

Saber y poder: El proceso de renovación universitaria en la Universidad Central de Venezuela (1967-1970) *

NEGRÓN VALERA, JOSÉ DE JESÚS

Escuela de Antropología

Universidad Central de Venezuela, Caracas

e-mail: josenegronv@yahoo.com

En el presente artículo se exploran las relaciones existentes entre el conocimiento producido en las universidades latinoamericanas y las redes de poder que no sólo lo hacen posible sino que garantizan su reproducción y mantenimiento. Utilizando el Movimiento de la Renovación Universitaria como plataforma argumentativa y la colonización del saber como herramienta teórico-metodológica, el autor expone las formas que adquirieron las ciencias sociales dentro del contexto de lucha política que se vivió en Venezuela en la década de los sesenta.

Palabras clave: Saber, Poder, Renovación Universitaria, Colonización del Saber, Ciencias Sociales.

Knowledge and power: the process of university renovation in the Universidad Central, Venezuela (1967-1970)

Relations extant between knowledge produced by Latin American universities and power networks which not only make possible but also guarantee and maintain output. Using the movement known as University Renovation as a platform from which to argue, and including the colonization of knowledge as a theoretical-methodological tool, the author demonstrates forms that the social sciences have acquired in the context of the political struggle which Venezuela went through in the sixties.

Key words: Knowledge, Power, University Renovation, Colonization of Knowledge, UCV.

* Recibido: 30- 07- 2007. Aceptado: 3- 09- 2007

1.- Introducción

En la época de los años sesenta del siglo XX, el mundo se veía sacudido por todo tipo de movimientos sociales que buscaban reivindicar los derechos de amplios grupos de personas, que concentraron sus esfuerzos de lucha en torno a numerosos motivos como el desempleo, la pobreza, la guerra o los derechos humanos. Gran parte de esos movimientos eran apuntalados por jóvenes estudiantes que buscaban el cambio o la transformación de sistemas sociales que no representaban con satisfacción todos sus intereses. Esta explosión de movimientos sociales y estudiantiles que motorizaron la época de los sesenta del pasado siglo, no sólo pobló las cotidianidades de las Europas Orientales y Occidentales o de Norteamérica, sino que tuvieron un gran impacto en esa parte del mundo que fue estigmatizada por la división política, ideológica y cultural del mundo en dos bloques, nos referimos a lo que se conoció como el “tercer mundo” o países no alineados, estos resultaron ser un territorio muy fértil para el surgimiento de luchas y movilizaciones sociales de todo tipo.

Latinoamérica y el mundo general no sólo sufren una rearticulación política durante la época de los sesenta¹, sino que además experimentan una serie de modificaciones en el orden de las ideas y los saberes, que traen como consecuencia el surgimiento de ideas alternativas acerca de la educación, la política y la economía, entre otros. Mignolo (2002) resume las tres corrientes de pensamiento que se rearticulaban en América Latina en la segunda mitad de siglo XX. La primera de ellas es el liberalismo en su versión neoliberal², la dos corrientes del cristianismo, la que contribuye con el capitalismo y el Estado y, la otra, la teología y la filosofía de la liberación³, y, por último, la contribución del marxismo⁴ (Mignolo, 2002).

En Venezuela las luchas sociales fueron motorizadas por los conflictos políticos que era ocasionado por el enfrentamiento entre la guerrilla y partidos de la izquierda y el gobierno del parti-

do Acción Democrática, que en otrora oportunidad se habría apoyado en estas mismas fuerzas para lograr el derrocamiento de la dictadura del General Marcos Pérez Jiménez, sucedida el 23 de Enero de 1958.

La Universidad Central de Venezuela y sus estudiantes, jugaron un papel muy activo dentro de esta lucha política, pero lo que realmente otorga un carácter innovador al movimiento estudiantil en la época de los sesenta, fue el proceso de crítica que hacia lo interno de la Universidad intentaba dirigir un grupo estudiantil que concentró todas sus acciones bajo la consigna de Renovación Universitaria. Dicha crítica derivó en un Movimiento Estudiantil que trastocó las bases no sólo de la Universidad sino de la sociedad venezolana entera.

Abrir un análisis sobre este proceso resulta prioritario tanto para entender la globalidad de causas y consecuencias que provocan la movilización y la lucha social en una sociedad enmarcada en un contexto mediado por la lucha de poder de los bloques occidental (Estados Unidos) y Oriental (Soviético), así como para determinar el por qué las Universidades resultan ser caldos de cultivo propicios para germinar Movimientos sociales.

No podríamos situar la llamada Renovación Universitaria en un punto específico, sin tomar en cuenta que este proceso comenzó a gestarse desde el inicio de los sesenta y que tomó cuerpo a finales de 1966, concretando sus hechos más importantes en el año de 1969. Aunque no existe una fecha definida, puede decirse que la Renovación Académica de la Universidad Central de Venezuela termina en 1970 con la intervención de la UCV. Aunque la Renovación se constituyó en un movimiento impulsado principalmente por estudiantes y profesores, en ella participan también empleados, tanto obreros como administrativos. La cuestión esencial fue que aún cuando se trató de un movimiento estudiantil, que deseaba dar un vuelco en la estructura universitaria, éste dominó por completo la vida en la Universidad.

Son muchos los hechos que han podido citarse como responsables del Movimiento de Renovación académica, todos ellos de alguna manera concentraron su atención en torno a la crítica del saber que se impartía en la Universidad, el cual era visto como elemento responsable de que la institución fuese incapaz de dar respuestas a los problemas sociales que en Venezuela comenzaban a suscitarse, no sólo el conflicto guerrillero sino también la creciente migración interna producto del abandono de los campos y el crecimiento exponencial de los cordones de miseria que comenzaban a tomar poco a poco los núcleos urbanos.

El Movimiento de Renovación no resultó ser un todo coherente sino que fue, más bien, una aglomeración de grupos y fuerzas políticas. El proceso renovador invadió toda la Universidad Central de Venezuela, los movimientos impulsados por la masa estudiantil y profesoral fueron más fuertes en algunas facultades que en otras. Por ejemplo, en la Facultad de Ingeniería, el proceso de reforma fue impuesto por el Consejo de Facultad, y las Escuelas poco o nada aportaron al proceso. En el caso de las Facultades de Derecho y Arquitectura el impacto fue muy leve, pues allí la Renovación chocó con intereses que poco o nada favorecerían un intento de cambio en las estructuras académicas imperantes⁵. Los intentos de Renovación más importantes fueron los que tuvieron lugar en la Facultad de Ciencias, en la Facultad de Humanidades⁶ y en la de Ciencias Económicas y Sociales, en esta última, la Escuela de Sociología y Antropología no sólo fue la de mayor impacto sino la que tuvo más logros⁷.

Debemos tener siempre presente que la renovación en la Universidad Central de Venezuela tal y como lo expresa Albornoz (1972) "...debe verse en el cuadro más amplio de crisis de las universidades latinoamericanas" (Albornoz, 1972: 253). Ya como antes lo habíamos señalado, este proceso obedece a las características contextuales que después de la época del cincuenta, abrió al mundo el descontento de una masa estudiantil cada vez más nu-

merosa y organizada, un movimiento obrero reunido en torno al rechazo de las cada vez más evidentes desigualdades sociales que se planteaban al respecto del modelo económico y social, impulsado tanto por el bloque Occidental, como por el Bloque de países socialistas.⁸

Hay que acotar además que esta movilización del sector estudiantil se expresó motorizado por las tendencias de izquierda en la Escuela de Sociología y Antropología, en un rechazo al modelo tecnocrático que Pérez Jiménez había ayudado a implantar con la orientación funcionalista norteamericana en la Escuela. Esta orientación fue continuada por los sucesivos gobiernos de Rómulo Betancourt y Raúl Leoni, cuya finalidad fue mantener a la universidad como instrumento al servicio del sistema capitalista liberal, que Venezuela estaba comenzando a desarrollar con fuerza a partir de 1958 (Coronil, 2002; Vesuri, 1983; Brito Figueroa, 1996). No en vano López señala que "...para las versiones más politizadas de la renovación, el tema central no era otro que el papel de la universidad en la revolución socialista" (López, 1996: 116).

Este proceso Renovador tiene que ser enfocado no solo bajo un prisma que haga evidente las circunstancias superficiales y visibles que de alguna forma jugaron un papel importante en alimentar la crítica universitaria y el mismo Movimiento Estudiantil, sino que debe buscar las causas de este movimiento en las características estructurales de lo que constituía el objeto de sus críticas, es decir, la Universidad y más específicamente el saber científico social que se impartía. Es por ello que la perspectiva desde la Geopolítica del Conocimiento resulta muy importante, puesto que rastrea el conocimiento y devela la matriz de sentido que le otorga nacimiento, desarrollo y legitimación académica.

2.- La geopolítica del conocimiento

Supone que el conocimiento, el saber, la verdad y la falsedad implican relaciones de poder ancladas sobre las fronteras donde

se producen los saberes. En resumen, los saberes y su imposición no sólo deben analizarse dentro de una perspectiva de orden temporal sino espacial. Al respecto Mignolo nos dice:

“... la geopolítica del conocimiento, como la palabra lo indica, apunta hacia una ordenación espacial más que temporal –o si se quiere espacio temporal– del conocimiento. Mientras que, por ejemplo, para el filósofo francés Michel Foucault la ruptura epistemológica estaba localizada cronológicamente, se presuponía una geografía en la que aparentemente el tiempo epistémico transcurría” (Mignolo, 2001: 26).

Ordenar en el espacio y no en el tiempo, implica aceptar que el lugar de producción del saber es importante. Y no hablamos de un *lugar* abstracto como el lugar dentro de una teoría, o dentro de una postura académica desde la cual ver y analizar el conocimiento, hablamos de geografía, de lugares geográficos. Edward Said lo expone de una manera clara:

“Así como ninguno de nosotros está fuera o más allá de la sujeción geográfica, ninguno de nosotros se encuentra completamente libre del combate con la geografía. Ese combate es complejo e interesante, porque trata no sólo de soldados y de cañones sino también de ideas, formas, imágenes e imaginarios” (Said, 1996: 40).

Enrique Dussell, reseñado por Mignolo (2001), expone que el conocimiento está sometido a fuerzas que lo modelan e influyen y que éstas no son internas y auto generadas por su mismo desarrollo, sino que surgen por la pertenencia o no a una historia y a una génesis que lo dirige en retrospectiva a un momento y lugar de la cual necesariamente partieron. Mignolo comenta a propósito de Dussell, que éste:

“... subrayaba, en 1977, que para él el espacio geopolítico debía tomarse en serio y que no era la misma cosa nacer en Nueva York que nacer en Chiapas, no estaba solamente hablando de las estruc-

turas de dominación y opresión económica y social sino también y fundamentalmente intelectual” (Mignolo, 2001: 13).

Por lo general, la historia tradicional de las ideas realiza un recuento temporal del saber más que espacial, asociándolo sin muchos problemas a cierta configuración que en el orden de la razón Europea tuvo lugar en el siglo XVIII. La cuestión principal que obvia esta historia es el hecho de que toda disciplina (científica) está situada en “...un lugar geopolíticamente marcado...” (Mignolo, 2001:13); esto es, que el valor o la carga de validez o confiabilidad en una ciencia, adquiere importancia no solamente por su capacidad para (desde su estructura de razonamiento) dar explicación a los fenómenos, sino por el lugar de su producción el cual le otorga identidad y fecha de nacimiento. La geopolítica del conocimiento devela el hecho de que las ciencias deben muchos de sus logros al poder de la cosmovisión que las producen y a los lugares geográficos que la misma ayuda a construir. Esta ordenación espacial de los saberes, jerarquiza, separa y valoriza los mismos. No es importante aludir simplemente al contenido interno de un determinado discurso, pues ello por sí sólo no produce efectos de poder.

3.- El Contexto de la Renovación: Desarrollo y Ciencias Sociales

El contexto de la Renovación académica en la Escuela de Sociología y Antropología no solo debe evaluarse en términos específicos de la década de los sesenta, sino también en los elementos que conformaron la creación misma de la Escuela, sus objetivos, sus programas y currículos. Partiendo de la Geopolítica del Conocimiento, podemos entender con mayor claridad como el conocimiento social y la matriz de sentido que lo estructuran son parte de una racionalidad específica, la Occidental. Racionalidad que pobló no solo académicamente sino política y económicamente

Latinoamérica en los años cincuenta y que fue la que se constituyó en objeto de crítica por parte del Movimiento de Renovación.

La Escuela de Sociología y Antropología nace en 1952 bajo la dictadura de Marcos Pérez Jiménez, guiada por la teoría del desarrollo, la cual se constituyó en dominante dentro del campo del conocimiento académico y de las interpretaciones políticas, económicas y sociales más generalizadas de la realidad. La teoría del desarrollo y la modernización, es una perspectiva que no sólo atañe al aspecto económico de las naciones, sino que trastoca y subsume toda la dinámica social de los pueblos. En este último sentido debemos, siguiendo a autores como Arturo Escobar (1998), Aníbal Quijano (2000b) y Edgardo Lander (2000b), ver el desarrollo como una perspectiva que intenta proponer un “deber ser” acerca de la vida de las sociedades, a través de la imposición de sus valores, cosmovisiones y representaciones. Por lo tanto, éste no se tratará sólo como un modelo económico sino como un “modelo civilizatorio”⁹ (Lander, 2000a).

Ese camino modernizante comenzaba a perfilarse como un modelo único, impulsado por un patrón de poder específico, que proponía su visión como la más conveniente para todos los pueblos del planeta. Este patrón de poder era asociado al capitalismo liberal, que intentaban llevar adelante países como Estados Unidos, principalmente. Este patrón se desarrollaba como una perspectiva mundial a imitar, a pesar de que existiesen países con características particulares, viviendo momentos históricos y políticos también particulares.

La cuestión fundamental aquí resulta el hecho de preguntarse: ¿Cuál es el mecanismo que hace que el patrón de poder, en este caso el desarrollo (en su vertiente capitalista), se vuelva modelo hegemónico y necesario? La respuesta a esta pregunta no es sencilla pero tiene mucho que ver con la interpretación geopolítica del conocimiento de los instrumentos que legitiman una determinada cosmovisión. En este caso las Ciencias Sociales jugaron un

papel fundamental, puesto que, desde su misma matriz de sentido (Racionalidad Occidental) interpreta la realidad, y en su papel científico de legitimador de la realidad, “naturaliza” estas visiones otorgándoles una fortaleza enorme.

Es por esta razón que preguntarse sobre la creación de una Escuela de Sociología y Antropología en Venezuela pasa necesariamente por hacerse unas preguntas iniciales: ¿Para qué Sociólogos y Antropólogos?, ¿Qué características especiales se presentan en Venezuela para que fuese justamente en plena dictadura militar, que se abriera un departamento que formara profesionales para el estudio de la realidad social? Empecemos por la segunda cuestión.

Caula (2004) argumenta que las intenciones por las que el gobierno de Pérez Jiménez avaló la creación del Departamento de Sociología y Antropología, en el año de 1952, lejos de ser cuestiones que llaman a la duda son coherentes con las políticas e intenciones de su gobierno, sobre todo en lo que respecta al papel de los especialistas que tanto se necesitaban para “construir el espíritu de la nación” (Coronil, 2002; Caula, 2004) y llevar adelante toda las políticas públicas, legitimadas bajo la impronta de si son avaladas por expertos por medio de las ciencias sociales, éstas son legítimas *per se*. Por vez primera, las opiniones de los “expertos” serían fundamentales para llevar adelante las políticas nacionales. Esto a su vez es coherente con el crecimiento a nivel internacional que tienen las ciencias sociales modernas y su papel legitimador de los órdenes sociales. No olvidemos que uno de los mecanismos más importantes que posee el conocimiento es su capacidad para “naturalizar las relaciones sociales” (Lander, 2000a) y presentarlas, además, como relaciones inobjetables.¹⁰

4.- Críticas del Movimiento de Renovación al Saber científico Social

Según Vegas y Pascuzzi (1992) fueron dos los objetivos que promovió la Renovación Académica:

“... la primera el cambio de las viejas estructuras universitarias, causantes del atraso científico-intelectual de la universidad, que una vez conquistados, seguiría el segundo objetivo, trabajar en vías de la superación de la dependencia tanto a nivel político como cultural” (Vegas y Pascuzzi, 1992: 24).

A pesar de esto tenemos y debemos tener presente que esta perspectiva se encuentra asociada a los sectores estudiantiles y profesoriales contrarios al gobierno y la reforma universitaria que éste intentaban llevar adelante. Centraremos el análisis sobre los principales aspectos sobre los que se centró el movimiento Renovador. Estos son: en primer lugar la crítica al profesional que se deseaba formar y, por consiguiente, la crítica a la enseñanza y la forma en que se impartía. En segundo lugar, el cambio que se pretendía lograr dentro de la estructura institucional y del saber, esto último guiado principalmente por la intención de modificación del pensum de estudios. Por último, la cuestión referente al co-gobierno universitario, que sólo será evaluada de manera tangencial.

4.1 Perfil del profesional, Pedagogía, Pensum y contenidos académicos

Hay una reflexión muy importante hecha por Silva Michelena y Sonntag (1970) que evidencian que el problema del país se encuentra, si no provocado del todo, sí ayudado en gran parte por el tipo de profesional que se forma. Por lo menos, en la Universidad Central de Venezuela de algún modo se reproduce un determinado y específico sistema social, que en su opinión -y en la de Quintero (1969)- resulta ser el capitalista-liberal. Ello es producto de muchos factores pero entre los más importantes se encuentran, en primera instancia, la idea de que la ciencia se encuentra desligada del modo de producción que la engendra (Quintero, 1969) y, como tal, a lo sumo sólo puede colaborar a mejorar los desajustes pero no el sistema. Y en segundo término, tiene que

ver con el tipo de enseñanza que hace que el futuro profesional se forme con una realidad, que se le enseña coherente y a menudo natural:

“Porque los programas que se enseñan y las lecturas seleccionadas no están diseñados para permitirle al científico social responder este tipo de preguntas. No hay una imagen clara del producto que se desea formar, ni del papel que debe cumplir. Ni siquiera se saben cuáles son los papeles que la sociedad actual le exige al científico social. Se les prepara como si vivieran en un vacío social inexistente” (Silva Michelena y Sonntag, 1970: 186).

Con respecto a la crítica pedagógica, el ambiente que dominaba aquella época y que fungía como causa del sentimiento de lucha es resumido por Castro de la siguiente manera:

“...17 años de pasividad y verticalidad y jerarquía de conocimiento, de contenidos funcionalistas y céntricos, de posturas ajenas que no podían sino chocar con una realidad universitaria, social y política, cuyas expresiones de oposición se encontraban contenidas y en cierta forma reprimidas por el principio *Autoritas* inherente al ejercicio de la docencia” (Castro, 1988: 322-323).

Normalmente, los sistemas de enseñanza y su aplicación resultan ser proyectos diseñados por una pequeña minoría, que en un determinado espacio y tiempo elabora los planes y contenidos temáticos de lo que a su juicio debería ser la educación, o la estructura de una determinada disciplina científica y humanística. En el caso de la Escuela de Sociología y Antropología, tenemos que el diseño curricular tuvo como marco unas circunstancias históricas y políticas específicas que permearon los programas y la dinámica en general de la Escuela.

Esto, por diferentes razones, tarde o temprano tendría que haber tenido una respuesta de oposición, pues como contenidos impuestos, era probable que no llenara las expectativas de los sec-

tores que hacían vida en la institución¹¹. Como una prueba de esta situación se encuentran los casos del “olvido” de ciertas temáticas como la referente a las poblaciones indígenas, o al caso específico de las guerrillas en Venezuela. Es conveniente recordar a Said cuando señala que:

“... nunca se dio el caso de que un activo agente occidental tropezase con un nativo no-occidental débil o del todo inerte, existió siempre algún tipo de resistencia activa, y en la abrumadora mayoría de los casos, la resistencia finalmente triunfó” (Said, 1996:12)¹².

Resulta interesante además argumentar que la figura de la resistencia no sólo tiene valor cuando se trata del dominio directo físico, sino que atañe también a la resistencia contra el conocimiento que se usa para hacer legítima la dominación y el sometimiento de unos pueblos sobre otros¹³. Esta resistencia que podemos llamar epistémica, por cuanto se presentaba contra la verticalidad y la pasividad crítica fomentada por el principio de autoridad que genera la ciencia y la pedagogía, indudablemente tendrían que provocar una respuesta, que en este caso tuvo la forma de movimiento denominado, a sí mismo, como de Renovación.

Para Carlos Blanco, miembro del movimiento CRAE, la renovación es producto de la crítica de parte de los estudiantes hacia la dinámica de enseñanza dentro de la institución, a su juicio:

“Empezaba a haber una especie de rebelión que se enfrentó contra el modo de dar las clases por parte de los profesores, frente a la evaluación, porque en ese periodo entendíamos que la evaluación era una especie de síntesis, de compendio de todo el carácter represivo de la institución frente a las masas estudiantiles. El estudiante era medido, el estudiante era juzgado, y esto en el curso del proceso nos dimos cuenta que obedecía a una determinada concepción del conocimiento, una concepción según la cual el conocimiento es poseído por un grupo de iluminados, en este caso los profesores, la contrapartida de que ese conocimiento es poseído es que los estudiantes no tienen ningún tipo de conocimiento y en consecuencia

necesariamente requería, como se plantea prácticamente, una actitud pasiva por parte de los estudiantes” (Hernández, 1977: 16).

Con respecto al pensum y los contenidos enseñados dentro de la Escuela de Sociología y Antropología desde su fundación hasta la época de la Renovación, debemos aclarar que inmiscuirnos en esta problemática tiene obvias razones: en primera instancia, porque el rechazo contra el conocimiento, además de estar amparado en la manera como se impartía, también apuntaba a la naturaleza misma de los contenidos. Además, discernir dentro del plano del saber, cuáles eran las prioridades en lo que refiere al saber dentro de la Escuela, nos permite hacer un análisis detallado sobre el currículo y cómo éste se encontraba diseñado bajo una particular óptica del cómo debía ser el profesional formado en la Escuela de Sociología y Antropología. Para 1967, el pensum en la Escuela de Sociología y Antropología, con excepción del cambio de algunas materias, era prácticamente el mismo con que se fundó el departamento en 1952-1953 (Guardia de Sanz, 1988; Abouhamad, 1961).

Es interesante resaltar el hecho de que el pensum de Estudios de la Escuela de Sociología y Antropología se mantuviese prácticamente intocable luego de que la dictadura de Pérez Jiménez terminase, y esto a pesar de que existían profesores como Rodolfo Quintero quien argumentaba que la explicación “racional” de la creación de la Escuela con las características antes mencionadas (pensum influenciado por el funcionalismo norteamericano, fundadores extranjeros traídos por el Consejo de Reforma, etc.) se encontraba:

“... en el hecho de que tanto la sociología como la antropología han servido y sirven como lo ha señalado más de un autor, para explicar y defender lo bueno, y también para explicar y defender lo malo. Informado al respecto, el dictador pudo pensar que el departamento podía funcionar como una fábrica de teorías para fortalecer y estabilizar el sistema imperante” (UCV, 1964:30).

A pesar de esta crítica es imperativo exponer lo siguiente: luego de derrocado el gobierno dictatorial de Pérez Jiménez, se presume que una Escuela que fue creada con el firme propósito de legitimar las acciones de un gobierno represivo, deba necesariamente que tener cambios, sobre todo en el nivel de los contenidos que se imparten, pero extrañamente el pensum de estudio de la Escuela no presenta ningún tipo de cambio. Por ello, al pasar de la dictadura a la democracia sin sufrir el más mínimo síntoma de malestar, resulta interesante preguntarse, qué puede existir en la ciencia social que pueda hacer que aún en regímenes tan distintos como los sucedidos en Venezuela y que se encuentran drásticamente marcados en antes y después del 23 de Enero de 1958, la enseñanza de la Sociología y la Antropología resulte inmutable; Caula (2004) plantea una hipótesis interesante:

“Este fenómeno nos llama mucho la atención y pensamos que remite al eurocentrismo que caracteriza a las ciencias sociales hegemónicas y la colonialidad del saber que produce en sus periferias. Desde ésta óptica puede decirse que los supuestos básicos de la modernización que subyace en estos saberes conforman un discurso completamente compartido y útil tanto para la dictadura como por los regímenes democráticos que se instalaron posteriormente” (Caula, 2004: 128).

Son perfil del profesional, pedagogía y pensum y contenidos los núcleos bajo los que se enfocó la crítica del Movimiento Renovador. La riqueza del análisis geopolítico es que permite observar que dicha crítica se encuentra provocada por la racionalidad fundante de las ciencias sociales en el país. El desarrollo como destino y los principios mismos del análisis social que privilegia los principios occidentales (Progreso, Desarrollo, Modernidad) como únicas salidas y perspectivas, son en ese sentido, núcleos que nutren el saber científico social y la marcha de ciencias sociales en Venezuela durante los sesenta, por tanto motivaron la crítica

estudiantil. Sin embargo, los estudiantes concentraban su atención en el cambio de contenidos o la transformación del perfil profesional sin tocar la modernidad o el desarrollo como responsables directos.

5.- Resultados del Movimiento de Renovación

Héctor Mujíca asegura que, para 1970 la renovación había fracasado. A su juicio:

“... los postulados generales y fundamentales del movimiento de renovación académica aparecen hoy como irrealizables, diferidos, postergados, inalcanzables, populistas y demagógicos” (Mujíca, 1970: 8).

Pero cuáles son las razones que argumenta Mujíca (1970), para explicar el fracaso renovador. Según su perspectiva una de las causas fue “...la condición misma del movimiento estudiantil en general y la mentalidad del estudiante en particular...” (Mujíca, 1970:33). Otra de las causas es que faltó una “utopía realizable” que aglutinara a las masas y no que las dividiese. Además “...la tendencia al espontaneísmo, estimulada por la ultraizquierda, terminó por convertirse en un boomerang anti-renovador” (Mujíca, 1970:34). La “terquedad de la vida académica” y el estatismo de instituciones mucho más fuertes de lo que habría considerado el movimiento renovador se impusieron. Por último, Mujíca cree que fue:

“otra lamentable equivocación (...) trasladar mecánicamente la discusión acerca de las vías, el carácter y las formas de lucha de la revolución venezolana, al seno del movimiento de Renovación” (Mujíca, 1970: 34).

A pesar de esto, de acuerdo con Rafael de la Cruz, el balance de la renovación, puede leerse de otra manera, algo menos negativa:

“Finalizada la intervención un año después, una parte importante de los objetivos de la Renovación fueron ratificados, y los perseguidos lograron ser reincorporados. A pesar de la represión del movimiento y de su aparente derrota, la mayoría de las materias introductorias a la realidad de Venezuela y del sub-continente que hoy se dictan en todas las facultades, la ampliación de la participación estudiantil en los organismos de gobierno universitario, el carácter experimental de algunos entes académicos y las relaciones más igualitarias entre profesores y estudiantes son producto de aquel auge de la imaginación y la osadía estudiantil” (De la Cruz en López, 1996: 213).

Entre los logros más importantes que dejó el Movimiento Renovador, para la Escuela de Sociología y Antropología, fue el pensum de 1970. A pesar de que las discusiones sobre el saber dentro de la Escuela, dejaron al descubierto la dificultad para poner en tela de juicio la ciencia y los supuestos modernos que la constituyen, uno de los esfuerzos más interesantes al respecto surge del hecho de incluir dentro del programa curricular a América Latina, como aspecto de importancia para la formación de los futuros profesionales tanto sociólogos como antropólogos. Vegas y Pascuzzi (1992) recogen algunas opiniones al respecto del pensum en sí, así como del proceso que le dio vida:

“... fue un pensum producto de un proceso estudiantil, democrático que reflejaba el espíritu de la juventud.(...) Es un pensum que rompe con la enseñanza esclerotizada del pensum funcionalista, (...) un pensum que acercaba la Escuela al país, a través de la investigación, (...) un pensum que formaba un sociólogo transformador de su realidad social” (Vegas y Pascuzzi, 1992: 74).

La ganancia más importante que parece tener el pensum de 1970, fue la inclusión de América Latina como objeto específico de estudio. A pesar de esto, si se atiende al orden y las características de las asignaturas, observamos que conservan muchas similitudes con los pensum de estudio anteriores al momento de

Renovación. En este sentido, a pesar de que las críticas del Movimiento de Renovación fueron firmes y profundas, la racionalidad bajo la cual la ciencia social hegemónica estableció la manera en que se debía producir y reproducir el conocimiento sociológico y antropológico no fue desmantelada. Renovada o no, la Universidad y el conocimiento que ésta produce debe seguir las directrices que generan los centros de poder de conocimiento hegemónicos.

6.- A modo de Conclusión: *Lecturas de la Renovación*

6.1.- *La Renovación como Pasado*

Según ciertas versiones entre las que destacan las de Castro (1988) y Clarac (1998), las bases para explicar el surgimiento del movimiento Renovador se encuentran en el Mayo Francés. Según Gustavo Martín, profesor de la Escuela de Antropología y participante del movimiento de Renovación:

“... es evidente que la influencia del ‘famoso mayo francés’ fue determinante (...) Nosotros sólo estábamos imitando a los estudiantes franceses. Esto es una realidad innegable, al punto que utilizamos muchas de las consignas que ellos habían utilizado allá. Como aquella famosa frase: ‘la imaginación al poder’” (Rodríguez, 1994: 170).

Según este recuento histórico la influencia del Mayo Francés fue producto de que a Venezuela llegaron los estudiantes que se formaban principalmente en Francia (Clarac, 1998). Este recorrido de centro intelectual hegemónico (Francia)¹⁴ a una periferia (Venezuela) no es una historia desprovista de la colonialidad inherente a los saberes modernos, y menos si se usa este recorrido para justificar que en Venezuela surgiese una crítica a las formas de producir y transmitir conocimiento.

Dentro de las historias que más se difunden acerca del movimiento renovador, éste sólo es un reflejo, una especie de “hijo”

del Mayo Francés. Sin embargo, es importante revisar esta afirmación puesto que según Vegas y Pascuzzi (1992):

“... la Renovación Académica Universitaria, en Venezuela no fue una emulación del mayo Francés, no sólo porque fue anterior (1967), sino que en contenido, fuerza y direccionalidad (...) discrepan uno de otro” (Vegas y Pascuzzi, 1992: 22).

Para el pensamiento hegemónico, las periferias sólo son reflejos, y además bastante “pobres” de lo que ocurre en los lugares hegemónicos de conocimiento. Al respecto es clarificadora una reflexión de oposición a esta visión, hecha por el Rector J.M Bianco para la época de 1968, en un artículo titulado “Universidad, Juventud y Rebelión”, reseñado por el diario *El Nacional*:

“Cuando un estudiante venezolano protesta no hace sino dejar trascender su condición incivil o su docilidad de robot al servicio de intereses anti-nacionales (...) pero cuando lo hace un estudiante francés, inglés, yugoslavo o norteamericano sobran reflexiones que lo eximan, cuando menos, de los cargos que en el caso venezolano ni siquiera demandan pruebas” (Bianco, 1968).

Esta cita demuestra el núcleo central del problema, esto es, la *diferencia colonial epistémica*:

“... la diferencia entre enunciados de contenidos semejantes pero proferidos en distintos lugares geopolíticos de enunciación y referidos a distintos terrenos histórica y geopolíticamente constituidos (...) es en verdad, la diferencia colonial Epistémica. En ella se diseña la geopolítica del conocimiento y las relaciones asimétricas de poder que relacionan reclamos identitarios (...) tanto como la fundación y condición del conocimiento” (Mignolo, 2001: 19).

En este sentido, no es casualidad que se viese la Renovación como un “remedo” (Mujía, 1970), o como una copia del Mayo Francés, incluso no es casual que muchos estudiantes se

apoyasen en las reflexiones de Daniel Cohn-Bendit¹⁵ para justificar que sus “reclamos” tenían valor: *La diferencia colonial epistémica* produce que los discursos periféricos intenten legitimarse buscando que sus opiniones, balances y críticas, tengan como fundamento la objetividad, la cientificidad, la similitud con los reclamos de otros estudiantes (preferiblemente de los países desarrollados).

Otra de las causas citadas como motivantes de la Renovación en la Escuela de Sociología y Antropología fue la vuelta de los estudiantes postgraduados venidos principalmente de Francia. Veamos por qué Castro argumenta que éstos son importantes para explicar el movimiento renovador:

“... la izquierda profesoral proveniente de estudios hechos en Francia, inserta la versión alternativa metropolitana de una reflexión teórica que va progresivamente pre-figurando el posterior cuestionamiento al llamado marxismo tradicional-ortodoxo” (Castro, 1988:323).

Tratemos de entender la situación. Para Castro, en los años sesenta, y sobre todo el tiempo entre 1967 a 1970, comienza a haber una continua crítica a los contenidos académicos dentro de la Escuela, a su utilidad social y al beneficio de su enseñanza. Según Castro, todo esto producto de que la élite sociológica (y también antropológica) de la Escuela:

“.... comienza a cruzar las lecturas heredadas de la sociología metropolitana con otras lecturas también provenientes de Europa en lo fundamental, pero ahora mediadas, por las diversificaciones del neomarxismo del marxismo crítico, de la escuela de Francfort, etc. Es la hora de Marcuse y del hombre unidimensional, el problema de las racionalidades (capitalista y socialista) comienza a entrar por las puertas abiertas que la renovación gesta antes de estallar como movimiento” (Castro, 1988: 323).

Es decir, la crítica a los contenidos de la Escuela, que al final sólo trajo como consecuencia su reorganización institucional, pero no su evaluación, estuvo mediada, si no producida, porque los profesores venidos de Francia “traen” las nuevas corrientes teóricas, que por cierto son sólo Europeas. ¿Qué significa esto? ¿Dónde ha quedado el hecho de que los contenidos que se enseñaban estuviesen enfrascados dentro de los “formalismos técnicos” y las “abstracciones conceptuales”, dejando de lado las guerrillas y la pobreza ocasionada por los modelos de desarrollo urbano? ¿Dónde queda el rechazo a una pedagogía vertical y alienante, en qué lugar queda el reclamo por un lugar en el que estudiantes, empleados y obreros decidan el destino académico y administrativo de la Escuela y de la Universidad en general? No hay lugar para todo esto, cuando se miran las causas a las que parecen referirse los autores como motivantes de la Renovación.

Pensar en que la reflexión teórica foránea es el promotor fundamental de la renovación académica, es una forma de insensibilizar y producir “olvidos”. Olvidos que dejan de lado el hecho de que en el país había reflexiones propias y problemáticas particulares. A manera ilustrativa, podemos decir que todo queda como una pelea de tipo “guerra fría”¹⁶: el bloque intelectual oriental (representado por el marxismo) y el bloque intelectual occidental (dividido en dos frentes: el europeo y el norteamericano) utilizan a Latinoamérica como campo de batalla y, además, como “premio de guerra”. El país no es un mero terreno donde confluyen teorías y metodologías, que son absorbidas de manera acrítica. Todo esto porque el problema del conocimiento en las periferias no es reducible a una confrontación entre corrientes de “derecha” o “izquierda”, sino que debe entenderse bajo la dinámica del conocimiento como constructo de la modernidad occidental, que expone su visión como la única ideal para todas las sociedades y culturas.

No podemos sino seguir insistiendo en el hecho de que la colonialidad es un dispositivo extraordinariamente fuerte y sofisti-

cado. Pues guía los discursos, aun aquellos que intentan ir en contra de algunas de sus consecuencias (acciones imperialistas, colonizadoras, justificadoras de la desigualdad de género, raza, etc.). ¿Qué puede pensarse de un presente, que “escoge” estas versiones de su pasado, y las escribe con ánimos de reivindicarlo?¹⁷

La respuesta puede estar en el hecho de que la ciencia social antes que venezolana, latinoamericana, brasileña o colombiana, es ciencia, y como tal tiene una determinada forma de proceder y legitimarse. No es muy difícil suponer, con una historia que se nos enseña dentro de la Escuela y que tiene a Francia, Alemania o Inglaterra como fuentes generadoras del pensamiento racional, que al intentar legitimar el movimiento renovador, se apele a una experiencia como la del Mayo Francés, o las reflexiones de Marcuse y Marx, antes que al descontento que genera que el estudiante sea visto como una “vasija que tiene que ser rellena” (Freire, 1970), o al hecho de que los estudiantes de Sociología y Antropología ignoren cuál es su misión en la sociedad y se muestren escépticos frente a la enseñanza que reciben (UCV, 1964).

El que se apele al Mayo Francés para explicar el Movimiento Renovador, prueba que éste fracasó en cuanto a movimiento impugnador de la colonialidad de las ciencias. A lo sumo, el movimiento Renovador jugó un papel muy crítico que tuvo dentro de sus rechazos atisbos de “descolonización”, pero que cayó en la trampa del eurocentrismo cuando hubo que pensar en “lo que se quería” y terminaron escogiendo el ser más científicos y el “mejor” aprendizaje de la ciencia como modelo ideal.

No simplemente fue esto determinante a favor del fracaso del Movimiento Renovador, pues también la fortaleza que genera el poder represivo intervino enormemente para cercenar las intenciones y los ánimos, pero tal y como nos los hace ver Foucault (1978; 1991) el poder “produce” lo real y no se mantiene por mucho bajo el signo negativo de la violencia, pues ésta no es duradera y plantea muchos inconvenientes. El mayor dispositivo genera-

do por el poder de la colonialidad, estuvo precisamente en concebir que el Movimiento Renovador nunca dejase de creer que en la ciencia estaba la solución.

El Movimiento Renovador que sacudió a la Universidad Central de Venezuela a finales de los sesenta, pero que se gestó durante toda la década, fue el primer movimiento en Venezuela que tuvo como virtud hacer el cuestionamiento del por qué y para qué del conocimiento. Preguntas vitales, que aun hoy se mantienen como fantasmas perennes sobre nuestra educación. Además impulsaron la unión entre la Universidad y la sociedad, lo que pudo haber sido un aliciente de importancia para que la Universidad fuese intervenida militarmente, sobre todo por el temor del gobierno calderista a que la Universidad fuese usada como plataforma para relanzar al movimiento guerrillero¹⁸.

A pesar de que para ciertos pensadores la Renovación fue un fracaso (Albornoz, 1972), el impacto que tuvo el movimiento sobre lo que llama López (1996) la “cultura académica” en Venezuela fue muy fuerte. Para este último autor lo mayores logros fueron que:

“El marxismo se trasformó en un marco de referencia relevante para los estudios económicos, sociales y humanísticos. La renovación introdujo un nuevo interés en el estudio de los problemas nacionales y latinoamericanos. El subdesarrollo y la dependencia se transformaron en objetos de estudio en la mayoría de las instituciones de educación superior” (López, 1998: 213).

Por último, a nuestro juicio el diagnóstico que hace Lander (2000b) a propósito de la Universidad Latinoamericana, reúne todos los elementos que hemos venido tratando, acerca del Movimiento Renovador y de la Universidad toda:

“Históricamente ha sido mayor la capacidad de los universitarios latinoamericanos para criticar y luchar en contra de injusticias y opresiones de sus sociedades, que la agudez de su reflexión crítica

sobre sus propios procesos de producción y reproducción de conocimientos, y en torno al papel de estos saberes en la creación/reproducción del orden social existente. Es por ello posible que se puedan denunciar las consecuencias perversas del capitalismo salvaje, a la vez que se esté legitimando académicamente los saberes y supuestos paradigmáticos y teóricos que le sirven de sustento a este orden social” (Lander, 2000b: 70).

En este sentido, la Renovación Académica invisibilizó la problemática del saber al desviar mucha de sus críticas hacia cualquier cosa menos contra los principios eurocéntricos de la misma ciencia: la problemática se parcializó sobre la crítica a la ayuda o no, de algunos profesores a organismos políticos extranjeros o a la crítica sobre que la Escuela era un núcleo donde la enseñanza era influenciada por los intereses de países foráneos. Pero hay que ser bien críticos al respecto de que no fueron agentes de la CIA, ni del Departamento de Estado, quienes reorganizaron la estructura institucional de la Escuela de Sociología y Antropología para fines de los sesenta, son los mismos profesores y estudiantes quienes tienen el poder y la potestad de cambiar y modificar contenidos, pensa, y currículos, y a pesar de que en parte lo hicieron, la crítica no tocó núcleos fundamentales; precisamente porque no hubo mayor obstáculo que el academicismo y la necesidad de ser “más científico”, lo que provocó que la ciencia no fuese trastocada, ni que siquiera fuese tomada en ninguna parte como responsable de algún hecho.

6.2.- La Renovación como futuro: El Potencial Epistémico de Frontera

En el ánimo de proponer nuevas vías para abordar el debate en torno al papel de la Universidad y el país, debemos exponer una discusión última, en torno a los mecanismos por los cuales luce tan difícil la crítica al saber científico. Esta exposición pretende dejar aún más claros los núcleos problemáticos del ámbito

del saber. Todo ello con el fin, siempre presente, de proponer nuevas formas de abordar el problema. Es por esta razón que primeramente se expondrá partiendo de la enseñanza dada por el Movimiento de Renovación, las formas bajo las que actúa la colonialidad del saber, y en segunda instancia, utilizando este mismo Movimiento, para destacar sus grandes potencialidades.

La circunstancia por la cual se percibe que el profesional no puede sino contribuir a la estabilización del sistema económico y social de Venezuela y de ninguna manera colaborar en su modificación, tiene una rápida respuesta: la prioridad para la que se forma el científico social tiene como núcleo fundante la idea de que el “desarrollo” resulta imperativo y de ninguna manera es posible llegar a pensarse lo contrario, no existen vías alternativas. A pesar de que el científico social desease, por ejemplo, por su posición y formación marxista crítica transformar la realidad, a lo sumo sólo cambiaría de manos y de orientación el mismo destino que se supone “deben” recorrer las sociedades, la modernización.

A propósito de los planteamientos de Escobar (1998) entendemos que a pesar de las críticas que se le hiciesen al modelo de “desarrollo” capitalista, la idea misma del “desarrollo” se había incrustado dentro del imaginario social desde la época de 1950, y no fue negada. Podría lograrse una mejor distribución del ingreso, lograrse que los medios de producción fuesen colectivizados pero, en resumidas cuentas, se debía avanzar en línea recta. Pero ¿por qué resulta tan difícil que se tuviese conciencia de este hecho? ¿Por qué la idea del “desarrollo” fue tan “invisible” y duradera? Puede que la respuesta nos las dé la otra cuestión que surge a propósito de lo que se quería que fuese el profesional.

Una de las cuestiones que señala Mignolo a propósito del eurocentrismo es lo siguiente:

“... hay un elemento que siempre he admirado en el pensamiento europeo; no tanto sus resultados, es decir, el enunciado de ese pen-

samiento (...) sino su enunciación, a la tenaz persistencia en cada uno de sus pensamientos de fundar y refundar y continuar genealogías localizadas, siempre, en el ámbito geohistórico de la tradición que Europa creó para sí misma” (Mignolo en Caula, 2004:125).

Estas genealogías localizadas pero que al final remiten a la historia que Europa auto-generó, se apoyan principalmente en el marco del conocimiento científico y el poder para legitimarse. Este poder de seducción, tal y como lo definía Foucault (2000a) se encuentra amparado en la “Verdad”, como suprema fuerza que sacraliza cualquier discurso. Si la ciencia afirma que la modernidad y sus valores son la manera natural en que las sociedades deben comportarse y que cualquier otra forma alternativa a ésta son desviaciones o, en el mejor de los casos, pequeños “descarrilamientos” de un objetivo inherente al ser humano, no se podía pensar lo contrario.

Es por ello, que la ciencia juega un papel fundamental para legitimar los órdenes sociales, sobre todo los “modernos”. Lander señala que las ciencias sociales “...asumen en el orden capitalista la misma posición que asumió en el siglo XVI la teología cristiana con el orden colonial” (Lander, 2000b: 62).

Además de esto, uno de los más fuertes e inamovibles principios que se autoproclama la ciencia poseer, y que fue traspasado a la ciencia social, es el principio de la Universalidad. Es por este principio que resulta mucho más difícil que se cuestione una afirmación científica:

“La afirmación de universalidad, con más o menos calificaciones – relevancia universal, aplicabilidad universal, validez universal-, no puede faltar en la justificación de las disciplinas académicas: es parte de los requisitos para su institucionalización. La justificación puede hacerse sobre bases morales, prácticas, estéticas, políticas o alguna combinación de todas ellas, pero todo el conocimiento institucionalizado avanza sobre la premisa de que las lecciones del caso presente tienen importancia para el próximo caso y que la lista

de casos potenciales es, para cualquier práctico, interminable” (Wallerstein, 1996a: 54).

Lo que oculta esta pretensión de universalidad es que las afirmaciones que hace la ciencia son, en resumidas cuentas, productos de una determinada época, pensables bajo específicos órdenes sociales “...impuesto siempre por medio de instituciones y prácticas históricas y, en consecuencia pereceras” (Wallerstein, 1996a: 54). Toda esta discusión en torno al conocimiento adquiere una importancia fundamental si se pretende construir una crítica profunda y extensa, en torno a la relación entre la ciencia social y el país.

Normalmente la crítica que se le realiza a la ciencia social se encuentra enfocada específicamente a las adjetivaciones que le son atribuidas, “marxista”, “funcionalista”, “estructuralista”; pero, al igual que en el caso del “desarrollo”, no se cuestiona el hecho de que la ciencia social tiene una historia localizada y fundada dentro de ciertas circunstancias históricas específicas, que la relacionan directamente con los intereses de la sociedad occidental, sobre todo a partir del siglo XVIII (Wallerstein, 1996a). Dentro de la epistemología que funda las ciencias sociales, por ejemplo en la antropología, ya se encuentra clara la distinción de quién es “el otro” y quién “el nosotros”: los primeros son pueblos primitivos, atrasados y los segundos aquellos que ejercen el modelo ideal, el “deber ser” de la sociedad. En el caso de la sociología, anclada dentro del positivismo decimonónico, es inútil escapar a la temporalidad que produce el esquema atraso/desarrollo (Caula, 2004).

Nuestra pregunta es la siguiente ¿no es acaso la Escuela de Sociología y Antropología y los profesionales que forma, aquellos “otros” que desde un primer momento reclamó para sí la antropología inglesa y norteamericana? Aun y cuando se argumentase que esas distinciones ya no tienen validez, por cuanto las relaciones de dominación y explotación coloniales desaparecieron,

se podría decir, incluso para los más incautos, que las formas de dominación se han vuelto refinadas y ya no necesitarían de la objetivada violencia. Por ejemplo señalemos el caso de lo que Llobera cita a propósito del *colonialismo científico* en el caso de la antropología:

“... un nuevo tipo de antropología parece surgir del llamado tercer mundo. Durante muchos años, estos países han experimentado lo que J. Galtung ha denominado ‘colonialismo científico’. El antropólogo del tercer mundo tiene que superar la extraña paradoja de ver que el centro de gravedad para la adquisición de conocimiento sobre su país está situado fuera de éste, en algún lugar de Europa o de los Estados Unidos. Esto sucede de diversas formas. En primer lugar, los llamados países desarrollados creen tener el derecho a obtener información ilimitada sobre los países del tercer mundo. En segundo lugar, los antropólogos del tercer mundo ven que a nivel de la información sucede lo mismo que con las materias primas: los datos son recogidos, enviados al mundo desarrollado, transformados, y finalmente convertidos en productos manufacturados (libros, informes, etc.). En tercer lugar, la mayor parte de la información queda fuera del alcance físico del antropólogo del tercer mundo (a no ser que se desplace fuera de su país). En cuarto lugar, esta información no es ‘neutra’, sino que, en general, viene interpretada por alguna de las ideologías antropológicas” (Llobera, 1972: 382).

Puede que se siga argumentado que esto sólo corresponde a una dinámica de la reflexión científica, que como dinámica, a pesar de que pueda definir algunas formas de dominación intelectual, no son formas de colonización intelectual, entendiendo esto último como la imposición de cosmovisiones en las que se estructuran las directrices de la manera en que se piensa el mundo y las cosas en él.

Resulta recurrente, casi un lugar común, dentro de los pedidos de los discursos renovadores, acompañar la pretensión de un profesional revolucionario, o crítico, o consciente, junto con la palabra “racional” o “científico”. Además, son muchos más los

balances que se le hace al conocimiento social en Venezuela, utilizando categorías como no-investigativo, no especulativo, sobresaturado de ideología. Puede que esto sea visto como recaer en la locura, pero esto es muy importante por cuanto esconde el núcleo fundamental de la colonialidad del saber. Blaut J.M., citado por Lander (1997: 14), expone las diferencias que establece el pensamiento eurocéntrico en los siguientes términos:

Centro europeo

Capacidad de Inventar
Racionalidad Intelecto
Pensamiento abstracto
Razonamiento teórico
Mente
Disciplina
Adulterez
Sanidad
Ciencia
Progreso

La periferia

Imitación
Irracionalidad, emoción, instinto
Pensamiento concreto
Razonamiento Práctico, empírico
Cuerpo, materia
Espontaneidad
Infancia
Insana
Brujería
Estancamiento

La cuestión resulta tan difusa, que incluso se les escapa a críticos tan perspicaces como Brito Figueroa (1996), quien a pesar de haberse dado cuenta que la formación dentro de la Escuela de Sociología y Antropología servía para “...justificar teóricamente (no como una situación transitoria, sino inevitable y positiva) la contradictoria opulencia y depauperación de nuestro país” (Brito Figueroa, 1996: 900), este autor concibe al marxismo, no simplemente dentro de su capacidad opositora al enfoque hegemónico norteamericano¹⁹, sino en su aspecto más occidental, donde sus categorías se universalizan y se transforman en dogmas incontestables²⁰.

Lo que a fin de cuentas queremos resumir es que es, en torno a la invisibilidad de la colonialidad del saber y a su posibilidad de mantener incólume la ciencia social y sus principios epistémicos, que se deben concentrar los futuros señalamientos

en cuanto al papel de la ciencia social en general. Esta aspiración, a pesar de estar influenciada por la crítica a los saberes hegemónicos, crítica que se produce desde la periferia como resultado de la epistemología fronteriza, debe escapar al cerco de la colonialidad y al cientificismo, como dispositivo bajo el cual se aspira legitimar todo discurso. La imposibilidad de rompimiento con la ciencia hegemónica y la reorganización a través del pedido de “querer” parecerse a ella es lo que Silvia Rivera Cusacanqui, reseñada por Mignolo (2002) reconocía como “colonialismo interno”:

“... la ceguera epistémica y ética que señala Rivera Cusacanqui conduciría a prácticas de pensamiento que asumen la cientificidad del método y de los principios disciplinarios, sin cuestionar el hecho de que método y principios disciplinarios fueron parte del paquete de la construcción de la modernidad y su consecuencia inevitable: la colonialidad” (Mignolo, 2002: 205).

La “ceguera epistémica”, como lo refiere Silvia Cusacanqui, se constituye en el mayor obstáculo a vencer, es por ello que planteados los núcleos principales, en los que se ancla la colonialidad del saber, es conveniente exponer la manera en que pueden plantearse caminos alternativos, utilizando principalmente el Movimiento Renovador como fuente de reflexión crítica.

Dentro de la configuración y el orden de distribución de los saberes en el mundo, el conocimiento adquiere su valor por el lugar en que es enunciado y de su dinámica como resultante del ordenamiento de los países en centros y periferias (con todas las características que este orden implica). Pero qué significa esto cuando lo aplicamos al caso de Venezuela: en primer lugar, tenemos que las ciencias y en particular las ciencias sociales como una perspectiva del orden moderno (Wallerstein, 1996) desarrollan una forma de conocer en la que los valores occidentales (progreso, capitalismo, democracia) son expuestos como ordenes naturales y además ineludibles para la humanidad; y los valores del

resto son expuestos como no-occidentales (es decir, no-progresistas, primitivos, ideológicos) etc. En este sentido es interesante resaltar un hecho vital.

En la expansión del sistema universitario luego de 1945 y todo el cuerpo de conocimientos que lo acompañaban, resulta contradictorio que la ciencia que en su inicio nació para conocer a esos “otros” (en el caso de la antropología) ahora fuese tomada por esos “otros”, para también conocer. Son muchas las cuestiones que pueden derivarse de este hecho: expuestos como “otros” tradicionales, la pregunta para los que pretendían ser científicos periféricos era una, cuál “otro” deberían mirar. Como la necesidad desarrollista había difuminado un poco el objeto tradicional de la antropología y diseñado el de la sociología²¹ en Venezuela, era obvio que sólo quedaría un “otro” de quien ocuparse: el nosotros. Para el caso de la sociología, aunque no se plantease el dilema de construir un objeto basado en la dicotomía Otros/Nosotros, el dilema se encontraba sumido en la dificultad para adaptar la dinámica social en la siempre rígida regla de la modernidad y de los beneficios que ésta y el progreso otorgaban.

En la década de los sesenta, erosionado poco a poco el camino de la modernización por la marginalidad y pobreza creciente²², además de la influencia de otros modelos alternativos (Revolución Cubana, Revolución Cultural China), resultaba particularmente difícil que estudiantes que tenían que vivir con movimientos guerrilleros y con un país que a pesar de los altos niveles de ingresos seguía presentado grandes sectores de población en condiciones de pobreza, no se preguntasen sobre qué cosa no marchaba bien. Al estarse formando en unas disciplinas cuyo objetivo, al menos visible, era el de contribuir a solucionar la problemática de Venezuela, resultaba obvio que fuese hacia esas mismas ciencias que viraran directamente la lupa y su opinión crítica.

A pesar de contar con las ciencias sociales para estudiar la realidad social y proponer alternativas a los problemas que en ella se presentaran, las perspectivas y teorías bajo las cuales debía realizarse esa mirada contradecían en muchos casos los intereses de aquellos que se estaban formando para ser futuros profesionales. Comenzaron a percibir en su realidad una contradicción, un conflicto de interés. Este conflicto es producto de la intersección entre realidades y pasa por la cuestión fundante de cómo debe ser la vida y cómo es²³. Toda esta situación que ya reconocíamos como la “doble conciencia”, es provocada por “...el dilema de subjetividades formadas en la diferencia colonial” (Mignolo, 2000:90); resulta ser una diferencia que se produce en contextos periféricos, donde los sujetos tienen que concebir su realidad bajo la óptica de la modernidad.

Al enfrentar lo que se pide ser y lo que se es, surge una respuesta que trata de definir su posición dentro de ese estado de cosas. Vivir en la intersección y reconocer este hecho es lo que Mignolo identifica como *potencial epistémico de frontera*, que tiene como resultado la conformación de *epistemologías fronterizas* que significan:

“... la toma de conciencia de esta situación y el esfuerzo por reclasificarse desde la subalternidad,. (...) no se trata de una realidad híbrida (...) sino de una conciencia doble que es la conciencia del esclavo vista desde la misma conciencia del esclavo, quien conoce, a la vez, la conciencia del amo y del esclavo, mientras que el amo solo reconoce su propia y única conciencia monotípica” (Mignolo, 2001: 25).

Toda esta discusión sobre la conformación de dobles conciencias y de la resistencia epistémica, surge por la acción de la colonialidad del poder, como dispositivo que atribuye a los centros la posición de observar, de signar y clasificar, y a las periferias el papel de ser observadas, designadas y clasificadas.

Es en este sentido donde debe verse la riqueza de un proceso como el de la Renovación Académica. Como movimiento contestatario, resulta de un valor inapreciable para entender la manera bajo la cual se desarrolla la dinámica del conocimiento en las periferias, sobre todo en lo que respecta a las respuestas críticas en torno al saber hegemónico.

El movimiento de Renovación tiene un interés fundamental para el futuro de las disciplinas sociológicas y antropológicas en Venezuela y en todas las periferias en general. Todo esto como resultado de que el conocimiento científico social se ha vuelto muy eficaz como instrumento para legitimar la manera en que las sociedades tienen que incluirse dentro de la lógica del “mercado total” (Lander, 2000b), o en la avanzada por la conquista de territorios petroleros, bajo el escudo de la guerra preventiva. En este sentido, la Renovación no es un hecho pasado, sino un constante presente y un complejo futuro, que siempre nos llama la atención en torno a la dinámica del saber y la función que éste parece cumplir dentro de la sociedad actual.

Para lograr una toma de conciencia de nuestra subalternidad, en beneficio de que nuestras sociedades periféricas puedan erigirse en dueñas legítimas de sus destinos, es prioritario mirar hacia las disciplinas que se suponen son las encargadas de examinar los elementos profundos que las estructuran y les otorgan identidad. El potencial epistémico de frontera, y el reconocimiento de “cómo son las cosas” y “cómo pueden ser de otra manera” (Mignolo, 2001), pasa sin ninguna duda por la crítica severa, al hecho de que son efectivamente las ciencias sociales las que hacen que un orden social pueda ser visto como el mejor e ideal.

Es de esta manera que si se pretende mirar al futuro, con la esperanza puesta en que el conocimiento pueda brindar las herramientas para solucionar las dificultades sociales más inmediatas, debemos tener en claro que las premisas y los supuestos centrales de toda ciencia social se encuentran estructurados en torno a la

modernidad como racionalidad última. Debemos utilizar la “concientización” de este hecho para desde nuestro lugar periférico y fronterizo colocar siempre en tela de juicio las proposiciones y resultados de la ciencia social, planteando nuevas vías de comprensión de una realidad que cada vez más reclama su multiculturalidad e independencia.

7.- Notas

¹ Escobar (1998) describe que en la época de los 60 y 70 tienen lugar numerosos discursos críticos frente al desarrollo “...1) La pedagogía del oprimido de Paulo Freire (1970), 2) El nacimiento de la teología de la liberación durante la conferencia episcopal latinoamericana celebrada en Medellín en 1968. 3) Críticas al colonialismo intelectual (Fals Borda, 1980) y la dependencia económica (Cardoso y Falleto, 1979)”, (Escobar, 1998: 22).

² “...que sostiene que una economía de mercado contribuiría a la democracia global. Este principio va acompañado de una transformación de más en más, hacia un orden eficiente que asegure el funcionamiento del mercado y por lo tanto, que contribuya a la democratización de la sociedad” (Mignolo, 2002: 102).

³ “...ambos proyectos de descolonización espiritual el primero e intelectual (epistémica y ética) el segundo. Ver (Dussell, 1998)” (Mignolo, 2002: 102).

⁴ La contribución del marxismo influyó “... no sólo en el orden político (ejemplo, la Revolución Cubana), sino también en el orden intelectual (...) distintos tipos de proyectos desde la teoría de la dependencia hasta la teología y la filosofía de la Liberación” (Mignolo, 2002:102).

⁵ Véase Silva Michelena y Sonntag (1970).

⁶ Con respecto a la Facultad de Humanidades, uno de los movimientos renovadores más fuertes fue el sucedido en la Escuela de Letras, motorizados por un grupo de estudiantes llamados “poder estudiantil” y por algunos profesores como José Ignacio Cabrujas y José Balza (Vegas y Pascuzzi, 1992).

⁷ véase Loyo (1968: 65).

⁸ Puede que aunque el modelo liberal norteamericano fuese hegemónico, y el que tuvo mayor impacto en los países latinoamericanos, la unión soviética también actuó como potencia imperialista, con la exportación de su modelo socialista y la defensa de éste, ante cualquier amenaza. Recuérdese la gran movilización estudiantil que provocó la denominada “Primavera de Praga” para defender las reformas que Alexander Dubcek intentó ejercer al régimen comunista del presidente Novotny durante 1967 y 1968 y que resultó en la intervención por parte de la URSS en territorio Checoslovaco. Una discusión detallada sobre las movilizaciones estudiantiles que se desencadenaron en todo el mundo durante la década de los sesenta puede encontrarse en el libro de Craig *La rebelión estudiantil* (1969).

⁹ La noción de Modelo Civilizatorio se encuentra reseñada en Lander, haciendo referencia al modelo neoliberal. Este autor advierte que este modelo no sólo es una teoría económica sino que constituye una “..extraordinaria síntesis de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la buena vida...” (Lander, 2000a:11). Esta noción sirve para dejar claro cómo debe ser confrontado el concepto de *Desarrollo*.

¹⁰ Lander nos muestra que la modernidad europea tiene como característica esencial, presentarse como un orden “natural” no tocado por ninguna intención humana o guiada por alguna idea en particular, descorporalizada y sin referencia histórica. La ciencia social, en este caso por estar formada bajo los supuestos básicos de esta cosmovisión, presenta y legitima el orden moderno (y el capitalista liberal) como un orden ineludible a la marcha del progreso unilineal de la humanidad (Lander,2000a: 29).

¹¹ Carlos Lanz reflexiona a propósito de la institución educativa, de la siguiente manera: “...en la escuela no sólo hay reproducción de la dominación, sino también resistencia, conflicto de intereses, luchas transformadoras. Existe una diversidad de prácticas en la vida escolar que son indicadores de la resistencia cultural de estudiantes y profesores, tales como: rechazo a la rutina diaria, cri-

tica al autoritarismo, sátiras, burlas hacia los métodos pedagógicos anacrónicos, cuestionamientos a los exámenes y a las notas como premio-castigo” (Lanz en López Sánchez, 1996: 59).

- ¹² Es útil aclarar que aunque pueda objetarse aquí la utilización de la figura del colonizador occidental y el colonizado no-occidental del siglo XIX que usa Said para expresar su idea sobre la resistencia; la manera en que para 1968-1969 se articulaban las relaciones de poder hegemónicas, y que ya hemos tratado a propósito de la distribución del conocimiento Centro-Periferia, dibuja un mapa, no sólo muy parecido, sino paritario con la imagen del colonialismo neo-colonial.
- ¹³ Sería interesante recordar cuando argumentábamos (y volviendo al tema de cómo la modernidad ha usado el conocimiento como andamiaje de todas sus actividades políticas de dominación militar, económica, cultural, etc.), que el colonialismo que ha sido parte integrante de la construcción de la cosmovisión occidental, se sustenta más que en la base del dominio militar, en la posibilidad de presentar argumentos (ideas) que justifiquen sus acciones como las únicas posibles (Lander, 2000a; Said, 1996; Quijano, 2000a).
- ¹⁴ Lander, 2000a; Mignolo, 2001, nos comentan que la historia que se realiza sobre el origen del pensamiento moderno, para la reconstrucción que hace el occidente de su propia historia, enraízan normalmente a Francia y a Alemania, el origen de este pensamiento. Según Mignolo “...durante el Renacimiento europeo, y luego durante la Ilustración, las lenguas sobre las que se construyó cierto tipo de conocimiento impusieron su valor sobre otras lenguas y otros tipos de conocimiento (...). La mayoría de las instituciones del planeta hoy tienen como referencia, al menos, al siglo XVIII europeo, la Ilustración y el francés y el alemán como fuentes de pensamiento”.
- ¹⁵ Líder estudiantil del movimiento francés. Gustavo Martín expresa que sus textos eran libros de cabecera para los estudiantes venezolanos del movimiento renovador (Rodríguez, 1994).
- ¹⁶ Utilizamos esta expresión a modo de metáfora de un documento hecho por el Sub-Comandante Marcos, del ejército Zapatista y reseñado por Coronil (2000); en él se hace referencia a que la “gue-

rra fría” fue realmente una “guerra caliente” pero que tuvo como campo de batalla a Latinoamérica, particularmente.

- ¹⁷ Esto se evidencia en el hecho de que ya desde el inicio de la lectura del capítulo concerniente a la Renovación Académica, tanto en Castro (1988) como en Clarac (1994), notamos una cierta simpatía por el suceso que inundó la Universidad Central de Venezuela durante los sesenta.
- ¹⁸ Hay que recordar las jornadas de protesta de Septiembre de 1970 contra la Ley de Universidades, la cual fue motorizada por una operación llamada Tú a Tú, que consistía en que cada “...Escuela debía dirigirse a cada Barrio o fábrica y concienciar a la población sobre lo que estaba pasando en la Universidad...” (Vegas y Pascuzzi, 1992: 36).
- ¹⁹ Debemos decir que a pesar de ser una corriente hegemónica, nutrió muchas de las corrientes de pensamiento alternativo en Latinoamérica. Freire, Fals Borda, los teóricos de la Dependencia, se encuentran entre ellos.
- ²⁰ Inclusive más allá del rechazo a Estados Unidos como potencia hegemónica y la crítica a los sociólogos de importación, por confundir o comparar las políticas norteamericanas con las políticas de URSS principalmente, debemos decir que la antigua Unión Soviética se comportó, por lo menos en la Europa Oriental, como una gran potencia interventora e imperialista (Sucre, 1980: 261).
- ²¹ No es casual que Plestch, citado por Mignolo (1996) diga que “...los economistas, sociólogos y politólogos- estudian el tercer mundo sólo cuando el proceso de modernización ya se encuentra en marcha” (Plestch en Mignolo, 1996: 117).
- ²² Para 1965, el 1,25 % de la población recibe ingresos de 5000 Bs. mensuales. El 44, 29% 500 Bs., en el campo la cifra es de 200 Bs., en total el 73, 64% tiene un ingreso familiar inferior a 1000Bs (Brito Figueroa, 1996).
- ²³ Siguiendo a Lander (2000a) tenemos que las disciplinas científicas justificaban el modelo de vida liberal, como el más deseable y el que más le convenía a las poblaciones, por cuanto estaba “comprobado” que éste representaba la forma natural de desenvolvimiento de la especie.

8.- Bibliografía

- ABOUHAMAD, Jeannette. 1961. *¿Enseñamos Sociología?* Editorial Arte, Caracas.
- ALBORNOZ, Orlando. 1972. *La sociología en Venezuela*. Editorial Tropikos, Caracas.
- ALBORNOZ, Orlando. 1998. “Acerca de la Educación Superior en Venezuela”. En: *Revista Venezolana de Ciencias Económicas y Sociales*. Vol. 4, No. 2-3 (abr.-sept.). Caracas. pp. 79-120.
- BIANCO, Jesús María. 1968. “Universidad, Juventud y Rebelión”. En: *El Nacional*, Caracas, Venezuela: Miércoles 17 de Julio de 1968. Cuerpo A p. 4.
- BRITO FIGUEROA, Federico. 1996. *Historia Económica y Social de Venezuela*. Tomo III. 5ta Edición. Ediciones UCV, Caracas.
- CASTRO, Gregorio. 1988. *Sociólogos y Sociología en Venezuela*. UNESCO y Fondo Editorial Tropikos, Caracas.
- CAULA, Silvana. 2004. *Una antropología periférica. Aproximación a la antropología en Venezuela desde la geopolítica del conocimiento*. Trabajo de Ascenso para optar a la categoría de Profesora Agregada, Escuela de Antropología UCV, Caracas.
- CLARAC, Jacqueline. 1994. “La antropología Venezolana y la Crisis de la Antropología”. En: *Boletín Antropológico*, No 30, Centro de Investigaciones del Museo Arqueológico- Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. pp. 33-55.
- CLARAC, Jacqueline. 1998. “La construcción de la antropología en Venezuela”. En: Emanuele Amodio, (ed.) *Historias de la Antropología en Venezuela*. Ediciones de la Dirección de Cultura de la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. pp. 245-262.
- CORONIL, Fernando. 2000. “Del Eurocentrismo al Globocentrismo. La naturaleza del Poscolonialismo”. En: Edgardo Lander (editor). *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Ediciones Faces/UCV, UNESCO, Caracas, Venezuela. pp. 119-153.
- CORONIL, Fernando. 2002. *El Estado Mágico: Naturaleza, Dinero y Modernidad en Venezuela*. Editorial Nueva Sociedad, Caracas.

- CRAIG, Charlton. 1969. *La Rebelión Estudiantil*. Editorial Nueva Izquierda, Buenos Aires.
- ESCOBAR, Arturo. 1998. *La invención del Tercer Mundo. Construcción y Reconstrucción del Desarrollo*. Grupo Editorial Norma, México.
- FOUCAULT, Michel. 1968. *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI Editores, México D.F.
- FOUCAULT, Michel. 1970. *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores, México D.F.
- FOUCAULT, Michel. 1978. *Microfísica del poder*. Siglo XXI Editores, México D.F.
- FOUCAULT, Michel. 1984. *Historia de la Sexualidad*. Tomo I, Siglo XXI Editores, México D.F.
- FOUCAULT, Michel. 2000a. *El orden del discurso*. En: www.sociología.cl
- FOUCAULT, Michel. 2000b. *Defender la Sociedad*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- FREIRE, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- GUARDIA DE SANZ, Amelia. 1988. *Historia de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UCV 1938-1958*. Ediciones Faces/UCV, Caracas.
- HERNANDEZ, Raúl. 1977. *No, ya no se puede hablar de Renovación*. Tesis de Grado para obtener la Licenciatura en Comunicación Social. UCV. Caracas, Venezuela.
- LANDER, Edgardo. 1997. “Modernidad, Colonialidad y Postmodernidad”. En: *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*. Vol. 3, No. 4, FACES-UCV. pp 11-28.
- LANDER, Edgardo. 2000a. “Ciencias Sociales: Saberes Coloniales y Eurocéntricos”. En: Edgardo Lander, (ed.) *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Perspectivas Latinoamericanas, Ediciones Faces/UCV, Unesco. Caracas, Venezuela. pp 11-58.
- LANDER, Edgardo. 2000b. “¿Conocimiento Para qué? ¿Conocimiento Para quién? Reflexiones sobre la Geopolítica de los Saberes

- Hegemónicos”. En: *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*. Vol 6, No. 2, Faces-UCV. pp 53-72.
- LOYO, Arnaldo. 1968. *Sobre la Renovación Académica. Dirección de Economía y Planeamiento*. Oficina de Planeamiento de la UCV, UCV. Caracas.
- LOYO, Arnaldo. 1969. “Evaluación de la Enseñanza de la Sociología y la Antropología en la Universidad Central de Venezuela”. En: *UCV (1969)*. 1er Congreso de Sociología y Antropología de Venezuela, Caracas.
- LÓPEZ SANCHEZ, Rafael. 1996. “Universidad, Política y Cultura Años 60 vs. Años 90”. En: *Revista Opción*, Año 12, No. 20, LUZ, Maracaibo. pp 53-71.
- LLOBERA, José. 1972. “Postscriptum. Algunas tesis provisionales sobre la naturaleza de la Antropología”. En: José Llobera, (comp.) *La Antropología como Ciencia*. Editorial Anagrama. Barcelona. pp. 373-387.
- MIGNOLO, Walter. 1996. “Herencias Coloniales y Teorías Post-Coloniales”. En: Beatriz González Stephan. (comp.) *Cultura y Tercer Mundo. Cambios en el saber académico*. Volumen 1. Editorial Nueva Sociedad. Caracas, Venezuela. pp. 99-136.
- MIGNOLO, Walter. 2000. “La colonialidad a lo largo y ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad” En: Edgardo Lander, (ed.) *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Ediciones Faces/UCV, Unesco. Caracas, Venezuela. pp. 79-117.
- MIGNOLO, Walter. 2001. *Capitalismo y Geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Ediciones del Signo, Buenos Aires, Argentina.
- MIGNOLO, Walter. 2002. “El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui”. En: Daniel Mato (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES. UCV. pp 201-212.

- MUJÍCA, Héctor. 1970. *Cogobernalia*. Ediciones de la UCV. Caracas.
- QUINTERO, Rodolfo. 1969. “La Sociología y la Antropología en la Venezuela actual”. En: *Economía y Ciencias Sociales* Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Julio-Septiembre. Año XI. No 3.
- QUIJANO, Aníbal. 2000a. “Colonialidad del Poder. Eurocentrismo y Latinoamérica” En: Edgardo Lander, (editor.) *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Ediciones Faces/UCV. Unesco. Caracas, Venezuela. pp. 281-348
- QUIJANO, Aníbal. 2000b. “El fantasma del desarrollo en América Latina”. En: *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*. Vol. 6, No. 2, FACES-UCV. pp 73-90.
- RODRIGUEZ, Omar. 1994. *El antropólogo como objeto*. Editorial Tropikos. Caracas, Venezuela.
- SAID, Edward. 1987. “Representar al colonizado. Los interlocutores de la antropología”. En: Beatriz González Stephan (comp.) *Cultura y Tercer Mundo. Cambios en el saber académico*. Volumen 1, Editorial Nueva Sociedad, Caracas, Venezuela. pp. 23-59.
- SAID, Edward. 1990. *Orientalismo*. Editorial Libertarias/Proudhufi S.A. Madrid.
- SAID, Edward. 1996. *Cultura e Imperialismo*. Editorial Anagrama, Barcelona.
- SILVA MICHELENA, Héctor y SONNTAG, Heinz . 1970. *Universidad, Dependencia y Revolución*. Siglo XXI Editores, México.
- SUCRE, José. 1980. “Rómulo Betancourt y su tiempo”. En: Ramón J, Velásquez y Otros. *Betancourt en la Historia de la Venezuela del Siglo XX.* Ediciones Centauro, Caracas.
- UCV. 1964. *Memoria de Escuela de Sociología y Antropología X Aniversario*. Ediciones de FACES/UCV, Caracas.
- UCV. 1969. *1er Congreso de Sociología y Antropología en Venezuela*. Ediciones UCV. Caracas.
- VEGAS, E y PASCUZZI, Saúl. 1992. *La formación del sociólogo en la Escuela de Sociología UCV 1953-1991*. Tesis de Pregrado Escuela de Sociología, FACES/UCV, Caracas.
- VESURI, H y Otros. 1983. *La ciencia Periférica*. Monte Ávila Editores, Caracas, Venezuela.

WALLERSTEIN, Immanuelle. 1995. “La Estructuración capitalista y el sistema Mundo”. En: *Revista Venezolana de Ciencias Económicas y Sociales*, No. 1, FACES-UCV. Caracas. pp. 11-27.

WALLERSTEIN, Immanuelle. 1996. *Abrir Las Ciencias Sociales*. Siglo XXI Editores, México.

BLANCA