrados. A estos efectos, el Estado- nación y el ejercicio representativo de los derechos ciudadanos y soberanos, quedaron fuertemente condicionados por la universalización del ser y el saber. En consecuencia, se plantea y postula la necesidad de desplegar en nuestra “América profunda” una independencia-otra que establezca firmemente la soberanía de los pueblos y esto consiste en subvertir los modos de ser y hacer.

ANCLAJES SOCIO-CULTURALES LIBERALES E ILUSTRADOS EN PERSPECTIVA HISTÓRICO- EPISTEMOLÓGICA

*Soy una indiecita escolar. Me
reconoces;
mi retrato está en folios de grandes
libros;
retratada con polleras o con
«uniforme».
(...)
Lloro porque soy india y tengo una
niña blanca
que el Maestro ha creado dentro de mí;
el Maestro le da fuerzas y sustento
el Maestro tiene grandes métodos para
esa niña.
El Maestro se olvida de mí, de todos los
alumnos
y dice que para los indios no se ha
inventado nada.*

Choza
Efraín Miranda

GEOPOLÍTICA HEGEMÓNICA Y SU PEDAGÓGICA SOBRE LA TERRITORIALIDAD²⁴⁹

Nos ocupa el interés de continuar con la permanente reflexión sobre las herencias liberales e ilustradas que han sostenido la gubernamentalidad, no sólo en Venezuela sino en el contexto latinoamericano e incluso global. Nuestra deliberación apunta a reconocer la relevancia del territorio y de la colonialidad como una fórmula de análisis que permite contextualizar las realidades económicas, políticas, históricas, sociales y culturales de los pueblos latinoamericanos, particularmente, en el escenario histórico-epistemológico desarrollado en torno a la radicalización de la dependencia y servidumbre anclada a los imaginarios, como resultado de una pedagogización centrada en las hegemonías sobre los territorios y los pueblos.

Las características atribuidas a este fenómeno evidencian el progresivo despliegue de los mecanismos enlazados a las tecnologías de poder y control para subalternizar a los pueblos originarios, a propósito de sustraer las riquezas naturales asentadas en la geografía nuestro-americana. Es el caso expuesto por Felipe Guaman Poma de Ayala quien, consciente de su presente colonial, habla de un territorio cuyas bondades fueron saqueadas con planificada precisión:

*En este tiempo se alñaron y se armaron para embarcarse a las Indias por embajador del gloriosísimo emperador don Carlos rey de Castilla, y fue señalado don Diego Almagro y don Francisco Pizarro, capitanes, y con la codicia de las Indias de oro y plata, hubo alboroto en toda Castilla, y para venirse se ajuntaron ciento y setenta y dos soldados (...).*²⁵⁰

Así los hechos fueron ocurriendo, se adoctrinaba a los nativos para la servidumbre y la obediencia a las lógicas del ego-conquistador; en

249 Este apartado recoge planteamientos expuestos en C. Pérez Jiménez, “Una crítica a la investigación del pensamiento latinoamericano”. Humanidades. Revista de la Escuela de Estudios Generales, Universidad de Costa Rica. Volumen 9. Número 1. 1-46, 2019.

250 F.G. Poma de Ayala, Nueva Corónica y Buen Gobierno, p. 35.

el nombre de Dios se evangelizó, se alfabetizó, se violentó, se dominó y se despojó a los pueblos originarios de los bienes que poseían por naturaleza de su habitabilidad. Como lugar de enunciación, el territorio es contexto y lugar, material y concreto desde donde se producen las intenciones interpretativas y, en este sentido, revela el sometimiento a intereses económicos y políticos principalmente puestos sobre el suelo y subsuelo conquistado; mediados éstos por específicos instrumentos de dominación, geográficos, jurídicos y legales, dirigidos a ordenar no sólo el territorio, sino el cuerpo social y cultural de los “descubiertos”.²⁵¹

Todo el proyecto evangelizador, alfabetizador y adoctrinador indicaba la enseñanza para el desbravecimiento de la conciencia originaria y el consecuente despojo de los dominios ancestrales de las organizaciones comunitarias sobre el territorio poseído. De modo que sus particulares características figuraron como destinatarias de la dominación para ejecutar la explotación de las tierras nuestro-americanas, para nosotros esta premisa fundamenta la colonialidad del territorio.

En este sentido, resulta impostergable evidenciar la lógica de la colonialidad del territorio, al intentar explicar cómo el surgimiento de las tramas de significación conquistadora, traducidas en acciones concretas de ocupación, saqueo y domesticación de la vida natural y humana de nuestra-América, fueron concretadas en la invasión del territorio y la imposición de la razón conquistadora, borrando violentamente toda posibilidad de expresión autóctona. Este escenario ha servido para orientar la reproducción y justificación de las relaciones de poder concebidas y fortalecidas desde las llamadas conquista y colonización, perfeccionadas mediante el progresivo fortalecimiento de la racionalidad científica eurocéntrica destinada a establecer las prescripciones del orden mundial, para la legitimación liberal e ilustrada de la gubernamentalidad y, con ello, la universalización hegemónica de prácticas ideológicas y económico-políticas normativas, normalizadoras y totalizantes.

Según el derecho de propiedad territorial contenido en la legislatura monárquica y asignado por disposición pontificia, “en las colonias hispanoamericanas el dominio absoluto sobre la tierra y demás condiciones naturales de la producción, correspondía –por principio y derecho de

251 F. Brito Figueroa, *El problema tierra y esclavos en la historia de Venezuela*, p. 11-12.

conquista- al Estado metropolitano”.²⁵² Este cuerpo jurídico facultaba la acentuación de la racionalidad colonial y una práctica colonialista para normalizar la forma en que se podía regular legalmente el territorio según los intereses conquistadores, así como las mentalidades y subjetividades de las organizaciones sociales originarias, con el único propósito de ordenarlas como población, doblar sus sistemas de convivencia para instaurar la civilidad regida por el patrón civilizatorio y someterlas al servicio de la explotación de sus propias posesiones. Evidencia de ello es el goce de los beneficios obtenidos en los territorios ocupados que “consistían en repartimiento de solares y tierras de pastos o labor, y de indios o de otros labradores”²⁵³ pues,

*(...) conjuntamente con las ocupaciones de hecho y la incorporación de la mano de obra indígena y de los esclavos de origen africano al proceso productivo, se desarrolla la propiedad privada agraria en el sentido absoluto, coexistiendo en la realidad y en las normas legales, con otras modalidades de uso, posesión y propiedad de la tierra.*²⁵⁴

De acuerdo a las instrucciones dadas, además, el territorio ultrajado contó con una planeación geográfica contenida en los mapas elaborados donde se adicionaba el Nuevo Mundo, constituyendo una de las primeras manifestaciones hegemónicas sobre las que se trazó la imagen geopolítica de América. Inventada su imagen como una forma de nombrar ese territorio desde la latinidad,²⁵⁵ sin lugar a dudas, evidencia las relaciones de poder que se iban levantando con fuerza en el viejo continente entre las ‘potencias’ europeas en relación a sus territorios y, en adelante, a los nuevos conquistados.

En este sentido, convino determinar un nombre que implicara garantía de propiedad y una semántica del territorio y sus bienes, pero también que significara una distribución de poderes, siempre concebidos desde la perspectiva del otro-europeo: “La expresión América Latina como sustantivo compuesto, designa al conjunto de las Américas de lenguas española,

252 Ibid., p. 11.

253 Ibid., p. 15, destacado en el original.

254 Ibid., p. 16.

255 W. Mignolo, La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial, p. 48 y sucesivas.

portuguesa y francesa”,²⁵⁶ incluso, al proseguir con el análisis del pensamiento de Michel Chevalier, Ardao cita y subraya la idea de que “(…) las dos ramas, latina y germana, se han reproducido en el Nuevo Mundo. América del Sur es, como la Europa meridional, católica y latina. La América del Norte pertenece a una población protestante y anglosajona”.²⁵⁷ Por su parte, señala Edmundo O’Gorman:

*(...) la idea de que el surgimiento de ese ente [llamado América] fue el resultado de un proceso inventivo gestado en el seno de la arcaica y cerrada concepción tripartita del mundo geográfico-histórico, proceso que culminó en la ideación de las nuevas tierras como “cuarta parte” del mundo y que, al poner en crisis de fundamentos aquella antigua manera de entenderlo, la sustituyó, a su vez, por una concepción abierta que abrazó, por lo pronto, a la totalidad del globo terráqueo como domicilio cósmico del hombre, y en el límite, a todo el universo. Congruente con esa idea, llamé a ese proceso el de la “invención de América”.*²⁵⁸

La organización geográfico-política del territorio nuestro-americano ha obedecido a las leyes epistemológicas entronadas en la lógica interpuesta sobre la existencia humana, relato que condujo los destinos de los pueblos y sus territorios hacia el desconocimiento, la invisibilidad y la inexistencia en la historia antes de la conquista eurocristiana.²⁵⁹ En su momento histórico, este proceso implicó una transposición de saberes, costumbres y prácticas modeladoras del nuevo ‘ser-euro-americano’ que debía poblar las vastas tierras encontradas; a la vez, significó la edificación de la racionalidad imperial-capitalista europea sobre el imaginario originario para, así, fomentar entre éstos que su ser como pueblo no formaba parte de la historia, incluso estaban desposeídos de su naturaleza humana. De esta manera, “enterrados bajo la historia europea del descubrimiento están las historias, las experiencias y los relatos conceptuales silenciados de los que quedaron fuera de la categoría de

256 A. Ardao, Génesis de la idea y el nombre de América Latina, p. 23.

257 Ibid., p. 55.

258 E. O’Gorman, México. El trauma de su historia, 2002, p. 15

259 v. W. Mignolo, op.cit.; E. Dussel, 1492. El encubrimiento del otro, S. Zavala, Filosofía de la conquista y otros textos.

seres humanos, de actores históricos y de entes racionales”.²⁶⁰

Así la idea de América no alienada sólo era explotada, violentada y cartografiada sino que era nombrada y sistemáticamente y alineada a un esquema de vida que trazaba acciones de orden económico, político, histórico, social y cultural articuladas entre sí para darle continuidad a las lógicas de la dominación inscritas en la racionalidad moderno/colonial, entre las que resaltan la pureza de sangre y el color con la inferioridad racial, lo cual se tradujo en un esquema pedagógico para la formación de la subjetividad colonizada.

Nombrar el territorio supuso identificarlo con una serie de principios rectores del orden civilizatorio impuesto, expandidos mediante la estrategia colonizadora de prácticas alfabetizadoras y evangelizadoras de aquellos seres inferiores, carentes de espíritu, propios de una tierra salvaje, o sea aquellos seres pobladores de nuestro territorio raizal. Orden civilizatorio que fue madurado con la asunción del Estado liberal-ilustrado y difundido mediante la visibilización de las intenciones contenidas en los corpus del pensamiento científico- letrado.

Aunque se entiende que la alfabetización y evangelización fue la estrategia de dominación colonial, sus intenciones perviven con otros matices estéticos y con los fundamentos ideológicos de control y expansión demostrados sobre el territorio americano por sus ‘fundadores’. Por tanto, no puede creerse que esos procesos son parte del pasado, al contrario, son acciones presentes desarrolladas en torno a contenidos ideológicos capitalistas, imperialistas y expansionistas de los países-centro sobre los países-periféricos.

Esta dinámica ha operado como una pedagogía colonizadora permanente, incluso, iniciada con la incorporación de la educación para la formación ciudadana de acuerdo a los proyectos políticos e ideológicos en diferentes momentos de la historia americana y su irrestricto apego a la cosmogonía de quienes pretendían extraer las ideas más novedosas en formación republicana de ciudadanos aptos para la civilidad, la vida pública y el trabajo industrial.

La tesis de la “invención de América” es una afirmación epistemológica a favor de la formación del sistema-mundo moderno/colonial descrito mediante la dialéctica del poder surgida en el seno del orden imperial occidental sobre

260 W. Mignolo, op.cit., p. 30.

el territorio ‘descubierto’.²⁶¹ Puesto en marcha el proyecto civilizatorio en el Nuevo Mundo, se aseguraba la incorporación en la línea de la lógica de la modernidad con el propósito de radicalizar la razón y praxis colonial, siendo necesario legitimar la distribución de los bienes, riquezas y beneficios de las tierras nuestras americanas. Sucedió, entonces, que los propios pobladores de las tierras americanas eran siervos de sus colonizadores en los territorios que por derecho natural les pertenecían y que fueron saqueados para satisfacción de los propósitos mercantiles y económicos, desplazando sus auténticas cosmogonías por una supuesta cultura superior.

Para concentrar el poder económico mundial en manos de los dominadores, el resultado fue la proyección de una geometría asimétrica de relaciones geopolíticas centro-periféricas con diferencias sustanciales en cada espacio geográfico colonizado. En este sentido, el aparato semiótico de dominación funcionó de manera diferenciada en cada región de la América, pero anclada a la lógica moderno-colonial asentada en el sistema-mundo liberal e ilustrado. El reto es considerar los valores del territorio como lugaridad, a la vez que productor de realidades económicas, políticas y sociales particulares que han definido un imaginario y unas prácticas enclaustradas en la lógica de la dependencia. Brito Figueroa expone con detalle la dinámica presentada:

*La realidad económica y social (...) terminó por imponerse sobre la letra y el espíritu de las normas jurídicas elaboradas por el Estado metropolitano, pero interpretadas y aplicadas en los territorios conquistados (...), en función del desarrollo histórico concreto de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción que sometían las leyes a sus intereses, y no a la inversa, no como piensan quienes estudian la historia económica de las colonias hispanoamericanas, no desde el punto de vista de lo típico y real que en ellas se desarrolla sino basados exclusivamente en el texto de las normas jurídicas, que el Estado metropolitano elaboraba para ejercer el dominio político pleno en los territorios conquistados.*²⁶²

261 cfr. E. Dussel, op .cit.; A. Quijano e I. Wallerstein, “La americanidad como concepto o, América en el moderno sistema mundial”.

262 F. Brito Figueroa, El problema tierra ..., p. 20, destacado en el original.

Se institucionalizó un sistema de opresión y dominación que formó las conciencias raizales dependientes de una estructura de pensamiento y comportamiento hegemonizado por sus hacedores europeos, ratificando la diferencia colonial a partir de la lógica del racismo. Asimilada y profundizada la lógica de la diferencia colonial, del racismo y de la dominación, se demandaba una transformación dirigida hacia la libertad.

En el marco de las independencias políticas nuestro-americanas, una vez lograda la ruptura con la dominación política instaurada desde el siglo dieciséis, el proyecto liberal de libertad, autonomía, soberanía y derechos ciudadanos para la conformación de naciones republicanas continuaba con tensiones y presiones sobre la posesión del territorio. Desde estos principios doctrinarios del Estado liberal burgués surgido en la Europa de las luces, se estableció la condición de ser poseedor de bienes, para consolidar las estructuras de poder dispuestas en la acrecentada jurisprudencia de la propiedad privada.

Nuevos conceptos de organización social produjeron un replanteamiento de principios y fundamentos a fin de consolidar los florecientes desarrollos científicos y jurídicos, los cuales estuvieron destinados a razonar las justificaciones de los intereses económicos y políticos eurocéntricos aplicados sobre los territorios americanos. Este proceso implicó una pedagogización de los cuerpos subjetivados, desde la cual se orientó sus formas de pensar, de creer, de ser y hacer en relación con los privilegios otorgados.

Lo que en principio se imaginó como un proyecto libertador y emancipador, históricamente fue luciendo como una desventura política, provocadora de agitaciones y movimientos destinados a la renovación y transformación republicana, inspirados en ideales de libertad y productores de cambios inminentes ante el mutismo cotidiano reinante en la tierra americana, una vez que fuera libertada mediante propósitos de unión concertados en el ideario de la Patria Grande. Así, la ruptura de lazos que la unía con la España comportaría el reconocimiento del “hábito de la obediencia; un comercio de intereses, de luces, de religión; una recíproca benevolencia; una tierna solicitud por la cuna y por la gloria de nuestros padres; en fin, todo lo que formaba nuestra esperanza provenía de España.”²⁶³

De allí el levantamiento en fuerza de pueblos confusos pero unidos

263 S. Bolívar, “La Carta de Jamaica”, en Simón Bolívar, Para nosotros la patria es América, p. 64.

en las intenciones de emancipación, de pueblos que han continuado en la búsqueda permanente de un sentido propio de ser americano y coexistir en un mundo hegemónico señalado como modelo económico y político que, anclado en el pensamiento liberal-ilustrado, pretendió regresar las tierras libres a las cadenas de la subyugación, ahora con otras textualidades estéticas, pero colonialista siempre, enfocadas en el despojo del territorio y en la consolidación de la subalternización.

Sobre la fertilidad productiva de las tierras se impuso un estilo de vida inspirado en el librecambismo y el tradicionalismo católico, además que la mirada elitista se volvió sobre el contrato social y los derechos ciudadanos para optar por los preceptos de “igualdad y democracia, expresados también en la independencia de los Estados Unidos y mal planteados en el mundo latinoamericano, donde la igualdad se concibió solamente entre “señores”, sin considerar siquiera proyectarla hacia abajo.”²⁶⁴

De modo que, la independencia fue más bien un acto político-administrativo que socio-cultural, económico e intelectual, razón suficiente para que los pensadores liberales e ilustrados tuvieran a bien provocar un movimiento emancipador de las ideas y de las mentalidades proponiendo, como mejor lo supo hacer Domingo Sarmiento, incorporarse al progreso a través de la asimilación del ejemplo civilizatorio estadounidense, pues era menester aprender de las grandes ideas para adentrarse en el progreso modernizador y deslastrarse del conflicto de las razas, impedimento para los desarrollos creídos como necesarios para los pueblos americanos.²⁶⁵ Así lo planteaba Sarmiento:

En “Civilización y Barbarie” limitaba mis observaciones a mi propio país; pero la persistencia con que reaparecen los males que creíamos conjurados al adoptar la Constitución federal, y la generalidad y semejanza de los hechos que ocurren en toda la América española, me hizo sospechar que la raíz del mal estaba a mayor profundidad que lo que accidentes exteriores del suelo lo dejaban creer. Usted conoce lo que pasa en el Pacífico desde Chile hasta Ecuador, penetrando hasta Bolivia, y tiene más cerca el espectáculo que presentan Méjico y Venezuela, en cuanto a

264 C. Bosch García, “Las ideologías europeístas”, en Leopoldo Zea (coordinación e introducción), *América Latina en sus ideas*, p. 240.

265 v. L. Zea, “El positivismo”, en *Pensamiento Positivista Latinoamericano*, 1.

*realidad de sus proclamadas instituciones, y necesito darle una ligera idea, por estar más distante de lo que pasa por acá y motiva estos estudios.*²⁶⁶

Con tales declaratorias, remitidas a Mrs. Horace Mann en diciembre de 1883, respetado político y curador artístico estadounidense, miembro del partido liberal y fundador de las escuelas comunes, Sarmiento daba por afirmado el retroceso al que había llegado la América con respecto a la determinante influencia estadounidense y continúa alegando: “Para nuestro común atraso sud-americano avanzamos ciertamente; pero para el mundo civilizado que marcha, nos quedamos atrás”²⁶⁷ (ibídem, p. 45). Asimismo, destaca las bondades de la situación material de Argentina en contraposición con los pesares políticos acaecidos por la débil experticia para gobernar, con lo cual quedaba expuesto su malestar con el ‘desarrollo local’, y sentencia:

*Hemos educado cuatro mil doctores en leyes desde 1853, en que se reorganizaron las universidades. (...) Nosotros educamos uno para cada quinientos, y, sin embargo, en las Cámaras y Congresos, en los consejos y ministerios cada vez ignorase más el derecho. (...) Este es el estado de nuestras gentes, duchos en la discusión, rebeldes en la práctica.*²⁶⁸

Mientras tanto, para Juan Bautista Alberdi fue primordial avizorar una “educación que permitiese a sus hombres hacer lo que otros ya habían hecho en Europa y Norteamérica”²⁶⁹, siendo necesario recolonizar la idea americana originaria, mirar las ilustrísimas culturas y políticas euro-estadounidenses:

Gobernar es poblar en el sentido que poblar es educar, mejorar, civilizar, enriquecer y engrandecer espontánea y rápidamente, como ha sucedido en los Estados Unidos. Mas para civilizar por medio de la población, es preciso hacerlo con poblaciones civilizadas; para educar a nuestra América en la libertad y en la

266 D. Sarmiento, Conflicto y armonías de las razas en América, p. 44.

267 Ibid., p. 45.

268 Ibid., p. 46.

269 L. Zea, op. cit., p. XI.

*industria es preciso poblarla con poblaciones de la Europa más adelantada en libertad y en industria, como sucede en los Estados Unidos.*²⁷⁰

Lo que fue luego de la gesta independentista y emancipadora distaba de sus concepciones originales, para los forjadores de la libertad de las tierras americanas la independencia suponía la superación del tutelaje político dispuesto por la monarquía borbónica. Así, cuando Francisco de Miranda procuró la asistencia inglesa para impulsar la independencia de América, no obvió el interés geopolítico estratégico de Inglaterra sobre las tierras nuestro americanas, ni el riesgo de mantener la tan despreciada relación súbdito-soberano resignificada mediante alianzas fundadas en la concepción de una república continental, proyecto que conllevaba una estrategia política transformadora de las estructuras políticas, jurídicas, culturales y económicas de las ‘sociedades americanas’.²⁷¹

Apuntamos a la discusión en la conformación del espíritu político como inspiración para diseñar las formas de gobierno que debían regir las repúblicas allegadas a la línea estratégica sugerida por los relatos librecambistas, según las cuales las subjetividades y sociedades más adecuadas eran aquellas que aprendieran la servidumbre natural y la entrega desinteresada de sus posesiones como valores colectivos para el mantenimiento del orden de la civilidad.

A esta situación se adiciona, la organización social y su vinculación con los principios establecidos en el contrato social y los derechos del hombre y el ciudadano, transferidos mediante la educación popular y pública, donde el imaginario eurocéntrico se constituía en la clave organizativa de una estructura social impuesta desde la civilidad y racionalidad liberal-ilustrada, mientras que la intención de forjar un sentido nuestro-americano se sometía a una búsqueda permanente.

Con la independencia como hecho político-administrativo, la intelectualidad emancipadora se condujo alrededor de aspiraciones dirigidas a configurar subjetividades semejantes a la de sus modelos culturales de identidad

270 J.B. Alberdi, Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina, p. 14-15.

271 cfr. C. Bohórquez, “Prólogo”, en José María Antepara, Miranda y la emancipación suramericana, p. XXXI.

y socialización europea, aceptando la penetración de los valores civilizatorios dominantes. Por tanto, no puede sernos extraño encontrar planteamientos como los realizados por el movimiento intelectual argentino y mexicano quienes, apegados al positivismo, encontraron sentido a la valoración del desarrollo de otras culturas, poniendo en desventaja las propias. Bien lo decía Alberdi:

*Todo lo que es civilizado es europeo, al menos de origen; pero no todo lo europeo es civilizado; y se concibe perfectamente la hipótesis de un país nuevo poblado con europeos más ignorantes en industria y libertad que las hordas de la Pampa o del Chaco.*²⁷²

Ideas como ésta fueron muestras de cómo se había acentuado el racismo de Estado, mediante el despliegue de la gubernamentalidad liberal que reposaba claramente en lo expresado por Leopoldo Zea: “La América Latina, si ha de ser parte de la civilización, tendrá que ser deslatinizada, tendrá que adquirir la sangre y la mente de Europa que encarna esta civilización.”²⁷³

En este contexto se explica por qué la aceptación sobrevalorada de la inmigración blanca para rectificar la raza, además que la llegada de extranjeros provenientes de las repúblicas modélicas, auguraba la transformación de la población, acentuaba la creencia de la transmisión de linajes y privilegios adquiridos por naturalización de la nacionalidad y, sobre todo, se legitimaba el orden y control de la población. Mientras tanto, el nuevo orden moderno se circunscribía al perfeccionamiento del mundo de las ideas, de las mentalidades e intelectualidades, también a la emancipación del espíritu mediante la superación de los hábitos coloniales para resistir nuevas formas de colonialismo, pero a la vez sugería replantearse una recolonización para desterrar la ignorancia de los pueblos.²⁷⁴

En todo caso, la educación constituía la legítima institucionalización de la transformación de las mentalidades, siempre adosada a la estructura política y socio-económica liberal-ilustrada, reforzada por la hegemónica racionalidad. Por tanto y dada su jurisdicción impuesta desde la racionalidad implicada en las relaciones de poder, la matriz de la colonialidad quedó definida cuando,

272 J.B. Alberdi, op. cit., p.16

273 L. Zea, op. cit., p. XI.

274 Ibid., p. XIV y sucesivas.

*(...) la limpieza de sangre se convirtió en la base ideológica de un sistema de estratificación social jerárquica, basada en el origen del individuo: español, indio o negro y fue utilizado como mecanismo efectivo para excluir a los nativos originales de América.*²⁷⁵

De esta manera, pensadores como Sarmiento y Alberdi, entre otros, asumieron la noción biologicista de la raza y, frente a la civilización para mantener las naciones en el marco del orden y progreso de inspiración positivista, consideraban la cultura propia en atraso con respecto a las luces de la cosmogonía euro-occidental. En este sentido, veían en la inmigración desde estas latitudes hacia América la respuesta a la evolución de la raza propia y al desarrollo de las ideas necesarias para fortalecer el espíritu republicano y el *racismo de Estado*.

Esta fórmula política de la gubernamentalidad liberal ha actuado como el espacio para la legitimación del orden social y civilizatorio mediada por los signos (letra-escrita / letra-leída / semiosis-colonial), mientras tanto la jerarquía intelectual y cultural implícita en este corpus letrado subraya la sistematización y estructuración del conocimiento universal para radicalizar el sistema-mundo moderno-colonial en los imaginarios y cuerpos colectivos e individuales, tal como lo entendemos en la configuración histórica de la actualidad.

Como espacio para la legitimación de los conocimientos comprobados universalmente, la educación ha servido de inspiración canónica y social para reproducir el estatus dentro de los colectivos y fijar los

*(...) mitos sociales derivados del uso de la letra que servían para alcanzar posiciones, sino mejor retribuidas, sin duda más respetables y admiradas (...) La letra apareció como palanca del ascenso social, de la respetabilidad pública y de la incorporación a los centros de poder.*²⁷⁶

De allí el énfasis sobre la educación del varón blanco para definir el orden civilizatorio de la razón social de la ciencia mientras que, sobre *los otros*,

275 A. Almarza, *Limpieza de sangre en el siglo XVIII venezolano*, p. 8

276 A. Rama, *La ciudad letrada*, p. 74. 1984

se instaló el racismo del conocimiento, tal como lo certificó Kant:

*Los negros de África carecen por naturaleza de una sensibilidad que se eleva por encima de lo insignificante. El señor Hume desafía a que se le presente un ejemplo de que un negro haya mostrado talento, y afirma que entre los cientos de millares de negros transportados a tierras extrañas, y aunque muchos de ellos hayan obtenido la libertad, no se ha encontrado uno sólo que haya imaginado algo grande en el arte, en la ciencia o en cualquiera otra cualidad honorable, mientras entre los blancos se presenta frecuentemente el caso de los que por sus condiciones se levantan de un estado humilde y conquistan una reputación ventajosa. Tan esencial es la diferencia entre estas dos razas humanas; parece tan grande en las facultades espirituales como en el color. La religión de los fetiches, entre ellos extendida, es acaso una especie de culto idólatrico que cae en lo insignificante todo lo hondo que parece posible en la naturaleza humana. Una pluma de ave, un cuerno de vaca, una concha o cualquier otra cosa vulgar, una vez consagrada con algunas palabras, se convierte en objeto de reverencia y de invocación en los juramentos. Los negros son muy vanidosos, pero a su manera, y tan habladores, que es preciso separarlos a golpes.*²⁷⁷

Desarrollada por Kant en su *Antropología práctica* y en *Lo bello y lo sublime. Ensayo de estética y moral*, también por Hegel, en Locke y Rousseau esta idea sobre el color de la razón sugiere:

*(...) que la experiencia europea es tanto lo “empírico”, como el modelo de humanidad (ideal), de la humanidad universal; de forma tal que los otros son más o menos humanos o civilizados (“educables” o “educados”) en tanto se van aproximando al ideal europeo.*²⁷⁸

Ello implica que la clasificación del ‘hombre’ parte de la referencia establecida por los criterios surgidos de la visibilidad del hombre europeo como

277 I. Kant. *Lo bello y lo sublime. Ensayo de estética y moral*, p. 72-73.

278 E. Ch. Eze, “El color de la razón. Las ideas de “raza” en la antropología de Kant”, p. 226.

el ‘original humano’ y el resto de los grupos humanos se distribuyó en cuatro razas que eran el desarrollo degenerativo del blanco primario.²⁷⁹ Así los hechos, la educación, la civilización y la moralización presumen de la raíz contenida en los discursos sobre la dominación de la subjetividad, de lo humano, instalados en el sistema-mundo moderno-capitalista. A decir de Lepe-Carrión,

*(...) adquiere sentido la polémica frase (...): “¡razonad tanto como queráis, y sobre lo que queráis, pero obedeced!” donde insinúa que el pueblo que aún no ha alcanzado un grado considerable de Ilustración debe someterse ‘libremente’ a las bondades de un ‘señor’ que sí haya llegado a ese elevado estado de moralidad y que le permita gobernar ‘como si’ (als ob) sus acciones nunca proscribieran algo en contra de la salida de la ‘minoría de edad’ de los súbditos.*²⁸⁰

En estos contextos simbólicos y concretos, las independencias políticas y el surgimiento de las naciones republicanas conservaron la distinción del europeo con respecto a los otros territorios y sus culturas, lo cual también condujo el desarrollo del pensamiento liberal-ilustrado en función de la discriminación entre blancos y no blancos, hombres y mujeres, niños y adultos, ciudadanos y no ciudadanos, así como otras dicotomías que sirvieron de bastión para consolidar el óptimo funcionamiento de los procedimientos económicos y políticos que desde la Europa dominante llegarían a la indómita América para, como señaláramos antes, impulsar el orden y progreso continental, el blanqueamiento epistemológico y la transformación de las intelectualidades a través de acciones estrictamente educativas.

La pedagogización entronizada en la estructura del Estado liberal-ilustrado, legitimada por cuerpos jurídicos finamente establecidos teórica y políticamente, estaba centrada en las civilidades, las moralidades y en el comedimiento de las libertades para formar ciudadanos aptos a la vida pública y controlados estratégicamente para el resguardo de los intereses nacionales, o más bien, transnacionales porque las repúblicas fueron diseñadas por el orden hegemónico para cumplir los propósitos del sistema-mundo-moderno-

279 v. I. Kant, op. cit.; Eze, op. cit.

280 P. Lepe-Carrión, “Racismo filosófico: el concepto de ‘raza’ en Immanuel Kant”, p.78.

colonial.

La línea racional de la narrativa liberal-ilustrada que cobijó el pensamiento latinoamericano en el transcurso del siglo XIX hasta mediados del XX, en medio de importantes movimientos transformadores, deja evidencia de la existencia de una estrategia de subalternización de los pueblos proveniente de la modernidad científica que florecía sobre una permanente *purificación de lo americano*. En este sentido, la idea de América Latina bordeaba sus márgenes con una estética de la subalternidad, entendida como la composición significativa mediante símbolos testimoniales del apego irrestricto a formar fatuas heterogeneidades, según repúblicas existieran, a favor de la profundización de una orientación hegemónica desde donde se delineaba la concepción de Estado y sujeto histórico-nacional demandado para la radicalización de los proyectos de penetración en materia económico, política y cultural.

Con base en los fundamentos económicos y políticos instaurados por el orden liberal-ilustrado, la formación educativa de los colonizados sobre la estructura social, el pensamiento económico y las ideas y comportamientos políticos, debía circular entre las organizaciones sociales que conformaban las nacientes repúblicas y constituía un asunto de primer orden. Este modelo educativo fundó sus bases sobre la lógica del racismo, con la mirada reposando sobre los ideales de libertad, la formación de subjetividades y mentalidades, aunque la nueva domesticación quedara expresada en identidades y ciudadanías pensadas fuera de la idea raizal de americanidad.

Si antes indicábamos que se borroneaba la memoria histórica originaria de la herida colonial, descrita por la lucha de los pueblos y la propia determinación nacida de sus territorios y su convivencia en ellos, con la profundización y refinamiento estratégico del pensamiento liberal-ilustrado y el avance científico-tecnológico del positivismo, así como el desplazamiento de formas rebeldes de pensamiento insurgente, sencillamente se impusieron taxonomías estructurales hegemónicas de universalización para invisibilizar toda expresión *del otro* y acrecentar la estratégica purificación raizal de la americanidad.

Este desplazamiento de las significaciones culturales propias lo advirtió en *Sociedades Americanas* el maestro Simón Rodríguez, quien diestramente describía cómo la llegada de los ‘cultos’ iba poco a poco imponiendo nuevas formas de vida, nuevas prácticas de significación cultural: “Ya nuestros Sastres

se ocupan en echar parches i remiendos, i nuestras Costureras en pedir limosna, porque nadie manda a hacer ni vestidos ni camisas –cada día llega una remesa de ropa hecha, i hasta de gorras para los Indios”.²⁸¹ Y así, no sólo se fueron sustituyendo los oficios, los puestos comerciales por almacenes y establecimientos, no en vano surgió la creación de laboratorios, la realización de ferias industriales, la formación de ciudades, pues uno de los anclajes de la constitución de la humanidad también fue cambiado por otro sistema más refinado, la lengua y el idioma:

*El pobre Castellano, al Cabo de 3 siglos i medio de guerra abierta, con los Indios i con los Negros (en la que ha padecido (...) lo que Dios sabe) ve llegar, de mar afuera, un refuerzo de enemigos que inundan el país i le toman las mejores posiciones.*²⁸²

Asimilar esta complejidad de escenarios no implica necesariamente una separación radical de las regiones productoras de saberes científicos; difícilmente se podrá pensar en una filosofía local retraída de la tradición euro-estadounidense; en todo caso, resulta relevante examinar los puntos de quiebre de la dominación contenida en esas perspectivas. Este desafío, como otros contenidos en el debate sobre el pensamiento nuestro americano latinoamericano, coincide con el reconocimiento de una textualidad centrada en la importación de saberes, donde el otro-originario, el ser-humano puesto desde la perspectiva colonial sobre esos mundos-*otros*, era y es reconocido como carente de historia, sujeto a un peritaje de su condición humana, del goce de la espiritualidad y de lo culto como rigor de civilidad, pero nunca de sabiduría, nunca de cultura, convertido en un sujeto histórico de la subalternidad.²⁸³

Adoptar una actitud liberadora significa comprender desde dónde emergen las lógicas y las sensibilidades propias de nuestros pueblos originarios, de aquellos seres que antecedieron nuestra vida de hoy, rebosados de experiencias, significados, simbolismos, acciones, relaciones, afectos y prácticas que forjaron desde sus cotidianidades esa sabiduría de la que apenas tenemos un tiznado boceto anclado ligeramente en la memoria

281 S. Rodríguez, Obras Completas, T. I, p. 347.

282 Ídem.

283 cfr. R. Guha, Las voces de la historia y otros estudios subalternos; J. Beverley, Políticas de la teoría. Ensayos sobre subalternidad y hegemonía.

nuestro- americana. Tampoco podemos pasar de espaldas ciegas a la realidad hegemónica construida por la lógica moderno-capitalista impresa en las prácticas otrora liberal, ahora neoliberal. Encontrar-*nos* con nuestra-América es inaplazable y comporta asumir la “discontinuidad de las fronteras, de las experiencias coloniales”,²⁸⁴ nacidas desde la herida colonial provocada por la conquista invasiva, pero también desde el locus colonialista sembrado en la Europa del Sur, África y Asia.

Es compromiso relevante promover un diálogo intercultural y trans-*in*-disciplinario de saberes donde se incluya la discusión sobre problematizaciones derivadas de las experiencias territoriales, sociales y culturales emplazadas en la geopolítica mundial del eje sur-sur, dibujada desde una geometría de poderes enraizados en los conflictos y las luchas experimentadas al sur del imaginario dominante del norte. Esto hace necesario producir un diálogo permanente de saberes desde el re-encuentro valorativo de los lugares de enunciación de esas textualidades concurrentes con la lógica de la dominación de la colonialidad, sobre todo, reconociendo debates filosóficos y humanistas concebidos desde tales racionalidades y constituidos como enfoques contra-hegemónicos colindantes con los cuerpos de saberes del pensamiento nuestro americano, de los cuales urge que la investigación se encargue en distintos contextos y perspectivas.

284 W. Mignolo, *Historias locales-Diseños globales...*, p. 29.

LA EDUCACIÓN LETRADA HEREDADA DE LAS INDEPENDENCIAS²⁸⁵

Retomando el carácter semiótico del poema de Efraín Miranda en su obra *Choza*, se evidencia claramente la exclusión del “otro”, como herencia histórica de las prácticas pedagógicas inscritas en el orden civilizatorio europeo al servicio de la cultura hegemónica, excluyente y jerárquica, según las cuales se privilegiaba la enseñanza para los niños y niñas blancos con linaje y fortuna, separaba y marginaba a los diferentes culturales por “salvajes e incultos”, negando y ocultando la pluralidad y diversidad de sus cosmovisiones y huellas culturales.

Simón Rodríguez en tiempos del despotismo ilustrado, cuando ejercía el cargo de maestro de primeras letras en Caracas, al escribir en 1794 sus “Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento”, entre otros reparos, planteaba que las escuelas no podían ser solamente para niños blancos, porque las primeras luces también debían alumbrar a labradores, artesanos y la gente común.²⁸⁶

Ya en 1825, el General Antonio José de Sucre, primer presidente de la república de Bolivia creada por el Libertador, le expresaba a su primer Ministro de Educación, maestro Simón Rodríguez, con respecto a los indígenas:

Aquí hay dos naciones, la india, que es la mayoría, hablando su quechua y su aymara, y la otra, a la que pertenecemos usted y yo (...) somos ciudadanos por derecho propio de la nación blanca aquí en Bolivia (...) Por qué no imagina un plan educativo destinado sólo a los quechuas y aymaras, con maestros indios y con programas elaborados por usted, ¿pero vertidos en esos idiomas? Allí está la verdadera revolución educativa... tendrán que esperar casi dos siglos para oír a los maestros hablando su lengua. Bolivia

285 Este apartado recoge planteamientos expuestos en Belin Vázquez, “Herencias instrucionistas e historiográficas de la república liberal e ilustrada que se inauguró con las independencias”. *Heurística*, N°11, enero-junio, pp. 65-69, 2009.

286 S. Rodríguez, *Obras Completas*, T. I, p. 200.

*siguió siendo, pese a la independencia, un país ocupado. Y nosotros los blancos, glosó Sucre, unos usurpadores.*²⁸⁷

Sin embargo, la escuela acopió la herencia educativa de la ilustración con métodos uniformes para los saberes utilitarios y la universalización de patrones culturales que los ilustrados criollos, siglos atrás, se encargaron de significar en la ciudadanía blanqueada.

Como herencia de esta impronta ilustrada, la enseñanza de la lectura y escritura en niños y niñas seguía las normas de la gramática y el silabario de la lengua castellana, que consistía en un sistema de deletreo para memorizar y leer el alfabeto. Sustituídos los primeros silabarios, por el llamado libro Mantilla, publicado en 1866 por el educador y lingüista español Luis Felipe de Mantilla, esta primera edición comenzó a circular entre los hispanos hablantes del Estado de Texas y se extendió en reediciones por toda América Latina. Desde diversos estilos tipográficos hasta versos con enseñanza para la vida se encontraban en el libro.

Todavía después de la segunda mitad del siglo XX, este manual era de consulta obligatoria en las escuelas primarias. Sus grabados son apenas una muestra de cómo la cultura letrada europea se impuso en las escuelas. En la portada original del libro de lectura N° 2, figura una “hermosa” mujer blanca de cabello rubio y vaporoso vestido, leyendo ante varios niños blancos sentados bajo su regazo. Simboliza la maestra que vigila y controla los cuerpos infantiles con el esmero y devoción de toda abnegada madre. Además de reflejar los contenidos del libro las costumbres y palabras propias de la civilidad europea, a niños y niñas se les obligaba a repetir mecánicamente las lecciones con disciplina y sin réplica alguna, aunque sus mundos culturales fuesen otros. De igual manera, el predominio de los varones sobre el sexo femenino, quien ocupa un segundo plano en el espacio escolar.

Estas escenas son apenas una muestra de cómo a través del sistema lancasteriano se fue erigiendo la estructura y organización de los sistemas educativos gestados y reproducidos en la modernidad. El uso del silabario y el libro de lectura, así como los textos de matemáticas, historia, geografía y formación social, moral y cívica protagonizaron la colección enciclopédica de saberes que todo menor de edad debía aprender para formarse como un

²⁸⁷ D.A. Rangel, Antonio José de Sucre. El revolucionario de la independencia, p. 146-147.

ciudadano republicano garante de la normalidad civilizatoria heredada de las independencias. A la vez, sirvieron de fundamentación para acrecentar la dependencia económica, política y cultural experimentada hasta el presente durante la primera mitad del siglo XX. Con total certeza se ha legitimado la prolongación del proyecto liberal e ilustrado y la educación como el escenario contextual idóneo para la reproducción simbólica de las perfecciones a las que se ha sometido este ideario hegemónico.

Pensemos, por ejemplo, ¿porque la *ciudad letrada*, descrita por Ángel Rama,²⁸⁸ se comprende como producto de este orden civilizatorio eurocéntrico que acompañó la ilustración liberal amalgamada con las independencias? Entre otros legados, este nuevo orden tuvo entre sus intelectuales la tarea de borrar de la memoria histórica escrita, los muchos conflictos y proyectos políticos de las insurgencias revolucionarias populares, que surgieron antes, durante las guerras libertarias y los sucesivos años de gobierno republicano colombiano y venezolano después de 1830. Sin embargo, la tendencia generalizada en los aportes historiográficos sobre las independencias es continuar alistados en las filas de la historia institucional política y no en lo real histórico inscrito en contextos de complejas aristas; por lo cual no son suficientes los importantes hallazgos para ilustrar sobre la trama de problemas implicados.

Respecto a los anclajes liberales-ilustrados de las independencias en perspectiva histórico-epistemológica, cabrían interrogantes como los siguientes: ¿De qué independencia y autonomía referimos en el discurso historiográfico? ¿Es que acaso implícitamente aludimos a nociones inventadas, que han sido mediadas por el discurso de la leyenda negra que le atribuye a España el origen de nuestros males, para ocultar lo que instituye nuestra opresión y explotación histórica? ¿Porque hablamos de independencia y no de más dependencia a partir de la ruptura oficial con el gobierno monárquico? ¿Es que acaso fuimos soberanos e independientes porque cambiamos de un gobierno monárquico a uno republicano? ¿Dónde queda el poder imperial durante los inicios y desarrollo del proyecto republicano y en el transcurrir del proceso de conformación y consolidación del Estado y la Nación? ¿De qué manera el pactismo entre Estados soberanos institucionalizó un orden civilizatorio que además de excluir por su misma naturaleza a los otros, construyó verdades naturalizadas impulsadas por la ciencia eurocéntrica y

288 A. Rama, *La ciudad...*

occidentalizada? ¿Qué poder ciudadano construyó el orden instituido de la ciudad letrada instalada con la república liberal-ilustrada? ¿Cómo operaron los liberalismos en la geopolítica del poder durante y después del tiempo de las independencias?

Estas y otras interrogantes sólo pueden ser respondidas en el contexto de las nuevas relaciones del poder imperial oficializadas a partir de las independencias. Por tanto, a estas preguntas le hallaremos respuestas, si las inscribimos en el nuevo orden instituido por la geopolítica imperial de los liberalismos, de cuyos efectos habla el surgimiento de un Estado liberal de derecho consagrado a los ciudadanos iguales ante la ley, pero no al ejercicio de los derechos para todos y todas; de una ciencia liberal- ilustrada que se sirvió de la educación formalizada para universalizar el ser y el saber según los patrones socioculturales instituidos por la modernidad eurocentrada y occidentalizada que, al construir una visión de nación homogénea con tiempos lineales, fueron silenciadas las cotidianidades históricas con su diversidad de voces sociales y culturales, e invisibilizadas las territorialidades de nuestra-América.

Ello ocurrió porque las libertades políticas y sociales, la libertad frente a todo despotismo, las libertades individuales impulsadas por el utilitarismo, la igualdad entre los iguales, la igualdad de representación en las urnas (derechos censitarios), el reconocimiento de trato igualitario de otras naciones, la defensa de la propiedad individual y la seguridad que debía garantizarles el nuevo Estado, fueron las consignas a defender por los sectores elitistas hacia las otras naciones y hacia el interior de alianzas o disidencias entre y al interior de los Estados soberanos. Por consiguiente, no fue posible conciliar los propósitos políticos de la ciudadanía ilustrada y liberal con los no-ciudadanos, quienes aspiraban instituir una república siguiendo la experiencia de la primera república americana: la haitiana (1804), inspirados en el ideario de igualdad y libertad.

Problema histórico obviado por los historiógrafos de las independencias, al considerar que el protagonismo político revolucionario era atributo de las elites letradas y militares, sin relevancia entre los mulatos, negros, indígenas y mujeres, salvo aquéllas que acompañaron a sus maridos o amantes libertadores. En algunos casos, se destaca la contribución de negros, indígenas y mulatos, para fortalecer posturas realistas lideradas por sectores de la elite criolla.

Otros casos refieren que la verdadera revolución fue la transformación política liderada por estos sectores elitistas, en tanto que las insurgencias populares fueron movimientos inconexos, de poco impacto en las independencias y en la organización política de los Estados soberanos. Además, los blancos son revolucionarios e insurgentes los de color, cuando son categorías sinónimas.

Contrario a estas estimaciones que falsean o minimizan el protagonismo de las gentes de color, muchos de ellos descollaron como insurgentes revolucionarios y lideraron el proyecto político del ideario republicano para liberarse de la discriminación opresora de los blancos, en reclamo de sus derechos igualitarios, de las decisiones políticas y del cumplimiento de las leyes favorables a sus legítimas aspiraciones. Por ello, durante y después de las guerras, invocaban los derechos a la igualdad y la ciudadanía. Las argumentaciones historiográficas que han soslayado este protagonismo de los libres de color, con lo cual también justifican la exclusión de sus derechos ciudadanos, lo hacen afirmando que pese a lograr la igualdad con las nuevas leyes republicanas o antes haber obtenido protección y beneficios jurídicos por las leyes hispanas, tras la independencia perdieron los derechos que habían alcanzado.

Este despliegue historiográfico con sus constructos ideológicos desde la visión de los vencedores, es heredero del impacto del eurocentrismo científico sobre la historia escrita. Su escenario de acción emergió con la ideología liberal-ilustrada, a partir de la cual quedó legitimado el discurso de la dominación imperial del colonizado, inherente al etnocentrismo occidental, que también acompañó el surgimiento de la tesis racista de la civilización y la barbarie; ideología de la dominación interna, que implicó a su vez la aceptación de una ideología de la dependencia exterior.

Entonces, necesario es entender el racismo y las desigualdades sociales desde el siglo diecinueve, como una continuación histórica de los patrones coloniales, pero con nuevas y modernas prácticas de exclusión, desigualdad y discriminación, significadas en las voces silenciadas de las legítimas insurgencias revolucionarias. Es este un producto histórico de cómo en los nuevos Estados soberanos, el poder de los “notables” resolvió, por medio de las constituciones y las decisiones políticas, las conflictividades surgidas que tuvieron, entre otras consecuencias, la confiscación de los derechos políticos y universales de la ciudadanía, evidenciado en el afianzamiento de las desigualdades, pero también en el silencio de quienes que no poseían el poder político y de la palabra escrita

para relatar sus memorias históricas, aun cuando los archivos son testigos de la abundancia de sus testimonios, denuncias, rebeliones y protestas.

Las vertientes apenas esbozadas, son constitutivas de las mallas del poder que institucionalizó la razón del Estado moderno europeo en las nacientes repúblicas de la América antes española. Al extenderse la nueva racionalidad de la sociedad industrial en el arte de gobernar, mediante la obligación de promover y establecer escuelas populares y públicas, quedó instituido lo reglamentado por el orden civilizatorio.

Inscritas en las lógicas disciplinarias y reguladoras impuestas por las ilustraciones y los liberalismos, se evidencia la impronta de estas construcciones discursivas y epistémicas del poder sobre el ser y el saber sometido que sujetó el sujeto al sujeto y se instaló en la ciudadanía, el racismo, el sexismo, la masculinidad, el mestizaje, la cultura letrada, la ciencia y el discurso científico con sus verdades universales, la otredad, lengua, religión, las constituciones, la libertad, la igualdad, la justicia, la propiedad, los imaginarios, lo salvaje civilizado, la identidad y la nación unitaria, la educación pública, por citar algunas herencias instrucionistas e historiográficas de la república liberal y letrada que se inauguró con las independencias, las cuales tienen total claridad en los actuales trazados de la geopolítica hegemónica.

POR UNA DESCOLONIZACIÓN DE LAS TERRITORIALIDADES NUESTRO-AMERICANAS

Los trazos de la geopolítica están centrados en la matriz colonial del poder desde donde emergen las hegemonías dominantes, esas que se iniciaron con la conquista de un territorio ajeno y produjeron la estructura político-cultural orientadora de modos de vida apegados a la lógica de la subalternidad. Esas formas hegemónicas tienen como eje transversal el fortalecimiento de las relaciones de poder bajo un esquema plagado de asimetrías, discriminaciones, exclusiones y explotación de la naturaleza y de la humanidad, y hoy se dibujan sus trazos en las redes globales de los Estados financieros de la economía mundial.

No obstante, las prácticas de dominación están centradas en la explotación sistemática de los recursos naturales de esos suelos a favor de los propósitos de producción y manufactura de los grandes capitales, y para lograr esta empresa, es menester contar con una conciencia plagada de ambiciones desmedidas licenciada para invisibilizar las necesidades de los otros habitantes de esos pueblos ultrajados, sin tener el mínimo compromiso ético con la dignidad humana.

Dussel²⁸⁹ en su recorrido por la filosofía latinoamericana de la liberación, advierte sobre las dinámicas y consecuencias de la globalización imperialista mediante un exhaustivo análisis de este fenómeno en la conciencia-existencia de los pueblos nuestro-americanos. La certidumbre de la globalización sobre la conformación de las subjetividades locales permite diseñar la estructuración de ciudadanías globales congregando gente que desea, aspira y logra ser parte de lo global sacrificando sus raíces locales; gente que ‘no’ percibe los costos humanos implicados en el pago de la membresía en la aldea global.

En la ‘era de la globalización’, el ethos global se presupone como un discurso del bien, que organiza la norma de lo común universal, y “es desde la norma, acto, microestructura, institución o sistema de eticidad “buenos” que, por contradicción radical (negatividad material le llamaré Max Horkheimer), se causan no-intencionalmente y de manera inevitable: víctimas, efectos de
289 v. E. Dussel, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*.

dicho “bien”.²⁹⁰

Más allá de las eticidades materiales y morales, Dussel explica la génesis de las víctimas en el seno del capitalismo, en tanto “mediación de explotación y acumulación (efecto del sistema-mundo), se transforma después en un sistema formal independiente que, desde su propia lógica autorreferencial y autopoietica, puede destruir la vida humana en todo el planeta”.²⁹¹ Dicho de otro modo, se trata de los límites propios del sistema-mundo globalizador bosquejados al excluir al Otro, “que resiste y desde cuya afirmación parte el proceso de negación de la crítica de la liberación”.²⁹²

La formación de las víctimas conlleva el condicionamiento material, objetivo y subjetivo de las maneras de concientizar el territorio y las territorialidades, una vez que los discursos globales-financieros del consolidado sistema-mundo apuntan a la separación y el desarraigo de las personas de sus suelos natales mediante procesos migratorios inducidos, pero también por la desterritorialización de los procesos sociales del trabajo confinados al espacio doméstico de la vida cotidiana frente a un sistema informático que actúa como el ojo observador del ‘gran hermano’.

El propósito central de esta acción es la dominación para la explotación del territorio, sobre todo de la región latinoamericana que alberga una cantidad inestimable de recursos naturales necesarios para el óptimo desempeño de la industria capitalista y, en consecuencia, beneficioso para la acumulación de capitales financieros. Incluso, sobre este particular coinciden tanto los filósofos latinoamericanistas como los críticos de la globalización y su ‘nueva faceta’ financiera y economicista; a la larga, tales víctimas llegan a constituir e instituir un conglomerado de sujetos políticos carentes de poder pero necesarios para organizar la morfología de las ciudades globales y periféricas, y para favorecer la internacionalización del capital como característica de la mundialización actual.²⁹³

La fuerza del crecimiento exponencial de la globalización ha apuntado a la consolidación del capitalismo, y en la actualidad asistimos a uno de los espectáculos más depredadores y violentos vividos por la humanidad. Nos referimos a esa forma suave y silente de aniquilar las subjetividades

290 Ibid., p. 12-13, comillas en el original.

291 Ibid., p. 62.

292 Ibid., p. 66.

293 v. S. Sassen, “La ciudad global: emplazamiento estratégico, nueva frontera”.

individuales y colectivas de nuestros pueblos americanos con el firme objetivo de salvaguardar el orden mundial establecido desde las mismas cúpulas del poder global-financiero. Bien lo plantea Dussel y vale la pena recapitular inmediatamente sobre ello, pues el orden global es productor de víctimas requeridas para profundizar los proyectos imperialistas de un poco menos de diez naciones del mundo auto-consagradas como las potencias dominadoras del sistema mundial.

Mientras se profundiza la red mundial de ciudades globales, la herida colonial se amplía y se radicaliza, aumenta el racismo de Estado a la vez que se reinstala el saber de la modernidad-colonialidad mediado por dispositivos de avanzada tecnología, conduciendo a los pueblos a una forma de colonialismo interno y de dependencia imperial desde el cual sólo se logra ver el efecto ilusorio de una realidad enrumada a la separación del cuerpo de su territorio, a la invisibilidad de las territorialidades.²⁹⁴

Con estos planteamientos se esgrimen una serie de efectos estructurales claramente expuestos en la concepción de la americanidad desde la perspectiva del análisis del sistema-mundo,²⁹⁵ según los cuales nos encontramos ante un concierto sistemáticamente organizado por las elites de la dominación hegemónica para controlar los territorios, las territorialidades y los cuerpos subjetivados de las regiones del planeta, para estos grupos, considerados como desfavorecidas por el desarrollo económico, socio-político y cultural que identifica la cosmogonía de la vida financiera global.

Así contamos con los incluidos y los excluidos, esa masa humana que permanece en sus territorios construyendo la vida de otras gentes de otros territorios, fomentando la representación de una formación de trans-territorialidad donde se paraliza el ejercicio legítimo de los derechos y deberes originarios como garantía de que los propios de las elites financieras no sean alterados ni vulnerados.

Este mapa de situaciones complejiza los retos y desafíos de la decolonización de la territorialidad, antepone problematizaciones inaplazables no en la discusión histórico-epistemológica sobre la que se funda la modernidad-colonialidad, sino en el plano de la acción concreta transformadora y liberadora desde una perspectiva dialógica fronteriza asentada en la formación de la

294 cfr. W. Mignolo, *La idea de América Latina...*; E. Dussel, *Ética de la liberación...*; S. Zavala, *Filosofía de la conquista...*

295 cfr. A. Quijano e I. Wallerstein, "La americanidad como concepto..."

conciencia histórica, política y social de nuestros pueblos, donde la educación tiene un papel preponderante en la formación de un ciudadano territorializado. Esto presupone que pensar la otredad desde el lugar propio de enunciación connota y denota la revelación de la estructura epistemológica, propiamente científico-racional, sustantiva de la modernidad-colonialidad, a la vez de representar lo que creemos puede estimular “las vías posibles de constante liberación y emancipación de las estructuras de explotación y dominación”,²⁹⁶ asumidas desde “un análisis de la geopolítica del conocimiento, la cual es paralela a la geopolítica de la economía”,²⁹⁷ y también es recíproca con la geopolítica militar con la cual los gobiernos estadounidenses, en su tradición monroista, intentan socavar las independencias y soberanías de los pueblos americanos.

Los retos planteados en este recorrido argumentativo que apunta hacia la necesidad de la decolonialidad de las territorialidades latinoamericanas, buscan interpelar el giro decolonial de cara a profundizar su comprensión en el plano concreto de la vida globalizada y mediada por las corporaciones financieras, comunicacionales y militares que dirigen las riendas de los Estados-naciones alineados con la colonialidad del poder; es decir, aquellos gobiernos y actores económicos y sociales que continúan viendo en las periferias sus oportunidades de expansión y crecimiento, sin lugar a remordimientos ni conflictos éticos y morales de ninguna índole.

A la par se generan espacios-problematizadores sobre la colonialidad, útiles para emprender una misión decolonial como brújula de la lucha intelectual e ideológica por la emancipación y la liberación, también para “la lucha política entendida como un problema histórico-epistemológico de agencia y resistencia emplazada en las subjetividades según las cuales se construyen nociones de identidad [orientadas a] cuestionar las andanzas políticas del estado hegemónico”.²⁹⁸

El llamado es a fundar una lucha decolonial de las territorialidades a partir la resignificación de la auto-representación de los pueblos nuestro-americanos, asumidos como defensores y garantes de la integralidad de sus

296 W. Mignolo, W. Mignolo, *Historias locales-Diseños globales...*, p. 28.

297 *Ibid.*, p. 29.

298 C. Pérez Jiménez, “Entre la idea de América Latina (de W. Mignolo) y los estudios culturales latinoamericanos: implicaciones para el marco político venezolano”, p. 33.

territorios y sus territorialidades. Asimismo, como cuerpos altisonantes comprometidos con el desarraigo de la modernidad como cumbre del proyecto civilizatorio mundial, acompasado de la verbigracia del desarrollo, la modernización y la dependencia que, en su momento histórico, sirvieron para consolidar las mentalidades dependientes latinoamericanas al proyecto imperialista presente permanentemente en la agenda político-militar estadounidense.

Borón, refiriéndose al mapa de Peters, arguye sobre el valor semiótico de la representación el sentido indicial de la repuesta colonial de la geografía, extraída de su nicho científico, pues constituye “una imagen del planeta que (...), reflejaba el enorme potencial de los pueblos sometidos a siglos de expoliación colonial y que redimensionaba, reduciéndolos a sus justas proporciones, los territorios de las potencias colonialistas agigantadas por la proyección de Mercator”.²⁹⁹

Decolonizar las territorialidades implica el reconocimiento y la resignificación de la tierra que vivimos, sus historias y su valor representado en la cotidianidad ancestral y actual. Conlleva, además, la desarticulación de diferentes campos de dominación hegemónica naturalizados en la ciencia moderno-colonial, porque pensar la colonialidad del territorio es asumir la coexistencia de ésta con la colonialidad del ser-y-saber y cómo sus anclajes han trascendido en los pueblos.

En este sentido, nuestra tarea se complejiza debido a la prioridad que reviste la desracialización del Estado, si antes no confrontamos los estamentos del racismo de Estado y, probablemente, la decolonización de las territorialidades se limite a ser un panfleto político de algún movimiento social o de alguna intención partidista política ansiosa de ganar adeptos para sus filas. La reflexión apunta a la necesidad de re-formar al pueblo sobre la base de la revisión de los errores y engaños a los que fuimos sometidos históricamente sobre la realidad de nuestros procesos coloniales y de independencia, y cómo llegamos a convertirnos en dependientes de sistemas económicos, políticos y sociales ajenos a los propios.

Para ello, es imperativo “desvincularnos de la monocultura mental para construir un nuevo mundo en el que tienen cabida muchos mundos”.³⁰⁰ Esto

299 A. Borón, *América Latina en la geopolítica del imperialismo*, p 321.

300 W. Mignolo, *La idea de América Latina ...*, p. 160.

remite a decolonizar la geografía y la geopolítica del conocimiento corporizada en la herida colonial, aquella brecha epistémica y ontológica que fractura la relación entre los pueblos, sus tierras y sus historias; pero que actualmente trabajan ideológica e intelectualmente por transformar los enfoques culturales con los cuales se ha edificado las hegemonías dominantes. La acción decolonial debe enrumbarse por la radicalización de la recuperación de la memoria histórica y cultural de nuestros pueblos, llenando de contenidos pedagógicos los espacios de enseñanza ganados a la comprensión del proyecto decolonial como la opción para la formación de una actitud liberadora.

Una educación decolonial debe implicar la *re*-territorialización de la historia desde los saberes sociales-populares, desde las corporalidades subjetivadas creadoras y reproductoras de las memorias locales, para resignificar el territorio en sus dimensiones ontológicas y epistemológicas, desanclándolos del encierro científico al que se ha sometido no solo su estudio sino las representaciones y las mentalidades que nuestros pueblos fueron acopiando a lo largo de su formación social y cultural. Es también propósito de una educación decolonizadora de las territorialidades, develar las deudas histórico-políticas que los pueblos contrajeron por efecto de las imposiciones jurídicas coloniales desde los inicios de la trayectoria de la modernidad-colonialidad.

Esta propuesta implica compromisos sociales de nuestros pueblos, sustentados en una actitud flexible y crítica que se convierta en una forma de “educar para la democracia como forma de convivencia y como laboratorio de acción social”³⁰¹; en una democracia inclusiva, participativa y protagónica, promotora de la autodeterminación nacional, donde exista un cuerpo teórico vinculado directamente con la práctica y sea coherente “con nuestros contextos históricos sociales y los escenarios políticos que conjuntamente construimos”.³⁰²

Nuestra idea sobre la decolonización de las territorialidades conlleva vínculos directos con la crítica de la cultura hegemónica, la cual sirva para reestablecer las correlaciones de fuerzas que demanda la lucha permanente contra las imposiciones imperialistas que aun recaen sobre los pueblos nuestro-americanos. La bitácora decolonizadora del territorio apunta hacia la creación de agendas sociales y políticas en las que se examinen las bases científicas de las mentalidades dependientes instaladas en los cuerpos subjetivos, pero

301 C. Pérez Jiménez, “Pensar un proyecto decolonial: la educación venezolana en perspectiva”, p. 337.

302 Ídem.

en correspondencia con los acontecimientos históricos determinantes de la producción hegemónica de la modernidad-colonialidad.

La decolonización del ser-saber es una acción medular en la transformación de los pueblos hacia la liberación y la autodeterminación; la reformulación de esquemas mentales sobre las raíces históricas de nuestras actualidades en medio de la vorágine globalizadora-financiera, constituyen la pieza angular de este camino, una vez que el reconocimiento de pertenecer a un espacio fabril mundializado nos permitiría ubicarnos en la crítica de la explotación, la dominación y el racismo que han sometido a las cotidianidades latinoamericanas.

Se trata de apuntar en la agenda aspectos esenciales para la discusión reflexiva y crítica relacionados con los procesos sociales del trabajo, la participación de las mujeres, adultos mayores, niños, niñas y adolescentes en la trama cultural donde se deben reelaborar los significados de la interculturalidad, así mismo, el espacio de las luchas sociales por las territorialidades debe facturarse desde las experiencias obreras, campesinas, académicas, tecnológicas, domésticas, que conforman la masa histórica primigenia de tales luchas. Además, que el camino es por la vía del comunitarismo, esa forma originaria de ser cotidianos que enarbolaron nuestros ancestros y antepasados, que hoy demanda la batalla por las independencias de las mentalidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, V. (1998). *El continente prodigioso. Mitos e Imaginario Medieval en la Conquista Americana*. Caracas, UCV, Ediciones de la Biblioteca.

Actos acordados por la Honorable diputación Provincial de Maracaibo en sus sesiones ordinarias de 1840, Maracaibo, Imprenta de Miguel A. Baralt, diciembre de 1840.

Actos acordados por la Honorable diputación Provincial de Maracaibo en sus sesiones ordinarias de 1841. Maracaibo, Imprenta de Miguel A. Baralt, enero de 1842.

AFFIGNE, C. (2006). “Flores venezolana” y fiestas patrias en el Centenario de Simón Bolívar (1883): Riesgos y ganancias de la participación femenina” en Pacheco, Carlos, Barrera Linares, L. y González Stephan, B., *Nación y Literatura. Itinerarios de la palabra escrita en la cultura venezolana*. Caracas, Editorial Equinoccio, Fundación Bigott/Banesco.

AHZ. “Código de Instrucción Pública del Estado”. Maracaibo, 30 de diciembre de 1901, tomo 3, leg.15.

AHZ. “Decreto para el establecimiento de escuelas primarias y casas de educación”. Maracaibo, 23 de noviembre de 1838., año 1838, tomo 2, leg. 4.

AHZ. “Fiesta del Árbol”, tomo 8, leg.16, año 1906.

AHZ. “Memoria que presenta a la Asamblea Legislativa del Estado Zulia, el Concejo Municipal del Distrito Miranda”. Altagracia, 6 de febrero de 1920, tomo 6, leg. 11, Año 1920.

AHZ. “Reglamento de Escuelas Primarias”. Maracaibo, 19 de noviembre de 1834, año 1834, tomo 4, leg. 11.

AHZ. “Resolución disponiendo la celebración del 28 de octubre de 1908”, año 1908, tomo 16, leg.18.

AINSA, F. (1998). *De la Edad de Oro a El Dorado*. México, FCE.

ALBÁN, A. (2008). “¿Interculturalidad sin decolonialidad?: colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia” en Villa, Wilmer y Grueso, Arturo (comp.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Gobierno de Bogotá y Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá.

Alberdi, J.B. (1915). *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, textos revisados y con una advertencia por Francisco Ruiz. La Cultura Argentina, Buenos Aires.

ALCIBÍADES, M. (2004). *La heroica aventura de construir una república. Familia-nación en el ochocientos venezolano (1830-1865)*. Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericana/Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos.

ALLMAN, P. (2001). “Foreword: education on fire” en Cole, M. y otros, *Red Chalk: On schooling, capitalism and politics*. Brighton, Institute for Education Policy Studies.

ALMARZA, A. (2009). *Limpieza de sangre en el siglo XVIII venezolano*. Fundación Centro Nacional de Historia, Caracas.

ÁLVAREZ LÁZARO, P. (2005). *La Masonería, escuela de formación del ciudadano*. Madrid, Universidad Pontificia Comillas.

AMÍN, S. (1999). *El capitalismo en la era de la globalización*, Barcelona, Editorial Paidós.

AMORÓS, C. (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres*. Madrid, Ediciones Cátedra.

ANNINO, A. y Rojas, R. (2008). *La independencia*. México, Centro de Investigación y docencia Económicas/Fondo de Cultura Económica.

ARDAO, A. (1980). *Génesis de la idea y el nombre de América Latina*. Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos – Ministerio de la Secretaría de la Presidencia de la República, Caracas.

ARENDT, H. (2006). *Sobre la revolución*. Madrid, Alianza Editorial.

AZUELA GUITRON, M. (1995). *Derecho, sociedad y Estado*. México, Universidad Iberoamericana.

BENTHAM, J. (2002). *De los delitos contra uno mismo*. Madrid, Biblioteca Nueva.

BEVERLEY, J. (2011). *Políticas de la teoría. Ensayos sobre subalternidad y hegemonía*. Selección y prólogo: Sergio Villalobos-Ruminott. Colección Nuestra América. Fundación Celarg, Caracas.

BOHÓRQUEZ, C. “Prólogo”, en José María Antepara, *Miranda y la emancipación suramericana*. 1ª reimpresión de la 1ª edición. Fundación Biblioteca Ayacucho, Caracas, p. IX-XL, 2009.

BOLÍVAR, S. (1976). *Obras completas*. México, Editorial Cumbre, Biblioteca Simón Bolívar, Tomo VIII.

BOLÍVAR, S. (1985). *Doctrina del Libertador*. Caracas, Biblioteca Ayacucho, N° 1.

BOLÍVAR, S. (2010). “La Carta de Jamaica”, en Simón Bolívar, *Para nosotros la patria es América*, prólogo de Arturo Uslar Pietri. 2ª edición. Biblioteca Ayacucho, Caracas, 62-86.

BORÓN, A. (2013). *América Latina en la geopolítica del imperialismo*. Ministerio

del Poder Popular para la Cultura, Caracas.

BOSCH GARCÍA, C. (2006). “Las ideologías europeístas”, en Leopoldo Zea (coordinación e introducción), *América Latina en sus ideas*. 4ª edición. Siglo XXI Editores y UNESCO, México, 239-269.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Distribuciones Fontamara.

BREILH, J. y ZAPATA, A. (2006). “Ciencia emancipadora, pensamiento crítico e interculturalidad” en Delgado Freddy / Escóbar V, César. (Editores), *Diálogo intercultural e intercientífico para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios*, La Paz, Plural Editores/Agruco-Compas.

BRITO FIGUEROA, F. (1973). *El problema tierra y esclavos en la historia de Venezuela*. Edición de la Asamblea Legislativa del Estado Aragua, Caracas.

BUFFÓN. (1802). *Compendio de Historia Natural*, clasificado según el sistema de Linéo por Renato Ricardo Castell. Traducido e ilustrado por Don Pedro Estala, presbítero, Madrid, Imprenta de Villalpando, tomo II.

BUNGE, M. (1998). *Sociología de la ciencia*, Buenos Aires. Editorial Sudamericana.

CALZADILLA, P. E. (2003). “La exposición nacional de 1883: balance simbólico y exhibición identitaria”. *Tierra Firme*. Caracas, vol.21, Nº 81, 77-95.

CAMPOSLANGA, A. (2007). “El habla por ella. Apuntes críticos sobre género y construcción del sujeto en la filosofía ilustrada”. *Youkali*. Ciempozuelos, Nº 4, 1-15.

CANGUILHEM, G. (2007). *Le normal et le pathologique*. Paris, Press Universitaires de France.

CARNOY, M. (1977). *La educación como imperialismo cultural*. Madrid, Siglo

XXI.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2005). *La Hybris del Punto Cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2006). “Michel Foucault y la colonialidad del poder”. *Tabula Rasa*. Nº 6, 153-172.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). “Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero” en Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Iesco/ Instituto Pensar, Siglo del Hombre Editores.

CASTRO-GÓMEZ, S. y RESTREPO, E. (2008). *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar,

CEPAL. “Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa” (1990), en <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/4/4374/lcg1702e.htm>

CÉSAIRE, A. (2006). *Discursos sobre el colonialismo*. Madrid, Editorial Akal.

CHARTIER, R. (2005). *El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito*. México, Universidad Iberoamericana, 1ª Edición.

CHOMSKY, N. (2002). *La (Des) Educación*. Barcelona, Editorial Crítica.

COLL, C. (2001). “Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje” en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación: 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid, Alianza Editorial.

CONDORCET, J. A. (2001). *Cinco memorias sobre instrucción pública y otros*

escritos. Madrid, Ediciones Morata, 1ª edición de 1792.

Congreso Constituyente de 1811-1812. Actas de los Congresos del Ciclo Bolivariano. Caracas, Ediciones Conmemorativas del Bicentenario del Natalicio del Libertador Simón Bolívar, 2 Tomos, 1983.

Congreso de Angostura 1819-1821. Actas de los Congresos del Ciclo Bolivariano. Caracas, Ediciones Conmemorativas del Bicentenario del Natalicio del Libertador Simón Bolívar, 2 Tomos, 1983.

Congreso de Cúcuta 1821. Actas de los Congresos del Ciclo Bolivariano, Caracas, Ediciones Conmemorativas del Bicentenario del Natalicio del Libertador Simón Bolívar, 2 tomos, 1983.

Constitución de los Estados Unidos de Venezuela, Caracas, mayo 27 de 1874 en <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/index.htm>

CORONIL, F. (2002). *El estado mágico. Naturaleza, dinero y modernidad en Venezuela*. Caracas, Nueva Sociedad, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela.

CORONIL, F. (2007). “El estado de América Latina y sus Estados”. *Nueva Sociedad*. N° 210, 203-215.

Cuerpo de Leyes de la República de Colombia. Bogotá, Bruno Espinosa impresor del gobierno general, tomo I, 1822.

CURIEL, O. (2007). “Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista” en *Nómadas*, N° 26, 92-101.

DE GOUGES, O. “Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana” (1789), en <http://clio.rediris.es>

DE LA VEGA, M. (1998). *Evolucionismo versus Positivismo*. Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericanos.

DE PEDRO, A. (2009). "Características del proyecto educativo bolivariano: El tránsito del vasallo al ciudadano (1810-1830)" en Vázquez, Belin, Franco Gloria y Rojas, Reinaldo, *Del ciudadano moderno a la ciudadanía nacionalista, Siglos XVIII-XX*. Caracas, Ediciones OPSU.

DE SOUSA SANTOS, B. (2004). *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. Quito, Ediciones Abya- Yala.

DE SOUSA SANTOS, B. (2006). "Ciencia, colonialismo y colonialidad: la producción de (des)conocimientos". *Chimborazo*, 21-24.

DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación en el siglo XXI*. Madrid, Santillana-UNESCO.

DIETRICH, H. (2007). *El socialismo del siglo XXI*. Colombia, Editorial Fundación para la Investigación y la Cultura (FICA).

Documentos que hicieron historia. De la independencia a la federación (1810-1864). Caracas, Presidencia de la República, Edición Conmemorativa Sesquicentenario de la Independencia, 2 tomos, 1962.

DUSSEL, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Barcelona, Editorial Trotta.

DUSSEL, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. 2ª edición. Editorial Trotta, Madrid.

DUSSEL, E. (2000). "Europa, modernidad y eurocentrismo" en Lander, Edgardo (Editor), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. Caracas, Ediciones FACES-UCV, UNESCO.

DUSSEL, E. (2004). "Sistema mundo y transmodernidad", en Dube, Saurabh, Banerjee, Ishita y Mignolo, Walter (eds.), *Modernidades coloniales*. México, El Colegio de México.

DUSSEL, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid, Editorial Trotta.

DUSSEL, I. (2004). "Inclusión y exclusión en la escuela moderna Argentina: Una perspectiva postestructuralista". *Cadernos De Pesquisa*. Vol. 34, Nº. 122. 305-335.

ESCOBAR, A. (2003). "Mundos y conocimientos de otro- modo, El Programa de Investigación Modernidad /colonialidad latinoamericana". *Tabula Rasa*, Nº 1, 51-86.

EZE, E. CH. (2001). "El color de la razón. Las ideas de "raza" en la antropología de Kant", en Walter Mignolo (compilador). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Ediciones del Signo, Argentina, 201-251.

FANON, F. (1965). *Por la revolución africana*. México, Fondo de Cultura Económica.

FANON, F. (1973). *Pieles negras, máscaras blancas*. Buenos Aires, Editorial Abraxas.

FANON, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. México, Fondo de Cultura Económica.

FERNÁNDEZ HERES, R. (1981). *Memoria de cien años*. Caracas, Ediciones del Ministerio de Educación, 7 tomos.

FOUCAULT, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México, Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, Editorial La Piqueta.

FOUCAULT, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. La Plata, Editorial Altamira.

FOUCAULT, M. (1996). *Genealogía del racismo*. La Plata, Editorial Altamira, 1996.

FOUCAULT, M. (2000). *Defender la sociedad. Curso en el College de France (1975-1976)*. Buenos Aires, FCE.

FOUCAULT, M. (2004). “No al sexo rey. Entrevista por Bernard Henry-Levy” en Foucault, Michel, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid, Alianza Editorial.

FOUCAULT, M. (2006). *Historia de la Sexualidad. 1: La voluntad de saber*. España, Siglo XXI Editores.

FOUCAULT, M. (2006). *Historia de la Sexualidad. 3: El cuidado de sí*. España, Siglo XXI Editores.

FOUCAULT, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires, FCE.

FOUCAULT, M. (2008). *Tecnologías del Yo*. Madrid, Editorial Paidós.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo Veintiuno Editores.

FREIRE, P. (1997). *La educación en la ciudad*. México, Siglo XXI Editores, 1997.

FREIRE, P. (2001). *Educación y actualidad brasileña*. México, Siglo XXI Editores, 2001.

FREIRE, P. (2005). *La educación como práctica de libertad*. México, Siglo XXI Editores.

FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI Editores.

GALIMIDI, J. L. (2004). *Leviatán Conquistador. Reverencia y legitimidad en la filosofía política de Thomas Hobbes*. Rosario, Ediciones Homo Sapiens.

GIROUX, H. (1995). “La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo” en De Alba, Alicia (Comp.) *Posmodernidad y educación*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad.

GLISSANT, E. (2002). *El discurso antillano*. Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericana.

GONZÁLEZ STEPHAN, B. (1995). “Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano” en González Stephan, Beatriz et al, *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*. Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericana-Equinoccio, Ediciones de la Universidad Simón Bolívar.

GONZÁLEZ STEPHAN, B. (1996). “Economías fundacionales. Diseño del cuerpo ciudadano” en González-Stephan, Beatriz (comp.). *Cultura y tercer mundo. 2. Nuevas identidades y ciudadanías*. Caracas, Nueva Sociedad.

GONZÁLEZ STEPHAN, B. “Cartografía de la sociedad disciplinaria. Antesala de la sociedad de control en Venezuela” (s/f), en <http://www.javeriana.edu.co/pensar/disens43.html>.

GRONDONA, M. (2004). *Bajo el imperio de las ideas morales*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

GROSGOUEL, R. (2007). “Descolonizando los universalismos universales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas en: Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Iesco/ Instituto Pensar, Siglo del Hombre Editores.

GUHA, R. (2012). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*, Prólogo de Josep Fontana. Editorial Crítica, Barcelona.

HEGEL, G. W.F. (2005). *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*. Madrid, Editorial Tecnos.

IBÁÑEZ, T. (2001). *Muníciones para disidentes. Realidad-Verdad-Política*. Barcelona, Editorial Gedisa.

JIMÉNEZ, E. (2008). *Influencia del pensamiento masónico en la educación venezolana del siglo XIX*. Caracas, Ediciones de la Biblioteca, Universidad Central de Venezuela.

KANT, I. (2004). ¿Qué es la Ilustración? Madrid, Alianza Editorial, 1ª edición en 1784.

KANT, I. (1929). *Lo bello y lo sublime. Ensayo de estética y moral*. Editorial Calpe, Madrid. 1ª edición en 1764.

KOZULIN, A. (1994). *La Psicología de Vygotsky. Biografía de unas ideas*. Madrid, Alianza Editorial.

LANDER, E. (2000). “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos” en Lander, Edgardo (Editor), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. Caracas, Ediciones FACES-UCV- UNESCO.

LANDER, E. (2002). “Los derechos de propiedad intelectual en la geopolítica del saber de la sociedad global” en Walsh, Catherine, Schiwy, Freya y Castro-Gómez, Santiago (editores), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.

LANDER, T. (1961). *La Doctrina Liberal. Pensamiento Político Venezolano del Siglo XIX*. Textos para su estudio N° 4. Caracas, Presidencia de la República, Ediciones Conmemorativas del Sesquicentenario de la Independencia.

LEPE-CARRIÓN, P. (2014). “Racismo filosófico: el concepto de ‘raza’ en

Immanuel Kant". *Filosofía Unisinos*. (15)1, 67-83.

LÓPEZ, M. (2005). *Del viernes negro al referendo revocatorio*. Caracas, Alfadil.

MAGENDZO, A. (1998). *Currículum, Educación para la democracia en la Modernidad*, Programa interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago de Chile.

MALDONADO-TORRES, N. (2007). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto" en Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Iesco/ Instituto Pensar, Siglo del Hombre Editores.

MARÍN, E. y ARANGUREN, C. (2004). "Prácticas escriturales sobre Ciudad y ciudadanía venezolana". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N°. 9, enero-diciembre, 95-110.

MARTÍ, J. (2005). *Nuestra América*. Caracas, Biblioteca Ayacucho, N° 15.

MARTÍN BARBERO, J. (2001). "Globalización e integración desde la perspectiva cultural" en Lasarte V., Javier, *Territorios intelectuales. Pensamiento y cultura en América Latina*, Fondo Editorial La Nave Va, Caracas.

MARTÍN-BARBERO, J. "Jóvenes: comunicación e identidad" (2002), en <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a03.html>

MARTÍN-BARBERO, J. "Las transformaciones del mapa cultural: una visión desde América Latina" (1999), en <http://www.ull.es/publicaciones/latina/ambitos/2/barbero.html>

MCLAREN, P. y JARAMILLO, N. (2006). *Pedagogía y praxis en la era del imperio. Hacia un nuevo humanismo*. Madrid, Editorial Popular.

MELOSSI, D. (1992). *El Estado del control social*. México, Siglo XXI Editores.

MELOSSI, D. y PAVARINI, M. (2005). *Cárcel y fábrica. Los orígenes del sistema penitenciario (siglos XVI-XIX)*. México, Siglo XXI Editores.

Memoria del Ministerio de Instrucción Pública. Caracas, Imprenta Nacional, tomo I, año 1917.

Memoria que el Ministro de Instrucción Pública presenta al Congreso Nacional en sus sesiones de 1921. Caracas, Imprenta Nacional, 1921.

MÉNDEZ MARTÍNEZ, R. (2008). Prólogo a la obra de Fernández Retamar, Roberto, *Lo que va dictando el fuego*. Caracas, Biblioteca Ayacucho, N° 245.

MIGNOLO, W. (2002). "Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica" en Walsh, Catherine, Schiwy, F. y Castro-Gómez, S., *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.

MIGNOLO, W. (2003). *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, Akal.

MIGNOLO, W. (2006). "El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial", en *(Des) Colonialidad del ser y el saber*, Buenos Aires, Ediciones del Signo.

MIGNOLO, W. (2006). "La descolonización del ser y del saber" en Mignolo, W., Maldonado-Torres, N., Schiwy, F. (editores), *Des-colonialidad del ser y el saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia*. Buenos Aires, Editorial del Signo. 1ª Edición.

MIGNOLO, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona, Editorial Gedisa.

Ministerio de Educación. (1998). *Reforma educativa venezolana*. Caracas.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Diseño curricular del sistema educativo bolivariano*. Caracas, Fundación imprenta Ministerio del Poder Popular para la Cultura.

MORGADE, G. y ALONSO, G. (comps.). (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

MORIN, E. (2000). *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Caracas, Ediciones FACES- UCV.

NORIA, O. (1999). *La teoría de la representación política del abate Sieyès*. Caracas, Universidad Católica Andrés Bello/Universidad Simón Bolívar.

NÚÑEZ, T. (1835). *Ciencia social según los principios de Bentham*. Madrid, Imprenta Real.

O'GORMAN, E. (2002). *México. El trauma de su historia. Ducit amor patriae*. México, Cien de México.

Organización de Estados Iberoamericanos. "Calidad y equidad de la educación", en <http://www.oei.es/calidadcd.htm>

PACHECO TROCONIS, G. (2003). "La sociedad económica de Amigos del País de Caracas, el conocimiento agronómico y el progreso agrícola (1830-1844). *Tierra Firme*. Vol.21, N° 83, 335-350.

PARRA, I. (2002). "Inicios de la instrucción pública en la Maracaibo republicana". *Historia Caribe*. N° 7, 137-144.

PAVARINI, M. (2003). *Control y dominación. Teorías criminológicas burguesas y proyecto hegemónico*. México, Siglo XXI Editores.

PEDRAZA GÓMEZ, Z. (2004). "Y el verbo se hizo carne... Pensamiento social y biopolítica en Colombia" en Santiago Castro-Gómez (Editor), *Pensar el siglo XIX. Cultura, biopolítica y modernidad en Colombia*. Universidad de Pittsburgh. Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana/ Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar.

Pensamiento conservador del siglo XIX. (1991). Caracas, Biblioteca Ayacucho.

Pensamiento de la ilustración. (1992). Caracas, Biblioteca Ayacucho, N° 51.

PÉREZ GARZÓN, J. S. “Memoria, historia y poder. La construcción de la identidad nacional en España” (s/f), en <http://www.uc/m.es/profesorado/juansisinioperez/investigación>.

PÉREZ JIMÉNEZ, C. (2008). “Identidades en debate, ciudadanías para la inclusión: Ser *Queer* en un mundo *Straight*”. *Revista de Ciencias Sociales*. Vol. XIV, Nº 3, 513-527.

PÉREZ JIMÉNEZ, C. (2008). “La convivencia social como proyecto político colectivo”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Nº 42, 107-129.

PÉREZ JIMÉNEZ, C. (2008). “Psicología y educación para el diálogo pedagógico socio-político”. *Revista de Psicología*. Vol. XXVII, Nº 1, 89-111.

PÉREZ JIMÉNEZ, C. (2012). “Entre la idea de América Latina (de W. Mignolo) y los estudios culturales latinoamericanos: implicaciones para el marco político venezolano”. *Cuadernos Latinoamericanos*. Año 23. Nº 48, 9-38.

PÉREZ JIMÉNEZ, C. (2012). “Pensar un proyecto decolonial: la educación venezolana en perspectiva”. *Ra-Ximhai*. Vol. 8, Nº 2, 307-344.

PÉREZ JIMÉNEZ, C. (2019). “Una crítica a la investigación del pensamiento latinoamericano”. *Humanidades. Revista de la Escuela de Estudios Generales, Universidad de Costa Rica*. Volumen 9. Número 1. 1-46. DOI: <https://doi.org/10.15517/h.v9i1.35345>

PÉREZ JIMÉNEZ, C. y VÁZQUEZ, B. (2006). “Ser-y-saber docente para una práctica educativa”. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*. Vol. 10. Nº 2, 369-392.

PÉREZ RANCEL, J.J. (2001). “Agustín Codazzi. Ingeniero, explorador, geógrafo en el Caribe, Venezuela y la Nueva Granada, 1817-1859”, en Martín Frechilla, J. J. y Texera Arnal, Yolanda (Compiladores,) *Así nos vieron (Cultura, ciencia y tecnología en Venezuela, 1830-1940)*. Caracas, UCV/CDCH.

POMA DE AYALA, F.G. (1980). *Nueva Corónica y Buen Gobierno*. Biblioteca Ayacucho, Caracas.

POPKEWITZ, Th. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Ediciones Morata.

PUIGGRÓS, A. (1995). “Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina”, en De Alba, Alicia (Comp.), *Posmodernidad y educación*. México, Centro de Estudios sobre la Universidad.

PULEO, A. (Editora). (1993). *La ilustración olvidada: La polémica de los sexos en el siglo XVIII/Condorcet, De Cougues, De Lambert y otros*. Madrid, Editorial Antropos, 1993.

QUERRIEN, A. (1979). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, Ediciones La Piqueta.

QUIJADA, M. (2003). “¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano”, en Annino, Antonio y Guerra, Francois-Xavier (Coords.). *Inventando la nación. Iberoamérica. Siglo XIX*. México, FCE.

QUIJANO, A. (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en Lander, Edgardo (Editor), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. Caracas, Ediciones FACES-UCV, UNESCO.

QUIJANO, A. (2007). “Colonialidad del poder y clasificación social” en Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, Ramón (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Iesco/ Instituto Pensar, Siglo del Hombre Editores.

QUIJANO, A. y WALLERSTEIN, I. (1992). “La americanidad como concepto o, América en el moderno sistema mundial”, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 134, 583-59.

QUINTERO, M.P. (1999). “Crisis de la educación y necesidad de una

educación descolonizadora”. *Revista Ágora*. Año 2, N° 2, 67-78.

QUINTERO, M.P. (2000). “¿Por qué existe una autoimagen nacional negativa en Venezuela? Una aproximación interdisciplinaria desde la psicología social y los estudios culturales” en Quintero, M. (Coordinadora) en *Identidad y Alteridad*. Mérida, Asociación Venezolana de Psicología Social (Avepso), Fascículo 10, 71-92.

RAMA, A. (1984). *La ciudad letrada*. Hannover, Ediciones del Norte.

RANGEL, D. A. (2005). *Antonio José de Sucre. El revolucionario de la independencia*. Caracas, Mérida Editores.

RESTREPO, E. (2008). “Cuestiones de método: «eventualización» y problematización en Foucault”. *Tabula Rasa*. N° 8, 111-132.

RIVERA, F. “De naciones y racismos: Breve lectura del caso ecuatoriano” (2001), en <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista9/articulos/fredy%20rivera.htm>

RODRÍGUEZ, S. (1988). *Obras Completas*, Tomo I. Caracas, Ediciones del Congreso de la República.

ROJAS AJMAD, D. (2007). *Mundos de tinta y papel*. Caracas, Universidad Simón Bolívar, Editorial Equinoccio.

ROJAS, A. y CASTILLO, E. (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán, Editorial Universidad del Cauca.

ROLDÁN VERA, E. (2002). “El sistema de enseñanza mutua y la cultura cívica durante los primeros años de la república independiente de México”. *Historia Caribe*. N° 7, 113-136.

ROUSSEAU, J. J. (1996). *El contrato social o Principios de derecho político*.

Bogotá, Panamericana Editorial, 1ª edición en 1762.

ROUSSEAU, J. J. (2001). *Emilio, o De la educación*. Madrid, Alianza Editorial, 1ª edición en 1762.

ROUSSEAU, J. J. (2001). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Madrid, Editorial Libsa, 1ª edición en 1755.

SALMERÓN, A.M. (2000). *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*. Bilbao, Editorial Descleé de Brouwer, S.A.

SANDOVAL, Ch. (2000). *Methodology of oppressed*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

SANJINÉS C., J. (2002). “Mestizaje cabeza abajo: La pedagogía al revés de Felipe Quispe, El Mallku”, en Walsh Catherine, Schiwy, F. y Castro-Gómez, S., *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.

SARMIENTO, D. (1915). *Conflicto y armonías de las razas en América, con una exposición de sus ideas sociológicas por José Ingenieros*. La Cultura Argentina, Buenos Aires.

SASSEN, S. (2007). “La ciudad global: emplazamiento estratégico, nueva frontera”. Disponible en http://data.over-blog-kiwi.com/1/38/03/91/20150819/ob_4565c7_antologa-a-de-textos-sobre-antropologa.pdf

SAVATER, F. (2005). *Ética y ciudadanía*. Caracas, Monte Ávila Latinoamericana.

SIMÓN, P. (1992). *Noticias Historiales de Venezuela*. Caracas Biblioteca Ayacucho, Vol. 173, 2 tomos, 1ª edición en 1627.

TÉLLEZ, M. (2008). “Lo mismo y lo otro. Notas para pensar la ciudadanía en la abismal politicidad de lo trágico” en Valera-Villegas, G. y Madriz, G. (Compiladores), *Lectura, ciudadanía y educación. Miradas desde la diferencia*. Caracas, Fundación Editorial el perro y la rana.

TUBERT, S. (Editora). (2003). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid, Ediciones Cátedra.

VARELA, J. (2001). “El modelo genealógico de análisis. Ilustración a partir de ‘Vigilar y Castigar’ de Michel Foucault en Crespo, Eduardo y Soldevilla, Carlos (Eds), *La constitución social de la subjetividad*. Madrid, Los Libros de la Catarata.

VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, Ediciones de La Piqueta.

VARGAS, I. (2007). *Historia, mujer, mujeres. Origen y desarrollo histórico de la exclusión social en Venezuela. El caso de los colectivos femeninos*. Caracas, Fundación Editorial el perro y la rana, Biblioteca popular para los Consejos Comunales.

VARGAS, V. “Ciudadanías globales y sociedades civiles globales. Pistas para el análisis” (s/f), en <http://www.icd.org.uy/mercosur/forum/vargas.html>

VÁZQUEZ, B. (2005). “Del ciudadano en la nación moderna a la ciudadanía nacionalista”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. N° 31, 63-78.

VÁZQUEZ, B. (2009). “Miradas históricas de las identidades ciudadanas para repensar América Latina” en Jorge Bracho (coordinador), *La Historia Universal y el despliegue occidental*. Caracas, UPEL/IPC.

VÁZQUEZ, B. (2009). “Del ciudadano moderno a la ciudadanía nacionalista en Venezuela, 1811-1920” en Belin Vázquez, Gloria Franco y Reinaldo Rojas, *Del ciudadano moderno a la ciudadanía nacionalista, Siglos XVIII-XX*. Caracas, Ediciones OPSU.

VÁZQUEZ, B. (2009). “Herencias instruccionistas e historiográficas de la república liberal e ilustrada que se inauguró con las independencias”. *Heurística*, N° 11, enero-junio, 59-71.

VÁZQUEZ, B. (2009). “De instruir para la república con ciudadanos morales e ilustrados a educar para la ciudadanía nacionalista en Venezuela, 1819-1920”. Maracaibo, Universidad del Zulia (mimeografiado).

VEGA, M. (1999). “La cartilla lancasteriana”. *Tiempo de Educar*. Vol. 01, N° 2, 157-179.

VERA MONZANT, M. y PARRA CONTRERAS, R. (2008). “La instrucción pública en Maracaibo luego de la desintegración de Colombia (1830-1850)”. *UNICA*. Maracaibo, Año 8, N° 19, pp. 103-109.

VESSURI, H. (2003). “La ciencia en América Latina, 1820-1870” en Vázquez, Josefina y Miño Grijalva, Manuel, *Historia General de América Latina*. Paris, UNESCO.

VILLORI, M. (1997). *Por amor a la patria. Un ensayo sobre el patriotismo y el nacionalismo*. Madrid, Acento Editorial.

WAGNER TIZÓN, A. “Desarrollo, competitividad e inclusión: Por una agenda social andina” (2004), en <http://www.comunidadandina.org/prensa/discursos/wagner15-9-04.htm>

WALLERSTEIN, I. (2005). *Análisis del sistema-mundo. Una introducción*. México, Siglo XXI Editores, 1ª Edición.

WALLERSTEIN, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona, Editorial Gedisa, 2005.

WALSH, C. (2002). “La (re) articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador”, en Walsh, Catherine, Schiwy, F. y Castro-Gómez, S., *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y*

colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino. Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.

WALSH, C. (2004). "Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina" en Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel (Editores), *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Popayán, Editorial Universidad del Cauca.

WALSH, C. (2008). "Interculturalidad crítica. Pedagogía decolonial" en Villa, Wilmer y Grueso, Arturo (comp.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Gobierno de Bogotá y Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá.

WALSH, C. et al (eds.). (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2006.

YANNUZZI RODRIGUEZ, S. (1998). "La Sociedad Económica de Amigos del País: Sueños e ideas para la transformación de Venezuela". *Montalbán*. N° 31, 37-63.

ZARKA, Y. Ch. (2004). *Figuras del poder. Estudios de filosofía política de Maquiavelo a Foucault*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.

ZAVALA, S. (2005). *Filosofía de la conquista y otros textos*. Caracas, Fundación Biblioteca Ayacucho.

ZEA, L. "El positivismo", en *Pensamiento Positivista Latinoamericano*, 1. Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1986.

ACADEMIA DE HISTORIA DEL ESTADO ZULIA



JUNTA DIRECTIVA 2019-2021

Juan Carlos Morales Manzur
Presidente

Édixon Ochoa Barrientos
Vicepresidente

Pedro Romero Ramos
Secretario

Reyber Parra Contreras
Tesorero

Ada Ferrer Pérez
Bibliotecaria

**FONDO EDITORIAL
DE LA ACADEMIA DE HISTORIA DEL ESTADO ZULIA**



Juan Carlos Morales Manzur

Presidente

Jorge Vidovic López

Coordinador

Reyber Parra Contreras

Édixon Ochoa Barrientes

Lucrecia Morales García

Miembros

BELIN VÁZQUEZ VERA

Profesora Titular Jubilada de la Universidad del Zulia. Licenciada en Educación. Mención Ciencias Sociales (Universidad del Zulia). Doctora en Historia de América (Universidad Complutense de Madrid) y Postdoctorado en Ciencias Humanas (Universidad del Zulia). Coordinadora de la línea de investigación “Representaciones, actores sociales y espacios de poder”. Investigadora del Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos “Dr. Gastón Parra Luzardo. Autora y coautora de libros y artículos, destacando entre las últimas las publicaciones: De la gubernamentalidad del Estado territorial al espacio social fronterizo colombo-venezolano; Historias, memorias y saberes en el oeste del Municipio Maracaibo; Derechos contractuales y constitucionalismo liberal entre la refundación republicana y la unión pactada de repúblicas, 1819-1826; El Congreso de Angostura. La bisagra histórica del proyecto republicano bolivariano.



CÉSAR PÉREZ JIMÉNEZ

Profesor de la Universidad del Zulia, Departamento de Ciencias Humanas del Núcleo LUZ-COL, Área Psicología. Doctor en Ciencias Humanas, con estudios postdoctorales en Educación y en Ciencias Humanas. También ha realizado estudios en Pensamiento Decolonial y en Estudios Culturales Latinoamericanos.

