

Nerliny Caruci
Jorge Arreaza
(compiladores)



GEO política del pensamiento original

**Contribución ético-pedagógica desde Simón Rodríguez
para una aproximación de(s)colonial a las realidades
e identidades concretas de los Sures globales**

comuna
o nada

Geopolítica del pensamiento original

Contribución ético-pedagógica desde Simón Rodríguez
para una aproximación de(s)colonial a las realidades
e identidades concretas de los Sures globales

Compiladores

Nerliny Carucí
Jorge Arreaza Montserrat

Prologuista

Katya Colmenares Lizárraga

Autores

Nicolás Arata
María del Rayo Ramírez Fierro
Néstor Hugo Angulo
Pablo Imen
José Miguel Sánchez Giraldo
Cibele Maria Lima Rodrigues
Estanislao Ozuna Rejala
Neuzitânia da Silva Oliveira
Paloma Griffero Pedemonte
Abdiel Rodríguez Reyes
Iluska Coromoto Salazar
José de Souza Silva
Jorge Arreaza Montserrat

Geopolítica del pensamiento original

**Contribución ético-pedagógica desde Simón Rodríguez
para una aproximación de(s)colonial a las realidades
e identidades concretas de los Sures globales**

Nerliny Carucí

Jorge Arreaza Montserrat

(compiladores)

Ministerio del Poder Popular para las Comunas

y los Movimientos Sociales (Mincomunas)

Descargue gratuitamente nuestras publicaciones en www.comunas.gob.ve

Nicolás Maduro Moros

Presidente de la República Bolivariana de Venezuela

Jorge Arreaza Montserrat

Ministro del Poder Popular para las Comunas

y los Movimientos Sociales

Germania Fernández

Directora general de la Oficina de Gestión Comunicacional
de Comunas

Nerliny Carucí

Directora de Creación Editorial Comunal

Cuidado de textos: Nerliny Carucí

Equipo de apoyo editorial: Marlene Otero, José Tomedes,

Daniel Lew y Francisco Herrera

Diagramación: Saira Arias

Diseño de portada: Irwing Martínez

Ilustraciones: Irwing Martínez y Julio Guerra

Cite este libro de la siguiente manera:

Carucí, N. y Arreaza Montserrat, J. (2023). *Geopolítica del pensamiento original. Contribución ético-pedagógica desde Simón Rodríguez para una aproximación de(s)colonial a las realidades e identidades concretas de los Sures globales*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para las Comunas y los Movimientos Sociales.

ISBN: 978-980-7671-33-0

Depósito legal: DC2023001755

Caracas, octubre 2023

Hecho en la República Bolivariana de Venezuela

Dedicatoria

*En honor a las almas inquietas
que trazan mapas de utopías y futuro.*

*Este libro es un tributo a la valentía de aquellos y aquellas
que luchan por una geopolítica del amor y de la justicia.*

*A los visionarios de la esperanza,
a los navegantes de las palabras,
a quienes tejen puentes de pensamiento
sobre los abismos de injusticia,
este libro es un faro en nuestro viaje
hacia un mundo más humano.*

*Para todos los corazones que laten en armonía con la Tierra,
para los soñadores que se atreven a imaginar
un mundo otro sin fronteras impuestas.*

*A las voces silenciadas por siglos de explotación y negación,
este texto es un eco de resistencia y
un grito por la liberación de los pueblos oprimidos.*

*Esta obra es un homenaje al legado y
al compromiso de quienes han caminado antes,
sembrando semillas de sabiduría y esperanza
en la conciencia humana
para saber vivir en común-unidad.*

Contenido

Presentación	15
Nerliny Carucí y Jorge Arreaza Montserrat (Venezuela)	
Prólogo	
Simón Rodríguez: “Comuna o nada”	21
Katya Colmenares Lizárraga (México)	
Simón Rodríguez: la pedagogía como invención	31
Nicolás Arata (Argentina)	
Simón Rodríguez: la originalidad <i>en y de</i> su pensamiento filosófico-político	55
María del Rayo Ramírez Fierro (México)	
Simón Rodríguez: demanda histórica, vigencia y presencia en el futuro emancipador a construir	73
Néstor Hugo Angulo (Venezuela)	
Vigencia y perspectivas actuales del legado de Simón Rodríguez. Educación y emancipación en tiempos brumosos de transición civilizatoria	95
Pablo Imen (Argentina)	
José Martí y Simón Rodríguez: un viaje descolonizador	121
José Miguel Sánchez Giraldo (Colombia)	

Por una educación popular y política: legados de Simón Rodríguez y Paulo Freire	133
Cibele Maria Lima Rodrigues, Estanislao Ozuna Rejala y Neuzitânia da Silva Oliveira (Brasil)	
El arte de inventar	153
Paloma Griffero Pedemonte (Chile)	
Ricaurte Soler y <i>El positivismo argentino</i> . En busca de un pensamiento autóctono	191
Abdiel Rodríguez Reyes (Panamá)	
Simón Rodríguez en tiempos de revolución	221
Iluska Coromoto Salazar (Venezuela)	
¿ <i>Desarrollo sostenible</i> ? ¡No, gracias! Inventamos o erramos	253
José de Souza Silva (Brasil)	
Actualidad del pensamiento robinsoniano: <i>saber vivir</i> , horizontes comunitarios y creación de posibilidades de transformación, más allá del dominio colonial	295
Jorge Arreaza Montserrat (Venezuela)	

Presentación

Tiempos extraordinarios vivimos en nuestra América, otros Sures globales y el planeta todo. Para algunos/as, el mundo unipolar de la posguerra se resquebraja y emerge una geopolítica pluripolar; para otros/as, una sociedad capitalista, liberal-burguesa, expansiva y opresiva, muestra sus peores rostros, en su franco declive; y no faltarán quienes consideren que transitamos una crisis civilizatoria, que se expresa a través de las enormes brechas entre los más ricos y los más empobrecidos del planeta, el agotamiento de recursos esenciales para la vida —como son: el agua potable, los suelos fértiles o la agrobiodiversidad— y lo que conocemos como *crisis ambiental global*; cualquiera de estas dimensiones resulta una experiencia inédita en la breve historia de la humanidad. Estos escenarios son una manifestación de una geopolítica de los recursos determinada por una geopolítica del poder, que se sustenta en una geopolítica de la razón, que debemos disputar. Para estos momentos, la luz, la chispa, la irreverencia son fundamentales; y Simón Rodríguez, el gran pensador americano, las tiene todas.

Simón Rodríguez forma parte de las pensadoras y los pensadores denominados, en la historia de las ideas latinoamericanas, *fundadores*. Pensadores y pensadoras que conciben su reflexión a partir de distinciones, tales como ¿qué nos es propio y qué nos es ajeno, impuesto o prestado culturalmente?, ¿qué somos y qué podemos ser? En esencia, Rodríguez se constituye como un curioso escudriñador de la identidad, de la esencia del ser, del ser en su territorio, en su momento histórico; del ser proyectado en el tiempo: un *ser* que es colectivo y que se hace comunidad.

Para muchos/as, Simón Rodríguez pasó a la posteridad como el maestro del Libertador Simón Bolívar; aspecto que no es irrelevante, pero que esconde las grandes contribuciones de este caraqueño como pensador, e incluso su gran influencia en la vida adulta de Bolívar, una vez devenido en estadista. La historiografía de las élites poscoloniales durante el siglo XIX y, por supuesto, los mandaderos del imperialismo yanqui en el siglo XX no podían divulgar la obra de Rodríguez ni, mucho menos, convidar a emular su entereza, su dignidad y su tozudez intelectual y práctica. ¡Qué puede ser más temido por el represor que quien convoque al pensamiento original y a la educación popular para la libertad! A pesar de todas estas estratagemas del poder, Simón Rodríguez ha flotado en la memoria y en las luchas de tantos años; ¡no podía ser distinto! Rodríguez tenía que ser una de las raíces, quizás la raíz más irreverente del pensamiento de Hugo Chávez (*El libro azul*, 1990). A temprana edad política, el Comandante colocó al Maestro de América como piedra fundacional de la doctrina bolivariana del siglo XXI, que sería la fuente inspiradora de la épica que iniciara en 1992: ahí está Simón Rodríguez sosteniendo *el árbol de las tres raíces*.

La obra de Simón Rodríguez y las claves que subyacen a ella son tan complejas como profundas. Hacerle honor a su legado —y compartirlo como fuente de inspiración hoy, y para venideras generaciones— no ha resultado tarea fácil. Pero, cuando las cosas se complican, se agradece tener amigos y amigas. Este texto, *Geopolítica del pensamiento original. Contribución ético-pedagógica desde Simón Rodríguez para una aproximación de(s)colonial a las realidades e identidades concretas de los Sures globales*, es un encuentro de amigos/as, amigos/as del pensamiento crítico, de la justicia social y ambiental, de la libertad y la independencia, que

se conjugan a través del pensamiento rodrigueano. Para los compiladores del presente libro, es motivo de orgullo y compromiso contar —en un solo texto— con un conjunto de contribuciones, tan lúcidas como incisivas, en torno a la obra de este gran maestro. Nuestro reconocimiento y nuestra gratitud a Katya Colmenares Lizárraga (México); Nicolás Arata (Argentina); María del Rayo Ramírez Fierro (México); Néstor Hugo Angulo (Venezuela); Pablo Imen (Argentina); José Miguel Sánchez Giraldo (Colombia); Cibele Maria Lima Rodrigues, Estanislao Ozuna Rejala, Neuzitânia da Silva Oliveira (Brasil); Paloma Griffiero Pedemonte (Chile); Abdiel Rodríguez Reyes (Panamá); Iluska Coromoto Salazar (Venezuela) y José de Souza Silva (Brasil).

A lo largo de esta obra, se descubre la vigencia y la pertinencia del pensamiento de Simón Rodríguez, para atender los grandes retos del mundo actual. Cuando Simón Rodríguez establece, de manera meridiana, que la educación es un problema de orden político, en el marco de la conformación de las nuevas repúblicas poscoloniales, no adquiere ningún ribete de anacronismo; estaría de más preguntarnos: ¿no es fundamental la educación popular, como asunto político, en un planeta convulso, donde la población está atiborrada de información y desinformación, como consecuencia de la *revolución 4.0*? No menos vigente está la idea de la originalidad política y cultural, como principio irrenunciable para fundar o refundar una república, en tiempos de desmembramiento de los cánones referenciales de *democracia, cultura, ciencia* o *naturaleza* impuestos por Occidente, durante los últimos siglos, a “su mundo periférico”. Entre los intrínsecos de la obra de Simón Rodríguez, se deben destacar: la metódica, el pensamiento ético-crítico y la profunda noción de utopía. Estos temas

son, delicadamente, esbozados e hilvanados, a lo largo de la docena de contribuciones que constituyen este libro.

Así, Simón Rodríguez —o Samuel Robinson, como se hizo llamar en una etapa de su vida— nos invita a beber de nuestros orígenes, para generar un método (en donde quepan otros métodos) original, propio-universal, del Sur-céntrico, que nos permita entender y aportar desde más allá de la totalidad europea-occidental; y plantear, además, estrategias prácticas, pedagógicas, políticas descoloniales, para prever el futuro, como una vía para la liberación y la independencia integral de los pueblos de nuestra América y otros Sures globales. Ir más allá del pensamiento crítico y plantear fórmulas para una *geopolítica desde el pensamiento original para la vida* implica un profundo proceso de descolonización espiritual y cultural, que nos libere de las cadenas que nos han atado a la dominación y a la alienación moderna/colonial. Es un desafío que ya nos planteaba Samuel Robinson hace 200 años y que debemos asumir de inmediato: la Pachamama no soportará 200 años más esta modernidad impuesta. No temamos pensar *desde* las laderas, los campos, los callejones, las veredas de nuestros territorios. Rodríguez nos llama a sentipensar desde nosotros/as mismos/as. ¡Basta ya de que otros/as pretendan imponer su brújula, para dominarnos! El llamado a pensar y a construir, en la práctica, desde la vida en comunidad y su originalidad, es urgente y es indispensable.

No es casual la valía estratégica, económica y cultural que Rodríguez le atribuía, como lo plasmó a lo largo de su obra, a la América rural, a la riqueza de la vida comunitaria que se daba (y se da) más allá de las ciudades coloniales de la región. Rodríguez era contrario a la idea —que, con el tiempo, se ha hecho *modelo ideal*— de proyectar la vida urbana al campo y, por esta vía, instaurar símbolos,

satisfactorios y códigos de la ciudad en las vidas campesina e indígena; en otras palabras, esa ciudadanización pedagógica que destruye las relaciones comunitarias. Para nosotros, la comuna es el espacio natural del pensamiento de Simón Rodríguez. Es en la comuna donde se anida la educación popular, el pensamiento radical, la conexión con la Tierra, la historia, el arraigo; es ahí donde se genera la libertad. Es, en este nodo, donde se articulan dos máximas de Hugo Chávez: “Lo que no se siente, no se piensa, y lo que no se piensa es la nada” se entrelaza con el “Comuna o nada”. La nada, en ambos casos, es la imitación, el servilismo, la derrota moral, la pérdida de la independencia y la libertad. Aquí, Rodríguez nos da una clave: “La independencia es el resultado de un trabajo material — La Libertad no se consigue sino pensando: resistirse, combatir y vencer son los trámites de la primera — meditar, proponer y contemporizar, son los de la segunda”.

Meditar, proponer y contemporaneizar es el reto que tenemos hoy. “Dejar de escribir no es posible (...) aunque mucho se haya escrito, siempre hay algo sobre qué escribir”. Son tiempos de parir la comuna, la economía para la vida, la educación liberadora... la vida en comunidad. ¡Vacilar es perdersnos!

Nerliny Caruci¹
Jorge Arreaza Montserrat²

¹ Periodista científica, con maestría en Ciencias de la Educación y Análisis del Discurso. Directora de Creación Editorial en el Ministerio del Poder Popular para las Comunas. Correo electrónico: nerlinycaruciubv@gmail.com.

² Internacionalista, docente y político venezolano. Actualmente, en responsabilidades de ministro del Poder Popular para las Comunas y los Movimientos Sociales. Correo electrónico: contacto@jaarreaza.org.ve.

Prólogo

Simón Rodríguez: “Comuna o nada”

Desde hace 500 años, los pueblos de nuestra América caminan en el proceso de su liberación. Las independencias del siglo XIX dieron lugar al nacimiento de las actuales repúblicas y sentaron las bases para que, el día de hoy, podamos pensarnos e imaginarnos más allá de los imperios de turno. Pero la autodeterminación y la construcción soberana de los pueblos no es una realidad viva todavía en nuestra América, porque la conquista no fue solamente una conquista de cuerpos y territorios, fue también la conquista del imaginario, de la cultura, de los sueños y de la vida. Es ahí donde pensadores, políticos y libertadores, como Simón Rodríguez, cobran plena vigencia en este siglo XXI.

Hacernos la pregunta sobre la identidad nuestroamericana, en la marcha hacia la descolonización, constituye una exigencia para la gestación de un proyecto político nuestro; y, aunque somos hijos de las luchas y de la historia que nos parió, la asunción o no del legado es algo que está, de todas maneras, en nuestras manos decidirlo. Hace tiempo que este continente terminó de llorar a sus ancestros; ahora los pueblos caminan en busca de justicia, en busca de construir realidades políticas que sean a nuestra imagen y semejanza. En esa ruta se entiende la llegada de gobiernos con rostro de pueblo. El nuevo tiempo va llegando y, en la *wiphala* que se dibuja, aparecen el obrero, el indígena, la mujer, el zambo, el negro (los otrora nadie), por cuya voz hoy nos hablan la madre tierra, los ancestros y las próximas generaciones; voces que actualizan, en el presente, un pasado en redención y un futuro en construcción.

El legado de Simón Rodríguez resuena en los políticos, libertadores y educadores populares de este tiempo nuestroamericano; en el comandante Hugo Chávez Frías, en los comuneros, en los pueblos organizados, revolucionarios y comprometidos. Comenzamos a transitar nuevas sendas hacia un Sur que nos orienta. Los pueblos de nuestra América vamos recuperando la memoria, vamos entendiendo que, más allá de las fronteras coloniales, con las que el imperio cercenó nuestra liberación, somos unidad en la diversidad, somos una civilización que se pinta de colores y de matices, abrazando la vida. Somos una comunidad de naciones con un destino común. La liberación será de toda nuestra América, o no será.

“Inventamos o erramos”, decía Simón Rodríguez y, en ese espíritu de inventar y acertar, los actuales procesos de transformación en América Latina exploran nuevos paradigmas de lo político, que retan, cuestionan e interpelan la política moderno-colonial, abriendo nuevas sendas para la humanidad. El presente libro —*Geopolítica del pensamiento original. Contribución ético-pedagógica desde Simón Rodríguez para una aproximación de(s)colonial a las realidades e identidades concretas de los Sures globales*— constituye un esfuerzo colectivo, impulsado por la periodista Nerliny Carucí y por el ministro del Poder Popular para las Comunas y los Movimientos Sociales, Jorge Arreaza Montserrat, que reúne reflexiones sobre la actualidad y el legado de Simón Rodríguez. La obra congrega a autores de las tres latitudes del continente: México, Panamá, Colombia, Venezuela, Brasil, Chile y Argentina. A continuación, haremos un breve recuento del contenido de los trabajos para poner en perspectiva la importancia de la iniciativa y la necesidad de mantener vivas la palabra y las enseñanzas que nos dejan la obra y la vida del libertador Simón Rodríguez.

El artículo que abre el libro corresponde a Nicolás Arata, quien nos introduce a Simón Rodríguez desde tres ángulos: su vida, su propuesta como educador popular y la originalidad en su pensamiento. Arata resalta que el proyecto de educación popular de Simón Rodríguez debe ser entendido como una herramienta para fortalecer y profundizar las independencias y el surgimiento de las nuevas repúblicas. De ahí que incluyera un planteamiento de escolarización para todos los sectores de la población, sin discriminación. La educación, para Simón Rodríguez, señala Arata, era un problema eminentemente de orden político: tenía que pensarse en virtud de “incidir en la construcción de sociedades más justas e igualitarias”, infundir un “carácter emancipatorio”, haciendo énfasis en el campo y desde el principio irrenunciable de producir un programa pedagógico original para nuestro continente.

El segundo artículo, de María del Rayo Ramírez, comienza justamente donde nos deja Arata y nos ofrece, en primer lugar, un recuento de trabajos, publicaciones y trabajos que se han hecho de la obra de Simón Rodríguez y en torno a su legado; memoria que resulta de gran utilidad para profundizar investigaciones e identificar autores, especialistas y temáticas que se han trabajado con anterioridad. En segundo lugar, se detiene sobre el concepto de “originalidad” en el autor, como una de sus notas fundamentales, pero no solo en cuanto a la problematización del tema, sino que también Ramírez nos ofrece un recuento de ideas que Simón Rodríguez desarrolla con la conciencia de estar creando pensamiento nuevo; entre estas ideas, quisiera resaltar la educación popular, con miras al empoderamiento del pueblo para asumir tareas de gobierno, en el intento de crear un gobierno popular y la idea de “colonizar al país con sus propios habitantes”,

en virtud de territorializar la transformación en el campo, antes que en las ciudades. Esta parte del trabajo de María del Rayo Ramírez constituye una semilla provocadora para germinar no solo nuevas ideas, sino nuevas realidades.

El tercer artículo, de Néstor Hugo Angulo, nos recuerda la necesidad de la memoria para sembrar en el presente las semillas del futuro. Fue así que, en la configuración de un proyecto político para Venezuela, Hugo Chávez encontró el camino hacia las raíces del pueblo y, ahí, se supo acompañado por una comunidad de libertadores que esperaban, con paciencia, la victoria del pueblo por el que dieron su vida. El texto de Angulo sugiere una lectura que permite ver la actualización del pensamiento de Simón Rodríguez en la Revolución Bolivariana (y Chavista), así como encontrar pistas para la profundización de un proyecto de liberación que viene gestándose, desde hace tiempo, a través de la participación del pueblo.

El cuarto artículo, de Pablo Imen, abre el espectro de interpretación, introduciendo una reflexión geopolítica que permite contrastar el proyecto educativo moderno-neoliberal con el proyecto educativo de Simón Rodríguez. El neoliberalismo se ha ido imponiendo pedagógicamente, desde EE. UU. hacia el mundo, a través de una estandarización de la evaluación por competencias, con miras a la producción, en serie, de capital humano que responda a la demanda tecnocrática del mercado. En el mundo moderno neoliberal, el profesor ha pasado de ser un educador a ser un aplicador de paquetes pedagógicos preconcebidos al margen de las realidades de los estudiantes. Imen nos ofrece una exposición sobre la propuesta educativa de Simón Rodríguez, mostrando los distintos matices y alcances que esta tiene como un medio para superar el egoísmo más primario, hacia el orden propiamente humano de la convivencia.

El quinto trabajo corresponde a José Miguel Sánchez Giraldo, quien nos ofrece una obra poética, un diálogo imaginario entre José Martí y Simón Rodríguez, en el que la obra de Bolívar constituye puente y flor. El autor reconstruye un camino de la palabra en el que resuena el proyecto de independencia, libertad y descolonización; nuestra América renace de las cenizas, en la irreverencia de la muerte y la conquista, pariendo sueños y pariendo realidades. El autor nos recuerda el necio afán de nuestro continente: hacer política-poética.

El sexto artículo corresponde a las autoras Cibele Maria Lima, Estanislao Ozuna y Neuzitânia da Silva, quienes llevan a cabo una comparación entre la obra educativa de Simón Rodríguez y Paulo Freire, dos educadores populares comprometidos con la liberación política en sus propios contextos. Las autoras establecen puentes entre ambos pensadores y ponen énfasis en el talante crítico de Simón Rodríguez, quien partía de una comprensión igualitaria de la sociedad, más allá de los prejuicios arraigados de la época, tales como la herencia racista y machista que había instalado, en nuestro continente, una clasificación social que determinaba como fatalidad el tipo de vida a la que se podía aspirar. Cada autor, respondiendo a los propios retos históricos y contextuales, apunta hacia un destino común: la humanización de la realidad política de nuestro continente.

El séptimo trabajo corresponde a Paloma Griffero, una educadora popular que abre su reflexión con un testimonio de vida sobre lo que significa llevar a la práctica los principios de Simón Rodríguez en el contexto de Chile, un país que acumula una enorme desigualdad y marginación, y en el que la colonización sigue siendo una herida abierta. Griffero pone de relieve que las instituciones pedagógicas

continúan arrastrando colonialidad y verticalismo; el hecho de que sigamos disputando el derecho a la educación gratuita en el siglo XXI nos dice mucho. Nuestra autora advierte que la educación sigue siendo un campo en disputa, pero una disputa que ha desbordado las aulas, que se ha vuelto política en las calles y que ha tomado cada espacio presencial y virtual para hacer, de la educación, formación política. Simón Rodríguez estaría orgulloso de ver a sus hijos continuar el camino de la educación popular con la poesía, el compromiso, el humor y la irreverencia con los que se trabaja en Chile.

El octavo ensayo corresponde a Abdiel Rodríguez, quien dedica su contribución a Ricardo Soler, a decir del propio autor, *el pensador más importante de Panamá*. Abdiel Rodríguez lo coloca como antecedente de la filosofía de la liberación, en el esfuerzo de darle contenido a una filosofía latinoamericana y de atender al ideal robinsoniano de la originalidad; en ese sentido, su obra incide en la comprensión del positivismo, con notas propias. América Latina transitaba un camino nuevo y, en esa dirección, Abdiel Rodríguez resalta que, para Soler, el método científico no avanza ingenuamente hacia la empiria, independientemente del contexto histórico y geopolítico, sino que consiste en “estudiar la relación y dependencia del pensamiento filosófico y sociológico, y las doctrinas sociales y políticas”.

El noveno artículo es de Iluska Salazar, quien reflexiona sobre la raíz robinsoniana en la Revolución Bolivariana. La autora resalta el papel de la educación para la construcción de una nueva sociedad que exprese, efectivamente, el poder del pueblo quien es el “poseedor de las luces y virtudes para el arte de vivir”. En ese sentido, Simón Rodríguez entiende su trabajo teórico como un trabajo político; su pluma es

lucha poética, política y educadora, porque lo que urgía era transformar la realidad y dejar testimonio de aquello que movía la transformación. No era, entonces, teoría contemplativa, sino pensamiento para la transformación: nombrar el proyecto, ubicar el problema, conceptualizar la mudanza hacia un nuevo modo de vida, allanar el camino de la independencia a la libertad. La raíz robinsoniana señala la necesidad de llevar a cabo una revolución económica y política: económica, para cambiar el modo de reproducir la vida; política, para cambiar al sujeto y sus instituciones.

El décimo trabajo es una contribución de José de Souza Silva, quien aborda la obra de Simón Rodríguez en relación con el concepto de *desarrollo sostenible* que ha propuesto la modernidad como una manera de darle la vuelta a la autocontradicción que suponía la idea de progreso infinito, en un mundo finito. El autor ofrece una reflexión crítica y descolonial ante la Agenda 2030, propuesta por la ONU, y recupera la discusión del ecomarxismo en relación con el “Antropoceno”, que naturalizaba la crisis climática como resultado del desarrollo de la vida humana; y el “Capitaloceno”, que pone el énfasis sobre el modo de producción capitalista como el verdadero responsable de la debacle ambiental. A partir de la obra de Simón Rodríguez, el autor propone giros paradigmáticos que permitan transitar del modelo de *desarrollo* al *buen vivir*. Al final de este trabajo, nos quedamos con la reflexión acerca de que el “inventar o errar” de Simón Rodríguez, en este punto de la historia, se vuelve cada vez más dramático, porque lo que tenemos delante no es ya el error, sino la destrucción de la vida.

El último trabajo, “Actualidad del pensamiento robinsoniano: *saber vivir*, horizontes comunitarios y construcción de posibilidades de transformación, más allá del dominio colonial”, del ministro Jorge Arreaza Montserrat,

destaca el carácter descolonial y la potencia crítica de la obra de Simón Rodríguez, un intelectual que ha sido “ignorado, subestimado y distorsionado”, por propios y extraños. Recuperar su obra y continuar el camino de liberación trazado por Simón Rodríguez orienta las luchas hacia la vida en comunidad. El autor destaca seis claves del proyecto robinsoniano para repensar y profundizar: 1) el bien común como horizonte de sentido; 2) la descolonización epistemológica y cosmogónica; 3) la necesidad de desarrollar un pensamiento propio como condición de la libertad; 4) la ética de la vida en comunidad; 5) la democracia radical como verdadera revolución política; 6) la transición hacia una economía para la vida. El artículo nos ofrece una verdadera agenda de trabajo, de cara a la profunda crisis que enfrenta la humanidad, una vez que el proyecto civilizatorio de la modernidad ha mostrado las contradicciones que encarna y la incapacidad de reproducir la vida de todos. Nuestros ancestros libertadores nos hablan desde el futuro, su crítica es tan vigente como antaño, porque su palabra anuncia una realidad que no hemos construido todavía. A partir de la reflexión del ministro Jorge Arreaza, resulta cada vez más claro que pensarnos en clave comunal no es solamente un proyecto válido para Venezuela, sino que constituye un imperativo del que la humanidad ya no puede escapar... ante nosotros, tenemos una enorme disyuntiva: comuna o nada; y esa *nada* es la muerte, porque la vida solo puede reproducirse comunitariamente. El diálogo con los ancestros nos lega grandes verdades que no podrán seguir siendo ignoradas.

Katya Colmenares Lizárraga¹

¹ Filósofa, con posdoctorado en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), jefa de Planes y Programas Académicos en el Instituto de Formación Política (INFP) del Movimiento de Regeneración Nacional (Morena). Correo electrónico: katyacolmenares@gmail.com.

Simón Rodríguez: la pedagogía como invención

Nicolás Arata¹

Si toda tradición tiene su primer día, la que inauguró Simón Rodríguez nació comprometida con desentrañar el modo de nombrar lo propio americano. Su obra pedagógica fue un despliegue incesante de ingenio, tozudez y creatividad; sus ideas fueron materia dispuesta a encarar los desafíos educativos que enfrentaban sociedades tironeadas entre dos proyectos históricos antagónicos: el anclado a las prácticas religiosas y culturales del viejo orden colonial, y el que se abría —por la vía de transformaciones más radicales— al horizonte promisorio de forjar sociedades más justas e igualitarias.

La figura de Simón Rodríguez comienza a emerger en los últimos años del período tardo-colonial (hacia fines del siglo XVIII) y se consolida con el proceso de las independencias hispanoamericanas, durante el temprano siglo XIX. Su trabajo, injustamente desatendido durante mucho tiempo, ha sido recuperado en las últimas décadas desde múltiples ángulos: entre quienes ensayan una aproximación en clave filosófica y pedagógica a su obra, pasando por aquellos que lo hacen a partir de un interés filológico, hasta quienes convocan la figura de Rodríguez, siguiendo motivaciones políticas. Uno de sus textos —*Sociedades americanas en 1828*— ha alcanzado el rango de *clásico* del pensamiento latinoamericano. Se

¹ Dr. en Educación, por la Universidad de Buenos Aires. Profesor adjunto, Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina); profesor asociado, Historia de la Educación Argentina (Universidad Pedagógica Nacional, Argentina). Presidente de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (Saiehe). Correo electrónico: aratanicolas77@gmail.com.

trata de un libro fundamental para comprender los debates desatados por las luchas en los planos políticos, económicos y culturales de la emancipación americana, donde lo educativo juega un papel preponderante.

Simón Rodríguez integró, junto a Domingo Faustino Sarmiento, Andrés Bello, Valentín Letelier, José Pedro Varela, Gabino Barrera y Eugenio María de Hostos —entre otros—, el grupo de pensadores y educadores que configuró el campo de los debates político-pedagógicos sobre los que se fundaron los sistemas educativos contemporáneos en América Latina. Aunque el nivel de contactos e intercambios (así como de acuerdos y desavenencias) entre ellos representa una tarea pendiente para la historiografía educativa, compartían un conjunto de preocupaciones: impulsar la educación popular entendida como herramienta para la consolidación de las repúblicas en formación; promover una estatalidad que garantizara la escolarización para todos los sectores de la población; diseñar métodos de enseñanza que sustituyeran, definitivamente, los empleados durante el período colonial.

En aquel contexto, donde lo viejo no acababa de morir y lo nuevo no terminaba de nacer, Simón Rodríguez moldeó un proyecto filosófico y pedagógico cuyo rasgo distintivo fue “la radicalización del programa de las independencias” (Ramírez *et al.*, 2018, p. 15). Ese programa se fue configurando a través de un largo e intenso proceso de viajes, visitas e intercambios de ideas y experiencias con personas e instituciones de diferentes regiones y culturas.

Entre sus signos distintivos, a Simón Rodríguez se le atribuye ser el “precursor del socialismo en América Latina” (Durán, 2015, p. 5), por su compromiso con la situación de los sectores históricamente relegados de la sociedad de su época. Asimismo, se resaltó su “originalidad

incomparable” (Uslar Pietri, como se citó en Mondragón y Rawicz, 2022, p. 204) y su posición “vigorosamente independiente” (Weinberg, 1999, p. 91) ante el rechazo de sistemas de enseñanza forjados en otras culturas y regiones (el método lancasteriano). La obra de Rodríguez entrelazó la cuestión de la formación con la del gobierno, preocupado por el modo en que las costumbres influyen sobre el gobierno, y viceversa. En este sentido —como subraya León Rozitchner—, “Simón Rodríguez no es el autor de un sistema de ‘educación pública’, sino el autor de una nueva propuesta: un sistema de construcción revolucionaria, en momentos de revolución [movido por el afán de] producir una nueva República” (2012, p. 28).

En cualquier caso, las ideas de Simón Rodríguez ganan especificidad cuando se las compara y contrasta con otros proyectos que circulaban en el temprano siglo XIX latinoamericano. Por ejemplo, y a diferencia de Domingo Faustino Sarmiento (que descalificaba en clave racista las instituciones y culturas de la población hispanoamericana), el programa educativo de Rodríguez —por el contrario— tenía “como núcleo organizador y como sustento, a la población pobre y marginada” (Puiggrós, 2005, p. 51). En ese sentido, las ideas simonianas se apartaban del programa modernizador del liberalismo decimonónico para fundar uno con rasgos propios, en donde se identifican tanto aspectos específicos del pensamiento latinoamericanista, como elementos del socialismo utópico (Ciriza y Fernández, 1995).

A los fines de introducir la figura de Simón Rodríguez, en las siguientes páginas se abordan cuatro aspectos fundamentales en torno al educador americano: en primer lugar, algunos antecedentes y notas biográficas que contribuyan a situarlo en su época; en segundo lugar, algunas ideas-fuerza surgidas de su perspectiva

teórico-metodológica, que permiten dar cuenta de su ideario pedagógico; en tercer lugar, sus principales publicaciones; en último lugar, algunos de sus aportes al campo de la educación en perspectiva latinoamericana.

Vida de un maestro

Se estima que Simón Narciso de Jesús Rodríguez nació en la ciudad de Caracas, el 28 de octubre de 1769, y que falleció en el pueblo de Amotape, Perú, el 28 de febrero de 1854. En el libro de bautismo, el cura rector de la iglesia Candelaria lo registró como “párvulo expósito”; luego, Simón Rodríguez adoptaría el apellido del sacerdote que lo crio: Alejandro Carreño (sobre quien recaían las sospechas de ser su padre biológico) junto al de su madre, Rosalía Rodríguez. Más tarde, a causa de un litigio con su hermano, el músico José Cayetano Carreño, Simón desistió de seguir utilizando su apellido paterno. En 1793, cuando se casó con María de los Santos Ronco, ratificó aquella decisión presentándose ante la sociedad como “expósito de esta feligresía”.

Rodríguez se desempeñó como maestro de primeras letras en la ciudad de Caracas y como cajista de imprenta en Baltimore (Estados Unidos); estos dos oficios convergieron, luego y de un modo singular, en su obra pedagógica, transformándolo en una suerte de “filósofo-tipógrafo” (Ramírez *et al.*, *op. cit.*, p. 16). Las valoraciones en torno a su persona no conocieron medias tintas. El Libertador de América, Simón Bolívar (1783-1830), quien, de pequeño, fue su pupilo y con quien forjaría una amistad entrañable, lo llamó “el Sócrates de Caracas” y “mi maestro”; el Mariscal Antonio José de Sucre (1795-1830), en cambio, veía en Rodríguez a un hombre de “ideas extravagantes” que tenía “la cabeza de un francés aturdido”; el periódico chileno Mercurio lo calificó como un “viejo observador

de las revoluciones del siglo”, mientras que otros preferían llamarlo —lisa y llanamente— el “loco Rodríguez”.

Sus inicios en la educación tuvieron lugar en tiempos de la colonia. El 23 de mayo de 1791, el Cabildo de Caracas lo autorizó a trabajar, como ayudante del maestro de primeras letras Guillermo Pelgrón, en la primera escuela pública que tuvo la ciudad de Caracas. En aquellas aulas, Simón Rodríguez tuvo entre sus alumnos a Simón Bolívar, cuando este contaba con apenas 12 años de edad. Previamente, el abuelo de Bolívar había contratado a Rodríguez para que se desempeñara como su amanuense; cuando el pequeño Simón huyó de la casa de su tío, las autoridades decidieron enviarlo a la escuela. La historiografía nacionalista resaltó la condición de *maestro de Bolívar*, como si aquel fuese el gran mérito de Rodríguez, a pesar de que —como intentaremos poner de relieve en estas páginas— su legado es mucho más complejo, rico y vasto.

Hacia 1797, dos versiones indican que Rodríguez abandonó Caracas: según la primera, manifestando su descontento con las políticas españolas, el educador salió de Caracas con dirección a La Guaira, y se embarcó en este puerto; según la segunda versión, Rodríguez fue acusado de conspirar contra la Corona y, al temer por su vida, debió exiliarse en la isla de Jamaica. Allí cambió su nombre por el de Samuel Robinson, acaso para evitar ser identificado por las autoridades realistas. De allí pasó a los Estados Unidos, donde vivió en Baltimore y en Filadelfia, hasta 1800. Cuando llegó a Europa, conservó aquel nombre y modificó su lugar de nacimiento, tal como lo dejó asentado en el Registro de Españoles, en París: “Samuel Robinson, hombre de letras, nacido en Filadelfia, de treinta y un años” (Rodríguez, 1990, p. 316).

Durante los 22 años que vivió en Europa, el educador caraqueño se desempeñó como profesor de lengua en Italia, Francia, Polonia, Rusia, Inglaterra y Alemania; trabajó en un laboratorio de química; y, muy probablemente, dirigió una escuela en Rusia. Al regresar a América, continuó desarrollando otros oficios. En Arequipa, Perú, demostró sus habilidades como proyectista y, en Ecuador, llegó a administrar, durante algunos meses, una mina de sal y una fábrica de pólvora. Más adelante, en Azángaro, Perú, recurrió a la fabricación de velas para poder subsistir. Pero, incluso, en aquellos momentos de premura económica, Rodríguez encontraba la forma de justificar sus trabajos en el contexto más amplio de la tarea que había asumido cuando retornó a América: “Voy a fabricar velas —afirmaba—. En el siglo de las luces, ¿qué ocupación puede haber más honrosa que la de fabricarlas y venderlas?” (Rodríguez, 2004, p. XI).

Entre 1801 y 1804, Rodríguez vivió en Francia, donde se dedicó a profundizar su conocimiento de las ideas ilustradas, abrió una escuela para la enseñanza del español, junto con el sacerdote fray Servando Teresa de Mier, y tradujo la *Atala*, de François-René de Chateaubriand, obra pionera del romanticismo. En 1804, se reencontró con Simón Bolívar en la ciudad de Viena; al año siguiente, decidieron emprender un viaje que los condujo hasta Roma y Milán, donde el 26 de mayo presenciaron la coronación de Napoleón Bonaparte, como emperador. Aquel periplo concluyó con un juramento: en el Monte Sacro de Roma, los amigos, acompañados por Fernando Toro, juraron libertar a América del poder español. Camilo Gómez, testigo del fallecimiento de Rodríguez, dejó escrito en sus memorias que, unas horas antes de su deceso, Rodríguez vociferaba ante el cura que lo visitó, que “no tenía más religión que

la que había jurado en el Monte Sacro con su discípulo” (Rodríguez, 1990, p. 333).

Hacia finales de 1805, Simón Rodríguez regresó a París, aunque por poco tiempo, ya que su carácter de peregrino lo llevó a seguir recorriendo buena parte de Europa, desenvolviendo los oficios más diversos, estudiando literatura y dirigiendo escuelas. El año 1821 encuentra a Simón Rodríguez residiendo en Londres, donde retomó el contacto con Andrés Bello y ganó cierta reputación como destacado maestro ante los círculos intelectuales británicos. El propio Bello diría de él, que se trataba de “otro Pestalozzi, que tiene como este, la pasión del genio y la enseñanza” (Rodríguez, 1990, p. 319).

Aquella apacible calma se vería sacudida cuando, a comienzos de 1823, decide regresar a América por la ruta de Cartagena de Indias. Enterado de esta noticia, Simón Bolívar, quien ya se encontraba envuelto en la guerra de Independencia, le escribió desde Pativilca a su antiguo maestro: “Usted formó mi corazón para la libertad, para la justicia, para lo grande...” (Rodríguez, 1990, p. 319). Por entonces, la independencia de la Gran Colombia estaba garantizada, más no la del Perú. Entusiasmado con la idea de profundizar el proceso emancipatorio por la vía pedagógica, Bolívar le facilitó los medios para que Rodríguez viajase al país del Inca, donde tendría lugar el ansiado reencuentro.

En respuesta a la solicitud de Bolívar, Simón Rodríguez desarrolló un plan de acción político-pedagógico para independizar América, desplegando un conjunto de experiencias múltiples y diversas: dio clases de agricultura y botánica en el Colegio Nacional de Latacunga; en Quito, presentó al Gobierno un plan de *colonización* para el oriente de Ecuador; en Ibarra, fundó una “sociedad de socorros mutuos”; y, en Bogotá, intentó reunir los medios

para establecer una casa de industria pública, donde se les enseñase, a los jóvenes, oficios útiles. En 1825, Bolívar lo recibe en Lima, incorporándolo a su grupo de colaboradores. Siguiendo a Lidia Rodríguez (2012), Simón Rodríguez no fue al encuentro de Bolívar para que lo protegiera, sino para que operase como un catalizador de sus ideas a favor de la causa americana.

En efecto, en noviembre de ese mismo año, el Libertador de América lo nombró director de Enseñanza Pública, Ciencias Físicas, Matemáticas y de Artes, y director general de Minas, Agricultura y Caminos Públicos de la República Boliviana. El 7 de enero de 1826, Bolívar regresó a Lima y Rodríguez permaneció en Bolivia, siendo aquella la última vez que se vieron. En Chuquisaca, Rodríguez fundó una escuela modelo donde, en apenas 4 meses, reunió a más de 200 niños, cerca de 50 pobres y 20 jóvenes que aprendían diversos oficios, con la misión de propagarlos en otras ciudades. Cuando Rodríguez partió hacia Cochabamba a instalar una escuela semejante, había una lista de 700 niños que esperaban una vacante para ingresar al establecimiento. El proyecto pedagógico de la escuela modelo abarcaba —entre otros asuntos— la instrucción de mujeres, la dotación de empleos para los padres de los niños recogidos, el cultivo de las tierras baldías y la atención preferente a la población indígena. Los interminables litigios que mantuvo con las autoridades eclesiásticas y las continuas desavenencias que lo enfrentaron con el Mariscal Antonio José de Sucre llevaron a Rodríguez a renunciar a su proyecto y a abandonar el país. Martín Barbero sostuvo que a Simón Rodríguez lo hicieron expulsar de Bolivia las familias de la “sociedad”, que “no querían ver a sus hijos convertidos en humildes artesanos, sino en literatos, doctores y tribuneros” (2003, p. 26).

De Lima —ciudad donde vivió sumido en una pobreza extrema, dándole clases a un grupo reducido de niños—, se trasladó, en 1834, a la ciudad de Concepción, en Chile, aceptando la dirección de una escuela que le propuso el intendente de la ciudad, José Antonio Alemparte. Este le pedía a Rodríguez que llevase adelante el mejor plan posible de educación científica. En sus memorias, Lastarria (2001, p. 47) recordaba que “la educación que administraba [Rodríguez] estaba muy lejos de conformarse a las creencias, usos, moralidad y urbanidad de la sociedad en que ejercía su magisterio”. Pero las resistencias que encontraba a su propuesta pedagógica no eran el único problema que enfrentar. En febrero de 1835, un terremoto asoló la ciudad de Concepción, destruyendo la escuela de Rodríguez. Al año siguiente, Simón visitó los pueblos de Trilaleubu (o Trilaleo) y Monteblanco, donde instaló un aserradero; pero el proyecto concluyó con un nuevo fracaso. En torno a 1838, hay registro de su paso por Valparaíso, donde —junto con inaugurar una escuela— abrió una fábrica de velas. Un viajero, de nombre Vendel-Heyl, dejó anotado, en su bitácora, un supuesto diálogo que mantuvo con Simón Rodríguez sobre aquella iniciativa, en el que este habría comentado (como se citó en prólogo de Dardo Cúneo, en Rodríguez, 2004):

...yo, deseando hacer de la tierra un paraíso para todos, la convierto en un infierno para mí. Pero, ¿qué quiere usted? La libertad me es más querida que el bienestar. He encontrado entre tanto el medio de recobrar mi independencia y de continuar alumbrando a América. (p. XI)

Alrededor de 1841, vivió en Azángaro, donde tuvo la oportunidad de recibir por una noche a otro viajero francés, llamado Paul Marcoy. En su diario de viaje,

este escribió las palabras que le comunicó Rodríguez sobre la situación que atravesaba: “Adquiero lo suficiente para vivir al día. Afortunadamente soy filósofo por instinto, y sé contentarme con poco”; a ello agregaba: “Prefiero acabar mis días en una tranquilidad profunda, a ejemplos de los ríos de esta América que van sin saber adónde y dejan a la Providencia guiarlos” (Rodríguez, 1990, p. 328).

Simón reunió fuerzas y, al año siguiente, regresó a Lima, donde volvió a publicar una nueva versión de *Sociedades americanas*. Un año después, emprendió un viaje con destino a Ecuador, visitando Guayaquil, Quito; luego, residió en Latacunga, donde impartió clases en el colegio de San Vicente. En 1851, publicó sus *Consejos de amigo dados al Colejio de Latacunga*. Entre otros, proponía que, en aquella escuela, se enseñara castellano y quichua, física, química e historia natural; pero también que se construyeran dos pequeñas fábricas: una de loza y la otra de vidrio, para que en ellas los niños pudieran aprender “los tres oficios principales, Albañilería, Carpintería y Herrería, porque con tierra, madera y metales se hacen las cosas más necesarias” (Rodríguez, 1990, p. 253).

En 1853, emprendió, de nuevo, viaje al Perú; lo acompañaban su hijo José y Camilo Gómez, compañero de este; fue Gómez quien lo asistió en el momento de su muerte. Los dos cajones de papeles y libros que llevaba consigo Rodríguez, en el momento de fallecer, quedaron, según se cree, en Guayaquil, y fueron recogidos y ordenados por Alcides Destruge; pero, finalmente, se perdieron en el incendio ocurrido en dicha ciudad, en octubre de 1896. Una vez más, la calamidad había dado alcance al pedagogo trashumante que —según él mismo repetía— llevaba, en su baúl, el futuro de América.

Perspectivas y aportes de Simón Rodríguez al pensamiento pedagógico

Los tópicos de la pedagogía latinoamericana, durante el siglo XIX, son múltiples y variados, aunque algunos aparecen volcados, con mayor insistencia, en las páginas y reflexiones de los letrados y de la gente de saber. En este apartado, se resaltan cuatro, por sus implicancias en la construcción de un discurso pedagógico latinoamericano; pero también por las posibilidades que ofrecen para establecer puntos de contacto y comparación con el ideario de otros educadores contemporáneos.

La primera cuestión gira en torno a una forma de **concebir la educación como un problema de orden político, con capacidad para incidir en la construcción de sociedades más justas e igualitarias**. En efecto, el combate a la desigualdad fue uno de los aspectos que gravitó, con mayor fuerza, a lo largo de la obra pedagógica de Simón Rodríguez. Vale recordar que, en la región comprendida por la Capitanía General de Venezuela, hacia fines del siglo XVIII, la distribución étnico-social revelaba que los blancos (peninsulares y criollos) representaban el 20 % de la población; los pardos, negros libres y manumisos, y negros esclavizados, el 61 %, mientras que los negros cimarrones, indios (tributarios, no tributarios y la población indígena marginal), el 19 % restante. Es decir: el 80 % de la población quedaba, prácticamente, al margen de la escuela. “Yo no creo —sostenía Rodríguez, quien se reivindicaba a sí mismo y a Bolívar como zambos— que sean menos acreedores a ella (la escuela) que los niños blancos” (2004, p. 8); y afirmaba que la inclusión de negros y pardos, en las aulas, resultaba decisiva para contribuir a formar una sociedad donde todos sean capaces de todas las empresas.

Las elaboraciones rodrigueanas en torno al concepto de igualdad se forjaron en la reflexión y el contacto con las experiencias de las sociedades latinoamericanas, aunque también se alimentó de las ideas del humanismo español del siglo XVI (que postula que todos los hombres comparten la misma capacidad racional de actuar de acuerdo con una *ley natural*), de la filosofía de Francisco de Vitoria (quien argumenta que el derecho natural reconoce, en todos los seres humanos, derechos que ninguna autoridad política puede ignorar; poniendo límites al derecho de conquista de los españoles [Durán, 2014]) y, más tarde, de las teorías contractualistas modernas.

La segunda cuestión consiste en **infundir un carácter emancipatorio a la educación popular** que, como la entiende Simón Rodríguez, facilitaría a los niños pobres vivir en “libertad personal”; es decir: sin pedirle permiso a otros. Se trata de un requisito indispensable para construir las sociedades igualitarias a las que referíamos en el punto anterior. Esta condición pasaba por repensar cuál debía ser el sujeto pedagógico de la escuela posindependentista. Si en el viejo orden colonial, la educación aspiraba a formar letrados, en el nuevo orden social, la escuela debía aspirar a formar ciudadanos que contribuyeran “con sus luces a fundar el Estado” (Rodríguez, 1990, p. 6).

Aquí reside una distinción esencial entre educar e instruir —que será objeto de numerosos debates a lo largo del siglo XIX latinoamericano, entre otros, entre Domingo F. Sarmiento y Juan Bautista Alberdi—. Para Simón Rodríguez, la educación está asociada al “arte de vivir”, mientras que la instrucción se relaciona con la acumulación de conocimientos: “INSTRUIR NO ES EDUCAR: ni la *Instrucción* puede ser un equivalente de la *Educación* aunque *Instruyendo se Eduque*” (Rodríguez, 1990, p. 179).

Ahora bien, Rodríguez sostendrá que, sin que esta actúe en desmedro de la educación, un Gobierno ilustrado debe “generalizar la Instrucción”, pero siempre que —previamente y como su condición— “se piense en la EDUCACIÓN DEL PUEBLO” (Rodríguez, 1990, p. 180). De lo que se desprende que la Instrucción debe ser general, en tanto “da el conocimiento de las obligaciones que contrae el hombre, por el mero hecho de nacer en medio de una sociedad” (Rodríguez, 1990, p. 201).

El tercer elemento surge del punto anterior: **no hay emancipación política sin que se despliegue un programa de independencia económica, y esta debe estar concebida y alojada desde la escuela.** Simón Rodríguez persevera en esta cuestión, como ningún otro educador del siglo XIX. No hay escuela posible si esta no es capaz de producir potentes articulaciones entre educación y trabajo. La premisa no era otra cosa que la continuación necesaria de la estela revolucionaria que habían iniciado los criollos, en América, y un medio para su profundización: “Una revolución política pide una revolución económica”, aseveraba Rodríguez, e invertía el orden del pensamiento ilustrado que postulaba a la ciudad como fuente de irradiación del saber que, luego, se proyectaría sobre las zonas rurales. Por el contrario, las reformas pedagógicas, culturales y económicas deberían comenzar, para Rodríguez, en las zonas rurales, para luego impactar en las ciudades:

Si los americanos quieren que la revolución política que el peso de las cosas ha hecho y que las circunstancias han protegido, les traiga bienes, hagan una revolución económica y empiécenla por los campos —de ellos pasarán a los talleres de las pocas artes que tienen— y diariamente notarán mejoras, que nunca habrían conseguido empezando por las ciudades. (Rodríguez, 1990, p. 292)

En otras palabras: la medida de la revolución, postulada por Rodríguez, se fraguaba en aulas mestizas capaces de formar hombres industriosos dispuestos a transformar el continente, mediante la obra de sus manos. Si un credo organizaba su obra, este era que no habría independencia política sin revolución económica, y que no habría revolución económica sin una transformación profunda de la enseñanza escolar.

El cuarto elemento es **el más distintivo de su obra: la originalidad como principio irrenunciable para fundar un programa pedagógico americano**. Simón Rodríguez concebía los rasgos de América —su geografía, sus hombres, su historia— como un tópico singular, donde difícilmente podrían aplicarse los modelos educativos europeos. Convencido de que “la incapacidad de inventar ó la pereza de pensar, hace el hombre imitador” (2004, p. 25), no dudó en cuestionar la implementación del sistema de enseñanza mutua creado por Joseph Lancaster, cuando este era intensamente difundido, desde la ciudad de México hasta Buenos Aires. Rodríguez —señala Gregorio Weinberg (1999, p. 91)— rechazaba aquel modelo de enseñanza al que juzgaba “con sorna y suficiencia”:

ENSEÑANZA MUTUA

es un disparate.

Lancaster la inventó, para hacer aprender la Biblia

DE MEMORIA.

Los discípulos van a la Escuela. . . a APRENDER!. . .

no a ENSEÑAR ni a AYUDAR a ENSEÑAR.

Dar GRITOS y hacer RINGORRANGOS

no es aprender a LEER ni a ESCRIBIR.

Mandar recitar, de memoria, lo que NO SE ENTIENDE,

es hacer PAPAGAYOS, para que. . . por la VIDA!. . .

sean CHARLATANES. (Rodríguez, 1990, pp. 268-269)

Rodríguez juzgaba que, en lugar de reproducir modelos, resultaba imprescindible inventarlos: “La humanidad pide el ensayo; las luces del siglo lo facilitan” (1990, p. 44). Frente al juicio de Rodríguez, Europa era una obra concluida y América una empresa abierta y en construcción; centrarse en la primera representaba un error flagrante: “[...] la sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensaren América....” (Rodríguez, 1990, p. 207).

Ello no implicaba, por otro lado, rechazar, de plano, las ideas y experiencias del Viejo Continente. Se trataba, más bien, de poder establecer una diferencia entre adoptar un modelo educativo o adaptarlo a las condiciones del contexto sociohistórico americano. Preocupado por sentar las bases de un modelo pedagógico que respondiera a los problemas y a las aspiraciones de las recientemente creadas repúblicas, Rodríguez afirmaba preguntando: “¿Dónde iremos a buscar modelos? La América española es original. Originales han de ser sus instituciones y su gobierno. Y originales, los medios de fundar uno y otro” (Rodríguez, 1990, p. 88).

Publicaciones destacadas

De las múltiples formas de leer el legado escrito de Simón Rodríguez, un elemento que cobra relieve es pensarlo como un vasto trabajo cartográfico, de los que estaban en boga en el siglo XIX; una suerte de mapeo que ayudaba a situar a una sociedad en su época y en el territorio. Y, como si se tratase de un moderno sistema de orientación, Simón Rodríguez le cargaba las rutas a seguir. Es, en ese sentido que, más que un tratado pedagógico, su obra representa un gran plan de acción:

Muchos tratados se han publicado sobre la Educación en general, y algunos sobre los modos de aplicar sus principios, a formar ciertas clases de personas; pero todavía no se ha escrito para educar pueblos que se erigieron en naciones, en un suelo vastísimo, desierto, habitable en gran parte y transitable en casi todas direcciones. (Rodríguez, 1990, p. 182)

Simón Rodríguez comprendía, como casi nadie, que un proyecto pedagógico expresaba —ante todo— una forma de concebir a la sociedad y que, para formarla, resultaba indispensable reapropiarse de un vasto e indómito territorio, habitado por múltiples culturas e identidades, que habían sido sometidas y acalladas por el poder español.

En 1794, Simón Rodríguez elevó al Ayuntamiento una memoria titulada *Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras en Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento*. Allí, sostenía que la misión de la escuela era la de “disponer el ánimo de los niños para recibir las mejores impresiones, y hacerlos capaces de todas las empresas. Para las ciencias, para las Artes, para el Comercio, para todas las ocupaciones de la vida” (Rodríguez, 2004, p. 5). Entre otros asuntos, en el informe proponía la creación de cuatro nuevas escuelas, cuestionaba la falta de experiencia de algunos maestros, reclamaba mejores condiciones materiales y salariales para desenvolver el oficio de enseñar, y defendía la inclusión de pardos y morenos en las escuelas de primeras letras. Todo ello, en abierta discusión con el modelo pedagógico imperante, que negaba la posibilidad de formar a negros y morenos en las escuelas, y despreciaba la enseñanza de los oficios manuales, por considerar que envilecían el alma de quienes los ejecutaban.

En los años transcurridos en América, Simón Rodríguez edita un legado escrito que da cuenta de su empeño por fundar otra pedagogía para América. Tras renunciar en 1826 a sus cargos en Bolivia, Rodríguez se dirigió hacia Arequipa, donde publicó, dos años más tarde, las palabras iniciales —a las que llamó “Pródromo”— de *Sociedades americanas en 1828. Cómo serán y cómo podrán ser en los siglos venideros*. Rodríguez no alcanzó a completar aquel libro seminal del pensamiento pedagógico latinoamericano, dejando cinco ediciones de la obra que —con importantes matices unas respecto de las otras— dan cuenta de una obra abierta y en estado de construcción permanente. En efecto, la obra se editó en Arequipa, Perú (1828); en Concepción (1834) y en Valparaíso, Chile (1840); y en Lima, Perú, en dos oportunidades (1842 y 1843).

Entre la primera y la quinta versión, mediaron 15 vertiginosos años, en los que el autor fue introduciendo variaciones en los subtítulos de la obra, quitando y reemplazando páginas, así como en la estructura del texto. La versión de 1828 —por ejemplo— llevó por subtítulo *Cómo serán y cómo podrían ser en los siglos venideros*, mientras que en la de 1840 fue *Luces y virtudes sociales*². En las páginas de aquella obra “escrita en la precariedad” (Mondragón, 2018, p. X) se puede entrever un Simón Rodríguez preocupado por sentar las bases de un modelo pedagógico que respondiera a los problemas y

² Uno de los mejores y más cuidadosos trabajos de reconstrucción de la obra fue encarado por el Grupo de Investigación de Filosofía e Historia de las Ideas “O Inventamos o Erramos” de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X) y de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), plasmado en una edición bellísima y extremadamente cuidada, con las cinco ediciones facsimilares que constituyen el corpus de la obra clásica (2018). La UACM ha publicado también la edición facsimilar de dos extractos de *Sociedades americanas en 1828* (2019).

a las aspiraciones de las recientemente creadas repúblicas estableciendo una suerte de frente a frente dialéctico entre originalidad y copia: “o inventamos o erramos”.

Pero Rodríguez no solo contribuyó con sus reflexiones a la conformación del pensamiento pedagógico. En 1830, aparecieron dos trabajos de su autoría, de distinta naturaleza: una defensa de su discípulo Simón Bolívar, titulada *El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas defendidos por un amigo de la causa social* (1830), y un trabajo de carácter científico: *Observaciones sobre el terreno de Vincocaya con respecto a la empresa de desviar el curso natural de sus aguas y conducir las por el río Zumbai al de Arequipa* (1830), donde ponía de manifiesto sus conocimientos sobre geología, matemáticas y física, combinando la preocupación por la conservación de la naturaleza y el interés por obtener mayores beneficios de esta para la sociedad.

Completa este *racconto* parcial de su obra, el libro titulado *Consejos de amigo dados al Colejio de Latacunga* (1851) en el que propone la enseñanza bilingüe (español y quichua), el aprendizaje de oficios y también cómo infundir, en los niños y en las niñas, el ser preguntones.

Aportes para una lectura de Simón Rodríguez en clave comparada

Simón Rodríguez es el autor de una obra excepcional marcada por la originalidad que se resiste a ser encuadrada dentro de las corrientes prefiguradas del pensamiento occidental (Rawicz, 2020, p. 17). Ello no impide, sino más bien todo lo contrario, estimular el estudio de la obra de Simón Rodríguez, en clave comparada con la de otros autores y autoras del pensamiento filosófico y pedagógico de los siglos XIX y XX.

Una primera aproximación, en clave comparada, a la obra del autor de *Sociedades americanas* la hallamos al analizar los modos en que el mismo Simón Rodríguez hizo uso de la comparación, como herramienta para advertir, a sus contemporáneos, sobre los peligros de reproducir los sistemas y métodos de enseñanza europeos, al tiempo que exhortaba a buscar respuestas originales ante los desafíos que enfrentaban los pueblos americanos. De un lado, colocó la imitación, la importación y la copia como estrategias; mientras que, del otro, apeló a la invención y al ensayo para fundar una tradición a partir de ideas y experiencias propias. En ese sentido, es tentador calificar a Simón Rodríguez como un educador a contramano del siglo XIX; un siglo donde, mientras pensadores de la talla de Domingo Faustino Sarmiento o Andrés Bello exaltaban las bondades de los sistemas educativos europeos y norteamericano, y promovían su implementación en los países sudamericanos, Rodríguez llamaba a desconfiar de Europa y Estados Unidos, como hemos tenido oportunidad de ver.

No obstante, también es interesante indagar cómo se deslizan en la obra de Rodríguez —entre la idea de invención y la de imitación— una tercera postura, más sutil, donde el autor de *Sociedades americanas* apela a la adaptación como una estrategia viable. Rodríguez destaca la importancia de saber “sentir bien la diferencia que hay entre adoptar y adaptar, para no desechar lo que puede ser útil y para no errar en las aplicaciones” (Rodríguez, 1990, p. 239). En otro pasaje del mismo libro, sostiene:

La América está llamada (si los que la gobiernan lo entienden) a ser el modelo de la buena sociedad, sin más trabajo que adaptar. Todo está hecho (en Europa especialmente). Tomen lo bueno —dejen lo malo— imiten con juicio— y por lo que les falte inventen. (1990, p. XL)

Un segundo elemento para trabajar, en clave comparada, es analizar el lugar de los viajes como instancias centrales en la formación de los idearios de los educadores latinoamericanos del siglo XIX. En el caso de nuestro pedagogo, el viaje no debe reducirse al viaje de estudio (como el que el Gobierno chileno financió a Sarmiento) o a los viajes de formación (como el que él mismo desarrolló a lo largo de dos décadas en Europa). Rodríguez también estaba preocupado —y lo hace saber— respecto a la circulación de ideas en un mundo que, él (mucho mejor que otros), percibe cada vez más conectado. De un modo particular, se preocupa por la circulación de ideas en un proceso que opera en ambas direcciones: desde Europa a América, y viceversa. En un pasaje de *Sociedades americanas*, se pregunta: “¿Qué opiniones llevarán los Comerciantes de América a Europa, en retorno de las que traen?” (Rodríguez, 1990, p. 89). Sin dudas, el registro epistolar es una fuente a partir de la que podrían generarse algunas hipótesis sobre los temas y asuntos que fueron objeto de interés de los autores en cuestión.

Simón Rodríguez también puede realizar un aporte significativo al estudio de la historia de la educación en una perspectiva transnacional. Su desenvolvimiento, durante la primera mitad del siglo XIX, en numerosos países de la región —desde Venezuela a Chile— permitiría comparar la situación que atravesaban las escuelas en una amplia región geográfica, atravesada por numerosos matices, culturas y contrastes. Las resistencias que encontró, por ejemplo, podrían contribuir a responder qué se esperaba de una escuela y de un maestro en la mitad del siglo XIX. Por otro lado, es interesante pasar por el tamiz de la comparación la gran cantidad de experiencias —no solo en su Venezuela natal, sino en todo el continente— que ha inspirado su pensamiento, a través de la creación de universidades,

grupos de reflexión, colectivos sociales e instituciones que llevan su nombre.

Ello no impide, por el contrario, reconocer, en su singularidad, numerosos puntos de contacto con trabajos de educadores del siglo XIX e incluso del siglo XX. Dos ejemplos: el primero, lo puso de relieve Adriana Puiggrós cuando conectó la tradición iniciada por Simón Rodríguez con elementos del discurso pedagógico freireano. No deberían ser descartados a priori, por otra parte, los puntos de contacto entre elementos de la obra de John Dewey (inscrita en la escuela del pragmatismo) con la de Rodríguez (una filosofía eminentemente práctica) en la que ambas colocan, en el centro de los procesos pedagógicos, el trabajo. Tampoco deben desmerecerse los posibles puntos de contacto y comparación con la obra del peruano José Carlos Mariátegui y del mexicano José Vasconcelos, por citar dos ejemplos, para trabajar comparativamente tanto las ideas de escuela-maestro-alumno, como las relativas a la relación entre las culturas propias, lo percibido como ajeno y los sincretismos.

Como sea, la empresa pedagógica que encaró Simón Rodríguez combinó invención y originalidad, con una tenacidad por alumbrar formas institucionales surgidas de un nuevo contrato social entre los hijos de una América que se quería emancipada. Ante un orden colonial que comenzaba a desmoronarse y frente a una nueva figura del mundo que emergía en su reemplazo, Simón Rodríguez buscó comunicar sus ideas mediante una prosa renovada que se materializaba desde su propia escritura. A través de sus escritos, en los que combinaba juegos tipográficos, diagramas y llaves conectoras, Simón Rodríguez apostó a desatar una transformación gigantesca en las conciencias de sus contemporáneos. Su escritura rompió todos los moldes

conocidos para sembrar la simiente de una reforma social de gran calado.

La mejor vía que encontró para desplegar su inmensa labor pedagógica fue trabajar desde la pequeña escala. La condición para hacer posible una escuela transformadora descansaba en una premisa: integrar a los grandes sectores históricamente excluidos de las aulas de primeras letras convirtiendo los salones de clase en espacios de integración y en potentes laboratorios de trabajo. Su propósito: radicalizar el programa de las independencias para que las recién surgidas sociedades americanas pudieran transitar un camino distinto al de las tambaleantes experiencias europeas. La poética de la escritura en Simón Rodríguez embebió las promesas de la Ilustración en la sinuosa historia de América Latina, como única estrategia posible para —como sostiene Adriana Puiggrós— capturar “la multicausalidad de lo latinoamericano” (Puiggrós, 2005, p. 37) e inscribirla dentro de una figura del mundo inédita y viable.

Referencias

- Barbero, J. M. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Ciriza, A. y Fernández, E. (1995). Simón Rodríguez, una utopía socialista en América. En Universidad Nacional de Cuyo (ed.), Mendoza, Argentina: *Anuario de Filosofía Argentina y Americana* (Vol. 12, pp. 67-95).
- Durán, M. (2014). Simón Rodríguez: educación popular y la huella axiomática de la igualdad. En *Foro de Educación* (Vol. 12, N.º 16, pp. 29-50). [Revisado el 25 de diciembre de 2022]. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.001>
- Durán, M. (2015). *El concepto de educación popular en el pensamiento de Simón Rodríguez: un abordaje filosófico y político* [Tesis

- de doctorado]. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190926053048/El_concepto_de_educacion_popular.pdf [Consultado: 25 de diciembre de 2022].
- Lastarria, J. V. (2001). *Recuerdos literarios*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Mondragón, R. (2018). Un libro infinito (estudio preliminar). En *Sociedades americanas. Cómo serán y cómo podrían ser en los siglos venideros (4ta. parte). Luces y virtudes sociales. (Primer cuaderno). Concepción, Imprenta del Instituto, 1834*. Ciudad de México: Editorial Universidad Autónoma Metropolitana.
- Mondragón, R. y Rawicz, D. (2022). El campo latinoamericanista. En M. del R. Ramírez, D. Rawicz y O. Velasco (coords.), *Leer a Simón Rodríguez: proyecto para América Latina*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Ramírez, M. del R.; Mondragón, R.; Cervantes, F. (2018). En S. Rodríguez, *Sociedades americanas en 1828* (edición facsimilar, documentada y anotada I, 6 Vol.). Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ramírez, M. del R., Rawicz, D. y Velasco, O. (coords.). (2022). *Estudios críticos sobre "Sociedades americanas en 1828" de Simón Rodríguez*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Rawicz, D. (coord.). (2020). *Leer a Simón Rodríguez*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Rodríguez, L. (2012). Educación y construcción de lo común. Reflexiones desde la historia de la educación latinoamericana. En G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.
- Rodríguez, S. (1990). *Sociedades americanas*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Rodríguez, S. (2004). *Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila.
- Rodríguez, S. (2018). *Sociedades americanas en 1828 (El proyecto editorial con las cinco ediciones facsimilares que constituyen el*

corpus de la obra clásica). Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Rozitchner, L. (2012). *Filosofía y emancipación. Simón Rodríguez: el triunfo de un fracaso ejemplar*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Weinberg, G. (1999). *Sarmiento, Bello, Mariátegui y otros ensayos* (Serie Estudios N.º 16). Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.

Simón Rodríguez: la originalidad *en y de* su pensamiento filosófico-político

María del Rayo Ramírez Fierro¹

A manera de exordio

¿Cuándo y en qué circunstancias un pensamiento es original? ¿Qué es la originalidad? Con estas dos preguntas, quiero desmarcarme, en esta contribución, de esa pretendida búsqueda angustiada de originalidad, en la que la propia filosofía latinoamericana se metió en la década de los años sesenta del siglo pasado, generando un debate puesto sobre la mesa de discusión por los libros de Augusto Salazar Bondy, *¿Existe una filosofía americana?* (1968); y de Leopoldo Zea, *La filosofía americana como filosofía sin más* (1969). Este debate parecía insuperable, al llegar —o por llegar— a convertirse en un diálogo de sordos.

Formada en la década de los años ochenta del siglo pasado, en un ambiente académico altamente polarizado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), alrededor de quienes asumían —o querían asumir— un filosofar para resolver las necesidades de nuestra realidad y de quienes aseguraban el carácter universal de la filosofía —regionalistas/universalistas, a riesgo de ser esquemática y simplista—, la búsqueda de la *originalidad filosófica* se convirtió, así, en una petición epistemológica solicitada por los universalistas a los regionalistas. Con el tiempo, y ya con algunos haberes

¹ Dr.^a en Filosofía. Profesora-investigadora, Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Correo electrónico: del.rayo.ramirez@uacm.edu.mx.

en el terreno filosófico académico, empezamos a exigir, con todo derecho —y fundamentalmente asumiendo que el pensamiento filosófico es producto de un saber crítico que se autolegitima— que se dieran razones para afirmar que la filosofía, en clave universalista, era *original*.

En espacios autónomos de formación filosófica, como lo fueron los talleres itinerantes y sabatinos, nucleados por Horacio Cerutti por cerca de una década, nos aventuramos en repensar no solo ese debate, sino a discutir los planteamientos de autores franceses o alemanes, cubanos, peruanos, argentinos, chilenos y más, y de reflexionar, como podíamos, sobre los contextos políticos y culturales de otras regiones del mundo; pero, principalmente, de Europa y América Latina. Nuestro interés era generar un filosofar pertinente para nuestros espacios y regiones, y *salir* de una filosofía entendida en clave universalista, que se concibe como tradición que se autolegitima en su propia prolongación y cuyos avatares, sin embargo, también son heterogéneos. Esos talleres autónomos se nutrían de la presencia continua de filósofos y filósofas, antropólogos, economistas, feministas, latinoamericanistas, mexicanistas, historiadores e historiadoras de las ideas, y con la visita de quienes pasaban por México y accedían a dialogar sobre sus investigaciones con nosotros y nosotras. En ese contexto, y al cabo de cerca de dos décadas, recibimos con beneplácito el libro de Horacio Cerutti, publicado en el año 2000, *Filosofar nuestroamericano. Ensayo problematizador de su modus operandi*, porque en él aparecían muchos de los diálogos y debates que mantuvimos desde la década de los años ochenta, y porque en él, con claridad, se superó la falsa dicotomía entre originalidad/imitación expuesta en la década de los años sesenta. Ya no se trataba de defender una u otra postura, sino de explicar *cómo*, en condiciones de

dependencia económica, política, cultural e intelectual, fue —es— posible el ejercicio de un filosofar en nuestra región, es decir, en nuestra América. Para decirlo brevemente, la tesis principal de Horacio Cerutti, desplegada en ese libro, es que el modo de proceder de muchos de los pensadores y las pensadoras de nuestra América ha consistido en “pensar la realidad, a partir de la propia historia, crítica y creativamente, para transformarla”². Este cambio de paradigma nos llevó a superar las dicotomías entre originalidad/imitación y regionalismo/universalismo, y algunas personas que concurríamos a ese taller nos abocamos a investigaciones particulares desde la historia de las ideas latinoamericanas, la filosofía y el feminismo. También esta nueva manera de plantear los problemas histórico-filosóficos, de Cerutti, cuestionó nociones como “influencia”, al proponer la noción de “repercusión” de diversas tradiciones de pensamiento —no solo filosóficas, sino culturales y lingüísticas también— en la configuración del filosofar nuestroamericano. Se trataba —se trata—, en todo caso, de superar una postura generalizada respecto a que Europa piensa mientras América —¿toda América o solamente la nuestra?— *imita*. Bajo ese horizonte de debates y discusiones, nació mi acercamiento al pensamiento de Simón Rodríguez en 1990.

No voy a abundar en las dificultades materiales a sortear para conseguir fuentes directas y críticas antes de la Internet y cuando mucho en tiempos del telefax por el que recibí en 1993, de Domingo Miliani, la cronología preparada por Fabio Morales para la edición de la Biblioteca Ayacucho en 1990 o las dificultades teóricas y metodológicas para comprender una obra acusada de fragmentarismo de un

² Cerutti, H. (2000). *Filosofar nuestroamericano. Ensayo problematizador de su modus operandi*. México: Miguel Ángel Porrúa, p. 33.

autor que, en algunos casos, era considerado un genio creador muy cercano a la locura. En 1994, terminé el primer estudio sobre la filosofía de Simón Rodríguez.

Aquí, como en otros textos, conservo su nombre con el que se afirmó como pensador y escritor, a su regreso a América, a pesar del jugueteo que él mismo hizo con su nombre en dos de sus publicaciones (Concepción, 1834; y Valparaíso, 1840), de la cuarta parte de *Sociedades americanas en 1828...* titulada *Luces y virtudes sociales*, con sus iniciales “S. R.”; con lo cual recrea su paso por Europa, con el nombre de Samuel Robinson.

De 1994 para acá, como se dice, *ya llovió*, y más: hemos sobrevivido en México a dos terremotos de gran magnitud (1985 y 2017), a la “caída del muro de Berlín” (1989), a la consolidación del neoliberalismo en medio de un “proceso de transición democrática” conservadora (2000 y 2006), al retorno del priismo cínico (2012); desde 2018, vivimos en México un proceso de transformación compleja pero decidida, con amplios horizontes históricos en el que se recupera un humanismo mexicano y latinoamericano que es necesario desbrozar.

Desde el año 2013, en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, fundamos un grupo de investigación volcado, primero, a la recuperación de las ediciones príncipes del filósofo, para, después, emprender la edición facsimilar documentada y anotada de su obra filosófico-política (UAM, 2018 y UNAM, 2019); al tiempo que iniciamos las Jornadas Rodriguistas y realizamos seminarios especiales para profundizar en su comprensión. Entre los resultados de este grupo de investigación, se cuentan, principalmente, dos publicaciones colectivas: *Leer a Simón Rodríguez. Proyecto para América*, coordinado por Daniela Rawicz (UACM, 2020) y *Estudios críticos sobre “Sociedades americanas*

en 1828” de Simón Rodríguez, coordinado por quien escribe estas líneas, Daniela Rawicz y Omar Velasco (UACM, 2022). En esta década de intenso trabajo, las aportaciones de Rafael Mondragón y Grecia Monroy (México), y Álvaro García San Martín y Vasco Castillo (Chile), entre otras, nos han permitido construir una visión amplia de los avatares de Simón Rodríguez, desde su regreso a América en 1823 hasta su muerte en 1854, y atender el despliegue de su pensamiento y la publicación de su obra en este último tramo de su vida, que comprende de 1828 a 1849.

Justo, a raíz del intercambio académico con los colegas chilenos ya mencionados, llegó a nuestras manos la “Carta a cinco bolivianos a la caída de la Confederación Perú-Boliviana”, escrita en 1839, y que Pedro Grases creía perdida cuando preparó los tres tomos modélicos —editorialmente hablando— publicados como *Escritos de Simón Rodríguez* (1954 y 1958), con la tecnología de su momento³.

Pensar la originalidad

Sabido es que Simón Rodríguez dedicó parte de su pensamiento a reflexionar sobre la originalidad histórica y cultural del extendido territorio americano atravesado

³ Véase Ramírez, M. del R. (2022). *Estudios críticos sobre “Sociedades americanas en 1828” de Simón Rodríguez*, México: UACM, el apartado dedicado a la edición de Pedro Grases, pp. 135-152. El erudito catalán menciona, en el apartado introductorio a *Escritos* de Simón Rodríguez (prólogo de Arturo Usllar Pietri, compilación de Pedro Grases, tomo I, Caracas: Sociedad Bolivariana de Venezuela-Imprenta Nacional, 1954), titulado “La obra de Simón Rodríguez” (pp. XLIII-LVII), que no se habían hallado tres escritos que se atribuían a él: *Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga*, la “Carta a cinco bolivianos...” y “un proyecto para la fabricación de pólvora y armas”, p. LIII. Véase también, de mi autoría, *La carta encontrada de Simón Rodríguez. Una lectura de sus máximas republicanas* (en prensa).

por la situación colonial española, que exigía una originalidad intelectual.

En uno de sus primeros textos, dirigido al Ayuntamiento de Caracas, en 1794, y escrito al calor de la implementación de reformas educativas en España, propuso que acudieran, a la escuela, niños pardos, morenos y blancos para que prestaran un mejor servicio como vasallos de la Corona española. En este contexto, escribió: “Si en la corte la Escuela ha tenido que enmendar ¿qué no tendría aquí? La nuestra es una *copia* de aquella; y por lo mismo debe recibir todas sus alteraciones de su *original* si ha de conformarse con ellas”⁴, en una clara crítica al burocratismo colonial de sus contemporáneos. Aquí, la idea de Rodríguez es que, en Caracas, como colonia de la Corona, se debían copiar los impulsos reformadores que, en ella, se estaban llevando a cabo; es decir: copiar el original. Este es un texto de juventud; uno en el que el joven maestro asume un papel reformador de su entorno social, pero en el que también asume la circunstancia colonial para ejercerla sin tibiezas o tapujos. Es decir, aunque se sabe vasallo, no tiene empacho en proponer una reforma de la escuela de las primeras letras como las que se implementaban en la corte española. Dicho de otra forma, se autoafirma como pensador y reformador desde la circunstancia colonial.

Esta postura contrasta con la que Rodríguez mantendrá a su regreso, en 1823, de sus largos viajes que lo llevaron de Kingston (Jamaica) a Estados Unidos y a algunos lugares de Europa⁵.

⁴ Simón Rodríguez, “Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento (19 de mayo de 1794)”, en *Escritos*, tomo I, p.13. El énfasis es mío.

⁵ Véase Mondragón, M. (2022). La vida de Simón Rodríguez en el prisma de sus biógrafos y memorialistas. En *Estudios críticos sobre “Sociedades americanas en 1828” de Simón Rodríguez*, pp. 23-86.

Sabemos que, tras el cierre por Sucre, de sus escuelas en Chuquisaca, en 1826, Rodríguez emprendió la tarea de publicar sus ideas, antes que otros lo hicieran a su espalda. Así nació la necesidad de publicar lo que consideró como su obra clásica sobre las *Sociedades americanas en 1828*. El “Pródromo”, esto es, el cuadro general de la idea, se publicó en Arequipa en 1828, mismo año en que el pensador hizo circular el manuscrito *Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas defendidos por un amigo de la causa social*, obra que, dos años después, publicó en la misma ciudad de Arequipa, en la Imprenta Pública, administrada por Vicente Sánchez.

En la *Defensa*, como también se conoce esta obra, Rodríguez ya tiene otra postura respecto a imitar/copiar, que contrasta con el texto de juventud citado, no solo por haber emprendido los americanos la lucha militar por su independencia del yugo colonial, sino por estar los americanos envueltos en pleitos y discordias, después de sus victorias contra la colonia española. Así, dice:

La América está llamada (SI LOS QUE LA GOBIERNAN LO ENTIENDEN) á ser el modelo de la buena sociedad, sin más trabajo que *adaptar*. Todo está hecho (en Europa especialmente). Tomen lo bueno — dejen lo malo — imiten con juicio — y por lo que les falte INVENTEN⁶.

Sin embargo, en este pasaje falta un criterio a partir del cual el juicio pueda distinguir entre lo bueno y lo

⁶ Véase Rodríguez, S. (1971). *El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas defendidos por un amigo de la causa social*. Arequipa, Perú: Imprenta Pública [Ad]ministrada por Vicente Sánchez, edición facsimilar. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República, p. 93 (obra original publicada en 1830). En esta, como en otras citas transcritas de la obra de Simón Rodríguez, conservo la ortografía y la disposición tipográfica de las ediciones príncipes.

malo, entre aquello que se podría *adaptar* de lo que se debería *inventar*.

Rodríguez problematiza, nuevamente, este tema, en la edición de Valparaíso, en 1840. Aquí distinguió, con claridad, dos modos de pensar las tradiciones de pensamiento heredadas. Me permito citar en extenso:

El respeto debido á los mayores, no ha de ser tan profundo, que dejenere en veneracion: ántes de respetar se *considera.... se estima se aprecia.....*:

[...] la sabiduría de la Europa
y la prosperidad de los Estados-Unidos
son dos enemigos de la libertad de pensar
...en América...

Nada quieren las nuevas Repúblicas admitir, que no traiga el pase del Oriente ó del Norte. — Imiten la orijinalidad, ya que tratan de imitar todo = los Estadistas de esas naciones, no consultáron para sus Instituciones sino la razon; y esta la halláron en su suelo, en la índole de sus jentes, en el estado de las costumbres y en el de los conocimientos con que debian contar⁷.

Dos años más tarde, en la edición limeña de *Sociedades americanas...*, Rodríguez repara en una idea generalizada acerca de que Europa inventa y América imita⁸.

⁷ Rodríguez, S. (1840). *Luces y virtudes sociales*. Valparaíso, Chile: Imprenta del Mercurio, p. 30. Las diversas publicaciones del corpus principal de *Sociedades americanas en 1828*, proceden de la edición facsimilar publicada por la Universidad Autónoma Metropolitana, en el año 2018. Estas pueden consultarse en el blog: <https://simonrodriguez.com.mx/>.

⁸ Rodríguez, S. (1842). *Sociedades americanas en 1828*. Lima: Imprenta del Comercio por J. Monterola, p. 25.

Rodríguez remata esta reflexión con un pasaje harto citado para criticar las políticas de los gobernantes en turno, que proponían como medios a “favor de su existencia” el comercio, las colonias y los cultos, que derivaron, a su juicio, en las enfermedades del siglo: *traficomanía*, *colonomanía* y *cultomanía*; estrategias equivocadas, por no atender a las circunstancias y a las necesidades del suelo y de los habitantes de América del Sur⁹.

Es, sobre estas ideas fundamentales, desde donde adquiere sentido y dimensión el pasaje aludido:

¿Dónde iremos a buscar modelos?...

—La América Española es *original* = ORIJINALES han de ser sus Instituciones i su gobierno = i ORIJINALES los medios de fundar uno i otro.

*o Inventamos o Erramos*¹⁰.

En estos pasajes, Rodríguez alude al proceso metodológico que acompaña la construcción del despliegue de su pensamiento, ese que había expuesto, de manera

⁹ Rodríguez, S. (1828). *Sociedades americanas en 1828*. Arequipa, pp. 14-19. Aquí, Rodríguez, revisa críticamente los 5 medios que empleaban los gobiernos republicanos para poder existir: “1° Negociaciones de reconocimiento con los Reyes, 2° Concordatos con el Papa, 3° Libertad de cultos, 4° Comercio con todas las Naciones, y 5° Colegios para enseñar todas las ciencias”, p. 14. Un análisis sobre el manejo retórico de Rodríguez sobre el comercio, las colonias y los cultos lo presenta Velasco, O. (2017-2). *Lógica y retórica en Simón Rodríguez. El Mercurio Rodriguista [Periódico lúdico y de transgresión académica]*, número 02. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Facultad de Filosofía y letras, pp. 11-13. Un acercamiento a ese proyecto editorial con los estudiantes, se narra en *La experiencia de El Mercurio Rodriguista*, de Alfredo Fabián Díaz, Gabriela Verónica Trinidad, Itzel Vanessa García, Omar Velasco, Sandra Nayelli González y Sandra Nicté Solís, en Rawicz, D. (comp.) (2020). *Leer a Simón Rodríguez. Proyecto para América*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México, pp. 209-222.

¹⁰ Rodríguez, S. (1842). *Sociedades americanas en 1928*, p. 47.

esquemática, en el programa “publicado en Lima”¹¹ para conseguir suscriptores de lo que, previsiblemente, sería una larga obra. Este programa quedó insertado en el prólogo de *Luces y virtudes sociales...* de 1834. Me permito citar, de manera íntegra:

6

SOCIEDADES AMERICANAS

en 1828.

*cómo serán, y cómo podrían ser
en los siglos venideros*

(epigrafe)

*En esto han de pensar los americanos
nó en pelear unos con otros*

TEMA.

Las Sociedades han llegado á su Pubertad: ni pueden ser monárquicas como lo eran, ni Republicanas como se pretende que lo sean.

dedúcese

que deben gobernarse $\left\{ \begin{array}{l} \text{sin Reyes} \\ \text{y} \\ \text{sin Congresos} \end{array} \right.$

advertiendo que....

Monarquía Republicana

ó
República Monárquica

no es la resultante que se pretende determinar

no es tampoco

el Gobierno democrático de algunos pueblos de la antigüedad

division de la obra

1.ª parte—*El suelo y sus habitantes*

Estado $\left\{ \begin{array}{l} \text{económico} \\ \text{moral} \\ \text{civil y} \\ \text{político} \end{array} \right\}$ *necesidad de una reforma*

2.ª parte— $\left\{ \begin{array}{l} \text{medios de reforma} \\ \text{que se han tentado hasta aquí} \end{array} \right\}$ *su insuficiencia*

3.ª parte—*Nuevo plan de reforma*

4.ª parte— $\left\{ \begin{array}{l} \text{medios que se deben emplear en la reforma} \\ \text{métodos, y modos de proceder en los métodos.} \end{array} \right.$

¹¹ Rodríguez, S. (1834). *Luces y virtudes sociales*, p. 6. Concepción: Imprenta del Instituto.

Leer las propuestas económicas, políticas, sociales y educativas de Simón Rodríguez, desde este programa, fue una hipótesis planteada por Rafael Mondragón, en un texto inédito que direccionó los trabajos de nuestro grupo de investigación “O Inventamos o Erramos” y que, luego, se publicó como *Hacia una edición crítica de “Sociedades americanas en 1828”: claves para la reconstrucción de un proyecto editorial*, en el año 2016¹². Así, la división de la obra expone, en su primera parte, las condiciones económicas (su suelo), morales (costumbres), civiles (instituciones) y políticas (jurídicas y formas de gobierno); en suma, lo que llamará, con toda precisión conceptual —en la *Crítica de las providencias del gobierno* (1843)—: *sus circunstancias*, para derivar de ellas la “necesidad de una reforma”. Pero también la división de la obra proponía, en su segunda parte, evaluar los alcances insuficientes de las reformas emprendidas tras las luchas de la independencia. Nuevamente, el criterio para hacer esta evaluación crítica eran las necesidades nacidas de las circunstancias de América, desde las cuales Rodríguez trazará su “Nuevo plan de reforma”, en la tercera parte, y los medios, métodos y modos o maneras de proceder en el plan de reforma, nacido de las circunstancias.

Todo lo anterior nos permite asegurar que Rodríguez tenía un amplio horizonte desde el cual planteaba la transformación de la realidad, y bajo el cual deben comprenderse sus ideas.

¹² Mondragón, R. (2016). Hacia una edición crítica de “Sociedades americanas en 1828”: claves para la reconstrucción de un proyecto editorial. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 21(75), 113-137 (octubre-diciembre).

Ideas que reconoce como propias en 1839

Pero, si bien hay una reflexión epistemológica sobre *cómo y desde dónde* construir un pensamiento pertinente para América la nuestra, hay también en Rodríguez la claridad de reconocer como propias un conjunto de ideas económicas, políticas y educativas. Para identificarlas, tomamos como referencia la *Carta a cinco bolivianos, a la caída de la Confederación Perú-Boliviana...* escrita, como ya adelanté, en 1839, justo a raíz de la destrucción del pedazo de sueño bolivariano de la unidad continental¹³. En esta carta, Rodríguez hace un recuento de su pensamiento y de la experiencia que emprendió en Bolivia, junto a Simón Bolívar; experiencia truncada por decisión de Antonio José de Sucre y que Rodríguez llamó *proyecto de educación popular* desde 1830¹⁴.

Esta larga carta se publicó en seis números de la *Gaceta del Comercio*, entre agosto y octubre de 1844, mientras Francisco Bilbao fue su redactor, y gracias a que Santiago Ramos —discípulo chileno de Rodríguez, a su paso por Valparaíso— entregó al joven liberal radical¹⁵.

¹³ Presentación y compilación de la obra: Arduz, M. (1999). *La Confederación Perú-Boliviana: hito en la integración latinoamericana*. La Paz: Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto. Para Marcelo Arduz, la Confederación Perú-Boliviana, “[p]ese a su efímera duración (1836-1839), puede considerarse como el único paso sólido, concreto, que se dio en pos del sueño bolivariano de erigir la Gran Confederación de naciones latinoamericanas” (p. 7).

¹⁴ Simón Rodríguez publicó la “Nota sobre el proyecto de Educación Popular”, en *El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas defendidos por un amigo de la causa social*, de la edición facsimilar consultada, pp. 154-158.

¹⁵ La carta se publicó en *La Gaceta del Comercio*, Valparaíso, los días 28 de agosto, 7, 13, 23 y 24 de septiembre, y el 9 de octubre de 1844. Véase “Carta a cinco bolivianos...”, publicada en Castillo, V. y Fernández, C. (eds.) (2017). *Republicanism popular en Chile. Escritos de Santiago Ramos el Quebradino*. Santiago: LOM, pp. 83-125.

En un apartado titulado “Relación de méritos”, incluida en la quinta y sexta entregas (24 de septiembre y 9 de octubre de 1844) de la “Carta a cinco bolivianos...”, el filósofo cosmopolita defiende, como propias, algunas ideas que resalta en lo que sigue.

El primer mérito personal de Rodríguez fue proponer “La educación popular, la destinación a ejercicios útiles y la aspiración fundada a la propiedad”. Rodríguez dejó impresa esta idea tripartita en el “Pródromo” de 1828 (p. 8) y distingue al filósofo cosmopolita de los proyectos de las élites puestas en el poder después de las luchas de independencia; proyectos que también criticó y de los cuales se distancia desde 1828. Para el viejo Rodríguez, que escribe la carta a los setenta años, “[e]sta idea encierra la de crear pueblos para que el Gobierno sea popular —y salir de la burlesca impropiedad de estar una docena de hombres representándose a nombre de un pueblo que no existe”¹⁶. Esta idea, que reclama como propia, resume parte de las propuestas más importantes impulsadas por Rodríguez: escuela para todos y todas, vinculada a las actividades productivas para una vida digna, a partir de satisfacer las cinco necesidades de subsistencia (alimentarse, vestirse, alojarse, curarse y distraerse) expuestas en 1830, 1842 y 1849¹⁷. También envuelve derechos humanos fundamentales, que son el derecho a la libertad, al trabajo y al gozo de sus

¹⁶ Simón Rodríguez, “Carta a cinco bolivianos a la caída de la Confederación Perú-Boliviana”, en *Republicanism popular. Escritos de Santiago Ramos el Quebradino*, p. 115.

¹⁷ Simón Rodríguez, en *El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas defendidos por un amigo de la causa social* (p. 146), habla de las necesidades de subsistencia que son las que verdaderamente sienten los seres humanos. Las cinco necesidades las expone en la edición limeña de Rodríguez, S. (1842) *Sociedades americanas en 1828*, p. 83; y en el “Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana”, publicado por el (periódico) *Neo-Granadino* de Bogotá, número 28, del 28 de abril de 1849, p. 131.

productos. También esta idea expone, resumidamente, la crítica a la democracia representativa de la que se valen las élites para seguir en puestos gubernamentales y no perder sus privilegios, y acentúa la crítica a la ciudad letrada que se acomoda, según los vientos, al poder político. Todas ellas, críticas ya expuestas reiteradamente, de muchas maneras, desde la publicación del “Pródromo”. Conviene citar la formulación de 1842, por su precisión:

“Los hombres de estos últimos tiempos [...] quieren vivir SIN REYES i SIN CONGRESOS, no quieren tener AMOS ni TUTORES, quieren ser dueños de sus *personas*, de sus *bienes*, i de su *voluntad*; sin que por ello entiendan vivir COMO ANIMALES FEROCES”¹⁸.

Rodríguez escribe, en el segundo mérito: “[L]a idea de colonizar al país con sus propios habitantes, es mía”. Esta idea, vinculada con el primer mérito intelectual de Rodríguez, apunta a su planteamiento de hacer una segunda revolución, entendida como revolución económica, iniciada en los campos y no en las ciudades, otorgándole tierras a los verdaderos dueños de la tierra, al contrario de lo que sostenían los pensadores liberales que querían “civilizar” nuestros territorios con mano de obra inmigrante. Esta idea de Rodríguez se vincula con el mérito cuarto, en el que establece favorecer los caminos, y no las ciudades¹⁹. Esta idea profundiza los planteamientos de Rodríguez respecto a la educación popular, puesto que no se trata solamente de un cambio superestructural, al interior de las instituciones educativas, sino que se trata de un proyecto que se propone, como fin, trastocar las condiciones de relación con el suelo

¹⁸ Rodríguez, S. (1842). *Sociedades americanas en 1828*. Lima: Imprenta del Comercio por J. Monterola, p. 26.

¹⁹ Simón Rodríguez, Carta a cinco bolivianos a la caída de la Confederación Perú-Boliviana, en *Republicanism popular...*, p. 116.

y las relaciones entre los habitantes de nuestra América. Rodríguez abunda en su crítica, al señalar que “estar ofreciendo a otros tierras de balde, en presencia de los que no tienen dónde sembrar un grano, es un atrevimiento que solo la ignorancia puede perdonar”²⁰. Sin embargo, Rodríguez no se opone a la migración de europeos en nuestra América, puesto que también defiende como idea propia, en el tercer mérito, que se escoja a la gente de Europa para que venga a enseñar y a trabajar con salarios seguros, para no tenerlos desocupados y hundidos en la miseria.

Ordenar la agricultura desde el gobierno, es otra idea que Rodríguez reconoce como suya en el quinto mérito, para evitar que se pida a los santos que “la tierra produzca alimentos”; idea que “al mismo Bolívar pareció extraña”²¹.

Rodríguez también reconoce como propias “[l]a idea de crear bosques en muchos lugares de Bolivia que parecen condenados a ser eternamente estériles” (en el sexto mérito), y la creación de “un único fondo de beneficencia” (en el séptimo mérito)²².

En el octavo mérito, Rodríguez señala que él también propuso la idea de una contribución directa para todos o pago de impuestos destinado al bien público; idea que, señala, le pareció impracticable a la comisión permanente en tiempos de Bolívar²³.

Finalmente, Rodríguez afirma, en el noveno mérito, que “[l]a Idea del VITALICISMO (digan de él lo que quieran) es MÍA pero no como Bolívar la dio, sino como yo le sugerí”²⁴. Sin duda, esta última idea se relaciona con otros

²⁰ Rodríguez, *op. cit.*, p. 115.

²¹ Rodríguez, *op. cit.*, p. 117.

²² Rodríguez, *op. cit.*

²³ Rodríguez, *op. cit.*, p. 118.

²⁴ Rodríguez, *op. cit.*

momentos de la carta, especialmente en el desarrollo de las máximas republicanas en las que, de acuerdo con su crítica a la democracia representativa, Rodríguez plantea una organización política sin poder ejecutivo, y otorga centralidad en los Congresos a “personeros vitalicios” de “corporaciones por profesión” que actúan como comitentes, y no como representantes de sus agremiados²⁵. Esta idea es la más redonda que plantea Rodríguez, respecto a la democracia directa que propugnó en el período de su estancia en Chile y que explica la radicalidad de algunas ideas ya puestas a andar desde 1828. Sin duda, el contexto chileno y sus vínculos con los sectores artesanos organizados, así como con los jóvenes liberales radicales fueron un suelo fértil para el desarrollo de estas ideas. Entre esos jóvenes, está Francisco Bilbao, quien, en la nota editorial que antecede la publicación de la carta dirigida a los cinco bolivianos, cita un pasaje de la edición limeña de *Sociedades americanas en 1828*, y afirma:

En medio de las cuestiones de partido, de las guerras internacionales y civiles de la América, en medio del gran alboroto sobre las constituciones y formas, él [Simón Rodríguez] se ha ocupado del fondo: de la sociabilidad. La sociabilidad la ha considerado bajo sus dos fases culminantes: la educación y la propiedad. Él ha manifestado, ha expuesto y ha planteado los medios de llevarles a efecto, y suya también es la idea de la aspiración fundada a la propiedad. Ha viajado en Europa y América, ha examinado lo que son y lo que valen las diferentes formas de civilización y

²⁵ Las máximas republicanas incluidas en la “Carta a cinco bolivianos a la caída de la Confederación Perú-Boliviana” se publicaron el 7 de septiembre de 1844. Véanse en *Republicanismo popular. Escritos de Santiago Ramos el Quebradino*, pp. 93-96.

ha permanecido extraño al espíritu de secta, sereno ante el espectáculo grandioso de la Europa y, con la voz del filósofo, exclama pidiendo originalidad para la América²⁶.

La originalidad del pensamiento *para* América, solo puede provenir de la originalidad de la América misma, de sus condiciones materiales, económicas, morales, políticas y sociales; en suma, de las circunstancias de su suelo y sus habitantes, que son las capas comunes donde se fraguan las necesidades más urgentes por resolver; pero, al mismo tiempo, donde se encuentran sus posibilidades para transformarlas con la finalidad ética-política de abatir la esclavitud, la desigualdad económica y la ignorancia que las sostiene.

Rodríguez nos legó, en su obra, la confianza en el pensamiento crítico, fundado en una racionalidad vinculada a las necesidades de subsistencia, a la sensibilidad y a la emotividad, arraigado en las posibilidades de construir otros mundos en nuestra América, atravesados por la sociabilidad cuyo fin era —es—: hacer menos penosa la vida. Para ello, el filósofo tipógrafo, maestro de varias generaciones en los lugares donde habitó, cosmopolita por decisión ética y política, repitió, en el último tercio de su vida, incansablemente, de muchas maneras: *o inventamos o erramos*.

²⁶ *Op. cit.*, p. 90. Véase el texto de Álvaro García, “Francisco Bilbao, lector y editor de Simón Rodríguez”, en el libro de Illades, C.; Mondragón, R. y Quijano, F. (edits.). (2020). *En ningún lugar y en todas partes. Utopía y socialismo, un horizonte compartido*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas/Instituto de Investigaciones Históricas-Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa, pp. 83-126.

Simón Rodríguez: demanda histórica, vigencia y presencia en el futuro emancipador a construir

Néstor Hugo Angulo¹

Lo primero: hacer memoria. ¿Por qué buscar nuestras raíces?

Pocos han sido los pensadores, los escritores y, como lo decía Robinson, los curiosos (los que no imitan, los creadores) de nuestra América que han profundizado en nuestras raíces, en nuestras identidades... en lo que verdaderamente somos. A estos pensadores, escritores, curiosos, la historia oficial —dependiente, ajena y subordinada— los ha opacado, invisibilizado e incluso ridiculizado sus obras, sus escritos, sus reflexiones y sus aportes. La pregunta: ¿por qué? Habrá un sinfín de explicaciones, pero algunas, aún, siguen siendo ocultas; ¿cuáles? La dominación —no solo ideológica, también la económica y política— no lo permite; la cultura dominante, es, sin duda, la más influyente, es la que se impone para no cuestionar ni el sistema y ni su racionalidad, sino, al contrario, para sacralizarlos: que sean omnipotentes, hacerlos omnipresentes, impolutos, entre otros adjetivos que, muy bien, encarnan.

En ese contexto, a finales del siglo XX, buscando sus derroteros, aparece Hugo Chávez. Primero, en la academia

¹ Comunero y educador popular. Magíster en Pedagogía Crítica. Docente en la Universidad Politécnica Territorial de Mérida Kléber Ramírez. Miembro y facilitador de la Comunidad de Aprendizaje en Ciencias Comunes, en Mérida. Miembro cofundador de la Comunidad de Estudios, Aprendizajes e Investigaciones Comunes Kléber Ramírez. Correo electrónico: nestorhred@gmail.com.

militar; más tarde, en la cárcel; luego, en las profundidades de este pueblo, Hugo Chávez, se toparía con nuestras raíces; ya que fue un permanente buscador de nuestros orígenes, en tiempo y espacio; pero también sus realidades, ya no solo como individuo, los busca también como pueblo, como identidad, como contexto e historia.

Como lo menciona el filósofo-historiador y escritor Enrique Dussel: “Nosotros mismos no nos explicamos a nosotros mismos; debemos buscar la filosofía nuestra, el pensamiento filosófico de América Latina —otra visión de la historia—, ya que existe una imposición de la historia”.

Chávez rompió la lógica dominante: fue a la búsqueda de la descolonización epistémica-filosófica, como lo dijera en unas entrevistas que realizara, entre marzo de 1995 y junio de 1998, compiladas en la obra *Habla el Comandante*, del historiador e investigador Agustín Blanco Muñoz. Allí, Chávez señala:

Y creo que nuestro movimiento ha ido a las raíces, a tratar de quitarle la telaraña y el polvo de una historia que está sepultada, pero que palpita en los lugares, en los recuerdos de mucha gente. Resumiendo, la historia es una maestra, pero la tienen falsificada, convertida en historia oficial. Hay que ir en su búsqueda: sumergirse, zambullirse en la profundidad oscura de ella misma, para buscar, ahí, el secreto de lo que somos y de lo que podemos ser.

Y comenzamos a repensar, a buscar nuestras propias raíces, y eso nos llevó a diseñar lo que hemos llamado *el árbol de las tres raíces*, como símbolo ideológico, que recoge las experiencias venezolanas y latinoamericanas que hoy tienen vigencia.

Chávez (1990), en *El libro azul*, escribe:

Nuestros pueblos se han ido alejando, cada vez más, de sus raíces históricas: allí donde, seguramente, se encuentran las claves para descifrar el terrible enigma que nos mantiene en un ir y venir por el abismo de la historia, ya a las puertas del siglo XXI. Tal proyecto, siempre derrotado, hasta ahora, tiene un encuentro pendiente con la victoria.

En ese mismo libro, rescata nuestra primera raíz: *la raíz robinsoniana*. Chávez saca a Simón Rodríguez del *exilio-olvidado* —por *intención* o *desacierto*—, y lo encuentra como hombre de carne y hueso, de utopías y luchas, del hacer concreto, del filósofo para construir lo *nuevo* y lo *bueno*, del que no imita, del que investiga, conoce, pregunta, actúa, yerra, reflexiona y observa las realidades y demandas profundas de los pueblos de Europa y de América.

De Simón Rodríguez —Robinson—, Chávez escribe, en primer lugar, la necesidad de buscarlo como filósofo, planificador, inventor, creador, transformador y la necesidad de rescatar su proyecto de refundación de las nuevas repúblicas. Señala:

La historia de América Latina lo dejó de lado. De ese exilio, olvidado, de intención o desacierto en las perspectivas, traemos a este Simón Rodríguez, al que la historia solo consiente en legitimar como preceptor de Simón Bolívar: se nos viene en indumentaria de transeúnte de variados mundos, viejo observador de las revoluciones del siglo. Se nos viene con sus trazas de inadaptado y diferente, lúcido y estrafalario, filósofo, preavisado y avisador, reiterador de preguntas completas: inventor discrepante y planificador para pasado mañana, trabaja su proyecto para la fundación de patrias criollas, acompañándolas de reflexiones al

día, para el día siguiente. Es el futuro el que carga en sus hombros de solitario impaciente.

Describe el modelo y el sistema ideológico que representa nuestro Robinson:

El modelo se fundamenta en un sistema de ideas, donde la dicotomía está presente en movimiento arrollador: “Inventamos o erramos”. Como todo sistema ideológico, el modelo está integrado por un conjunto de elementos conceptuales fuertemente interconectados entre sí, los cuales constituyen la estructura sistemática robinsoniana.

Señala y argumenta que el modelo robinsoniano es la raíz más profunda y que allí está la génesis, para abordar la realidad y sus contradicciones; pero también nos señala el horizonte a construir —nuestro futuro—, con iniciativas propias:

El estudio del modelo, desde su génesis hasta su desarrollo, demuestra que tal estructura permanece inalterable y obedece a la misma disyuntiva de inventar nuevas instituciones para las nacientes repúblicas latinoamericanas o de errar el camino cayendo en el simplismo de copiar modelos de otros tiempos, otras actitudes, otros hombres. Es decir, si no inventamos, caemos fatalmente en el error.

Conocer para transformar

Simón Rodríguez fue un *acucioso-curioso* observador de la realidad concreta; pero, a su vez, fue un permanente organizador-planificador y accionador, para transformar esas realidades. Ese método, ahora aprehendido a través del movimiento social y comunal, con la participación organizada, protagónica activa, colectiva, planificada, consensuada, comprometida y corresponsable, del sujeto

revolucionario —*el pueblo organizado*—, en la búsqueda de concretar la creación del Estado comunal socialista, pero bajando de lo abstracto a lo concreto, en nuestros territorios comunales.

Simón Rodríguez: el gran pedagogo revolucionario, quien pedía dos revoluciones, la pública y la económica. Para ello, la educación como instrumento.

Simón Rodríguez, filósofo, escritor y maestro universal. Una figura fundamental de la alborada del pensamiento revolucionario y de la acción transformadora, a través de sus ideas, de sus obras y del ejercicio como educador popular-social; padre fundador de la educación pública, quien recorrió aulas y escuelas en siete países de Europa; y fundó escuelas-talleres en varios países de Suramérica, donde ejerció una pedagogía emancipadora.

Rodríguez, nacido en la época de la Colonia, marcada en una sociedad altamente clasista-discriminadora, arribó como niño expósito; vale decir que nació y le abandonaron en algún lugar, de donde fue recogido por alguien.

¡Fue la presencia de la adversidad desde el comienzo!

Como lo describe J. L. Salcedo-Bastardo, citado por Alfonso Rumazo González, para explicar el contexto donde se desarrolla Simón Rodríguez, en su niñez, adolescencia y parte de su juventud, antes de partir a Jamaica en 1797:

España trajo los prejuicios de su heterogénea composición clasista-feudal, religiosa y racial; reeditó en el nuevo mundo sus exigencias de «limpieza de sangre», y entronizó sus privilegios para unos, y sus cargas o tributos para los más, es decir, para los sectores populares que soportaban todo el peso de su agobiante aparato colonialista, esclavista y explotador.

Simón Rodríguez, en ese contexto histórico, político-social y económico, fue desarrollando, desde muy joven, dos

características preeminentes: agudeza observadora y rebeldía, términos en que suele fundamentarse la originalidad, además de una permanente autoformación, como principio del continuo humano. Así formó y evolucionó su pensamiento revolucionario; desarrollando, así, una inteligencia superior. Conoció, además, obras de los filósofos ilustrados europeos, del liberalismo, de las ciencias y de las artes, y de obras de socialistas utópicos.

Toda su vida será: aprender, saber, pensar y transmitir todo aquello, generosamente; se hace un hombre creador. Escribe: “Los creadores son los que más necesitan informarse, para no copiar ni imitar”.

Acompañado siempre con la energía del hombre rebelde, ante las injusticias, explotaciones y sumisiones, fue un cuestionador de aparatos educativos y métodos de enseñanza-aprendizaje, sustentados en la exclusión, la actitud acrítica; métodos no conectados con las nuevas realidades, que no liberaban. Crítico de las nuevas repúblicas establecidas (pero no fundadas) y de las revoluciones que se perdían después de conseguir la independencia, en los países de nuestro continente latinoamericano, las cuales fueron traicionadas por una burguesía criolla.

La prolífica producción de Simón Rodríguez —Samuel Robinson—, comienza a sus 24 años, en 1794, con un texto crítico sobre la enseñanza colonial, que lleva por título: *Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento*.

En este documento, señala que la Escuela de Primeras Letras: “Todos generalmente la necesitan porque sin tomar en ellas las primeras luces es el hombre ciego para los demás conocimientos...”. Acá está la génesis americana del derecho a una educación, que sea incluyente y universal, en

la que la condición económica, religiosa y racial no priva. Esta crítica reflexión hecha en una sociedad colonial —altamente clasista, feudal, religiosa, racial, discriminadora y esclavista— es, sin duda, una demanda revolucionaria; por ello, no fue aceptada, ya que iba en contra del orden establecido —*statu quo*— además destaca la relación del *conocimiento y el hacer transformador*, al plantear: “... hacerlos capaces de todas las empresas”.

Rodríguez irrumpe con un cuestionamiento de la política educativa imperante en la Colonia, donde solo una escasísima minoría con “pureza de sangre” o títulos de nobleza, iba a la escuela; y, aún más difícil, era acceder a la Universidad, ya que era un derecho solo para quienes, entre la aristocracia criolla, podían satisfacer altas exigencias económicas.

Rodríguez sigue profundizando ese pensamiento, ya no únicamente como el derecho que todos tenemos al conocimiento, sino como instrumento político, social, económico, filosófico y cultural.

En 1828, en Arequipa, Perú, publica uno de sus trabajos fundamentales, el “Pródromo” de las *Sociedades americanas*. En este texto, que salió en dos partes, plantea la necesidad de buscar soluciones autóctonas para los problemas hispanoamericanos. Allí, expresa:

—La América Española es *original* = ORIGINALES han de ser sus Instituciones y su Gobierno = y ORIGINALES los medios de fundar uno y otro.

O Inventamos o Erramos.

En 1830, en Arequipa, aparece la *Defensa de Bolívar, El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas defendidos por un amigo de la causa social*. En el documento, denuncia las injusticias, ambiciones sedientas de venganza contra el Libertador, ambiciones que hacen,

incluso, atentar contra su vida, en su propia casa, para asesinarlo. Ahí escribe:

Aprendan los pueblos a conocer sus verdaderos defensores...

Reconozcan, pues, los pueblos del mediodía de América que al valor y a la sagacidad de Bolívar deben su independencia, y crean que a su prudencia y a su firmeza su libertad. Instrúyase al populacho.

En el texto mencionado, planteaba que, por ignorancia, al pueblo se le engaña y se le desprecia; pero que, verdaderamente, no es el hombre y su condición social —pobreza—, lo despreciable, sino su ignorancia, por lo que resalta que “la ignorancia reduce al hombre a la esclavitud, instruyéndose el esclavo será libre”. Al respecto, sentencia: “El fundamento del Sistema Republicano está en la opinión del pueblo, y ésta no se forma sino instruyéndolo”. Acá, ya denuncia la Democracia Republicana, hecha *de arriba hacia abajo*, y no al contrario; pero, a su vez, esa opinión, esa consulta, debería estar sustentada en el conocimiento, en la instrucción. Acá, conseguimos las raíces primigenias de lo que debe ser un *proceso constituyente* —la *consulta popular*—: consultar al pueblo, *a los de abajo*.

También hace referencia a los procesos político-sociales y de la educación popular de la región, exaltando una visión que, hoy, en el siglo XXI, aún es demandada; al respecto, dice: “La América Española pedía dos revoluciones a un tiempo, la Pública y la Económica...”. Plantea, de manera certera, que la república es lo público, y todos y todas debemos participar para fundarla, no solo para establecerlas como mandato, desde arriba —de la aristocracia—; sino con la participación —opinión— del pueblo, y que esta solo se da con el conocimiento, el saber: “Sin luces y virtudes no hay República”.

En 1840, aparece, en Valparaíso, *Luces y virtudes sociales*, en su introducción plantea: “El objeto del autor, tratando de las Sociedades Americanas la EDUCACIÓN POPULAR y por POPULAR entiende GENERAL sin excepción no es verdaderamente PÚBLICO y lo que no es PÚBLICO no es SOCIAL”; en esta introducción, destaca la defensa de la educación pública, como principio a desarrollar en las nuevas repúblicas americanas, y subraya que la *educación del pueblo* es la *instrucción general*... y profundiza:

...se debe abogar por ella; porque ha llegado el tiempo de enseñar las jentes à vivir, paraque hagan bien lo que han de hacer mal, sin que se pueda remediar. Antes se dejaban gobernar, porque lo creen, y no se puede impedir que pretendan, ni (...lo que es peor...) que ayuden a pretender.

Queremos destacar el planteamiento de la educación, más allá de los conocimientos, sino también como instrumento de emancipación, para romper las cadenas de la ignorancia y la sumisión, a las que estuvieron sometidos, por varios siglos y que, hoy, el imperialismo estadounidense pretende seguir sometiendo.

Hace un planteamiento que mantuvo, reiteradamente, la obligación del Estado docente, al señalar:

Asuma el Gobierno
las funciones de PADRE COMÚN
en la educación

GENERALICE la instrucción
y el arte social progresará, como progresan todas las
artes que se cultivan con esmero.

Así, resalta:

Adquirir Luces Sociales significa
rectificar las ideas inculcadas o
malformadas, mediante el trato

con la realidad en una conjugación de Pensar y de Actuar, bajo el conocimiento de los principios de interdependencia y de generalización absoluta.

Adquirir Virtudes Sociales significa moderar con el amor propio, en una conjugación inseparable de sentir y pensar, sobre el suelo moral de la máxima “Piensa en todos para que todos piensen en ti” que persiguen simultáneamente el beneficio de toda la sociedad y de cada individuo...

En 1842, aparece, en Lima, la versión definitiva de *Sociedades americanas*; ya antes, en Arequipa, en 1828, había dado a conocer el “Pródromo” de *Sociedades americanas*. Rodríguez afirma: “En la América del Sur las Repúblicas están Establecidas, pero no Fundadas —La causa pública está en ocasión de hacer época, y ésta es la de pensar en un gobierno verdaderamente republicano”. Estas ideas las profundizará y las dejará como legado a desarrollar por los nuevos republicanos en la nueva sociedad, que, a través de cruentas batallas, habían alcanzado la independencia. Rodríguez ya avizoraba el establecimiento de las nuevas repúblicas, con vicios y privilegios, sin la participación del pueblo; por lo que dice: “La causa pública está en ocasión de hacer época”; esta es la participación en la re-fundación de lo público, de la República, a través de la participación de los excluidos —el Pueblo—, quienes habitan esos territorios y permanecían sometidos a un modelo económico esclavista y semifeudal.

Rodríguez inicia un planteamiento que devela la lucha social, siendo:

Lo que no es General no es Público.

Lo que no es Público no es Social.

Para ello, pedía empezar:

Por la ECONOMÍA Social, con una EDUCACIÓN POPULAR.

Rodríguez escribe, a mediados del siglo XIX: "... fundar una Economía Social de todos para el beneficio de todos"; lo que desnuda, para esa época, que el establecimiento de la economía estaba al servicio de los privilegios de la burguesía criolla, por lo que planteaba como política de Estado, de lo público, una nueva economía (la social); y, para lograrlo, es a través de una *educación popular*, con la que el pueblo (los excluidos) accede al conocimiento, el saber de las cosas, formando al pueblo —educación de las masas—, para el beneficio común.

También escribe Rodríguez:

Yo quiero que aprendan a gobernarse...

No hay proyecto que resista a los conocimientos difundidos en las masas...

Las Sociedades tienden a un modo de existir, muy diferente al que han tenido, y del que se pretende que tengan.

Sentencia las ideas, con planteamientos originales y revolucionarios, que se adelantan, seis años, al *Manifiesto Comunista*, hoy nadie negaría que hubieran podido constituir su prólogo:

¡Los hombres en estos últimos tiempos [...]

—hartos de verse maltratar a nombre
de DIOS! Del REY o de la Patria...
quieren vivir
SIN REYES, SIN CONGRESOS
no quieren tener
AMOS ni TUTORES
quieren ser dueños
de sus personas, de sus bienes y de
su voluntad [...]
QUIEREN gobernarse por la RAZÓN
Que es la autoridad de la naturaleza
RAZÓN, es figura abstracta de la
FACULTAD DE PENSAR.

En dicho planteamiento, sigue profundizando la idea, al exponer sobre las nacientes repúblicas, que imitaban o copiaban viejos modelo. Nos alertaba, al decir:

Suspendamos. Ésta es la Sociedad Monárquica, Aristocrática, Oligárquica... y... según se quiere... REPUBLICANA, pero ninguna de estas es la que conviene restablecer en nuestro siglo:

Quieren $\left\{ \begin{array}{l} \text{República Real} \\ \text{o} \\ \text{Real República} \end{array} \right.$

De esta forma, nos da más detalles y, así, hacer diferencia de la voluntad de uno —el monarca— o de unos —la aristocracia y la oligarquía—. Para marcar el acento en la necesidad de incluir la voluntad de todos, y en cómo la educación se convierte en el instrumento para ello, nos dice:

En el Sistema REPUBLICANO

Las Costumbres
que forma una
Educación Social } producen { una autoridad
pública
no
una autoridad
personal

Una autoridad sostenida por la *voluntad de todos*,
no
la *Voluntad de uno solo*, convertida en Autoridad
o de otro modo

la autoridad se forma
en la EDUCACION } porque { educar es
CREAR
VOLUNTADES—

Si duda, el planteamiento del maestro Rodríguez, para esa época, original, es asumido por nuestro comandante Chávez, al ser un promotor permanente del *proceso y del poder constituyente*, no solo para lograr una nueva Constitución que garantice la participación protagónica individual-colectiva y corresponsable, sino como instrumento permanente; ya que, dialécticamente, la sociedad cambia permanentemente, donde conseguimos procesos anacrónicos, contradicciones y nuevas realidades, a enfrentar, a asumir, a develar y a transformar... ¿y quiénes van a hacerlo? Rodríguez nos lo señala:

La voluntad de uno, convertido en Autoridad

Una autoridad sostenida por la Voluntad de TODOS.

Pero esa voluntad sustentada en la educación emancipadora, que, como una energía, haga mover el

pensamiento, la mano y el corazón, por y para el beneficio de todos/as, una consciencia transformadora, ya no solo individual, sino colectiva.

Continúa Rodríguez, en su pensamiento original, al decirnos sobre la construcción de la nueva sociedad:

Debemos considerar la cuestión SOCIAL,
que el siglo somete
a la decisión de los Americanos.

[...]

Hoy *se piensa*, como nunca se había pensado—
se oyen cosas, que nunca se habían oído—
Se escribe, como nunca, se había escrito—
y esto va *formando opinión* en favor de una *reforma*,
que nunca se había intentado = LA DE LA SOCIEDAD.

Además, nos advierte ante la alienación del gobierno espiritual, seguro de su posición para la sumisión; al respecto, escribe: “Se objetará [con razón] que la voz del pueblo no es la del cielo, porque sea verdad lo que el pueblo dice; sino porque la voluntad de muchos vale más que la de pocos”.

Rodríguez continúa en uno de sus planteamientos centrales, con respecto a la fundación de las nuevas repúblicas, al volvernos decir:

¿Dónde iremos a buscar modelos?...

—La América Española es *original* = ORIGINALES han de ser sus Instituciones y su Gobierno = y ORIGINALES los medios de fundar uno y otro.

O Inventamos o Erramos.

[...]

Los hombres no están en Sociedad para decirse que tienen necesidades —ni para aconsejarse que busquen como remediarlas —ni para exhortarse a tener paciencia; sino para consultarse sobre los medios de satisfacer sus deseos, porque no satisfacerlos es padecer.

Rodríguez apunta a ideas de una democracia participativa-protagónica, donde prevé que, para asumir nuestro destino, este es producto de la consulta, de la participación, de buscar los medios para lograrlo; para ello, como medio-instrumento, la *educación popular*, de cara a alimentar la Razón, en vínculo con la realidad concreta, propiciando la facultad de **pensar-actuar-transformar**.

Rodríguez nos sigue alumbrando el camino, al expresar: Sin Educación Popular, no habrá verdadera Sociedad. Las instituciones Sociales no se sostienen por las trampas y artimañas, que ahora están llamando POLÍTICA; sino por el conocimiento general de sus fundamentos, de su estructura, y por el convencimiento... general también... de su utilidad.

Estos planteamientos, abordados en *Sociedades americanas*, nos vislumbran elementos que, sin duda, Hugo Chávez asumió para el llamado a la Constituyente, a la refundación de la República, con la participación (y la consulta) de todos y todas, y donde la educación y la democracia participativa, protagónica y corresponsable, juegan un papel transcendental, no solo como preceptos constitucionales, sino como instrumentos con los que cuenta el pueblo venezolano, para transformar sus realidades, tal como quedó establecido en la Constitución de 1999.

Rodríguez termina el documento con una sentencia, hoy, a dos décadas del siglo XXI, aún vigente, y por hacer:

El que no ve lo que le TOCA está ciego
el que no lo SIENTE está muerto.

En 1849, en Bogotá, publica *Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana*. Allí, Simón Rodríguez reitera sus *criterios sobre educación*, ante el gobernador de la provincia colombiana de Túquerres. En la introducción de este texto, Rodríguez escribe: “Hace 24 años que estoy

hablando, y escribiendo pública y privadamente, sobre el sistema Republicano, y, por todo fruto de mis buenos oficios, he conseguido que me traten de LOCO. ‘Los niños y los locos dicen las verdades’”.

Rodríguez reitera lo que siempre ha de construirse en este nuevo mundo, y apunta:

Lo que nadie ha pensado hacer, ni en los tiempos pasados ni en los presentes...¡...

una Sociedad Republicana!

Pero ya que { los Congresos no quieren } pensar en
esta
Sociedad,
{ ni los Presidentes pueden }

[...]

Hágase algo por unos pobres pueblos después de haber costado con sus personas y sus bienes... o, como ovejas, con su carne y su lana... la independencia, han venido a ser menos libres que antes...

[...]

El hombre que gobierna Pueblos... en el día,
debe decirse con frecuencia

“SOLO LA EDUCACIÓN! impone OBLIGACIONES
a la VOLUNTAD”

“Si queremos hacer REPÚBLICAS, debemos emplear medios
TAN NUEVOS COMO NUEVA la idea de ver por el bien
de TODOS.”

[...]

La ignorancia de los principios SOCIALES,
es la causa de todos los males, que el hombre se hace
y hace a otros.

[...]

Enseñen, y tendrán quien SEPA

Eduquen, y tendrán quien HAGA

Fundar-hacer-construir repúblicas independientes, libres,
soberanas, solidarias, incluyentes, integracionistas, sigue
siendo la tarea emancipadora de los pueblos; ese compromiso
histórico-libertario por erigir, tiene a sus padres fundadores:
Miranda, Rodríguez, Bolívar, Zamora, Martí...

Entre 1850-1851, Rodríguez escribe *Consejos de
amigos dados al Colegio de Latacunga*. Pero no es sino hasta
1954, en el Boletín de la Academia Nacional de la Historia
de Ecuador, N.º 83, donde aparece tal documento. El
escrito va dirigido al Rector del Colegio de San Vicente, en
Latacunga, Ecuador, donde le plantea:

Emprenda su Escuela con indios...

SEÑOR RECTOR,

Reflexione usted conmigo.

La instrucción Pública... en el siglo 19,

Pide MUCHA FILOSOFÍA

¡El Interés general está clamando! Por una REFORMA,
¡la América!

La América ¡... ¿Quién lo creería?!

Está llamada por las CIRCUNSTANCIAS, a emprenderla.

La América no ha de imitar SERVILMENTE

sino ser..... ORIGINAL!

Para TODO hay Escuelas en Europa,
en ninguna parte se oye hablar de...

ESCUELA SOCIAL

Llamase así a la primera Escuela,
y se le dará el nombre
que le corresponde.

[...]

¡Empiécese el Edificio Social, por los CIMIENTOS!

No por el techo... como aconsejan los MÁS:

Los niños son las PIEDRAS.

De este último escrito de Rodríguez, queremos resaltar su visión, que trascendió tiempos y espacios, hoy, a inicios de la segunda década del siglo XXI, sigue siendo demandada una educación social, conectada con su realidad y complejidad sociohistórica. Una educación social que sea instrumento técnico y profesional; pero también un instrumento económico, político y cultural para la liberación y emancipación de los pueblos, que irrumpa contra la alienación y la enajenación, que nos mantiene en un estado de sumisión y explotación. Hoy se mantiene el imperativo de que seamos gobernados por principios sociales —que reine la *idea de la sociabilidad*—; por ello, Simón Rodríguez —Samuel Robinson— sigue siendo el maestro de la pedagogía revolucionaria. Nos decía: “Empiécese el edificio social por los cimientos” —los niños—, pero inició su escrito con los niños que, durante siglos, siguen siendo excluidos: los indígenas. En este mismo escrito, exhortaba a abrir cátedras en castellano y quichua, el conocimiento del idioma y la lengua para entendernos —construir, transformar, con la palabra— y acciones sociales entre el género humano. Asimismo, fundar cátedras como Física, Química e Historia Natural; para que estas ciencias sirviesen como palancas para el conocimiento; y este, como herramienta para satisfacer las necesidades, pero también para transformar las realidades.

La sentencia lapidaria, al decirnos: “América no ha de imitar SERVILMENTE sino ser ORIGINAL”; ese modelo de sociedad, de Estado, lo construirá el hombre nuevo, la mujer nueva, y en la educación social tenemos un instrumento y, en Simón Rodríguez, al más grande de los maestros.

La prolífica producción de Simón Rodríguez —Samuel Robinson— rebasó lo educativo: fue un pensador visionario, al percibir la totalidad y complejidad de la realidad concreta; por ello, profundiza sus escritos en aspectos sociales, económicos, políticos, ambientales, técnico-científicos, pluriculturales y territoriales, dejándonos una obra de valor incalculable para el presente y futuro.

Fuentes consultadas

- Blanco, A. (1998). *Habla el Comandante* (2.^a ed.). Caracas: Fundación Cátedra Pío Tamayo.
- Chávez Frías, H. (2007). *El libro azul*. (1990). Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Comunicación e Información. (Obra original publicada en 1990).
- Rodríguez, S. (2007). *Inventamos o erramos*. Caracas: Consejo Presidencial Moral y Luces.
- Rojas, A. (2008). *Simbiosis de los dos Simones. Socialismo desde el Alba*. Maracay: Fundación Aldeas.
- Rumazo, A. (2008). *El pensamiento educador de Simón Rodríguez*. Caracas: Consejo Presidencial Moral y Luces.



Vigencia y perspectivas actuales del legado de Simón Rodríguez

Educación y emancipación en tiempos brumosos de transición civilizatoria

Pablo Imen¹

A modo de introducción

En estos días suenan tambores de guerra en África y se desenvuelve, entre la crueldad y el cinismo, el conflicto que la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) ha provocado con la Federación Rusa, en suelo ucraniano. Este sombrío escenario se complementa con otros elementos oscuros de la coyuntura actual: profundización aguda de la desigualdad social, crisis ecológica y energética, sostenimiento de un régimen de acumulación fundado en una suerte de *lógica de casino*, primacía de un modelo de desarrollo predador del ambiente, la circulación de una cultura consumista, racista, sexista, colonialista y clasista, entre otras notas, que constituyen un desafío para la construcción de un otro mundo, viable y más justo.

Desde luego, existen luces que marcan otros caminos posibles y le disputan el sentido y el porvenir al proyecto neoliberal, neocolonial, patriarcal y neoconservador, aún hegemónico. La República Popular China ha sacado de la pobreza a más de ochocientos millones de habitantes, en una construcción que ellos llaman “el socialismo con características chinas”. A la par, el país oriental, viene labrando un proyecto de globalización

¹ Magíster en Política Educacional, profesor adjunto de Teorías de la Educación de la Universidad Nacional de Luján y director de la Fundación Educacional del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos (Idelcoop), en Argentina. Correo electrónico: pabloadrianimen@gmail.com.

alternativo a la propuesta mercantilista operada bajo la dirección de EE. UU. y de los grandes capitales.

A su vez, es posible detectar la existencia de masivas movilizaciones populares que reclaman los derechos a las generaciones del presente y del futuro. También está en la mesa la emergencia de gobiernos populares, así como la creciente conciencia de un fin de época. Se vislumbra, de modo cada vez más claro, la caída del hegemonismo estadounidense, preanunciando la instalación de un orden multipolar y policéntrico.

La Cuarta Revolución Industrial, que se despliega a una velocidad rampante, se instala, dialécticamente, como territorio de disputa, que abre camino tanto a nuevas servidumbres como a la posibilidad de inéditas emancipaciones.

En suma, la sociedad se presenta como un gigantesco teatro donde conviven sujetos y proyectos antagónicos. Mientras el neoliberalismo —como una de las caras del proyecto civilizatorio moderno— sigue siendo hegemónico, pero desafiado y sentado en el banquillo de los acusados, perspectivas humanistas diversas emergen y balbucean alternativas para repensar y rehacer el mundo. Como advertía Antonio Gramsci, casi un siglo atrás: “El viejo mundo se muere. El nuevo tarda en aparecer. Y en ese claroscuro surgen los monstruos”. Es por ello que, en el Occidente colectivo, emergen corrientes de derechas radicales —muchas de ellas, de expresa adhesión al nazismo— que se despliegan con fuerza, sin que, aparentemente, haya contrapesos y alternativas de inspiración humanista. La crisis de hegemonía estadounidense y el ascenso de China, como nueva potencia mundial, abren un ciclo de inéditas posibilidades y, también, de riesgos agudos.

Diremos, así, que la humanidad es un escenario de disputas por el sentido, por la lectura del pasado, por la

configuración del presente y por las previsiones de un futuro incierto y desafiante. Tal arena de contiendas se expresa en todos los planos de la vida social, incluido el de la educación. El capitalismo neoliberal tiene un proyecto integral, también educativo, frente al cual emergen potentes defensas y alternativas. Repasemos estas disputas.

La ofensiva neoliberal y su proyecto educativo

La perspectiva educativa neoliberal —construida como discurso y gradualmente como proyecto político-educativo, pedagógico e incluso didáctico— ha promovido un sesgo mercantilista, tecnocrático y autoritario a sus sucesivas propuestas e imposiciones. Pero el neoliberalismo no es un rayo en un día de sol; y su propuesta educativa se monta en tradiciones funcionales a la reproducción del sistema capitalista. Repasemos muy brevemente.

En los años veinte del siglo pasado, en EE. UU., la “pedagogía por objetivos” ha “importado” la lógica empresarial y fabril a la vida escolar: la construcción de un currículo que abarcaba la definición de objetivos claros, contenidos, actividades y formas de evaluación; la introducción de los libros de texto; el creciente control sobre el trabajo docente han modelado un proyecto educativo centrado en una lógica eficientista y alineada con el tipo de producción en serie, promovida por el fordismo.

La introducción, en los años sesenta, de la “teoría del capital humano” ha fortalecido la idea de someter al proceso educativo a los requerimientos del crecimiento económico; y la *instrucción por ordenador*, nacida en esa misma década del siglo XX, ha reinstalado los fundamentos de una pedagogía de la memorización y la repetición.

Estas han sido bases de una concepción epistemológica tecnocrática que devino, ya en los años noventa, en una

idea de “calidad educativa” que podría definirse como los resultados de los operativos de evaluación estandarizados. El esquema es sencillo y brutal: unos/as expertos/as elaboran contenidos incuestionables que son traducidos en manuales y otros dispositivos para ser insertados en el cerebro de los alumnos para ser medidos a través de un examen homogéneo que, a su vez, distribuye premios y castigos. Así, la lógica tecnocrática se entrelaza con el estímulo de la competencia (entre escuelas, entre estudiantes, entre docentes) propiciando un maridaje de mercado y tecnocracia que no ha dejado de profundizarse en las últimas cuatro décadas.

Por su lado, desde el siglo XIX, en el que se configuraron los sistemas educativos, ha habido presiones para preservar —en aquel momento— el poder simbólico y educativo de la Iglesia católica, que, hasta entonces, había poseído, en “Occidente”, el monopolio de la educación. Con la expansión del capitalismo, las presiones por la reducción de lo público y a favor de la propagación de las relaciones mercantiles, han estado en manos de las distintas iniciativas a favor de la privatización y la mercantilización de la educación.

Este proceso combinado de mercantilización, privatización y tecnocracia no podía aplicarse “pacíficamente”, pues requería la proletarización del educador y la negación del estudiante concebido como sujeto. Solo podía instalarse a través de múltiples modos de violencia, desde campañas públicas contra las docentes y los docentes, hasta sanciones, a través de regulaciones punitivas.

Cuando nos referimos a la proletarización del educador y de la educadora, estamos dando cuenta de los reiterados y cada vez más eficaces ensayos de explotación y enajenación del trabajador y de la trabajadora de la

educación. Las educadoras y los educadores no solo han sido sometidos a duras condiciones materiales, sino a una creciente enajenación de su poder. En efecto, el ensayo de las clases dominantes, de reducir al educador a un mero aplicador de un paquete pedagógico incuestionable, se ha plasmado a través de regulaciones, dispositivos (el libro de texto, la supervisión, etcétera) y la imposición de un sentido común denigratorio de las educadoras y los educadores. La ofensiva neoliberal en el plano educativo se ha profundizado con la pandemia, y algunas políticas educativas ensayan la expansión del campo de la educación virtual como un modo de reconfiguración de un sistema educativo sin escuelas y sin educadores/as.

Sin embargo, en cada tiempo histórico, frente a la emergencia y consolidación de los modelos educativos hegemónicos—mercantilistas, tecnocráticos, autoritarios—, hubo respuestas; algunas muy eficaces y cuya luminosidad llega hasta nuestros días.

Las alternativas pedagógicas por otra hegemonía

Desde el Medioevo y hasta el presente, la escuela tradicional —con su perspectiva memorística— ha sufrido una evolución que tiene su expresión más acabada en las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, por sus siglas en inglés) y la concepción de la evaluación (y su estela de consecuencias). Bajo novedosos formatos, la vieja idea de “formar papagayos” (diría Simón Rodríguez) ha revelado una tenaz persistencia en el ideario, en el sentido común, en la dinámica de las instituciones escolares, y una buena porción de las prácticas pedagógicas realmente existente.

Sin embargo, han sido tempranas e igualmente persistentes las resistencias y oposiciones a este modelo

pedagógico. En nuestro continente, Simón Rodríguez ha sido un punto de inflexión en la construcción de una pedagogía emancipadora, en su más amplio y profundo significado. Surgido de las luchas contra el colonialismo español, el proyecto rodrigueano ha afirmado la idea de igualdad radical de los seres humanos, el objeto de formar pueblos y repúblicas libres y soberanos, y la traducción de estas ideas a una verdadera concepción de aprendizaje y de enseñanza. Tras él, una estela de educadores y educadoras en nuestra América han profundizado ese camino². José Martí, Olga y Leticia Cossettini, Luis Fortunato Iglesias, Florencia Fossatti, Gabriela Mistral, Jesualdo Sosa, la Escuela Rural Mexicana, Moisés Sáenz, Rafael Ramírez, Paulo Freire; el Movimiento Pedagógico Colombiano, el Movimiento Pedagógico Mexicano o el Movimiento Pedagógico Revolucionario en Venezuela son, apenas, algunas referencias del riquísimo recorrido de pedagogías radicalmente democráticas y emancipadoras que desafiaron el orden escolar y pedagógico hegemónico.

La respuesta del presente a las imposiciones neoliberales requiere al menos tres acciones simultáneas. En primer término, la recuperación del legado pedagógico del mundo y de nuestra América. Saber de dónde venimos —en clave histórica y en el campo de la educación, en particular— nos da seña de identidad, nos ilumina el camino a la construcción de un proyecto siempre inacabado. En segundo término, la

² Esta afirmación de Simón Rodríguez, como punto de inflexión, no debe omitir el hecho de que muchas de las prácticas pedagógicas de los pueblos originarios constituyen un acervo que resulta imperioso recuperar para la re-creación de una pedagogía emancipadora del siglo XXI, en la perspectiva nuestroamericana. Dado que este texto se propone resaltar, especialmente, la figura y el legado de Simón Rodríguez, que el espacio disponible es exiguo y, lo más importante, que, en lo personal, debo abocarme a conocer en profundidad ese acervo pedagógico originario, esta nota al pie deja constancia de una insuficiencia de mi propia perspectiva.

reinención de un proyecto pedagógico que, parándose en los hombros de nuestras y nuestros gigantes pedagógicos de ayer, pueda abrir cauce a verdaderas alternativas pedagógicas. Para la creación de este proyecto educativo, se precisa la construcción de un sujeto colectivo que deberá integrarse por educadores y educadoras como protagonistas centrales, pero que debe ser enriquecido con múltiples aportes de otros sujetos y otras entidades: los propios educandos/as, sus familias, el territorio donde la institución escolar habita, y toda acción humana que es y debe ser patrimonio de la humanidad. En tercer lugar, la ligazón orgánica de este sujeto colectivo y ese proyecto educativo con un modelo de sociedad, con una construcción que es política, económica y cultural.

Recorrer —como proponemos— parte del legado de Simón Rodríguez es un aporte a una construcción que ya está ocurriendo. En 2011, se lanzó el Movimiento Pedagógico Latinoamericano, impulsado por la Internacional de la Educación para América Latina. En esta actividad realizada en Bogotá, Colombia, su principal referente, Hugo Yasky, señaló que la revitalización del proyecto de unidad continental nuestroamericana requería un nuevo modelo cultural, económico, político y, también, educativo. Recuperando las raíces y los sueños de las luchas y creaciones independentistas, se formuló la necesidad de reinventar una educación para formar en este atribulado y desafiante siglo XXI “pueblos y repúblicas” soberanos, libres, justos, diversos y radicalmente democráticos.

Al ir, en las próximas páginas, a Simón Rodríguez, queremos aportar no a un nostálgico reconocimiento del maestro de Bolívar, sino a una memoria pedagógica del pasado, rebotante de porvenir. Es preciso leer este legado no como una biblia con la que recitar un discurso

pedagógicamente correcto, sino como un enfoque, una provocación y una plataforma, sobre la cual pararnos para pensar, decir, sentir y hacer una educación emancipadora.

Actualidad del pensamiento rodrigueano

Simón Rodríguez fue definido, con justicia, como *el primer educador popular de nuestra América*. Es necesario advertir que esta definición no implica la inexistencia de prácticas previas de educación popular que, como práctica social, reconocen una larga historia de ensayos, aciertos, aprendizajes, límites, errores y rectificaciones. Ahora bien, su mérito incuestionable ha sido poner en marcha propuestas pedagógicas emancipadoras en un tiempo histórico de aires y conquistas insurgentes, en el que las corrientes más avanzadas y revolucionarias fueron finalmente derrotadas, hasta nuevo aviso.

El Sócrates de Caracas —así lo llamó su discípulo Bolívar— generó prácticas enteramente novedosas; además de crearlas, reflexionó y escribió sobre sus fundamentos y sus proyecciones³. Aquel accionar fue a contracorriente, y pagó, por ello, el alto precio de la soledad y el desprecio. Si bien una parte muy importante de sus escritos se perdieron en

³ Para dar un ejemplo, que no es sustantivo pero que da cuenta de su carácter provocador, el chileno Augusto Orrego relata, en su obra *Retratos* (1917), una evocación que un señor Lastrarría hace de Simón Rodríguez —sobre su paso por una escuela de Valparaíso, en el barrio de La Rinconada, donde mantenía la escuela más desierta del lugar—: “Entre las originalidades de esa escuela, nos recordaba, el mismo señor Lastrarría, haber oído hablar la manera como don Simón enseñaba anatomía. Un testigo presencial vio colocados a sus discípulos a ambos lados de la sala, y a don Simón pasearse delante de ellos, completamente desnudo, para que se acostumbraran a ver el cuerpo humano. Es fácil concebir la inagotable hilaridad que debía producir esta singular resurrección del liceo griego en una sociedad semibritánica”. En Rodríguez, S. (2008). *O inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila, p. XI (Introducción).

un incendio, han quedado trabajos que marcan la dirección inequívocamente transformadora de sus concepciones filosóficas, políticas y pedagógicas. Es importante, de manera previa, advertir acerca de su visión del mundo y, luego, el lugar de la educación. Ello porque —más allá de que toda educación tiene un sustento ético-político— la política constituía el punto de referencia de su acción pedagógica: el fin de su propuesta era la formación de repúblicas y pueblos libres y soberanos; para lo cual, a su vez, era imperioso contribuir a la creación de un tipo particular de ciudadanos y ciudadanas. Un hombre y una mujer nuevos, por cuanto serían requisito indispensable para la construcción de una sociedad emancipada de todas las opresiones, rebotante de múltiples diversidades y ámbito de convergencia de voluntades mayoritarias.

El modelo social que promovía nuestro pedagogo bolivariano era radicalmente igualitario, y condenaba, expresamente, las relaciones de explotación. Su punto de partida cuestiona las justificaciones del egoísmo liberal. Veámoslo, en sus propias palabras:

Libertad personal y derecho de propiedad *se oyen alegar, con frecuencia, por hombres de talento. La primera* para eximirse de toda especie de cooperación al bien general —Para exigir servicios sin retribución y trabajo sin recompensa. —Para justificar su inacción con las costumbres, y sus procedimientos con las leyes—*todo junto...* Para vivir INDEPENDIENTES en medio de la sociedad. El segundo para convertir la USURPACIÓN en posición (natural o civil) —la posesión en propiedad— y, de cualquier modo, GOZAR con perjuicio de tercero (sea quien fuere el tercero), a título de LEGITIMIDAD (y la legitimidad es un abuso tolerado) TODO en virtud de enredos

evasivos, dilatorios... y otros —de juicios posesorios, petitorios... y otros. (Rodríguez, 2008, p. 54)

De ello, se desprenden razonamientos consistentes y conclusiones contundentemente humanistas:

Dedúzcanse, pues, de esta breve demostración, las máximas siguientes:

1º No hay convención que dé un hombre a otro hombre *en propiedad*—ni conveniencia que lo haga dueño de la industria ajena.

2º Las cosas, en el estado social, no son propiedad de uno, sino por consentimiento de todos—y este consentimiento *perece* con los que lo dieron:—los muertos *fueron*—pero no *son*, personas:—la persona moral no existe sin la persona real:—no hay atributo sin sujeto.

3º La voluntad de uno no debe excitar a la de otro, sino por utilidad de ambos—ni contenerla, sino en cuanto le es perjudicial. (Rodríguez, 2008, p. 57)

La nueva sociedad que debe construir América —tras la victoria militar en las guerras independentistas— debe ser original: no puede esperarse de la copia, lisa y llana, de Europa o Estados Unidos, una salida a los problemas propios. En tal creación, la educación pública es una herramienta de primer orden, que interpela a los recién fundados Estados nacionales para garantizar el derecho a la educación, vinculada a la defensa de un proyecto común. Ese proyecto común debe nacer de nuestra identidad —y no de la imitación— y el sujeto que está llamado a construirlo no es alguien “exportado” de otras tierras, sino obra de los propios habitantes americanos:

La Instrucción pública en el siglo XIX, pide mucha filosofía: el interés general está clamando por una reforma; y la América está llamada por las circunstancias

a emprenderla. Atrevida paradoja parecerá, no importa: los acontecimientos irán probando que es una verdad muy obvia: la América no ha de imitar servilmente, sino ser original. El gobierno debe colonizar con sus propios habitantes —para tener colonos decentes instruirlos desde la niñez— y para conseguirlo hacer la siguiente amenaza: ‘Se despreciará al que, pudiendo, no quiera concurrir, y se contendrá al que, por gusto, emprenda contrariar’. (Rodríguez, 2008, p. 68)

Como también expresa este párrafo, con claridad, la contrapartida de la responsabilidad gubernamental por la garantía del derecho a la educación se complementa con la obligatoriedad. Supone una corresponsabilidad entre la instancia oficial y la sociedad, en su conjunto, incluido el educando y su familia.

De estas ideas, se va configurando una concepción de república democrática, que cuestiona el fondo elitista de las concepciones dominantes acerca del gobierno de nuestros países. Una democracia sustantiva, una democracia participativa en la cual el *pueblo* está llamado a ser protagonista. La alternativa de privar al *pueblo (el soberano)* de su palabra y de su poder es definida como “cómica facultad ordinaria”, un gesto inaceptable para una democracia verdadera. Así, advierte:

La *suerte futura de las Naciones*, no está confiada al modo de pensar DE UN HOMBRE NI DE MUCHOS, sino al de LOS MÁS. El interés Social es un compuesto de muchos intereses. Intereses *económicos, morales, civiles, políticos*. Cuando hay que tratar el Interés General de una secta se llama a Concilio Ecuménico = el interés SOCIAL pide que la nación esté en Congreso perenne sin elecciones, sin suplentes, sin recesos... En una palabra, sin farsas. Sobre todo sin esa *cómica facultad ordinaria*

de Imponer Silencio... al SOBERANO!!! para echarlo de su Palacio por *conservar el orden*, cerrarle las puertas y dejarlo en la calle *por conviene* hasta que habiendo cesado el motivo de *conveniencia pública* que obligó al Ejecutivo a usar del *alto poder* que la Constitución Política del Estado *puso en sus manos* y *confió a su prudencia* para conservar el *sagrado depósito* de las *Leyes Patrias*. (Rodríguez, 2008, pp. 164-165)

La función social de la Educación es resaltada por Simón Rodríguez por su capacidad de generar nuevos sujetos sociales. Reivindica así a los excluidos, a los discriminados, a los señalados por la cultura dominante. Dice desafiante:

Si la Instrucción se proporcionara a TODOS (...) ¿cuántos de los que despreciamos, por ignorantes, no serían nuestros consejeros, nuestros Bienhechores o nuestros Amigos? ¿Cuántos de los que nos obligan a echar cerrojos a nuestras puertas, no serían depositarios de nuestras llaves? ¿Cuántos de los que *tememos* en los caminos, no serían nuestros compañeros de viaje? No echamos de ver que los *más* de los que nos mueven a risa, con sus despropósitos, serían mejores Maestros que *muchos*, de los que ocupan las Cátedras, —que las *más* de las mujeres, que excluimos de nuestras reuniones, por su mala conducta, las honrarían con su asistencia; en fin, que, entre los que vemos con desdén, hay *muchísimos* que serían mejores que nosotros, si hubieran tenido Escuela. (Rodríguez, 2008, p. 115)

La reivindicación de los oprimidos es de una enorme significación filosófica, antropológica y política. La defensa de las mujeres, en particular, se revela en estas y otras intervenciones del maestro de Bolívar. Por tanto, la naturaleza de la república descansa en un proyecto colectivo que promueva una democracia protagónica y participativa

—diríamos hoy—, en el cual la educación juega un papel de primer orden. La creación de un proyecto colectivo depende de que todos y todas piensen en el bien común, y allí el conocimiento juega un papel fundamental en la construcción de una democracia sustantiva:

[...] el único medio de establecer la buena inteligencia es que TODOS PIENSEN en el bien común y que este bien común es la REPÚBLICA. Sin Conocimientos el hombre no sale de la esfera de los BRUTOS y sin conocimientos sociales es ESCLAVO. El que manda pueblos en este estado se embrutece con ellos *En creer que Gobierna porque Manda prueba ya que piensa POCO. En sostener que sólo por la ciega obediencia subsiste el Gobierno prueba que YA NO PIENSA.* (...) Los Conocimientos son PROPIEDAD PÚBLICA. (Rodríguez, 2008, pp. 91-92)

Esta afirmación del conocimiento, como algo que es de todos, viene a contestar algunas definiciones que Simón Rodríguez denuncia como una falacia, destinada a someter a las mayorías.

El conocimiento leído como *territorio de disputa* tiene el gran desafío de oponerse y superar la posición de quienes propugnan la ignorancia de los demás, pues si estos logran convencer a las mayorías de la inutilidad del conocimiento, podrán imponer regímenes políticos y perspectivas culturales antagonicos al interés común:

Los pueblos pueden engañarse también (y veremos que se engañan) creyendo que no les conviene aprender lo que no se les enseña: y esto lo creen, porque gentes de poco talento...o de ninguno... les han dicho (por encargo de otros) que el conocimiento de la sociedad pertenece a los que la dirigen, no a los que la componen— que haciendo lo que se les manda sin *preguntar por qué*, han llenado

su deber—que el hacer la menor observación sobre el gobierno, es, en el fuero interno, un pecado, en el externo un crimen horrible... IMPERDONABLE! ... que el soberano debe mandar castigar, al instante, so pena de encargar su conciencia.— ¿Es ignorancia esta?...¿o no?—¿pueden los pueblos engañarse en lo que les conviene? ¿...O no?...Con una razón tan extenuada, ¿podrán prometerse una larga vida social? (Rodríguez, 2008, p. 61)

Esta concepción que concibe la educación como instrumento fundamental de participación es el sustento político y filosófico que justifica la noción de educación como derecho humano o social. Dice Simón Rodríguez:

La SOCIEDAD para aprovechar de estas facultades, debe, no sólo poner a disposición de todos la Instrucción, sino los medios de adquirirla, tiempo para adquirirla y obligar a adquirirla. Hay un modo de proceder, en esto, que facilita las operaciones y asegura el resultado. *Se propondrá el lugar que corresponde.* (Rodríguez, 2008, pp. 135-136)

Aquí queda establecido un papel fundamental que solo puede jugar el Estado, como garante de derechos: “Asuma el GOBIERNO las funciones de PADRE COMÚN en la educación, GENERALICE la instrucción y el arte social progresará, como progresan todas las artes que se cultivan con esmero” (Rodríguez, 2008, p. 60).

Ahora bien, la educación para los sectores populares no debe expresarse como mera acción asistencial, sino social, política, económica y —aunque parezca obvio, es preciso señalarlo enfáticamente— pedagógica. No debe ser, por tanto, un mero espacio de contención del conflicto social, sino un proceso de construcción de hombres y mujeres

libres para las nuevas repúblicas. Reivindicando medidas tomadas por Bolívar, afirma que el Libertador:

[...] expidió un decreto para que se recogiesen los niños pobres de ambos sexos (...) no en *Casas de misericordia* a hilar por cuenta del Estado —no en *Conventos* a rogar a Dios por sus bienhechores —no en *Cárceles* a purgar por la miseria o los vicios de sus padres —no en *Hospicios* a pasar sus primeros años aprendiendo a servir, para merecer la preferencia de ser vendidos, a los que buscan criados fieles o esposas inocentes. Los niños se habían de recoger en casas *cómodas y aseadas*, con piezas destinadas a talleres, y éstos surgidos de instrumentos, y dirigidos por buenos maestros. (...) La intención no era (como se pensó) llenar el país de artesanos rivales o miserables, sino instruir, y acostumar al trabajo, para hacer hombres útiles —asignarles tierras y auxiliarlos en su establecimiento (...) era *colonizar el país con sus propios habitantes*. Se daba instrucción y oficio a las mujeres para que no se prostituyesen por necesidad, ni hiciesen del matrimonio una especulación para asegurar su subsistencia. (Rodríguez, 2008, pp. 25-27)

La defensa del rol del Estado, como garante, se combina con una profunda crítica a la educación privada: “Hacer NEGOCIO con la EDUCACIÓN es (...) diga cada Lector todo lo malo que pueda, todavía le quedará mucho por decir” (Rodríguez, 2008, p. 75); y, luego, de modo complementario sobre la centralidad del Estado:

Todos los gobiernos saben (cuando quieren) *generalizar* lo que es, o lo que les parece conveniente, pero solo un Gobierno ILUSTRADO puede generalizar la Instrucción... dígame más..., lo debe: por sus luces lo obligan, a emprender la obra de la ilustración con otros —y le dan fuerzas que oponer a la resistencia

que le hacen los protectores de las costumbres viejas.
(Rodríguez, 2008, pp. 41-42)

Si la educación, pues, es para todos porque todos componen la sociedad, y la sociedad es un proyecto colectivo, Simón Rodríguez pregunta —y contesta— acerca de las cuestiones sobre las cuales las personas deben ser educadas:

Piénsese en las cualidades que constituyen la Sociabilidad, y se verá que, los hombres deben prepararse al goce de la ciudadanía con cuatro especies de conocimiento: por consiguiente, que han de recibir cuatro especies de instrucción en la primera y segunda edad. Instrucción social, para hacer una nación prudente. Instrucción corporal, para hacerla fuerte. Instrucción técnica, para hacerla experta. Instrucción científica, para hacerla pensadora. Con estos conocimientos prueba el hombre que es *animal racional*: sin ellos, es un *animal*, diferente de los demás seres vivientes, sólo por la superioridad de su instinto. (...) No será ciudadano el que para el año de tantos no sepa leer y escribir (han dicho los Congresos de América), está bueno; pero no es bastante: Ideas!, Ideas! primero que Letras. La Sabiduría de Europa y la prosperidad de los Estados- Unidos son dos enemigos de la Libertad de pensar, en América. Enseñen, enseñen: repítaseles mil veces: enseñen. (Rodríguez, 2008, pp. 63, 68-69)

Obsérvese que la idea de una educación integral está atada a una concepción pedagógica que, hoy, adquiere una enorme proyección y sentido: el aprender a leer no es un acto mecánico para traducir signos y comunicarse con claridad, a través de la escritura, sino un modo de leer y escribir críticamente al mundo. De modo muy expreso, Rodríguez cuestiona la educación tradicional caracterizada

por la imposición de un método, basado en la copia y la repetición, sustento pedagógico de una educación para la domesticación y la obediencia ciega. Si la igualdad radical es un pilar del pensamiento rodrigueano, la originalidad resulta una trinchera, de primer orden, de su pedagogía, que vale tanto para los individuos (y cómo aprender a leer) como para los pueblos (cómo construir identidad y qué principios deben guiar el camino colectivo, lejos de la copia y cerca de la creación).

El carácter de la educación es, a su vez, nacional. El trabajo pedagógico es un proyecto común, de todos y todas, para todos y todas, consistente con el objetivo de la formación de sujetos libres. Estas ideas suponen un tipo de educador y de educadora, cuyo modelo sea capaz de superar la concepción pedagógica colonialista:

La Instrucción debe ser nacional —no estar a la elección de los discípulos, ni a la de sus padres— no darse en desorden, ni de prisa, ni en abreviatura. Los maestros, no han de enseñar por apuesta ni prometer maravillas (...) porque no son jugadores de manos —los discípulos no se han de distinguir por lo que pagan, ni por lo que sus padres valen— en fin, nada ha de haber en la enseñanza que tenga visos de farsa: las funciones del maestro y las de un charlatán, son tan opuestas que no pueden compartirse sin repugnancia. (Rodríguez, 2008, p. 46)

La educación que propone Simón Rodríguez es, explícitamente, popular, no solo porque abarca a todos y todas, sino porque su contenido trasciende (aunque incluye) el limitado concepto de “instrucción”. Adelantándose más de dos siglos a la actualidad, cuestiona severamente la idea de que la transmisión acrítica de contenidos elaborados por expertos sea sinónimo de “buena educación”. La educación

que él propicia —como comunicamos apenas unos párrafos más arriba— es integral. La reducción del acto pedagógico a la imposición de contenidos incuestionables, y el carácter, a veces, antisocial de quien ha sido formado o formada de modo unilateral es, así, denunciado por nuestro maestro:

El objeto del autor, tratando de las Sociedades americanas, es la EDUCACIÓN POPULAR y por POPULAR entiende GENERAL. INSTRUIR no es EDUCAR ni la *Instrucción* puede ser equivalente de la *Educación*. Aunque *Instruyendo se Eduque*. En prueba de que con acumular conocimientos, extraños al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta social —véanse los muchísimos sabios mal criados, que pueblan el país de las ciencias. (Rodríguez, 2008, p. 41)

Un principio educativo que impulsa Simón Rodríguez es la enseñanza de la naturaleza, lo que revela un precoz aporte a la escuela activa (inscrita en un proyecto político pedagógico emancipador y no solo en el derecho del niño a desplegar todas sus potencialidades):

VENTAJAS del estudio de la NATURALEZA. Conocer la Naturaleza, en cuanto nos es permitido... es un DEBER. Porque estamos rodeados de Cosas, y sorprendidos por accidentes, que llamamos CIRCUNSTANCIAS, y viendo FENÓMENOS que podemos, y que, en muchos casos, nos conviene SABER EXPLICAR. Dependemos de las CIRCUNSTANCIAS, luego, es menester acostumbrarnos a obedecerles. Si, en el Colegio nos enseñarán Ciencias Exactas y de Observación, los jóvenes aprenderán a apreciar lo que PISAN, y se abrirán MUCHAS CARRERAS. (Rodríguez, 2008, p. 216)

Hay también un principio moral que debe sostener la educación: es indispensable superar el egoísmo:

Todo lo que nos agrada, nos parece estar *en el orden*, y en todo lo que se presenta a nuestros deseos, vemos una *Conveniencia*. Este sentimiento, hijo del amor propio y de la tendencia al bienestar (o amor de sí mismo) es lo que llamamos EGOÍSMO. Yo sólo soy y sólo para mí, son ideas de niño. El hombre que atraviesa la vida con ellas, muere en la Infancia, aunque haya vivido cien años. Sin moderar este sentimiento, el hombre no es sociable — los Sentimientos se moderan rectificando las Ideas: Y como las Ideas vienen de las cosas TRATAR CON LAS COSAS es la *primera parte de la educación* y TRATAR CON QUIEN LAS TIENE es la *segunda*. (Rodríguez, 2008, p. 155)

Otro principio pedagógico es el estímulo de la curiosidad: La CURIOSIDAD es una fuerza mental que se opone a la ignorancia (no se entra en la cuestión fisiológica (...)). La curiosidad es el motor del *saber*, y cada conocimiento un móvil para llevar a otro conocimiento. De unos errores pueden nacer otros, y conducir en direcciones opuestas...al *sublime* saber o a la *crasa* ignorancia. *Adelanta* el que yerra buscando la verdad... *se atrasa* el que gusta de añadir errores a los errores. (Rodríguez, 2008, p. 58)

A su vez, considera fundamental la formación de sujetos con capacidad de raciocinio, que se debe expresar en la forma y el contenido del acto pedagógico. Pero no un razonamiento abstracto ni formalista, sino que surja de un acitado vínculo con la realidad y su análisis profundo. El estímulo de la curiosidad no es obstáculo a una formación que sustente procesos fundados en el razonamiento, sino su complemento:

Acostúmbrese, pues, al hombre que ha de vivir en (...) REPÚBLICA a buscar desde su infancia RAZONES y proporciones y en lo que puede medirse exactamente para que por ellas aprenda a descubrir RAZONES y CONSECUENCIAS en las providencias y en los procedimientos del Gobierno para que sepa aproximarse al infinito moral: para que sus probabilidades no sean *gratuitas* ni sus opiniones infundadas por eso se dice que la Geometría rectifica el RACIOCINIO. Por falta de Lógica en los Padres, de Celo en los Gobiernos y de Pan en los Maestros pierden los niños el tiempo leyendo sin boca y sin sentido, pintando sin mano y sin dibujo, calculando sin extensión y sin número. (Rodríguez, 2008, pp. 75-76)

De estas consideraciones sobre los supuestos y fines que orientan la educación, surgen críticas al método de enseñanza tradicional que debe ser modificado para la formación de sujetos con autonomía de pensamiento:

La *enseñanza* se reduce a *fastidiarlos* diciéndoles, a cada instante y por años enteros, así-así-así, y siempre así sin hacerles entender por qué ni con qué fin, no ejercitan la facultad de PENSAR, y se les deja o se les hace viciar la lengua y la mano que son (...) *como lo observa el naturalista francés* los *dotes* más precisos del hombre. No hay *Interés* donde no se entrevé el *fin de la acción*. Lo que no se *hace sentir* no se *entiende* y lo que no se *entiende* no interesa. Llamar, captar y fijar la atención son las tres partes del arte de enseñar, y no todos los maestros sobresalen en las tres. (Rodríguez, 2008, pp. 75-76)

Muy tempranamente, Simón Rodríguez entiende la institución escolar como un proyecto colectivo. Antes de sus veinticinco años, en sus “Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras de Caracas y medios de

lograr su reforma por un nuevo establecimiento”, propone un mecanismo de funcionamiento donde el cuerpo docente debe reunirse, regularmente, a discutir su práctica:

El día último de todos los meses deberán los maestros, pasantes, aficionados presidiendo el director juntarse en la escuela principal, a tratar sobre lo que cada uno haya observado así en el método como en la economía de las escuelas; y según lo que resulte, y se determine quedarán de acuerdo para lo que deben practicar al mes siguiente. (...) A este efecto se hará un libro foliado y rubricado por el director; y en él se escribirán todas las consultas y las providencias que se dieren autorizándose con las firmas de todos. El encabezamiento de este Libro debe ser *La nueva construcción, régimen y método en las Escuelas*, para tener un principio seguro en qué fundarse, y una noticia ordenada de las materias que deban tratarse. Escribiéndose a continuación todos los descubrimientos, progresos y limitaciones que se vayan haciendo, vendrá a ser ésta con el tiempo una obra de mucha utilidad para las Escuelas; porque se tendrán a la vista desde sus principios, y se formará una colección de buenos discursos y noticias que ilustren a los que hayan de seguir su gobierno. (...) No podrá dispensarse alguno de los individuos la asistencia a la junta mensual sino fuere por enfermedad o ausencia; y en ambos casos deberá el pasante más antiguo (que será el que hará de Secretario) comunicar la noticia en el mismo día a los enfermos y en el que lleguen a los ausentes para su inteligencia. (Rodríguez, 1954, p. 17)

Léase, en esta propuesta, la siguiente idea, antagónica a los modelos de domesticación y enajenación del trabajo docente: que la educación, como invención, como práctica histórica y social, como proyecto ético-político,

será producto que nazca de una práctica reflexiva y, a la vez, consecuencia de un trabajo colectivo de descripción, análisis y sistematización de las acciones pedagógicas. En las antípodas, pues, de un educador/a individualista, conservador, modelado por expertos, sometido al currículo y a la autoridad; emerge, de estas líneas, un desafío que han retomado muchos movimientos pedagógicos a lo largo de la historia —muy particularmente, el Movimiento Pedagógico Colombiano y el Movimiento Pedagógico Revolucionario en la Venezuela de Hugo Chávez Frías, con su referente histórico Carlos Lanz Rodríguez, y la gran corriente de milicia pedagógica que él impulsó—.

En resumen, el legado de Simón Rodríguez —que aquí hemos recorrido muy sucintamente— es rememorado y reconocido para comprender las luchas y desafíos del presente y, entonces, del futuro. Su pensamiento y su acción tienen una vigencia y un valor innegables en el diseño de políticas educativas emancipadoras y en la reflexión sobre la propia práctica docente.

Sus ideas sobre la formación de republicanos de una democracia sustantiva —para ello debería servir la educación—; sus claras posiciones a favor de la responsabilidad indelegable del Estado y la corresponsabilidad de la sociedad; la exigencia del laicismo y la crítica profunda a la educación privada; sus enunciados, a propósito de la exigencia de crear un modelo propio; sus definiciones en relación con el derecho de los seres humanos a una formación integral —con autonomía de pensamiento y comprometidos con un proyecto colectivo— han dejado una marca y una signatura pendiente que la Revolución Bolivariana va retomando.

A modo de conclusión

Intentamos recuperar el legado rodrigueano —del que los colectivos docentes de nuestra América son o deben ser herederos y albaceas—, en el marco de una verdadera transición civilizatoria, donde se libra una batalla total, en torno al porvenir de la humanidad.

En 1981, Margaret Thatcher dijo —con una notable clarividencia conceptual, filosófica— que “la economía es el método, pero el objetivo es cambiar el corazón y el alma”. Dio, así, en el clavo del sentido profundo del neoliberalismo, como proyecto civilizatorio. Desde luego, tal proyecto civilizatorio ha tenido como consecuencia la crisis orgánica, cuyos indicadores se enumeraron, brevemente, al inicio de este escrito.

Este ensayo de dominación se expresa en todos los campos de la vida colectiva, y en todos estos mismos campos hay resistencia y emerge, de manera gradual, pero persistente, la posibilidad de una verdadera alternativa civilizatoria, humanista y libertaria.

El campo educativo no ha sido ajeno a esta batalla epocal y, frente a la creciente ofensiva político-educativa, pedagógica y hasta didáctica, impulsada por el neoliberalismo, han surgido resistencias de diferente signo.

Una de estas posiciones resistentes —a las que no hemos tenido lugar para referirnos— es aquella que se parapeta en la reivindicación de un pasado glorioso de la educación pública para resistir los embates de las derechas pedagógicas. Tal esfuerzo ha tenido cierta eficacia como estrategia conservadora, pero con límites muy claros que aquí vale la pena señalar. Por un lado, ese pasado reivindicado de “educación pública” no supone un modelo emancipador, sino, más bien, un proyecto contradictorio en el que se combinan tendencias domesticadoras y reproductoras

con contratendencias (minoritarias, por cierto, e incluso marginales) democratizadoras y de inspiración emancipatoria. Por otro lado, volver a ese pasado no es posible, como construcción pedagógica concreta. De allí que este modo de resistir constituye un enclave conservador que, ciertamente, obtura las ambiciones neoliberales de una educación sin escuelas y sin docentes, pero no ofrece una alternativa realista ni adecuada a un proyecto educativo democrático y emancipador para nuestra América, hoy.

Pero otras apuestas —con cierto nivel de sistematización, con algún grado de circulación, como en el caso del Movimiento Pedagógico Colombiano, en los años ochenta, o el Movimiento Pedagógico Revolucionario, en Venezuela, entre los primeros años noventa hasta 2013— han enfrentado al neoliberalismo con propuestas que, mirándose en el espejo del pasado, han logrado construir una memoria del porvenir renovando prácticas y refundando, hasta cierto punto, la vida en las aulas.

El caso venezolano ha sido particularmente fértil en los ensayos de una educación bolivariana y rodrigueana, en el contexto de una revolución encabezada por Hugo Chávez Frías. En ese ensayo general se promovió una política educativa que se propuso sacudir los aspectos más antidemocráticos de la vieja educación pública y recuperar, actualizados, los legados de Simón Bolívar y Simón Rodríguez. La Constituyente Educativa, la invitación a reconstruir los currículos, desde los territorios, los ensayos para crear —a tono con el legado rodrigueano— pueblos y repúblicas libres y soberanos, el esfuerzo de reinventar una pedagogía integral y transformadora han sido la expresión de una enorme apuesta colectiva que ha dejado una huella indeleble, como la continuidad, en este siglo XXI, de los sueños de Bolívar y su maestro.

La soberanía cognitiva, el desarrollo integral del ser humano, la construcción de una democracia protagónica y participativa, la superación de la escisión entre teoría y práctica, de la fragmentación del conocimiento, la calificación y politización del trabajo docente, la ligazón orgánica de la institución escolar con su territorio y con un proyecto nacional y nuestroamericano han sido una conquista que, con sus límites, tensiones y contradicciones, ha dejado una huella.

Hoy, en tiempos brumosos, cuando lo viejo no termina de morir (pero está muriendo) y lo nuevo no termina de nacer (pero está naciendo) aparecen los monstruos, pero también las luces que iluminan caminos de emancipación y justicia. En este esforzado trecho civilizatorio, la guía de Simón Rodríguez sigue alumbrando nuestros pasos y esa memoria, repleta de futuro, nos convida a no cesar en la esperanza, en la lucha, en la construcción de una educación y una sociedad sacudida de los yugos que oprimen, de las violencias que someten, de los prejuicios que segregan, para dar lugar a la hermandad universal entre los seres humanos, y a la reconciliación definitiva entre la especie humana y la naturaleza no humana, amenazadas, ambas, por un orden moribundo e inviable. Otro mundo, posible y necesario, está naciendo; y el legado de Bolívar y Rodríguez es un valioso aporte de nuestra América a una sociedad justa, libre y solidaria.

Referencias

- Rodríguez, Simón. (1954). *Escritos*. Caracas: Sociedad Bolivariana de Venezuela.
- Rodríguez, Simón. (2008). *O inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila.

José Martí y Simón Rodríguez: un viaje descolonizador¹

José Miguel Sánchez Giraldo²

Difícil tarea, elegir las citas del libro *Simón Rodríguez, maestro de América. Bibliografía breve*³ del historiador ecuatoriano Alfonso Rumazo González.

Buen comienzo dar cuenta de la presencia del pensamiento robinsoniano en José Martí, específicamente en *nuestra América*, publicado en 1891, texto emblemático de la educación popular en América Latina. Conviene un contrapunteo para hacer dialogar apartes de los conceptos martianos, allí expresados, con los de Simón Rodríguez. Quede dicho que el puente entre el pensamiento martiano y el robinsoniano es bolivariano; sabido es que el apóstol cubano no conoció los textos del educador caraqueño.

El ejercicio pedagógico y educativo de Simón Rodríguez es su herramienta de combate; por él, opta el viejo maestro para hacer de su vida una praxis política: la educación popular... un proyecto que encarna en Simón Bolívar, quien, en carta enviada a Rodríguez, inmediatamente tras saber de su regreso a tierras americanas, así lo reconoce: “De usted, mi maestro, no habrá de decirse: yo sembré

¹ Una versión de este ensayo fue publicada, anteriormente, en la tesis de grado “El pensamiento pedagógico y político de don Simón Rodríguez, visto a la luz de la educación popular”, presentada por José Miguel Sánchez Giraldo, en la Universidad Andina Simón Bolívar-Sede Ecuador.

² Educador popular colombiano. Magíster en Estudios Latinoamericanos. Mención Política y Cultura. Correo electrónico: manuelasucre@gmail.com.

³ Rumazo, A. (2004). *Simón Rodríguez, maestro de América. Bibliografía breve*. Caracas: Ediciones de Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela.

esa planta, yo la regué, yo la enderecé tierna [...] ¡Oh, mi maestro! ¡Oh, mi amigo! [...] Usted formó mi corazón para la Libertad. Usted fue mi piloto”⁴.

Las ideas robinsonianas —lo mismo dirá Bolívar de las suyas— araron en el mar. En *Luces y virtudes americanas*, el educador americano reclama:

La novedad de estas observaciones, como la originalidad de pretender que no debe haber populacho en las Repúblicas, hacen pasar al autor de este tratado por loco. Déjesele transmitir sus locuras a los padres que están por nacer; ellos leerán y juzgarán lo que quieran, sin preguntar quién las escribió. Los padres actuales, que tengan ya su plan, instruyan a sus hijos en él, y escríbanlo para que no se les olvide ponerlo en práctica; hagan más: burlense de los destinos del loco, para que sus descendientes los desprecien. Ellos harán lo que les parezca; para ellos, tal vez, será cuerdo el loco, o ni de locos ni de cuerdos harán caso y harán, como nosotros estamos haciendo, lo que les dé su muy sobrada gana⁵.

Años atrás, en 1827, con firma de Samuel Robinson —como se le llamó, al partir al largo exilio de 27 años—, escribe al Libertador: “Hay ideas que no son del tiempo presente, aunque sean modernas; ni de moda, aunque sean nuevas. Por querer enseñar más de lo que todos saben, pocos me han entendido, muchos me han despreciado y algunos se han tomado el trabajo de ofenderme”⁶.

El legado del *viejo loco*, como despectivamente le llamarán sus detractores, en los albores de la Independencia,

⁴ Carta de Pativilca, enero 19 de 1842, ver en la p. 27 de Calzadilla J. A. (2005). *El libro de Robinson: un camino hacia la lectura de Simón Rodríguez*. Caracas: Siempreviva Ediciones.

⁵ Rumazo, 2004, p. 91.

⁶ Rumazo, 2004, p. 76.

se propaga a las letras de educadores americanos que denuncian el colonialismo norteamericano, en la segunda mitad del siglo XIX. El puertorriqueño Eugenio María de Hostos y el cubano José Martí son ejemplo de ello.

“Trincheras de ideas valen más que trincheras de piedra”⁷, afirma Martí. En carta a Bolívar, Robinson había dicho: “El fundamento del sistema republicano está en la opinión del pueblo y esta no se forma sino instruyendo. Nadie hace bien lo que no sabe; por consiguiente, nunca se hará república con gente ignorante”⁸.

En 1817, en medio de la cruda guerra independentista, Bolívar sacrifica pertrechos militares por una imprenta traída desde Alemania e instalada en Angostura, donde se publica el *Correo del Orinoco*, tribuna del ejército libertador que, desde el 27 de junio de 1818 hasta el 22 de marzo de 1828, edita 128 números. En carta al representante en Trinidad, Fernando Peñalver, le instruye: “Mándeme una imprenta [...] que es tan útil como los pertrechos”⁹. Bolívar solía repetir la frase esculpida en el frontis del Congreso de Venezuela: *La imprenta es la infantería del ejército libertador*.

Este diálogo se llena de sentido al recordar que José Julián Martí Pérez, nacido en 1853, es apresado a los 17 años y expatriado a los 18, por sus proclamas independentistas. Graduado, en España, en Filosofía y Letras, en 1875, opta por la literatura, el periodismo y la crónica, sus trincheras. Funda revistas y publica múltiples artículos en cada uno de los países donde vive; muere en combate, en Cuba, en 1895.

⁷ Martí, J. (2006). Nuestra América. En C. Vitier, *Vida y obra del Apóstol José Martí* (pp. 339-397). La Habana: Centro de Estudios Marianos.

⁸ Rumazo, 2004, p. 27.

⁹ Rivas, G. (1998). *Correo del Orinoco* (edición facsimilar). Bogotá: Universidad Andina Simón Bolívar.

Su texto *Nuestra América* (1891), que está en el origen del Partido Comunista Revolucionario de Cuba y Puerto Rico, en 1892, sigue vigente en nuestros días. Hay, en él, una pregunta permanente del ser latinoamericano: ¿Quiénes somos?¹⁰

Nuestra América responde, con denuncia:

Éramos una marca, con los calzones de Inglaterra, el chaleco parisino, el chaquetón de Norteamérica y la montera de España [...] Ni el libro europeo, ni el libro yanqui daban la clave del enigma americano [...] Entienden que se imita demasiado y que la salvación está en crear. Crear es la palabra de pase de esta generación. Leer para aplicar no para copiar [...] los gobernadores, en las repúblicas aprenden indio¹¹.

En *Consejos al Colegio de Latacunga*, Simón Rodríguez anticipa una respuesta:

El Colegio de Latacunga se distinguirá poniendo una cátedra de castellano, otra de quichua, una de física, otra de química, otra de historia natural [...]

Castellano y quichua: el primero es obligatorio y el segundo conveniencia... el latín murió con los romanos, por más que lo hagan los latinistas, no lo resucitan. ¿Es posible que vivamos con los indios, sin entenderlos? Ellos hablan bien su lengua, nosotros ni la de ellos ni la nuestra¹².

Martí replica:

¿Cómo han de salir de las nuevas universidades los gobernantes, si no hay universidad en América donde se enseñe lo rudimentario del arte del gobierno, que es el análisis de los elementos peculiares de los pueblos de América? [...] Conocer el país y gobernarlo conforme al

¹⁰ Martí, 2006

¹¹ Martí, 2006, p. 334.

¹² Rumazo, 2004, p. 67.

conocimiento, es el único modo de liberarlo de tiranías. La universidad Europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcones de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria. Los políticos nacionales han de reemplazar a los políticos exóticos. Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser de nuestras repúblicas. Y calle el pedante vencido que no hay patria en que pueda tener el hombre más orgullo que nuestras dolorosas repúblicas americanas¹³.

En esta búsqueda infatigable de saber a dónde vamos, la insurgencia literaria de América encuentra respuestas en Robinson y Martí:

En el primero:

Si los americanos quieren que la revolución política que el peso de las cosas ha hecho y que las circunstancias han protegido, les traiga verdaderos bienes, hagan una revolución económica, y empiecen por los campos: de ellos se pasará a los talleres¹⁴ [...] Venzan la repugnancia a asociarse para emprender y el temor de aconsejarse para proceder. Formen sociedades económicas que establezcan escuelas de agricultura y maestranzas en las capitales de provincia, y las extiendan, cuando convenga, a los lugares más poblados de cada una. ¡Más vale errar que dormir!¹⁵

¹³ Martí, 2006, p. 342.

¹⁴ Cúneo, D. (2004). Introducción. En S. Rodríguez *Inventamos o erramos* (p. XXXVI). Caracas: Monte Ávila Editores.

¹⁵ Rumazo, 2004, p. 90.

En el segundo:

Los pueblos que no se conocen han de darse prisa para conocerse, como quienes van a pelear juntos. Los árboles se han de poner en fila, para que no pase el gigante de siete leguas [...] Los hombres naturales han vencido a los letrados artificiales. El mestizo autóctono ha vencido al criollo exótico. No hay batalla entre la civilización y la barbarie, sino entre la falta de erudición y la naturaleza¹⁶.

Riposta don Simón:

Sólo usted sabe —decíale a Bolívar— porque lo ve como yo, que para hacer República es menester gente nueva, y que de la que se llama decente lo más que se puede conseguir es el que no ofenda [...] El fundamento del sistema republicano está en la opinión del pueblo, y esta no se forma sino instruyéndolo. Nadie hace bien lo que no sabe; por consiguiente, nunca se hará república con gente ignorante¹⁷.

“Gobernante en un pueblo quiere decir creador”¹⁸, interpreta Martí. “Nada es tan importante como tener pueblo: formar lo debe ser la única ocupación de los que se apersonan de la causa social”¹⁹.

“El primer deber del gobierno es dar educación al pueblo”²⁰, anota don Simón.

En nuestra América, reflexiona Martí, “el problema de la independencia no era cambio de formas sino el cambio de espíritu”. “La colonia continuó viviendo en la república”²¹.

¹⁶ Martí, 2006.

¹⁷ Rumazo, 2004, p. 60.

¹⁸ Martí op cit.

¹⁹ Martí op cit.

²⁰ Rumazo, 2004, p. 74.

²¹ Martí, 2006.

Martí nos define mestizos, en tanto “no hay odio de razas porque no hay razas”²².

Rodríguez nos bautizó *americanos*.

Simón Rodríguez repitió, hasta la saciedad, que el afán no ingenuo de los dirigentes criollos independentistas de segregar a la Gran Colombia se conjugaba con la idiotez. El sueño de Bolívar de una América unida para resguardarse de los apetitos imperiales de Norteamérica fue una gran utopía. Martí reconoce la importancia mayúscula del Congreso Anfictiónico de Panamá y forja el concepto cultural y político que denomina nuestra América:

[...] Ni ha de suponerse, por antipatía de aldea, una maldad ingénita y fatal al pueblo rubio del continente, porque no habla nuestro idioma, ni ve la casa como nosotros la vemos, ni se nos parece en sus lacras políticas, que son diferentes a las nuestras [...] ¡Porque ya suena el himno unánime; la generación actual lleva a cuestras, por el camino abonado de los padres sublimes, la América trabajadora; del Bravo a Magallanes, sentado en el lomo del cóndor, regó el Gran Semí²³, por las naciones románticas del continente y por las islas dolorosas del mar, la semilla de la América nueva!”²⁴.

Todo contrapunto involucra tonalidades que contrastan, incluso, en una misma partitura: Martí interpreta el árbol

²² Martí, *op. cit.*

²³ En Martí, J. (1884). *Maestros ambulantes* (Obras Completas, Tomo 8). Nueva York: La América: “¡Urge abrir escuelas normales de maestros prácticos, para regarlos luego, por valles, montes y rincones, como cuentan los indios del Amazonas que para crear a los hombres y mujeres, regó por toda la tierra las semillas de la palma moriche el padre Amalivaca!”. Como lo menciona C. Vitier (2006) en *Vida y obra del Apóstol José Martí* (pp. 339-397). La Habana: Centro de Estudios Marianos: “La imagen del Gran Semí (o grande espíritu) procede sin duda de la figuración mítica del padre Amalivaca, propia de los indios tamanacos [...]”.

²⁴ Martí, 2006, p. 347.

y la raíz para sembrar al hombre americano. Rodríguez convoca alas: “No quiero parecerme a los árboles, que echan raíces en un lugar y no se mueven, sino al viento, al agua, al sol, a todo lo que se mueve”²⁵.

Ver allí gran diferencia sería ingenuo. Hay complementariedad necesaria en contextos históricos con matriz temporal diferente. Es la sentencia histórica de construir atendiendo las exigencias del momento; la inexorable búsqueda intelectual entre rupturas epistemológicas diversas. Es tránsito por el hombre americano de Robinson, el mestizaje de Martí, la transculturación de Fernando Ortiz, la plástica cultural de Rama, el indigenismo de Arguedas, la heterogeneidad en Cornejo.

Así como en el sueño del ángel negro de *El pongo*, de Arguedas, irrumpe el diablo Uma en la toma de la Plaza de Cotopaxi, Fernández Retamar (2004) contradice, con irreverencia, al *Ariel* de Rodó, y convoca a Calibán, en su lectura contrahegemónica de *La tempestad* de Shakespeare²⁶.

Es intento de nombrar de manera diferente para romper las lógicas del poder que, interesado y a su antojo, nombra. En el nombrar se expresa el poder. Nombrar es un arte: poderosamente nomina dios a sus creaciones durante siete días y siete noches. Para guardar memoria, los habitantes de *Macondo* pegan cartelitos con los nombres a los objetos cuando la plaga de olvido les habita; páginas antes, señalaban con el dedo las cosas porque no tenían nombre²⁷; nombrando, bautizando a los cristianos salvan a sus críos del *estado de no gracia*.

²⁵ Cazaldilla, J. A (2005). *El libro de Robinson: un camino hacia la lectura de Simón Rodríguez*, Caracas: Siembraviva Ediciones.

²⁶ Ver p. 30 en Fernández, R. (2004). *Todo Calibán*. Buenos Aires: Clacso.

²⁷ Ver p. 11 en García Márquez, G. (1996). *Cien años de Soledad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Para poseerlas, el imperio español bautiza de Nueva España a las tierras con que tropezó en 1492. Bartolomé de las Casas se bate con Ginés de Sepúlveda en 1542, en las cortes de Cádiz, para nombrar a los habitantes del Nuevo Mundo²⁸. Diez años antes, el Inka Atahualpa fue asesinado brutalmente por negarse a recibir el bautizo (nombre) sobre un libro que, según Valverde, contenía la palabra de dios; pero que, al abrirlo, era palabra muda porque no hablaba.

Para librarse de perseguidores y del padre-clérigo que lo dejó expósito, Simón Rodríguez se bautizó Samuel Robinson. Bolívar se bautizó *Un Colombiano* para firmar artículos y como primer director del *Correo del Orinoco*. Francisco de Miranda bautizó *Colombeia* a su sueño independentista, para hacer danzar a Colón con la *paideía* griega; *Che* fue el nombre que se puso Ernesto Guevara de la Serna; como Pablo se bautizó Jaime Bateman Cayón, para recuperar la espada de Bolívar y ponerla a caminar por América Latina. *Zapatistas* se llaman las comunidades de Chiapas para mandar-obedeciendo, para caminar en la búsqueda del espejo enterrado.

Tratado de Libre Comercio nombran el FMI y el Banco Mundial a su expedición mercenaria de asalto a las arcas de las naciones latinoamericanas. *Seguridad democrática* denomina Álvaro Uribe a un régimen despótico en Colombia, que conculca libertades, hace desaparecer y masacra. Él mismo llama terratenientes a los pueblos originarios en lucha por la recuperación de la tierra. Como *extremista* bautiza el Sistema Interamericano de Prensa (SIP) al gobierno de Evo Morales en Bolivia. De *autoritaria* bautiza la oposición, liderada por

²⁸ Ver pp. 99-121 en Branding, D. (1991). Orden Indiano: De la monarquía católica a la República criolla (1492-1867). *El Gran Debate*. México: Fondo de Cultura Económica.

el Opus Dei, a la Asamblea Nacional Constituyente que eligió el pueblo ecuatoriano por un margen de 8 a 1.

Bautizadores de nombres para la independencia y la soberanía fueron Robinson y Martí. Ambos bautizados, ya maestros.

Maestros que cuestionaron la ciudad escrituraria. Simón Rodríguez entendió temprano que al poder excluyente, hecho palabra escrita, tenía que combatirlo el mundo educativo para cerrar la brecha entre palabra escrita y sociedad real. Había que desacralizar su poder y entregar ese instrumento como derecho a los desposeídos. Martí, con su pluma, combatió en revistas y periódicos del Viejo y del Nuevo Continente. Ambos dejaron un legado que es tradición viva para la segunda independencia.

En *La ciudad escrituraria*, Rama²⁹ (1985, pp. 3-18) cuenta que, desde la conquista, la palabra escrita fue no solo instrumento de dominio, sino también de impugnación; y que capitanes españoles que se consideraron timados por Cortés, en el reparto del botín de Tenochtitlán, en 1521, protestaban escribiendo en las paredes:

Y como Cortés estaba en Coyoacán y posaba en unos palacios que tenían blanqueadas y encaladas las paredes, donde buenamente se podía escribir en ellas con carbones y otras tintas, amanecían cada mañana escritos muchos motes, algunos en prosa y otros en metro, algo maliciosos [...] y aún decían palabras que no son para poner en esta relación.

Agrega Rama: “Sobre la misma pared de su casa, Cortés los iba contestando cada mañana en verso, hasta que, encolerizado por las insistentes réplicas, cerró el debate con estas palabras ‘Pared blanca, papel de necios’”³⁰.

²⁹ Rama, Á. (1985). La ciudad escrituraria. En *La Crítica de la Cultura en América Latina*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, p. 3-18.

³⁰ Rama, Á. (1985). *La Crítica de la Cultura en América Latina*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, p. 10.

(La institucionalidad posterior sataniza también aquella expresión popular: “La pared y la muralla son el papel de la canalla”).

Así, aunque no pudieran ser considerados bribones, como los capitanes de Cortés, don Simón y Martí, alcanzan la categoría de *necios*:

Necio, Eugenio de Santa Cruz y Espejo³¹ —con sus siete *Primicias de la Cultura de Quito, su Luciano* y su *Marco Poncio Catón*— quien pagó con cárcel, desde 1795 hasta su muerte, un año después, en la Audiencia de Quito.

Necio, Antonio Nariño, encarcelado en las mazmorras de Cádiz, por traducir, al castellano, *Los derechos del hombre y el ciudadano*, en 1794.

Necio, el general Eloy Alfaro, empecinado en instaurar un Estado laico en las postrimerías del siglo XIX; soñador loco de una línea férrea entre Guayaquil y Quito. Sobre esta, los necios —que hay por miles— lo obligaron al viaje de la muerte, desde el puerto hasta las faldas del majestuoso Pichincha, donde lo vejaron e incineraron³².

Necios, los pueblos que bloquean carreteras y repletan las urnas para construir una *patria del tamaño de nuestros sueños*, en contravía a la pesadilla que nos impone el Norte.

Necios, Robinson y Martí, quienes escribieron en el aire, antes que Vallejo, para que los vientos que barren el Cotopaxi esparzan sus palabras por los cuatro puntos cardinales.

³¹ De Santa Cruz, E. (1985). *Obra educativa*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

³² Vargas Vila, J. M. (1935). *La muerte del Cóndor*, Barcelona: Editorial Ramón Sopena.

Por una educación popular y política: legados de Simón Rodríguez y Paulo Freire

Cibele Maria Lima Rodrigues¹

Estanislao Ozuna Rejala²

Neuzitânia da Silva Oliveira³

Introducción

El ensayo tiene como objetivo hacer un paralelismo de las obras educativas de Simón Rodríguez y de Paulo Freire (ambos, *intelectuales orgánicos*, en el sentido de Gramsci), quienes, en épocas y contextos distintos, propusieron una educación popular, como propuesta original para la emancipación política en América Latina.

En primer lugar, vamos a presentar, en líneas generales, algunos puntos de los planteamientos de Rodríguez. Después, algunos aspectos de la obra de Freire que tienen convergencia con los argumentos del maestro, desde una perspectiva decolonial vigente, para la construcción de la emancipación plena.

La primera vez que escuchamos sobre Simón Rodríguez fue en una investigación comparativa sobre las escuelas de tiempo completo en Brasil y Venezuela (Rodrigues y Pereira, 2017). A partir de los documentos disponibles de

¹ Socióloga/investigadora de la Fundação Joaquim Nabuco. Profesora del programa de posgrado en Educación, Culturas e Identidades. Correo electrónico: cibeledr@fundaj.gov.br.

² Pedagoga con especialización en Formación de Educadores. Correo electrónico: tany.rejala@gmail.com.

³ Pedagoga y socióloga/profesora del estado de Pernambuco, cursante de maestría en el programa de posgrado en Educación, Culturas e Identidades. Correo electrónico: neuzitania@gmail.com.

las Escuelas Bolivarianas de Venezuela, fue posible conocer un poco de la política de educación en la gestión de Hugo Chávez, en comparación con Lula da Silva. Concluimos que la propuesta de Venezuela era muy distinta respecto a la de países como México, por ejemplo; porque tenía un proyecto político-pedagógico mejor delineado, con una visión de educación popular y humanista, tomando como referencia a Simón Rodríguez.

Fue muy interesante ver cómo los Gobiernos, a su modo, tomarán la propuesta de escuelas de tiempo completo. Con distintos matices, Venezuela y Brasil rendirán homenajes a Simón Rodríguez y Paulo Freire, por sus planteamientos para la educación pública y popular (para el pueblo). Sin embargo, a partir de los documentos, el Gobierno de Venezuela llevó a cabo la incorporación de las ideas de Rodríguez, en su propuesta político-pedagógica.

Cuando leemos la obra de Simón Rodríguez, vemos las semillas de la educación popular, que están muy presentes, como un legado original de América Latina para el mundo y como un principio educativo importante para la liberación de las opresiones, que fundamenta las prácticas de los movimientos sociales, hasta ahora. Por esa razón, podemos decir que Simón Rodríguez, Paulo Freire, y tantos otros y otras, son intelectuales orgánicos, en el sentido de Gramsci (1989), por su influencia en el pensamiento crítico original y por su acción política, su praxis. En este caso, Rodríguez fue, sin duda, uno de los pioneros, en ese debate. En este ensayo, vamos a presentar algunos puntos de su obra, escribiendo desde Brasil (en Recife, la tierra de Paulo Freire), como un regalo para Venezuela, integradas, las autoras, en el sueño de la Patria Grande (nuestra América) y de la liberación de las opresiones (clase, raza, género).

Simón Rodríguez y la educación para la transformación social

Para entender la acción pedagógica de Simón Rodríguez, es fundamental observar el entorno educativo y lo que tuvo que enfrentar, por denunciar la inoperancia de las prácticas educativas de su tiempo y al proponer alternativas no solo creativas, sino también críticas. Como parte del colonialismo, en América Latina, los europeos impusieron sobre los nativos sus formas de vida, sus saberes en las relaciones de poder, a partir de la invención del concepto de *raza*. Ese concepto fue el discurso para justificar la dominación sobre los pueblos originarios que vivían en el territorio que fue llamado *América* y sobre las poblaciones de varias zonas de África, que fueron esclavizadas. También fue creado un conjunto de relaciones de poder para el desarrollo del capitalismo.

Según Quijano (2014), hacían creer en una supuesta diferencia biológica, como si fuera una situación natural, haciendo una reinterpretación de Aristóteles, en sus planteamientos de la obra *La Política*, sobre la naturaleza inferior de los esclavos y de las mujeres. La diferencia fundamental es que Aristóteles no se refería directamente a raza; ese constructo fue una invención de la modernidad/colonialidad, que, desafortunadamente, hasta hoy, permanece en las prácticas del racismo.

Para legitimar las ideas y las prácticas de las relaciones de superioridad e inferioridad, que no son nuevas, Quijano nos dice que la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y, con ella, la elaboración teórica de la idea de raza contribuyeron a la empresa colonial (Quijano, 2014). La colonialidad de la cultura es un instrumento eficaz y duradero de dominación social universal (Quijano, 2014); es lo que Paulo Freire (2016)

denomina *invasión cultural*. Por otro lado, en todo proceso de dominación de un bloque hegemónico, hay contestaciones de distintas formas, como plantea Gramsci (1984). En las brechas de las contradicciones se generan otros proyectos que buscan modificar la relación de fuerzas; el reto es la desestructuración de las relaciones de dominio y hegemonía existentes (Olivier, 2009). Así, Gramsci apunta la existencia de intelectuales orgánicos, que formulan los fundamentos de la propuesta de cambio, a partir de las condiciones de existencia (Gramsci, 1989). Los planteamientos del autor indican que las transformaciones sociales necesitan de las formulaciones teóricas de los intelectuales para contraponerse a la ideología dominante; pero hay que tener en cuenta las luchas políticas, porque los cambios no se dan a partir de acciones individuales (Rodríguez, 2008).

En el contexto de la colonización de las Américas, muchas fueron las luchas por la libertad de las poblaciones esclavizadas y las luchas por la independencia en las colonias. En ese contexto, surge la figura del maestro Simón Narciso de Jesús Carreño Rodríguez, más conocido como Simón Rodríguez, un antimonárquico que denuncia los abusos de la monarquía, como encontramos en sus escritos

La prole que dejan los Reyes multiplica — llega con el tiempo á formar una multitud de ociosos cargados de vicios que corrompen con su ejemplo la masa del pueblo — la abruman con sus gastos — la humillan con su arrogancia — la exaspera con sus injusticias — y la precipitan en revoluciones: por estas consecuencias es mala la Monarquía, nó porque un hombre solo mande. (Rodríguez, 1830, pp. 215-216)

Para Rodríguez, el gobierno ideal es el democrático; aquel donde “el Congreso se compone de Diputados

Representantes del pueblo, y el Presidente es ejecutor de la voluntad del pueblo — por el pueblo y para el pueblo se hace todo — todos componen el pueblo, y cada uno debe obedecer al pueblo, porque el pueblo es el Soberano” (Rodríguez, 2016, p. 199), o sea, la propia democracia. Sus formulaciones teóricas fueron importantes, por su influencia en Simón Bolívar de cara a las luchas por la independencia de las Américas. En ese caso, como plantea Gramsci (1984), sus ideas se convertirán en el sustrato de luchas políticas llevadas a cabo por los movimientos liberadores. No obstante, eso no fue tan fácil, como en todo proceso de cambio, los intelectuales que quieren luchar contra pensamientos hegemónicos sufren persecuciones (como está planteado en el mito de la Caverna de Platón). Las ideas que son de crítica al *statu quo* son rechazadas, al principio, y eso pasa con intelectuales y con movimientos sociales que luchan para cambiar las opresiones. Simón Rodríguez tuvo que enfrentar persecuciones, en toda su vida, por sus posiciones contestatarias.

En sus escritos, apuntó cuestiones que tienen vigencia para la educación, hoy. Uno de los puntos tiene que ver con el rol del Estado, y el postulado de la educación como derecho de todos. Con los límites de su tiempo, él ha planteado que “asuma el Gobierno las funciones del padre común en la educación, generalice la instrucción y el arte social progresará, como progresan todas las artes que se cultivan con esmero” (Rodríguez, 1840, pp. 359-360). Estaba muy influenciado por la Revolución francesa y los ideales de igualdad, libertad y fraternidad; y por la propuesta de una educación republicana, con igualdad para todos (Petitat, 1994). Entendiendo que las palabras puedan ser diferentes (no se usa la idea de padre común, por ejemplo), lo más importante es afirmar el rol del Estado,

en tiempos de la hegemonía neoliberal que vivimos, en los cuales propuestas de *homeschooling* y *vouchers* suelen aparecer como si fueran la solución mágica para los problemas cuando, en verdad, generan desigualdades, serios problemas de calidad y equidad (Assael *et al.*, 2011); además de los procesos de privatización. En el discurso neoliberal, que podría ser tomado como neocolonial, la educación está pensada como una mercancía para el lucro.

Rodríguez, en *Luces y virtudes sociales* (1840, p. 367), afirma que la educación debería ser para todos “la Instrucción que ahora se llama, con tanta impropiedad, pública, lo será efectivamente, haciéndose general... sin excepción—entonces será SOCIAL”. Siguiendo el discurso de los republicanos, como también se expresa en la obra de Durkheim (2016), la educación como proceso social, por medio del cual la moral de un grupo es producida y reproducida. Rodríguez tenía la convicción de que la educación puede constituirse en bien común de todos y todas, a partir de su contexto histórico. Incluso, en el tiempo actual y en las luchas de los movimientos estudiantiles y de los trabajadores, tienen vigencia pensamientos como este:

Si la instrucción se proporcionara a TODOS... ¿cuántos de los que despreciamos, por Ignorantes, no serían nuestros Consejeros, nuestros Bienhechores o nuestros Amigos?!... ¿Cuántos de los que nos obligan a echar cerrojos a nuestras puertas, no serían Depositarios de las llaves?! ¿Cuántos de los que *tememos* en los caminos, no serían nuestros compañeros de viaje?! [...]—que los más de los que nos mueven a risa, con sus despropósitos, serían mejores Maestros que muchos, de los que ocupan las Cátedras— que las más de **las mujeres**, que excluimos de nuestras reuniones, por su mala conducta, las honrarán con su

asistencia; en fin, que, entre los que vemos con desdén, hay muchísimos que serían mejores que nosotros, si hubieran tenido Escuela. (Rodríguez, 1842, p. 446)

Del mismo modo, este insigne educador llama la atención sobre la necesaria inclusión de las mujeres, mientras denuncia su exclusión. Dicho planteamiento, no es apenas un simple ni casual agregado, sino que apunta a cuestiones que se proyectan más allá de su tiempo. Ese planteamiento forma parte importante del movimiento feminista. A partir de las Independencias la mayoría de los nuevos países estaba compuesto de nativos, negros y mestizos, a quienes:

[...] durante el proceso de organización de los nuevos Estados, a dichas *razas* les fue negada toda posible participación en las decisiones sobre la organización social y política. La pequeña minoría blanca que asumió el control de esos Estados se encontró incluso con la ventaja de estar libre de las restricciones de la legislación de la Corona española, que se dirigían formalmente a la protección de las razas colonizadas. (Quijano, 2014, p. 816)

La idea de razas estaba establecida en las excolonias; a partir de allí, será organizada toda la sociedad, en todas las áreas, incluso la educacional. Como ejemplo de esa mentalidad colonial, encontramos un planteamiento de Juan García del Río, en 1829, que supone una dualidad en la oferta educativa, separando por clases los tipos de educación. Una demostración de que las élites de las Américas tenían sus cabezas coloniales.

[...] no confundir la educación científica y la popular; el cultivo de las clases elevadas de la sociedad no es un cultivo que conviene a la plebe. La educación del pueblo debe consistir en la buena moral y las artes

prácticas. Las grandes teorías filosóficas y religiosas son inútiles e inaccesibles al pueblo, el cual en teniendo las ideas y virtudes indispensables al género de sus trabajos y a la felicidad de su vida, en bastando sus luces a sus capacidades, debe estar satisfecho. Las clases elevadas, por el contrario, deben entrar en el secreto de las ciencias de que han de hacer aplicación para el interés del Estado, y conservar su depósito. (García del Río, 1945, pp. 182-183)

En este texto, podemos ver las ideas coloniales que tiene, en su fundamento, la exclusión de las clases populares del derecho a la educación. Rodríguez propuso incluir en la enseñanza, además del castellano, el quichua, idioma de los nativos, algo impensable para la época “castellano i quichua, el 1º es de obligación, i el 2º...de conveniencia” (Rodríguez, 1851, p. 633) y pregunta: “¿¡Es posible!? que vivamos con los Indios, sin entenderlos?! Ellos hablan bien su Lengua, i nosotros, ni la de ellos ni la nuestra” (Rodríguez, 1851, p. 634). Aquí se presentan los principios del debate actual sobre la educación intercultural, uno de los planteos de los movimientos indígenas en América Latina (Mora, 2023).

Profundizando esa cuestión, Rodríguez propone una escuela política: “En las Repúblicas la Escuela debe ser política también; pero sin pretextos ni disfraces. En la sana política no entran mañas, tretas ni ardides. La política de las Repúblicas, en punto a instrucción, es formar hombres para la sociedad” (Rodríguez, 1849, p. 574). Esa propuesta, aún, queda como un desafío para nuestras generaciones, porque todavía no tenemos una escuela política, pero las propuestas de los organismos internacionales son de pruebas estandarizadas, con contenidos “técnicos”. Esa idea de una escuela pública para formar dirigentes

la planteó Platón en *La República*; pero Rodríguez, de manera distinta, propone la educación para todos (antes de la propuesta de Gramsci de *escuela única*). El resultado de la escuela política es que generará ciudadanos críticos, con el objetivo de que no sigan creyendo en lo que los mantienen en la condición de subservientes. Esa formulación está muy presente en los escritos de Paulo Freire sobre el carácter político del proceso educativo.

Los pueblos pueden engañarse también (y vemos que se engañan) creyendo que no les conviene aprender lo que no se les enseña: y esto lo creen, porque jentes de poco talento.... ó de ninguno.... les han dicho (por encargo de otros) que el conocimiento de la sociedad pertenece á los que la dirigen, nó á los que la componen—que haciendo lo que se les manda sin preguntar por qué, han llenado su deber—que Dios no los ha llamado á mandar sino á obedecer—que el hacer la menor observación sobre el Gobierno, es, en el fuero interno, un pecado, y en el externo un crimen horrendo... (Rodríguez, 1849, p. 361)

Por otro lado, propone una educación popular con una perspectiva práctica, ya que el trabajo es fundamental para dar dignidad a la población:

La intención no era (como se pensó) llenar el país de artesanos rivales o miserables, sino instruir, y acostumar al trabajo, para hacer hombres útiles — asignarles tierras y auxiliarlos en su establecimiento . . . era *colonizar el país con sus propios habitantes*. Se daba instrucción y oficio a las mujeres para que no se prostituyeran por necesidad, ni hiciesen del matrimonio una especulación para asegurar su subsistencia. (Rodríguez, 1830, p. 252)

Sigue con su propuesta que incluye a las mujeres como una forma de liberación. La idea de una educación para la emancipación, porque consideraba que la educación liberaba de la condición de esclavitud.

La impotencia mental somete. La impotencia física esclaviza. El hombre ignorante no sabe gobernarse: ni el miserable puede defenderse: muda el uno de estado y el otro de señor: pero ninguno muda de condición. La felicidad de ambos consiste en creer que están mejor. (Rodríguez, 1849, p. 579)

Parte de la emancipación es sacar al ser humano de la prisión mental en que vive, sin ver una salida; pero la hay: Solo con la esperanza de conseguir que se piense en la educación del pueblo, se puede abogar por la instrucción general: ... y se debe abogar por ella; porque ha llegado el tiempo de enseñar las gentes a vivir, para que hagan bien lo que han de hacer mal, sin que se pueda remediar. Antes, se dejaban gobernar, porque creían que su única misión, en este mundo, era obedecer: ahora no lo creen, y no se les puede impedir que pretendan, ni (...lo que es peor...) que ayuden a pretender. (Rodríguez, 1840, p. 351)

Educación emancipadora que implica proponer para cambiar, “pretender”, o sea vislumbrar una salida, soñar e ir atrás para alcanzarlo. La proposición era de una sociedad igualitaria, con la educación en una perspectiva crítica, como va a estar presente, de alguna manera, en los planteamientos de la educación popular, propuesta por Paulo Freire.

Paulo Freire, siguiendo los planteamientos de la educación popular

Cuando tomamos la obra de Freire, vemos presente las temáticas que estaban en Rodríguez sobre una educación para todos y todas, una educación para la liberación, una educación relacionada con la vida. También fue un intelectual crítico que sufrió persecuciones políticas (en el contexto de la dictadura militar de 1964) y que influyó políticas; ocupó el cargo de secretario de Educación de San Pablo.

La obra de Paulo Freire es construida a partir de su preocupación con la educación popular para el pueblo, como emancipadora. En este sentido, plantea el tema de la humanización en un contexto de opresión y deshumanización, impuesto por el capitalismo (en el siglo XX). En ese sentido, también desarrolla su pensamiento a partir de una concepción de igualdad, como señala Rodríguez, ambos con una perspectiva humanista.

Freire va a profundizar esta temática con una reflexión crítica que toma la idea marxista acerca de que los seres humanos hacen la historia (bajo determinadas circunstancias). Según Freire, constituyendo la historia es que mujeres y hombres se tornaron en lo que son, conscientes de sus limitaciones, pero con la vocación para *ser más*: “La vocación ontológica de los seres humanos para la humanización que los inserta en la lucha permanente en el sentido de superar la posibilidad, histórica también, de la deshumanización, como distorsión de esa vocación” (Freire, 2001, p. 44). Él afirma que, para que el movimiento en dirección al cumplimiento de esa vocación ocurra, es necesario que mujeres y hombres se involucren, de forma continuada, en el dominio político y, así, restauren las estructuras sociales y económicas; ya

que es por medio de ellas que se originan las relaciones de poder y las ideologías.

Es a través de condiciones concretas, en la lucha por el poder, en la lucha política, en la lucha por la libertad, como cuerpo consciente, que la naturaleza humana, rehaciendo la historia, refuerza su vocación para *ser más*. Es como cuerpo consciente, que comprendemos e intervenimos en la realidad, en la historia, entendiendo conciencia y mundo, dentro de sus contradicciones, como complementarios. En este proceso, notamos la importancia del papel de la educación que, como “factor fundamental en la reinención del mundo” (Freire, 2001, p. 10), posibilita a los seres humanos, como seres que aprenden, a desarrollar su capacidad crítica y, así, también, a desarrollar su capacidad para decidir, romper, optar.

En una comprensión dialéctica del enfrentamiento y conflicto, tenemos que recolocar al ser humano, en toda su complejidad, en el centro de nuestras preocupaciones y, así, restaurar la acepción más profunda de la radicalidad del ser, que comprende que no puede entenderse apenas por un aspecto, sino por todo lo que lo compone, como su clase, color y sexo; y hasta sus experiencias sociales, formación, creencias, cultura, opción política, esperanza. Así:

Como proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, procura la belleza, capacitación científica y técnica, la educación es práctica indispensable a los seres humanos y de ellos específica en la historia como movimiento, como lucha. La historia como posibilidad no prescinde de la controversia, de los conflictos que, en sí mismos, ya engendrarían la necesidad de la educación. (Freire, 2001, p. 10)

Así como apuntó Rodríguez, Freire también considera la educación como un acto político que tiene la democracia como punto central. En sus palabras, es necesario tener claridad acerca de que “no puede existir una práctica educativa neutra, descomprometida, apolítica” (Freire, 2001, p. 21); por cuanto es la dirección que es dada a la práctica educativa, que la hace reflexiva, desbordante, capaz de llevar a educadoras y educadores a persistir en una meta, luchar por una ética democrática, luchar por la posibilidad de cambios sin imposiciones de opciones; y donde, consecuentemente, la neutralidad no es coherente con el contexto. Es a través de la práctica política educativa que hacemos explícitos el respeto por los estudiantes, cuando no imponemos nuestros puntos de vista, no disfrazamos intenciones y comprobamos delante de ellos que respetamos sus puntos de vista, aunque sean contrarios a los nuestros. La no neutralidad de la educación es el verdadero camino ético-democrático para la formación humana, pues cómo podríamos respetar nuestros educandos omitiendo la existencia de ideologías, políticas, clases sociales, o aun, cómo llevarlos a conocer las posibilidades de rupturas, opciones, decisiones coherentes (coherencia aquí en el sentido, de búsqueda humilde y comprometida con la disminución y superación de las incoherencias). Los dos coinciden con ese planteamiento de una educación que sea liberadora.

También en Freire aparece el tema de la educación para todos y todas, democrática... una educación “para la liberación de las injusticias y discriminaciones de clase, de sexo y de raza” (Freire, 2001, p. 44). Así, “la responsabilidad que la práctica educativa progresista, liberadora, exige de sus sujetos tiene una ética que le falta

a la responsabilidad de la práctica educativa autoritaria, dominadora” (Freire, 2001, p. 45). Según Freire,

[...] la conciencia del mundo, que me permite aprehender la realidad objetiva, se extiende a la conciencia moral del mundo, con la que valoro o desvalorizo las prácticas realizadas en el mundo en contra de la vocación ontológica del ser humano o a su favor. (Freire, 2001, p. 46)

La educación como práctica de la libertad es un *quehacer* responsable, en que el educador progresista comprende la importancia de la posición de clase, de sexo y de raza para la lucha de la liberación del ser humano y el *ser* con vocación para la autonomía. Freire (2001, p. 46) defiende la “invención de la unidad en la diversidad”, donde no hay reduccionismo entre esas tres dimensiones sociales del ser humano; en virtud de que, cada una tiene su importancia individual, aunque hagan parte de la misma realidad. Es importante la observancia para la no reducción de la lucha entera a uno de esos aspectos fundamentales.

Así, al reconocer su deshumanización como realidad histórica, los hombres y mujeres, indagan sobre la viabilidad de su humanización, lo que los ponen en un movimiento continuo de búsqueda. Ambas son posibilidades; pero, según Freire, solamente la humanización es *la* vocación de los hombres y mujeres; por eso mismo, es esencial “la lucha por la humanización, por el trabajo libre, por la desalienación, por la afirmación de los hombres como personas, como *seres para sí*” (Freire, 2016, p. 63); pues la deshumanización es el “resultado de una ‘orden’ injusta que genera violencia de los opresores y, consecuentemente, el *ser menos*” (Freire, 2016, p. 63). Es la distorsión del *ser más* que lleva a la lucha de los oprimidos, contra quien los hace *menos*, los opresores, la cual solamente es dotada

de sentido cuando los oprimidos buscan recuperar la humanidad, no idealizando ni tornándose opresores, pero sí, “restauradores de la humanidad en ambos” (Freire, 2016, p. 63), pues la verdadera liberación está en “liberarse a sí mismo y a los opresores” (Freire, 2016, p. 63); ya que estos no detienen el poder de liberación de los oprimidos ni de sí mismos, dado que solamente la fuerza originaria de la lucha del oprimido será lo bastante fuerte para liberar a ambos. Así, surgirá la generosidad verdadera, con la cual los hombres y mujeres o pueblos, no suplicarán más, sino, se tornarán, cada vez más, manos humanas, que trabajen y transformen el mundo” (Freire, 2016, p. 64).

En el mismo sentido expresado por Rodríguez, Freire apunta que la liberación llegará por el conocimiento y el reconocimiento de la necesidad de luchar por ella; siendo así, debe ser un acto de amor, en oposición al desamor y violencia de los opresores. De la liberación, deberá surgir un nuevo hombre que solamente es posible “en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos, que es la liberación de todos” (Freire, 2016, p. 70). Es el reconocimiento del límite de la realidad concreta de opresión, o sea, el reconocimiento de la condición de oprimido, el que hará que hombres y mujeres se involucren en la lucha por liberarse.

La realidad opresora “funciona como una fuerza de inmersión de las conciencias, y liberarse exige la emersión de ella, a través de la acción y reflexión” (Freire, 2016, p. 74). Es la reflexión de la acción de los hombres y mujeres sobre el mundo, que lleva a la transformación de este, pues la superación exige la inserción crítica de los oprimidos en la realidad opresora (Freire, 2016, p. 75). Así, “cuanto más desvelan las masas

populares la realidad objetiva y desafiante sobre la que deben centrar su acción transformadora, más se “insertan” críticamente en ella” (Freire, 2016, p. 77).

Por lo tanto, la acción política deberá llevarlos a la autoliberación, por cuanto se trata de una acción para la liberación de los hombres y mujeres que se reconocieron oprimidos y se convencieron de la necesidad de la lucha por su liberación; y que, no pueden ser considerados como “cosas”.

Consideraciones finales

Vemos la importancia de Simón Rodríguez para los planteamientos actuales de una educación liberadora y popular. Tenemos la ampliación del acceso a la educación, pero hay muchos desafíos, sobre todo cuando se trata del currículo y de las prácticas pedagógicas que son tradicionales. En su obra, podemos encontrar señales para los días actuales. Su aporte en torno a la educación política sirve como una crítica directa a los dictámenes de las pruebas estandarizadas, sobre todo de la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, en inglés: Programme for International Student Assessment) de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), que hace sus evaluaciones a partir de criterios que no tienen en cuenta esos planteamientos de liberación y emancipación. Esas evaluaciones están definiendo el currículo y, de alguna manera, los objetivos de la educación, de una forma muy restrictiva (Rodríguez *et al.*, 2022).

Así, hay que tomar su obra en función de una valoración que no puede ser considerada neutra, pues los valores son concebidos según la visión de mundo del sujeto, del lugar de donde él se ve, a partir de su grupo

social o de su clase. Destaca el planteamiento acerca de que la práctica educativa coherente, que lleva a una educación seria, rigurosa, democrática, popular, no discriminatoria de ninguna forma, respetuosa, una práctica “justa y ética contra la explotación de los hombres y de las mujeres y en favor de su vocación de ser más” (Freire, 2001, p. 23). Una práctica que busque una educación de calidad y que posibilite una calidad de vida; y que, por eso mismo, es una cuestión política, pues “no hay educación neutra ni calidad por qué luchar en el sentido de reorientar la educación que no implique una opción política y no demande una decisión, también, política, de materializarla” (Freire, 2001, p. 24). Además, de alguna manera, los dos (Paulo Freire y Simón Rodríguez) tuvieron actuaciones importantes en sus contextos políticos, como intelectuales orgánicos.

Sus planteamientos nos enseñan que no podemos estar de acuerdo con una educación que defienda las injusticias y desigualdades, la dominación económica o sexual, el racismo, la violencia, existentes en el mundo, y que estos sean de responsabilidad de los sujetos, quedando a estos, apenas, aceptar su realidad y esperar por cambios, pacientemente. Los dos maestros nos enseñan que la educación debe tener como objetivo político-pedagógico la liberación de las personas de todo tipo de opresión; cada uno a partir de su contexto histórico.

En Simón Rodríguez está presente una defensa de la democracia; pero, en un contexto de igualdad, no como la democracia capitalista que acepta las desigualdades como *naturales*. En Paulo Freire, está clara su opción por el proceso de consciencia que permite la lucha política para la superación de las situaciones concretas de dominación capitalista, pues, solo los oprimidos, las mujeres y los hombres, conscientes de *ser en el mundo*,

pueden movilizarse y organizarse en la lucha contra esta opresión; y, así, tornarse “sujetos de la transformación política de la sociedad” (Freire, 2001, p. 46).

Una educación a favor del reconocimiento del ser humano como ser y de su lugar en el mundo, para que las “minorías” sean fortalecidas y se reconozcan como mayorías. En ese sentido, plantean el principio del debate que hoy está puesto como la interculturalidad, el respeto y el diálogo con las distintas culturas; sobre todo, un embate contra el eurocentrismo y contra el capitalismo (Mora, 2023).

Referencias

- Assael, J.; Cornejo, R.; González, J.; Redondo, J.; Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 32 (115), 305-322 (abril-junio). <http://www.cedes.unicamp.br/>
- Durkheim, É. (2016). *Educação e Sociologia*. São Paulo: Edipro. Facultad de Educación [Universidad de Antioquia] (6 de marzo de 2023). *La educación popular en la obra de Simón Rodríguez* (Cátedra 1). <https://youtu.be/vAtkflsc9UU>
- Universidad Pedagógica Nacional Simón Rodríguez (8 de abril de 2016). *Serie Maestros de América Latina*. https://youtu.be/De7_PqIUkVU
- Freire, P. (2001). *Política e Educação: ensaios* (5.ª ed.) São Paulo: Ed. Cortez.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia do Oprimido* (60.ª ed.) Río de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- García del Río, J. (1945). *Meditación Quinta*. En J. García del Río, *Colección general*, 482. Bogotá: Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Colombia (obra original publicada en 1829) <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/2353>.

- Gramsci, A. (1984). *Maquiavel, a política e o Estado moderno*.
Río de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (1989). A Organização da Escola e da Cultura
(pp. 117-127). En A. Gramsci, *Intelectuais e a Organização
da Cultura*, Río de Janeiro: Civilização Brasileira. [https://
cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/gramsci-os-
intelectuais-e-a-organizacao-da-cultura1.pdf](https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/gramsci-os-intelectuais-e-a-organizacao-da-cultura1.pdf)
- Oliver, L. (2009). *Conflictos y tensiones en torno del Estado ampliado en
América Latina: Brasil y México entre la crisis orgánica del Estado
y el problema de la hegemonía en América Latina. Los derechos
y las prácticas ciudadanas a la luz de los movimientos populares*.
Buenos Aires: Clacso. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/
gt/20160225025507/03confli.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160225025507/03confli.pdf)
- Mora, A. F. (2023). *Sembrando resistencias, cosechando dignidad: La Universidad
Autónoma Indígena Intercultural en el campo de la educación superior
en Colombia (Informe REGS)*. Buenos Aires: Clacso.
- Petit, A. (1994). *Produção da escola/ produção da sociedade: análise
sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução
escolar no ocidente* (Trad. Eunice Gruman). (Capítulo 6, pp.
150-169). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América
Latina*. Buenos Aires: Clacso. [https://biblioteca.clacso.edu.ar/
clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf)
- Rodrigues, C. M. L. (2008). Los “Sin Techo” Una perspectiva
teórica. En M. L. Maya, N. I. Carrera, P. Calveiro, *Luchas
contrahegemónicas y cambios políticos recientes de América Latina*.
Buenos Aires: Clacso. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/
grupos/lopezma/05rodri.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/lopezma/05rodri.pdf)
- Rodrigues, C. M. L. y Pereira, S. P. P. B. (2017). Políticas curriculares de
ampliación da jornada em países da América Latina. En J. Morgado,
H. Norberto e J. Sousa, *Currículo, ideologia, teorias e políticas
educacionais* (Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII
Colóquio lusobrasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro

- de questões curriculares, Série 1, pp. 75-83). Recife, Brasil: Anpae. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/66822/1/Atas%20-%20Curr%C3%ADculo%2C%20Ideologia%2C%20Teorias%20e%20Pol%C3%ADticas%20%282017%29.pdf>
- Rodrigues, C. M. L., Almeida, K. W. C. de y Simões, P. M. U. (2022). Disputas en torno a las evaluaciones en la educación infantil en Brasil. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30, (134). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6456>
- Rodríguez, S. (1830). Defensa de Bolívar. En S. Rodríguez, *Obras completas* (2016). Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Rodríguez, S. (1840). Luces y virtudes sociales. En S. Rodríguez, *Obras Completas* (2016). Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Rodríguez, S. (1842). Sociedades americanas en 1828. En S. Rodríguez: *Obras completas* (2016). Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Rodríguez, S. (1849). Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana. En S. Rodríguez, *Obras completas* (2016). Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Rodríguez, S. (1851). Consejos de amigo dados al Colejio de Latacunga. En S. Rodríguez, *Obras completas* (2016). Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

El arte de inventar

Paloma Grifféro Pedemonte¹

*Entre la independencia y la libertad
hay un espacio inmenso
que solo, con arte,
se puede recorrer:
el arte está por descubrir.*

Para hablar del maestro Simón Rodríguez, no puedo más que comenzar relatando por qué llegué a conocerle y cómo sus pensamientos han acompañado los procesos políticos y educativos que he desarrollado. Me tomaré el atrevimiento de relatar parte de mi experiencia docente y política, a la espera de que esta pueda ser útil a mis estimados colegas que tengan acceso a este texto; porque la pedagogía es una labor que vivimos en toda nuestra América con el corazón por delante, y toda verdadera educadora, todo verdadero educador sabe que el afecto, la observación, la escucha y el compromiso con el desarrollo de nuestras educandas y nuestros educandos están en base de nuestras prácticas educativas. Las disciplinas son (o deberían ser) una excusa para que las niñas, los niños y los jóvenes desarrollen el amor por su comunidad, por sí mismos, por el conocimiento y por la libertad.

La escuela y el curso-cuerpo

Al segundo año de haber egresado de Pedagogía General Básica, desde la universidad donde estudié, se comunican conmigo para invitarme a ser parte del equipo docente de una

¹ Magíster en Psicología Educacional. Poeta e investigadora en el Centro de Investigación de Estéticas Latinoamericanas (Ciela). Correo electrónico: pgrifféro@gmail.com.

escuela que estaba con dificultades académicas graves. Como, desde los 14 años, comencé a hacer clases y talleres en espacios de educación no formal, en barrios de alta vulnerabilidad, pensaron que yo podría ser de ayuda en ese espacio, donde las familias eran no solo muy pobres, sino que, además, estaban bastante ausentes del proceso educativo de sus hijos. Después me enteraría de que aquella ausencia estaría provocada, en gran parte, por las condiciones laborales de padres y madres, y por problemas relacionados con el consumo de drogas y alcohol, y por vínculos con el mundo delictual, del que niños y niñas muchas veces eran parte.

Acepto el desafío, asumo como profesora a cargo del tercero básico, con niños y niñas que promedian los ocho años. Me integro a la escuela en el mes de octubre, a dos meses de finalizar el año escolar. Desde junio de ese año, habían pasado cinco profesores y ninguno había permanecido más de tres semanas, la directora de la escuela lo definía como “un curso insoportable”. Me vi frente a un curso de 25 niños desafiantes, agresivos y profundamente *dañados*, por el abandono de las profesoras y los profesores que pasaron antes que yo.

En Chile, para evaluar los resultados de aprendizaje, a nivel nacional, se aplica todos los años la prueba Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) a los cuartos básicos y, de manera intercalada, a los octavos básicos y segundos medios. Esta prueba estandarizada, además de entregar información sobre las condiciones de aprendizaje de las niñas y los niños, posiciona a las escuelas dentro de un *ranking* nacional. En esa clasificación, nuestra escuela ocupaba el último lugar de todas las escuelas particulares subvencionadas², en la Región Metropolitana de Santiago, y nos correspondía rendir aquella prueba, al año siguiente.

² En páginas posteriores, se explica este concepto.

Estaba, entonces, frente a un tercero básico, en una escuela que no podía estar peor evaluada. Como no podíamos estar peor, no había nada que perder y solo podíamos ir hacia arriba, así que decidí inventar, porque “o inventamos o erramos”.

Los dos meses que nos quedaban de clases, decidí jugar. Al comienzo, las niñas y los niños estaban muy desconfiados y agresivos; pero, poco a poco, a través del arte, los juegos, la escucha, la confianza, el afecto expresado de diferentes formas, se fueron relajando y acercando, sin las corazas que habían construido para defenderse del mundo que constantemente los juzgaba.

Al finalizar el año, a pesar de mi fuerte oposición, la directora de la escuela decide expulsar a uno de los estudiantes del curso, Benjamín, a quien definió como la “manzana podrida que pudre al resto”. Benjamín era un niño con numerosos problemas familiares y que, si bien, era bastante desordenado, había tenido un gran avance en esos meses. A pesar de eso, decidieron, ella y el equipo directivo, expulsarlo de la escuela, pasando por alto mi opinión.

Al año siguiente, a partir de la observación rigurosa de la interacción de las y los estudiantes, pude identificar cuáles eran los gustos e intereses de cada uno; a partir de esa identificación, cada niño y niña asumió una responsabilidad con su grupo curso: quien era bueno para hacer bromas, debía llevarnos todas las semanas algo que nos causara risa; quien era bueno en matemáticas tenía la responsabilidad de enseñar a quienes tuvieran dificultades en ese contenido; quienes eran buenos en deportes debían enseñarnos juegos para que lo practicáramos en la sala o en el patio... y, así, cada integrante de nuestro curso tenía un deber con el desarrollo y felicidad de su colectivo, a la vez que el colectivo tenía la responsabilidad del desarrollo de cada uno

de sus integrantes. Nos construimos desde lo que cada cual es, ama y/o le interesa. Así, se configura lo que llamamos el curso-cuerpo.

Tal como, en nuestros cuerpos, cada parte tiene una función diferente pero indispensable para su funcionamiento, en el curso-cuerpo cada una y uno de nosotros somos indispensables en nuestra especificidad, valorando nuestras diferencias como un espacio de riqueza. Así como los bosques, con múltiples especies complementarias que crecen juntas, permitiendo el desarrollo de la vida, también nosotros crecemos desde el complemento. Ello, a diferencia de los monocultivos, que carecen de resistencia frente a las enfermedades y las plagas que los afectan, y donde solo se produce la muerte de la tierra, quedando inutilizable para la reproducción de la vida. Bajo la premisa del curso-cuerpo, se desarrolló, a diario, la noción de interdependencia y reciprocidad, como principios éticos básicos para habitar nuestra escuela; y desde la generosidad del *compartir juntos*, abordamos todo lo demás.

Mis clases expositivas duraban, en promedio, 15 minutos; después de eso, quienes entendían deberían ponerse de pie para que les identificáramos y se armaban grupos, en torno a ellas y ellos, que explicaban a quienes no habían comprendido del todo. La clase la hacían las niñas y los niños, mientras yo me movía, permanentemente, dentro de la sala acompañando su trabajo. Se podía ver a un niño explicando a cuatro compañeros, o a tres niños enseñándole a solo uno. Ellas y ellos organizaban sus formas, y yo les apoyaba en lo me solicitaban.

En clases de matemática, había tres niveles de dificultad, en los que cada niño y niña decidía cuál tomaba. Las y los estudiantes que optaban por la mayor

dificultad, una vez finalizada la actividad, debían enseñar a sus compañeros del grupo de menor dificultad. Las niñas y los niños del grupo de menor dificultad, una vez concluida su actividad, debían pasar a las actividades de dificultad media. Por último, las niñas y los niños de dificultad media podían optar por pasar a una dificultad mayor o enseñar a sus compañeros que lo necesitaran.

Benjamín, ese año, no fue matriculado en ninguna escuela, y nos visitaba regularmente. Los niños me comentaron que los iba a buscar para que lo acompañaran a robar a los transeúntes de un barrio comercial cercano a la escuela. Asunto que confirmé, en conversación con él; pero me comentó que él ya no robaba, que ahora les enseñaba a robar a los niños más pequeños de la banda, que tienen entre 5 y 6 años. Con profunda preocupación, se lo comenté a la directora, por la urgencia de reincorporarlo a nuestro espacio; asunto que rechaza con severidad. En el mismo momento cuando hablamos sobre Benjamín, entra a la oficina de la directora un hombre, de unos 35 años, con una mochila y una maleta, desaseado y, aparentemente, drogado. La directora lo saluda con muchísima familiaridad, mientras el hombre saca de la maleta algunos CD de películas y cosas usadas de computación que estaba vendiendo. La directora le compra un par de películas, y él se retira. Cuando se va, la directora me dice que ese joven también fue estudiante de la escuela y, al igual que Benjamín, ella lo había expulsado, porque también era una “manzana podrida”. ¡La profecía autocumplida del fracaso de alejar a un niño “con problemas” de su comunidad de contención!

A un par de meses de concluir el cuarto básico, se rinde la prueba Simce y llegamos a estar algunos puntos por sobre la media, a nivel nacional. Pero el mayor logro es que las niñas y los niños estaban deseosos de seguir aprendiendo:

ir a la escuela se volvió un lugar de aprendizaje, desde lo que cada cual era y a pesar de innumerables dificultades que vivían fuera de este espacio. En la escuela, eran niñas y niños felices.

Al poco tiempo, me despidieron por varias razones: porque mis cursos siempre estaban desordenados dentro de la sala; porque los estudiantes de mis cursos eran irrespetuosos con las autoridades; porque opinaban, con propiedad, sobre todo lo que les parecía pertinente; y porque los documentos que me pedían, como planificaciones y calificaciones, nunca cumplían con las expectativas de la dirección de la escuela, y que pocas veces estaban a tiempo. En mi clase, las niñas y los niños podían rendir sus exámenes cuantas veces quisieran, hasta estar seguros de haber aprendido, así que las calificaciones, puestas en el libro de registros, siempre estaban con lápiz grafito o con correcciones. Mi trabajo era, según los directivos, poco serio.

La escuela: espacio de reproducción del pensamiento moderno-colonial

Los resultados obtenidos en la escuela, en el plano académico, solo se pueden explicar a partir del rechazo a los modelos competitivos planteados por este sistema de pensamiento moderno-colonial, y el fracaso con Benjamín responde, a la perfección, a estos principios: segregar lo que no me sirve, ante la ausencia de la noción de interdependencia, reciprocidad y compromiso comunitario.

El éxito académico nunca fue tan importante, como los principios ciudadanos que se pudieron desarrollar dentro del espacio educativo, que no permitieron construir e inventar un curso-cuerpo desde lo que somos, sin expectativas impuestas, desde la honestidad y el afecto. Sin embargo, tanto mi despido como la expulsión de Benjamín

dejan en evidencia el rol de la escuela tradicional como el espacio de reproducción de la modernidad y sus lógicas de desarrollo individual.

Es necesario, entonces, analizar los procesos históricos y filosóficos que han llevado a la escuela a ser un espacio de reproducción de la modernidad, para poder conocer las causas y revertirlas. Es en este proceso, posterior a la salida de esa escuela, que me encuentro con las maestras y los maestros pedagogos de la filosofía decolonial³.

Los principios éticos que están en la base del capitalismo y de las formas de socialización impuestas en época colonial se enmarcan y explican desde la modernidad. El relato modernista subordina el cuerpo a una mente inmaterial que tendría, como resultado, el binomio mente-cuerpo y, por lo tanto, sujeto-objeto. En ese principio dualista, se centraría toda posible forma de conocer y comprender el mundo.

A partir de la célebre frase “pienso, luego existo”, René Descartes pasa por ser el primer filósofo moderno. Sin embargo, según Enrique Dussel (Dussel, 2008), el relato moderno tendría su origen en las razones de la conquista de América. A propósito de aquello, Juan José Bautista señala que el proyecto de la modernidad nace desde los intereses de la burguesía europea y que se proyecta, hasta hoy, a través de las transnacionales “fue creado desde el principio para dominar, explotar y someter al trabajo humano y a la naturaleza” (Bautista, 2012, p. 161); posteriormente, el autor advierte que la imposición del proyecto de la modernidad, en casi todo el mundo, nos hace pensar que no existe un estadio civilizatorio más avanzado que este, porque se

³ Fue en esta búsqueda que descubrí algunas cosas que me parece pertinente comentar. Invito al lector a profundizar sobre el concepto de decolonialidad, asunto fundamental para hacer crecer nuestra América, y en esta época tenemos la fortuna del acceso a diferentes fuentes de información, desde libros en PDF, hasta videos de Youtube de maestras y maestros presentes en las redes sociales.

asumen, como superiores, la racionalidad y la lógica de este modelo, por encima de las de otras civilizaciones o culturas, que pasarían por ser inferiores y con poca capacidad de desarrollo, como la de los pueblos indígenas que habitan nuestro continente.

Desde esa perspectiva, la colonización e imposición de la racionalidad moderna a nuestro continente, se presenta, según los invasores, como una oportunidad para los indios de salir de la barbarie. Los invasores, según sus planteamientos, son lo mejor que le pudo suceder a los indios, porque traerían, con ellos, “la cultura” a los “pueblos bárbaros” que habitaban este continente (y algunas aún habitan); lo que, según los conquistadores, permitiría la superación de la superstición, magia e idolatría. Desde la conquista y hasta en tiempos de algunos Gobiernos independentistas, en Chile se imposibilitó la transmisión de los saberes ancestrales, mediante el castigo a las lenguas originarias y el sometimiento de los diferentes pueblos que componen las naciones, con formas de educación que invisibilizan las diferencias, los principios éticos, las formas de relación y los sentires de los pueblos de este continente.

Los países sometidos por el primer mundo, también llamados “subdesarrollados”, han adoptado las formas de pensamiento que les han hecho creer, desde el relato moderno, que son las maneras de desarrollo apropiadas. En la búsqueda de crecimiento, los países han implementado políticas educativas basadas en el logro de objetivos que pretenden estandarizar sus resultados, a partir de sistemas y modelos de evaluación homogeneizantes. En Chile, tenemos algunos mecanismos de control, como la prueba Simce y las pruebas internacionales Timss (Third International Mathematics and Science Study) y PISA (Programme for International Student Assessment), que impiden la

posibilidad de pensar formas educativas que tengan relación con las necesidades particulares de cada territorio.

En ese sentido, Simón Rodríguez señala:

La mayor fatalidad del hombre, *en el estado social*, es no tener, con sus semejantes, un *común sentir* de lo que conviene a todos. La EDUCACIÓN SOCIAL remediaría este mal (...).

Creemos que el modo de Pensar es Libre. Estamos viendo los millones de hombres que componen las grandes naciones, tan conformes en ciertas ideas, que parecen serles innatas; no obstante, vistas socialmente, les son perjudiciales o inútiles. (Rodríguez, 1990, p. 107)

La educación que propone Simón Rodríguez habla del reconocimiento de lo que somos como naciones, desde dentro, desde la diversidad que convive dentro de este continente, abordando las particularidades de cada territorio y permitiéndonos reconocer que la imitación de las ideas foráneas, como propias, no puede ser más que dañina para la construcción de las sociedades americanas. Ese *común sentir* que menciona Simón Rodríguez tiene relación con la consigna planteada por los hermanos zapatistas a propósito de la construcción de un mundo nuevo, *un mundo donde quepan muchos mundos*. La construcción de un sentir común, elaborado desde nuestras particularidades, asunto que trataremos en el punto siguiente.

Sin educación popular, no habrá verdadera sociedad. La escuela según Simón Rodríguez

El maestro Simón Rodríguez plantea numerosas veces, a lo largo de su obra, que la educación popular está en la base de la construcción de la sociedad americana, ya que esta permitiría una sociedad edificada desde el devenir otorgado por las identidades, capacidades, posibilidades,

principios éticos y culturales de las personas y comunidades que constituyen estas sociedades.

En la praxis pedagógica estaría la base de la formación de las sociedades americanas. En ese sentido, para él, lo educativo es tan político como es educativa la política. Los Gobiernos liberales deberían atender de forma prioritaria la educación de sus ciudadanos y, en particular, poner especial atención a las escuelas primarias, porque es el lugar donde se desarrollan los primeros principios de sociabilidad, para que, desde la infancia, se inculque el principio de reciprocidad y corresponsabilidad, que queda manifiesto a través de consignas planteadas por el maestro Rodríguez como *piense cada uno en TODOS, para que todos piensen en Él* (Rodríguez, 1990, p. 273); y, también, cuando afirma que “los hombres no están en el mundo para entredescribirse, sino para entreyudarse” (Rodríguez, 1990, p. 280). Con estas palabras, Rodríguez indica la importancia de los principios morales que estarían sustentando las nuevas sociedades en formación.

Según Rodríguez, las escuelas deben ser espacios de educación popular para las y los habitantes, todos, sin distinción de género, raza, condición económica o cualquier otra; porque la finalidad de la Escuela es garantizar la protección y formación de ciudadanos libres; para que cada uno, en su individualidad, cuide, proteja y contribuya al bienestar de su sociedad, y esta le garantice el desarrollo y la protección de su individualidad. O sea, una relación recíproca entre ciudadano y ciudadanía.

El maestro Rodríguez plantea que es la escuela donde se debe enseñar a ser ciudadanos, el espacio de construcción de conocimientos sociales para la construcción de la república, porque “la ignorancia de los principios SOCIALES es la causa de todos los males, que el hombre se hace y hace a otros”

(Rodríguez, 1990); y añade: “Sin conocimientos el hombre no sale de la esfera de los brutos y sin conocimientos sociales, es esclavo” (Rodríguez, 1990, p. 245). La ignorancia limita el desarrollo personal y, simultáneamente, el desarrollo de la sociedad.

En la escuela donde trabajé, intenté todos los días desarrollar principios éticos y académicos similares a los planteados por el maestro Simón, intuitivamente y sin aún conocer su obra. Las niñas y los niños tenían deseos de aprender, se respetaba la diferencia como espacio de riqueza para la construcción de la identidad del curso y casi no había ausentismo de parte de las niñas y los niños; porque nuestro espacio de encuentro y crecimiento colectivo, era el lugar donde nos sentíamos felices, porque podíamos ser nosotras y nosotros, libremente. Cuando me despiden, comienzo a estudiar las razones de este éxito político y educativo, y es cuando encuentro a Simón Rodríguez y a grandes maestros latinoamericanos contemporáneos, lo que me permitió evaluar, complementar y fortalecer los principios tras las prácticas de aquellos años.

Se podría pensar que, actualmente, los principios que rigen las pedagogías críticas, así como las propuestas de educación decolonial, no difieren demasiado de lo planteado por Simón Rodríguez. El maestro habló, hace casi 200 años, sobre lo que, en el siglo pasado, fue abordado ampliamente por el maestro Paulo Freire y que, hoy, es planteado por autores como Fabián Cabaluz y Rolando Pinto, en Chile; Adriana Puiggrós y Nadia Heredia, en Argentina; Katya Colmenares, en México; Marco Raúl Mejía, en Colombia; Luis Bonilla-Molina, en Venezuela; Catherine Walsh, en Ecuador; y tantos otros y otras colegas queridos, que basan su trabajo en generar espacios de diálogo y reflexión sobre las prácticas educativas, como

espacios idóneos para la liberación de nuestra América del yugo moderno-capitalista. Trabajo pedagógico que se desarrolla tanto, de forma intelectual, por pensadores e investigadores (algunas de estas personas las acabo de mencionar) como también por miles de educadores en todos nuestros países, que, a diario, generan prácticas reflexivas y liberadoras, en cada una de sus aulas y con sus comunidades educativas.

No hay duda de que, aún, está vigente la necesidad de la escuela pública, popular y pluriversa, planteada por el maestro Simón Rodríguez.

Espacios educativos en Chile: segregación y revolución

La escuela planteada por el maestro Simón permitiría construirnos con igualdad de oportunidades y con principios ciudadanos, para la formación consciente de nuestra sociedad. Sin embargo, las instituciones educativas escolares, en Chile, se configuran como espacios opuestos a lo descrito por el maestro. Hoy los espacios educativos se constituyen como uno de los pilares del neoliberalismo de nuestro país y son, en cuanto a instituciones, generadoras de segregación, discriminación y competencia; diferente es lo que puedan intentar realizar las y los docentes dentro de sus aulas, donde, afortunadamente, aún hay algún espacio de autonomía. Pero no profundizaré en ello, en esta oportunidad.

Los establecimientos escolares reconocidos por el Ministerio de Educación, son de tres tipos: públicos o municipales, que son gratuitos y cuya matrícula, según las estadísticas de 2022, correspondía, aproximadamente, al 36 % del total de niños y jóvenes. Un segundo modelo son los establecimientos particulares subvencionados, a los que asiste el 55 % del total de estudiantes. Estos son establecimientos de financiamiento compartido, con

aportes del Estado y de los padres, madres y apoderados, a través del pago de una mensualidad, que puede ser desde un único pago mínimo, al comienzo del año escolar, y con un máximo de, aproximadamente, 100 dólares mensuales. Por último, están los colegios particulares pagados, cuya matrícula corresponde al 9 % del total, y los cuales son acreedores de los mejores resultados en todas las pruebas estandarizadas, tanto nacionales como internacionales. Las formas de financiamiento dependen de cada institución; pero, a modo general, resultan inasequibles para la mayoría de la población. Las 10 instituciones escolares con mejores resultados en el examen para el ingreso a las universidades poseen este tipo de financiamiento y cobran, en promedio, 990 dólares mensuales (publicación digital T13, 2023).

En Chile, para entrar a la educación superior, se debe cumplir con ciertos requisitos, siendo el principal la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), desde el año 2022. Anteriormente, se implementaba la Prueba de Selección Universitaria (PSU), que no difería demasiado, ni en forma ni en fondo. La PAES “tiene como principal objetivo evaluar las capacidades de cada estudiante egresado de la Enseñanza Media [secundaria] que busca entrar a la universidad. Para ello, debe rendir dos pruebas obligatorias: Competencia Lectora y Competencia Matemática” (Dote, 2023). Los resultados de esta prueba de selección dejan a la vista las profundas diferencias, presentes en las instituciones escolares. Para el año 2019, solo el 30 % de los estudiantes de colegios municipales que rindió la prueba de selección universitaria (PSU), a finales de 2018, quedó seleccionado en las carreras universitarias a las que se postuló. Las cifras contrastan con el 79 % de los alumnos que salieron de establecimientos privados que fueron admitidos (Vega, 2019).

Esta desigualdad, posteriormente, se proyecta a la mayoría de las instancias de socialización. Los espacios de poder económico, político, e incluso los espacios artísticos, son protagonizados por el pequeño porcentaje de exalumnos de escuelas particulares pagadas; personas que, en su mayoría, son pertenecientes a partidos políticos que están de acuerdo con el modelo neoliberal y que repiten, de forma majadera, que “el pobre es pobre porque quiere”; teniendo, como cómplices de esa falacia, a las personas más ignorantes de las clases sociales más bajas; demostración atroz de lo planteado por el maestro Rodríguez, a propósito de la ignorancia, como la causa de todos los males que las personas se hacen, a sí mismos y los demás.

A propósito de esta profunda desigualdad educativa, no se puede pensar que es algo casual, que sea tan evidente. Esta desigualdad sobre la calidad de la educación, según la capacidad económica familiar, ha mantenido, por generaciones, los mismos grupos hegemónicos en el poder y son los que deciden los asuntos vinculados a las políticas nacionales. El sostenimiento de estas diferencias refleja la ausencia de voluntad de parte de los círculos de poder, para desarrollar espacios de democracia participativa, queda, así, de manifiesto el miedo a perder su lugar de privilegio y hace evidente el profundo egoísmo paternalista, propio de los conquistadores durante la colonia y el relato modernista.

Estos grupos de poder hegemónicos, que reciben la educación para su reproducción social, son los que imposibilitan al resto de la población acceder una educación que les permita salir del espacio de sometimiento. La instrucción difundida en las escuelas es resultado de la necesidad de mantener al pueblo ignorante y dócil. A propósito de esto, Simón Rodríguez señala:

No puede negarse que es inhumanidad, el privar a un hombre de los conocimientos que necesita, para entenderse con sus semejantes, puesto que, sin ellos, su existencia es precaria y su vida.... miserable. La Instrucción es, para el espíritu, lo que, para el cuerpo, el Pan. (Rodríguez, 1990, pág. 72)

Esta inhumanidad que plantea el maestro Rodríguez, se palpa, de forma cotidiana, en los espacios educativos de Chile. Esta precariedad de los establecimientos escolares de nuestro país, especialmente en los establecimientos municipales, ha permitido la generación de formas de socialización para hacer frente a las carencias y evaluar, con mirada crítica, los contextos, sus condiciones y las causas.

La escuela se constituye, entonces, en el espacio de socialización donde se vive y batalla contra la precariedad; lo que permite la reflexión colectiva, estableciendo, así, movimientos estudiantiles que, en diferentes generaciones, han tenido un rol fundamental en el avance de las políticas públicas del país. El malestar se torna un catalizador de organización social, para el planteamiento de demandas que permitan hacer avanzar la educación (mal llamada) pública hacia espacios de mayor bienestar. Tal como plantea el maestro Rodríguez, las escuelas, como primer espacio para pensarse como ciudadanos, se vuelven fundamentales en las iniciativas revolucionarias y de insurgencia de nuestros países.

Comunidades educativas, formación social y popular

Se podría pensar que, ante la ausencia de una educación entregada por el Estado —que aporte los conocimientos que la población necesita—, es desde los espacios educativos que se estarían generando instancias de reflexión social, formación popular; ya que las instalaciones, los edificios que cobijan a las colectividades, permitirían lugares de socialización. En

ese espacio, el rol de las profesoras y los profesores es central, porque dentro del aula es nuestro nicho, nuestro territorio seguro para la construcción de comunidades y para formar a nuestras niñas, niños y jóvenes, con principios éticos que les permita pensar una sociedad diferente; y pensarse, a sí mismos, como protagonistas de los procesos de cambio. Esto es posible cuando facilitamos a los y las estudiantes la posibilidad de cuestionarse acerca del porqué de las cosas que hacen. En ese sentido, el autor plantea:

Enseñen los Niños a ser preguntones, para que, pidiendo el por qué, de lo que se les mande hacer, se acostumbren a obedecer... a la razón! no a la autoridad, como los limitados, ni a la costumbre, como los estúpidos. (Rodríguez, 1990, p. 271)

Ciertamente, las colegas y los colegas docentes han colaborado en generar instancias de reflexión y de construcción de comunidades sentipensantes para los y las estudiantes y, también, para nosotras y nosotros, en instancias como el Colegio de Profesores y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Las instituciones educativas son habitadas por grupos de personas que se constituyen como cuerpo, tal como el curso-cuerpo que formamos en la escuela que mencioné en el relato de mi experiencia. La profundidad de las contradicciones y desigualdades propicia la apertura a la reflexión e impulsa la construcción de comunidades e instancias sociales, que permiten, a través del diálogo, visibilizar las profundas carencias e injusticias provocadas o avaladas por el Estado, y organizarse para plantear las demandas y exigir los cambios, que, en estas instancias reflexivas, se consideren pertinentes, siempre asociados a una lucha contra el sistema neoliberal y las desigualdades que este provoca.

Los movimientos estudiantiles de esta última década, especialmente las movilizaciones de los años 2006, 2011 y 2019, han logrado revivir el diálogo político-social y llevar las demandas, de forma multitudinaria, a las calles de Chile. Los movimientos estudiantiles y universitarios nos han motivado a retomar la reflexión y la acción política en los espacios públicos, después de décadas de inmovilidad generalizada, provocada, en parte, por el miedo a la represión violenta durante la brutal dictadura de Pinochet; y, por otra parte, los principios individualistas fomentados en la consolidación del neoliberalismo, por los Gobiernos, de centro o centro-izquierda, que siguieron a la dictadura.

La movilización estudiantil de 2006, llamada, popularmente, como la “Revolución Pingüina”, logró paralizar más de 400 establecimientos de educación escolar y, en el paro nacional de estudiantes, del 30 de mayo de ese mismo año, consiguió una adhesión de más de 600 000 escolares; y se convirtió en la mayor protesta de estudiantes en la historia de Chile, hasta ese momento. El llamado se relacionaba con el derecho a la educación, frente a la privatización del sistema educacional impuesta por Pinochet, durante la dictadura —una política que instauró la mercantilización de la educación y acrecentó la relación entre recursos económicos y acceso a una educación de calidad—.

En esa oportunidad, hubo respuestas a las demandas que las y los estudiantes planteaban; la principal fue la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza: [...] que consagraba el derecho de los empresarios a la “libertad educacional”, gestando una educación para ricos, pagada; y una educación para pobres, precarizada; además del uso de fondos estatales para sociedades educacionales privadas, en el caso de los colegios subvencionados. (Muñoz, 2020)

En la movilización estudiantil de 2011, el actual presidente de Chile, Gabriel Boric, tuvo un rol protagónico, junto a Camila Vallejos, quien es, actualmente, la ministra secretaria general del Gobierno; y Giorgio Jackson, ex ministro secretario general de la Presidencia. Las movilizaciones se extendieron, desde abril hasta noviembre de 2011, en las que se realizaron paros, tomas de establecimientos y marchas, que lograron concentrar más de un millón de manifestantes en las calles.

La motivación principal, durante el primer período de manifestaciones de 2011, fue la exigencia de poner fin al lucro en la educación, para garantizar el acceso a las instituciones sin la limitación económica del pago de mensualidades. Es importante mencionar que, según informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), Chile es parte de los tres países con la educación superior más cara del mundo (Ramírez, 2017), y no existen universidades gratuitas, aunque se autodenominen “universidades públicas”. El maestro Rodríguez señala que “lo que no es general, sin excepción, no es verdaderamente público, y lo que no es público no es social” (Rodríguez, 1990, p. 179); bajo esta premisa, en Chile no hay universidades públicas, desde la dictadura de Pinochet.

Al poco tiempo de comenzadas las manifestaciones de 2011, la consigna alusiva al fin del lucro vinculado a la educación universitaria se modificó, y las demandas se centraron en la exigencia de gratuidad de la educación universitaria. El Gobierno resolvió responder a esta demanda proponiendo lo que, hoy, sigue vigente, que es la entrega de gratuidad, a través de un *voucher* —una asignación individual, por estudiante, a un número determinado de beneficiarios y bajo

ciertas condiciones de rendimiento, costearlo, el Estado, los gastos asociados al pago de mensualidad—. Muchos de los y las manifestantes estudiantiles tenían como fin último salvarse de costear sus estudios universitarios, y algo de eso se consiguió. No obstante, el cambio de consigna, de “fin al lucro” por “educación gratuita y de calidad” no solucionó el problema central, vinculado al lucro que, aún, se practica en la educación universitaria de nuestro país, aunque está prohibido por ley; es decir: sigue presente la ausencia de educación universitaria pública y de libre acceso (Atria, 2016).

En ambas movilizaciones, la de 2006 y la de 2011, se cuestionó la mercantilización y la ética neoliberal que está detrás de la educación chilena.

Durante 2019, hubo numerosas manifestaciones; este período de protestas tendría su clímax el 18 octubre y se extendería hasta marzo de 2020. Las movilizaciones fueron detenidas por la pandemia de covid-19 y las cuarentenas asociadas, que nos mantuvieron en algunas comunas, en un encierro total de hasta más de 200 días. Estas movilizaciones multitudinarias, compuestas por diversas organizaciones de todo el país, tuvieron algunos hitos vinculados con el mundo de la educación que fueron determinantes: la paralización de actividades a la que llamó el Colegio de Profesores, la cual comenzó el 3 de junio y duró 51 días, y se convirtió en el segundo más largo de los últimos 50 años; cerca de un millón de estudiantes dejaron de recibir clases, normalmente (González, 2019). El otro hito fundamental fue el “salto de los torniquetes” de los estudiantes secundarios. Este estaba representado en evasiones masivas del pago del Metro de Santiago, ante el alza del precio del transporte público, cuyo valor, antes del alza, correspondía al segundo más caro de Latinoamérica. Los estudiantes planteaban que, si bien, a ellos no les afectaba demasiado esta situación, manifestaban

a nombre de quienes no podían hacerlo; situación que generó una gran aprobación y apoyo multitudinario de parte importante del país.

Revuelta social: el encuentro

Como mencioné, en el texto anterior, la revuelta social fue el espacio de manifestación, visibilización y validación de numerosas reivindicaciones, de toda índole. Se desarrollaron actividades multitudinarias en las calles de Chile, que podría pensarse que tuvieron su origen en la marcha feminista del 8 de marzo —convocada por la Coordinadora Feminista 8M—; esta llenó más de 4 kilómetros, en La Alameda, la principal avenida de Santiago. Luego, el 31 de marzo, se desarrolla otra movilización multitudinaria, convocada por la coordinadora No+AFP, a favor del aseguramiento de pensiones dignas. El 3 de junio comenzó el paro de profesores. Así, se fueron sumando movilizaciones y manifestaciones artísticas de toda índole, tales como murales y *performance* (actividades vinculadas con el derecho a la vivienda, derechos sindicales, la defensa del ambiente, derechos de los pueblos indígenas). Las calles se ocupan con diferentes consignas y exigencias; todas, en el marco de la batalla contra el capitalismo y el sistema neoliberal.

En junio de 2019, se da comienzo a Unidad Social, organización que funciona bajo los principios de democracia participativa, directa y vinculante, y que articuló más de 250 organizaciones sociales, de todo tipo, bajo la consigna *Nos cansamos, nos unimos*; “así, desde Unidad Social se hizo un llamado amplio a las fuerzas sociales movilizadas, a actuar en sintonía y ya no más desde las veredas individuales, abriendo un espacio de coordinación y desarrollo de propuestas colectivas, que invita al pueblo de Chile a la conquista

del poder constituyente y soberano” (Griffero, 2020). Esta agrupación convocaba a las más importantes y multitudinarias organizaciones nacionales, tales como las federaciones estudiantiles, el Colegio de Profesores, NO+AFP y la C8M —mencionadas anteriormente—, y también los espacios de organización barrial, llamados *cabildos territoriales*.

Para aspectos de organización, Unidad Social se articula en bloques temáticos: sindicatos; educación; territorios; culturas, artes y patrimonios; DD. HH.; salud; migrantes; chilenos en el exterior; centros de pensamiento; Chile mejor sin TLC; ambiente; pobladores. Cada bloque genera debates e ideas, se articulan acciones y se construyen propuestas y demandas.

En esta instancia, tuve la responsabilidad de ser la vocera nacional del Bloque de Culturas, Artes y Patrimonios, donde se materializa lo planteado por el maestro Simón Rodríguez, quien señala:

Se divulga todo lo que se difunde en el vulgo por medio de pregones, carteles o gacetas pero no se generaliza sino lo que se extiende con arte, para que llegue sin excepción a todos los individuos de un cuerpo. (Rodríguez, 1990, p. 79)

El arte y las manifestaciones culturales se configuran como el lugar de encuentro, desde nuestras particularidades, y se vuelven la herramienta principal de difusión de las ideas y consignas; así como también se constituye como el espacio de denuncia de la moral y los principios del pensamiento moderno-colonial y neoliberal, impuesto, en nuestro país, desde la Colonia y perpetuados por los espacios de poder hegemónicos.

La fortaleza de esta articulación estaba dada por la escucha y aprendizaje constantes, otorgado por numerosas

asambleas o cabildos —espacios de diálogo que se convocaron, tanto desde las organizaciones de Unidad Social como otras organizaciones que funcionaban bajo los mismos principios de democracia participativa, directa y vinculante—. Dentro de estas actividades, fueron, especialmente, importantes los cabildos territoriales.

Los cabildos territoriales o asambleas territoriales fueron convocados, fundamentalmente, por dos organizaciones: Unidad Social y la Coordinadora de Asambleas Territoriales (CAT). Los cabildos territoriales convocados por Unidad Social, permitieron la reunión de las vecinas y los vecinos, en torno a preguntas que nos hacían cuestionar las formas de vida que estamos llevando en nuestro país y qué deseamos para este. A través de cuestionamientos del estilo: qué necesidades son más urgentes para usted, su familia y su comunidad; qué formas de organización necesitamos para superar las dificultades cotidianas; cómo espera que sea la educación de sus hijos y sus hijas; logramos generar espacios de reflexión colectiva y formación ciudadana. Las respuestas a estos cuestionamientos eran enviadas a un equipo de Unidad Social, encargado de la sistematización y análisis de los datos, con la finalidad de sustentar la base de la nueva Constitución que estábamos exigiendo, a diario, en las calles. Sin embargo, los datos fueron extraídos y liberados, casi un año y medio después.

Las personas comenzaron a hablar de política, nuevamente, en las calles, donde cada una y cada uno se sentía protagonista y responsable de los cambios. Los espacios de diálogo se configuraron como lugares de educación popular; se cuestionaron los principios de competencia e individualismo instaurados y naturalizados por el neoliberalismo; se materializaron principios planteados por el maestro Simón Rodríguez, a propósito

de la educación desde la pregunta y la noción de corresponsabilidad ciudadana.

Las manifestaciones artísticas y culturales se veían, en cada marcha y en cada convocatoria a movilización — nuestros cuerpos convergían y se hacía uno que caminaba firme—, a pesar de lo imparables de la violencia del gobierno de Piñera.

Reporte del INDH a cuatro meses del estallido: 3765 heridos, 445 heridos oculares y 951 querrelas por tortura. El organismo informa que, en este período, los funcionarios visitaron a 10 365 personas detenidas en comisarías de todo el país y recibieron 1835 denuncias por vulneraciones. (CNN Chile, 2020)

La fortaleza otorgada por el encuentro en el diálogo y la posibilidad de pensar, colectivamente, nuestro país — basándonos en la escucha y respeto a la diversidad— nos permitió soñar en la construcción de una nueva ciudadanía que camina junta, hacia la edificación de un país distinto. Solo la pandemia consiguió sacarnos de las calles.

Cuando la pandemia azotó a nuestro país, la cesantía fue un problema que provocó hambre en parte importante de la población. Ante esa situación y frente a la indolencia del Gobierno, hicimos un llamado a las asambleas y cabildos territoriales, a los que pusimos en comunicación con agrupaciones de camioneros, pequeñas empresas y feriantes, para configurar una red que garantizara a la gente alimentarse. Esta iniciativa permitió levantar —bajo la consigna *solo el pueblo ayuda al pueblo*— la articulación de más de 1500 *ollas comunes* en todo el territorio nacional.

Esta articulación —que hizo posible que miles de familias se alimentaran decentemente— se logró desarrollar, gracias a los espacios de encuentro en los cabildos territoriales que tuvimos previos a la pandemia; porque fue,

en esa instancia, donde quedó en evidencia la importancia de construir una nueva ciudadanía... donde cada una de nosotras y cada uno de nosotros se siente responsable del bienestar de la sociedad, así como la sociedad es responsable del bienestar de cada cual. Pero eso no se enseña con libros: se enseña en el cotidiano, en la escucha, en la resolución colectiva de los problemas que nos aquejan. Las escuelas, bajo el modelo moderno-colonial, están construidas para la competencia de niñas, niños y jóvenes; depende de nosotras y nosotros, estimados colegas, plantear formas distintas de vincularnos dentro del pequeño espacio que tenemos dentro de nuestras aulas: enseñando a pensar fuera los marcos de interpretación colonial, podemos cambiar el mundo completo de los niños y las niñas; habitando nuestros barrios de forma crítica, cuestionadora y constructiva, podemos construirnos, colectivamente, como ciudadanas y ciudadanos, y cambiar así nuestros mundos.

Existen muchísimas cosas hermosas que ocurrieron durante ese período de movilizaciones. Los espacios de formación ciudadana que levantamos —a través de los cabildos territoriales, encuentros culturales, conversatorios por redes sociales e iniciativas de miles de organizaciones, de todo tipo— nos permiten, hoy, pensarnos como pueblos cuestionadores y dialogantes. Creo que ese fue el principal logro de la revuelta social.

Por otro lado, hubo cosas que debemos replantearnos para los tiempos que vienen. La izquierda se dividió en dos y el movimiento social termina de quebrarse; por un lado, los partidos políticos tradicionales, que funcionan bajo los principios de democracia representativa; y, por otro lado, los espacios políticos de movimientos y agrupaciones, que operan desde una democracia participativa, directa y vinculante. Lamentablemente, no hubo intención de

encuentro que permitiera plantearse formas de trabajo articulado entre ambos sectores. Este quiebre se podría conectar con el aplastante rechazo que tuvo la propuesta de Constitución que se construyó para terminar con la Constitución de Pinochet, aún vigente; tampoco debe olvidar el impacto psicosocial que, desde el golpe de Estado propiciado por Pinochet, atraviesa la población chilena, producto de las arremetidas imperialistas contra cualquier la posibilidad de vida distinta.

Educación popular, los memes

Una vez finalizado lo vinculado a la revuelta social, viene el período de elección presidencial, espacio del que fui parte como integrante del equipo redactor del Programa de Culturas, Artes y Patrimonios del entonces candidato, Daniel Jadue, del Partido Comunista, quien pierde en las elecciones primarias ante Gabriel Boric. Nos invitan, entonces, a integrar el equipo del ahora candidato a la presidencia de la centro-izquierda. En esa instancia, estuve a cargo del levantamiento y articulación de las redes sociales digitales que difundirían los aspectos del Programa y otras cosas vinculadas con la candidatura.

Armamos, junto a un equipo, perfiles en Tiktok, Instagram, Facebook, Twitter y Youtube. Desde esas plataformas, podíamos tener presencia constante en las redes y dialogar con las personas que se unían a esos espacios. Intentamos que constituyera un lugar de formación popular, en este contexto de comunicación telemática. Sin embargo, al poco andar, pudimos confirmar lo que ya sabíamos: la gente no tenía confianza en Gabriel Boric, porque, durante la mencionada revuelta, tuvo una posición que algunos han catalogado como desmovilizadora, ya que nunca se manifestó completamente a favor de esta; incluso, a veces,

tomó posiciones que juzgaban las formas que teníamos de acción y expresión. Desde la izquierda, le pusieron, por apodo, “el amarillo”, porque no le daba para ser “colorado”; pero tampoco se identificaba con otro sector —como se dice, vulgarmente, en Chile, *no era ni chicha ni limoná*—. Boric se presentaba a la elección, junto a José Antonio Kast, candidato de extrema derecha, hijo de un exoficial de la Alemania nazi y perteneciente a una familia vinculada, por la prensa, al caso denominado “callejón de las viudas”, por la muerte y desaparición de más de 30 campesinos de una localidad cercana a Santiago. El voto, en gran parte, no fue por apoyar a Boric, sino que se configuró como un voto en contra de la ultraderecha que representaba Kast.

Ante esa situación y como forma de hacer menos dolorosa la elección de alguien que no era confiable para una parte importante de la población, surgen memes por todas las redes sociales digitales. Al percatarme de esto, levanto, en Facebook, junto a dos compañeros del programa, la página “Memes por Boric” donde se intercalan memes recopilados desde diferentes espacios o creados por nosotros, con información oficial del programa, textos en PDF, convocatorias a movilizaciones y todo lo que consideramos pertinente para continuar con los espacios de diálogo y formación ciudadana.

Una vez realizada la elección y ya estando Boric en la Presidencia, le cambiamos el nombre a la página a Memes comewawas. Elegimos este nombre, porque, durante la dictadura, se dijeron cosas, tan absurdas, sobre los comunistas, como que se comían a los bebés —en Chile, a los bebés les decimos *guaguas*—. La página lleva funcionando un tiempo superior a un año y medio, y hemos alcanzado a promediar 11.5 millones de visitas, mensualmente. En la actualidad, la administro con una compañera, con quien

tenemos la convicción de mantenerla como un espacio de formación, de educación popular del nuevo tipo.

Esta página ha logrado que dialoguen personas semianalfabetas con profesionales *de alto nivel*, hay una hermosa y poderosa variedad de seguidores que opinan constantemente en las publicaciones, y nosotros/as nos hemos encargado de plantear temas contingentes, cuestionamientos de todo tipo. El humor ha sido la herramienta que nos ha permitido convocar a miles de personas, en un espacio de diálogo político constante.

Al igual que durante el período de campaña presidencial, intercalamos memes con convocatorias a recitales poéticos, textos de filosofía, videos para reflexionar sobre el cuidado del ambiente, feminismo, información sindical. Muchas personas han agradecido este espacio, públicamente y también por interno; porque se ha configurado, además, como un nicho de contención afectiva ante las constantes desilusiones que hemos tenido, en términos políticos, y se ha consolidado como un lugar donde la emotividad, expresada a partir del diálogo en los comentarios, nos ha permitido mantener la esperanza y la lucha. Hemos visto, en numerosas oportunidades, cómo los argumentos que entregamos, después son usados por nuestros seguidores en otros espacios de discusión. La página se ha vuelto un lugar de encuentro virtual para el diálogo y de educación popular del siglo XXI.

Más de un cuarto de los encuestados piensa que vivimos en un sistema comunista.
URGENTE EDUCACIÓN SIN LUCRO, SITUADA, DE CALIDAD!!!!!! Porque esta gente también vota



**Si me muero
Digan:**



**Y si no me levanto
para decir:**



Realmente me les fui

Alguien hablando de cualquier derecho humano básico

Gente de derecha:



Publicaciones de Memes Comewawas en 2023



**-Papá, ¿qué es el
holocausto?
-Cuando los nazis
trataban a los judíos
como los judíos a
los palestinos.**



Publicaciones de Memes Comewawas en 2023

El arte de inventar

Relaté, al comienzo, la experiencia de la escuela, donde inventé, jugué y me reconocí como profesora, mientras veía el desarrollo de las niñas y los niños con quienes aprendía. Como curso, seguimos y conseguimos cosas y vínculos intensos; pero la expulsión de Benjamín de la comunidad que pudo haberlo protegido, es algo que nunca deja de doler. Esta experiencia me interpeló y llevó a estudiar para conocer sobre educación y justificar, teóricamente, mis prácticas docentes. En ese contexto, conozco al maestro Simón Rodríguez y puedo ver que lo planteado por él es absolutamente vigente. Su percepción sobre la creación de las sociedades, las responsabilidades docentes, las del Estado... son aplicables a nuestra realidad contemporánea; su pensamiento es profundamente actual y necesario.

Me tomé la libertad de hablar de mi trayectoria política y educativa, porque estoy convencida de que, desde el espacio de la apertura de nuestras experiencias y corazones, es que podemos aportar a la construcción emotiva de nuestras luchas latinoamericanas. Por ello, compartí, acá, algunos intentos y algunos ‘fracasos’ que ha habido en mi camino. En Latinoamérica, la realidad nos toca e interpela, y la fuerza siempre radica en la comunidad que camina junta. Es la evaluación de las aristas hirientes, las alertas y de las contradicciones, en gran parte, lo que me permite seguir en la lucha. El hacer y sus “errores” me han enseñado muchísimo más que lo que conocemos como *aciertos*, porque me han hecho cuestionar las acciones levantadas, instándome a inventar, constantemente, nuevas formas de lucha social y de educación popular.

El arte y la educación son el espacio de lo auténtico, el reflejo del sentir profundo, el espacio de la invención. En este tiempo he intentado construir y enseñar, desde ese

lugar de la invención, porque *o inventamos o erramos*. Fue, desde el juego, el humor y el arte, que pude llegar a construir espacios de afecto con mis estudiantes y mis comunidades, tal como decía el maestro Simón Rodríguez, a través del arte se puede llegar a todos y a todas; funciona de esa forma, porque el arte es una expresión de lo que somos, más allá de la racionalidad. El arte es el espacio creativo, es el lugar de comunicación profunda que apela a las emotividades e identidades de cada una de nosotras y cada uno de nosotros. El arte, el juego y el humor son los espacios de encuentro desde lo afectivo, desde el devenir, desde el invento. El maestro señala: “El que no hace, nunca yerra: más vale errar que dormir” (Rodríguez, 1990, p. 293). El temor al ‘error’ no nos puede detener, lo único a lo que deberíamos temer es a no vivir consecuentemente y a seguir atrapados en el tren del mundo moderno/occidental. El mayor yerro es no encontrar los criterios y las maneras para hacer posible un mundo nuevo, *un mundo donde quepan muchos mundos*.

Por ello, debemos acoger el inventar, el poner a prueba, como parte ineludible de nuestros caminos revolucionarios y creativos... ¡debemos desarrollar el arte de inventar!

Referencias

- Atria, F. (27 de junio de 2016). *Propuesta del Gobierno “mantiene la idea de que la gratuidad es a través de un voucher”*. Uchile. <https://uchile.cl/noticias/124264/el-proyecto-mantiene-la-idea-de-que-la-gratuidad-es-por-voucher>
- Bautista, J. J. (2012). *Hacia la decolonización de la ciencia social latinoamericana*. Bolivia: Rincón Ediciones.
- Reporte del INDH a cuatro meses del estallido: 3765 heridos, 445 heridos oculares y 951 querellas por tortura]. (19 de febrero

- de 2020. CNN Chile. https://www.cnnchile.com/pais/reporte-indh-estallido-social-heridos-oculares-querellas_20200219/
- Dote, S. (13 de junio de 2023). *Prueba de Acceso a la Educación Superior de Chile: cuándo se rinde, cómo inscribirse y las becas disponibles*. El País (Chile). <https://elpais.com/chile/2023-06-14/prueba-de-acceso-a-la-educacion-superior-de-chile-cuando-se-rinde-como-inscribirse-y-las-becasdisponibles>
- Dussel, E. (2008). Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la Modernidad. *Tabula RASA*, 9, 153-197 (julio-diciembre)
- González, A. (24 de julio de 2019). *Profesores vuelven a clases tras término del paro de casi dos meses*. Biobiochile.cl. <https://www.biobiochile.cl/especial/resumen-de-noticias/2019/07/24/profesores-vuelven-a-clases-tras-termino-del-paro-de-casi-dos-meses.shtml>
- Griffero, P. (4 de febrero de 2020). *Unidad Social: en qué estamos y para dónde vamos*. El Desconcierto. <https://www.eldesconcierto.cl/opinion/2020/02/04/unidad-social-en-que-estamos-y-para-donde-vamos.html>
- Muñoz, G. (14 de marzo de 2020). *Movimiento estudiantil. Revolución Pingüina: ¿Por qué luchábamos y cómo nos organizábamos en el 2006 los secundarios?* La Izquierda Diario. <https://www.laizquierdadiario.cl/Revolucion-Pinguina-Por-que-luchabamos-y-como-nos-organizabamos-en-el-2006-los-secundarios>
- Ramírez, N. (12 de septiembre de 2017). *Reino Unido y Chile son los países con la educación superior más cara del mundo*. Emol. Santiago de Chile.
- Rodríguez, S. (1990). *Sociedades americanas*. Arequipa: Biblioteca Ayacucho.
- Senado de la República de Chile (4 de octubre de 2020). *Comisión de DD. HH. revisa cifras a un año del estallido social*. <https://www.senado.cl/noticias/carabineros/comision-de-dd-h-h-revisa-cifras-a-un-ano-del-estallido-social> ¿Cuánto cuestan los colegios que obtuvieron los mejores resultados en la PAES 2022? (6 de

enero de 2023). T13. <https://www.t13.cl/noticia/nacional/cuanto-cuestan-colegios-obtuvieron-mejores-resultados-paes-2022-05-01-2023>

Vega, M. (15 de enero de 2019). *Brecha en la educación: solo el 30 % de los estudiantes municipales que dio la PSU quedó seleccionado*. Biobiochile.cl. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2019/01/15/brecha-en-la-educacion-solo-el-30-de-los-estudiantes-municipales-que-dio-la-psu-queda-seleccionado.shtml>

Ricaurte Soler y *El positivismo argentino*. En busca de un pensamiento autóctono

Abdiel Rodríguez Reyes¹

La democracia liberal defendida por los positivistas tuvo un carácter crítico y aún revolucionario, en razón de la fuerza no desdeñable de las tendencias conservadoras que sobrevivieron a las luchas de la Independencia.

Ricaurte Soler

Los acontecimientos irán probando que es una verdad muy obvia: la América no debe imitar servilmente, sino ser original.

Simón Rodríguez

En busca de un pensamiento autóctono de los pueblos de *nuestra América*, ponemos sobre la mesa la propuesta del filósofo panameño Ricaurte Soler —poco conocido, por lo que resulta imperante hacerle mayor difusión—. En nuestros pueblos, se ha pensado, y con gran vuelo, para ver más allá de nuestras fronteras; pero con los pies en la tierra y en la inmanencia de nuestros problemas. Rescatar nuestro pensamiento autóctono es una etapa, en el largo proceso de descolonización epistemológica, para

¹ Doctor en Filosofía por la Universidad del País Vasco. Profesor en el Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades en la Universidad de Panamá e investigador visitante (2020-2021) en el Centro de Investigaciones Históricas, Antropológicas y Culturales AIP (Cihac-AIP) de Panamá. Correo electrónico: abdiel.rodriguezreyes@up.ac.pa.

rediseñarlo, de cara al nuevo escenario de no solo debatir sobre una originalidad *per se*, sino de la posibilidad más allá de una mera abstracción, en relación con otras realidades; posibilidad en la cual, desde nuestra particularidad, aportemos a la pluriversalidad del pensamiento —siendo nosotros mismos, con nuestras propias herramientas, parte de la complejidad del mundo—.

En este ensayo, nos planteamos la pregunta sobre quién es Soler. La respuesta que nos salta es la cualificación de ser *el pensador más importante de la segunda mitad del siglo XX*, en Panamá, con una obra sustantiva sobre diversas temáticas. En el presente texto, también analizamos una de sus obras principales, *El positivismo argentino*, y cómo fue reseñada. A partir de este libro, podemos analizar el aporte de Soler al pensamiento filosófico latinoamericano, teniendo en cuenta que esta obra supuso un cambio en las coordenadas de nuestro devenir epistemológico, partiendo de que no se trata de un calco y copia, sino de algo distinto, que enriquece el panorama filosófico desde *nuestra América*.

En este ensayo, nos hacemos, en primer lugar, una pregunta sencilla: ¿quién fue Ricaurte Soler? Esta interrogante nos la planteamos porque aún no tenemos una biografía que le haga justicia a este intelectual, y mucho menos una evaluación de su legado nacional y latinoamericano. Eso no quiere decir que no existan esfuerzos valiosos que resalten su figura y pensamiento, entre los cuales cabe destacar *Ricaurte Soler. La cuestión de Identidad Nacional y Latinoamericana* de Miguel Montiel Guevara, libro enfocado a la cuestión señalada y que, además, tiene algunos datos biográficos sobre la relación de su autor con Soler. Un tanto más enfocado en las cuestiones filosóficas, está el libro de Fernando Rey

del Corral, *Cuatro ensayos filosóficos sobre Ricaurte Soler*. Adicionalmente, una docena de artículos complementan el *corpus* sobre su pensamiento. Sin embargo, no contamos con un trabajo exhaustivo sobre su vida y obra. Aquí advertimos la cuestión de forma introductoria. Nos limitamos a la recepción de una de sus principales obras, *El positivismo argentino*, y cómo esta aporta al pensamiento filosófico latinoamericano.

Después de tratar de responder a la primera pregunta, nos planteamos la siguiente: ¿cuál fue la receptividad frente a *El positivismo argentino*? Esta interrogante también nos lleva a terrenos inexplorados, hasta entonces, acerca del impacto de este pensador panameño, de origen provinciano, pero que alcanzó una reputación cosmopolita, por el gran aporte que significó la obra en cuestión —y no sola esa, también otras obras de gran envergadura, como fue *Idea y cuestión nacional latinoamericanas*—. De la independencia a la emergencia del imperialismo, esta obra va de otro tenor, pero también es de gran peso en el quehacer intelectual de este pensador; más aún en este contexto histórico en donde acabamos de conmemorar el bicentenario de la independencia de Panamá, de España. Los problemas de forma, aún, persisten, empezando por encontrar nuestro lugar en la historia, más allá del tutelaje de las potencias extranjeras, allende las de ultramar, hoy las del norte de nuestro propio continente.

La reflexión de Soler es temprana. A finales de la década de los cincuenta, ya tenía dos grandes obras. También hay que advertir sobre esas obras, su carácter transdisciplinario. Por un lado, *Pensamiento panameño y concepción de la nacionalidad durante el siglo XIX (Para una historia de las ideas en el Istmo)*; y, por el otro, *El positivismo argentino*, son textos que, aún, no hemos agotado y juegan

un papel fundamental en el trabajo que se desarrollará con fecundidad en el pensamiento filosófico latinoamericano; aspectos de los que ya hay abundante bibliografía. Este autor se mueve como pez en el agua en *El positivismo argentino*, entre la filosofía, la sociología y la historia.

Aquí vamos a trabajar en dos vías fundamentales, asociadas entre sí. Por un lado, nos enfocamos en los aspectos metodológicos, por su carácter innovador. También señalar y explorar, parcialmente, que el supuesto acerca de lo producido en Latinoamérica no fue un positivismo de calco y copia del europeo, sino algo distinto, autónomo e independiente. Ahora bien, esto no significa que no haya una correspondencia, diríamos analógica; y, un supuesto adicional, se podría explorar a través del aporte de Justo Arosemena y su contribución también, muy innovadora, de lo que hoy podríamos denominar *positivismo*, incluso, antes de Auguste Comte. Eso también es indicador de que sí podemos pensar con autonomía. Esta tesis solo la abordaremos al final de nuestro texto; porque es importante ir armando nuestro rompecabezas de nuestras propias piezas y nuestras propias ideas.

No hay que desprenderse del carácter también político del *positivismo*. El pensamiento, en general, en nuestra América es, en gran medida, también una manifestación política o, para decirlo con mayor claridad, una filosofía que no puede abstraerse de la política de su tiempo. Concretamente, en la política, el positivismo devino en un anticonservadurismo, como lo epistemológico en lo antiescolástico.

Sobre Ricaurte Soler

Soler es, quizá, el pensador —en sentido estricto— más importante de Panamá, de la segunda mitad del siglo XX y de lo que va del presente. Cuando decimos *pensador*, queremos señalar aquellas virtudes intelectuales que no se restringen a lo científico en un sentido positivo, y tampoco a lo especulativo en cuanto a su abstracción. La propuesta de Soler es inmanente y, fundamentalmente, comprometida con la opción por la realidad concreta, tal como lo plantea Simón Rodríguez:

Permítase aclarar la idea, en una breve digresión. Este libro no es para ostentar ciencia con los sabios, sino para instruir á la parte del pueblo que quiere aprender, y no tiene quien la enseñe—á la que necesita saber que, entre los conocimientos que el hombre puede adquirir, hay uno que le es de estricta obligación.... el de sus semejantes: por consiguiente, que la SOCIEDAD debe ocupar el primer lugar, en el orden de sus atenciones, y por cierto tiempo ser el único sujeto de su estudio. (Rodríguez, 2016 [1840], p. 356)

El quehacer intelectual de Soler lo podemos caracterizar como un trabajo riguroso y también acorde al mandato robinsoniano, porque es redimensionar a los semejantes de nuestra patria grande, en relación siempre con el mundo, no como meros receptores o copiadore de ideas de otros contextos. Nuestros pensadores del siglo XIX lo hicieron, Soler trató, hasta donde le alcanzó la vida, de sistematizarlo y, por eso, lo reivindicamos. Por tanto, nos parece necesario conocerlo como un autor central de la búsqueda de un pensamiento autónomo de *nuestra América*.

Voces autorizadas, de diversos ámbitos, lo plasman así. El historiador y figura prestante de la cultura cubana

Sergio Guerra Vilaboy escribió *Vidas maestras que ya no están*; allí, incluye un capítulo: “Ricaurte Soler, gran historiador de nuestra América”. Allí resalta la faceta de intelectual de su época:

Me impresionó descubrir en aquel hombre impecablemente vestido, con cierto aire de los cincuenta, una extraordinaria modestia, poco usual en una personalidad de su talla, pues, con algo más de cuarenta años, ya era considerado uno de los intelectuales más lúcidos de nuestra América [...]. Quizás, fue en esa temporada, de fines de 1986, que lo conocí mejor, descubriendo facetas de su personalidad ocultas por una elegante timidez y su proverbial introversión, permitiéndome aquilatar toda su extraordinaria condición humana y entender el reconocimiento universal que gozaba entre alumnos y coterráneos. (Guerra, 2020, p. 29)

En la actualidad, precisamente, por carecer de una historia intelectual, la figura de Soler es sincrética. Cada discípulo, cada colega, cada alumno guarda consigo un recuerdo distinto, coincidiendo en la grandeza del maestro, sin hacer una apología de su quehacer intelectual. Incluso, sus críticos coincidirán en eso. En estos relatos que hemos recogido, lo pintan como una figura emblemática regional y nacional, como veremos en esta cita del cantautor panameño Rubén Blades:

Alguien me dijo: Ricaurte Soler ha muerto... desde el centro de mi desconcierto, el alma me devolvió el recuerdo embarazoso y fresco, de aquella tarde de mi adolescencia cuando bajaba, a velocidad y de espaldas, los vetustos escalones del glorioso Nido de Águilas, durante un cambio de clases, y la mano del profesor Ricaurte Soler detuvo mi desordenado

descenso. Por entonces, ya su figura poseía dentro del estudiantado institutor un carácter mítico. (Montiel Guevara, 2013, p. 18)

Ese mismo carácter simbólico me lo describieron algunos —en aquel entonces estudiantes, hoy colegas nuestros—, en la Universidad de Panamá. Soler era una personalidad con mística universitaria e intelectual de esa que pareciera que ya no existe, murió con él; pero, en general, con una generación, cuyo espíritu era enaltecer el rol de la universidad en la sociedad, mostrando su lado más luminoso y hacer de esta, algo mejor a través de una praxis revolucionaria.

A pesar de que las tareas son las mismas, los tiempos son distintos, y complejas sus mediaciones cuando el neoliberalismo amilana el papel de la universidad en la sociedad, reduciéndola a una fábrica de títulos, sin un papel social preponderante. Esto también nos lleva a la necesidad de una nueva reforma universitaria. Soler siempre abogó por una cultura universitaria y su crítica social. El contexto en que produjo su obra es el de la dominación del imperialismo estadounidense, con una estaca colonial en el corazón de nuestro país y con un enclave cuyo interés mantenía, empíricamente, sobre el terreno, y que no es otro que el de mantenernos debajo de su paraguas de influencias. En ese sentido, su propuesta es, en última instancia, de liberación.

Nuestro filósofo murió viendo la caída del muro de Berlín, la invasión militar de Estados Unidos a Panamá, y sin la consumación del Tratado Torrijos-Carter; es decir: todo en lo que creía se había deshecho en aire. A pesar de ello, su propuesta teórica —desde donde contemplamos cómo estamos y de qué manera podemos vislumbrar las contradicciones— solo nos evidencia la necesidad de sus

luces para una sólida comprensión de nuestra realidad, para transformarla.

En la obra soleriana

Es importante ubicar la obra *El positivismo argentino*, en el universo soleriano. Ya sabemos que este pensador, prematuramente joven, no sabemos, con certeza, si escribió su *opus magnum*. Pero, haciendo una valoración de su obra y, en esto, coincidirían Briseida Allard, Guillermo Castro y Rubén Rodríguez Patiño que, entre sus libros de mayor calado, hallamos: *Formas ideológicas de la nación panameña* e *Idea y cuestión nacional latinoamericanas. De la independencia a la emergencia del imperialismo*. Ambas son obras maestras, útiles para comprender, en el caso de la primera, la cuestión panameña, a partir de su desarrollo histórico; y la segunda, sobre lo latinoamericano.

En ese marco general, tenemos que ubicar cómo queda *El positivismo argentino*. Dentro de nuestros estudios sobre la obra de Soler, hemos señalado que el período de sus primeras obras hasta *Formas ideológicas de la nación panameña* lo denominamos *el primer Soler* o *su etapa temprana*; ya que, a partir de esa obra se hace metodológica e ideológicamente materialista e incluso marxista, incluso llegamos a hablar de una “ruptura epistemológica” (Rodríguez Reyes, 2022, p. 6B); lo que ameritaría otro estudio aparte, pero sí — valga decirlo — significó una evolución materialista, en su propuesta. Este supuesto, aún, tenemos que someterlo a una mayor investigación; pero, para los fines de este texto, es funcional. Esta primera aproximación a la cuestión es que la obra que nos ocupa hoy, *El positivismo argentino*, forma parte de este primer Soler.

También destacamos de esta obra otros aspectos importantes. Este libro será fundamental para la filosofía de la liberación, en un sentido amplio; con ello, queremos expresar: aquellas preocupaciones por la cuestión de la liberación. La obra de Soler, en gran parte, es un pensamiento de la liberación. En lo concreto e inmediato, reflexionó para la liberación de nuestros pueblos y, en particular, ante el enclave colonial estadounidense en Panamá. Soler murió sin ver el fin de ese proceso que culminó en 1999, cuando el Ejército estadounidense salió del territorio nacional, parcialmente, porque hoy mantiene su influencia y su presencia, violando nuestra soberanía.

Nuestro maestro panameño también aportó a la filosofía de la liberación; en sentido estricto, será central en ese movimiento filosófico. Su obra, particularmente *El positivismo argentino*, irá en esa dirección: será influencia para la filosofía de la liberación, porque asume la posición de rescatar lo propio, en ese universo de ideas positivistas; de tal forma que no es solo una recensión de un pensamiento foráneo, sino la subsunción de un pensamiento que da origen a otra cuestión nueva con una correspondencia analógica. Incluso, como veremos en el caso de Justo Arosemena, encontramos una contrapropuesta al eurocentrismo, se corroborará que plantea elementos fundamentales de lo que será el positivismo, antes del que propusiera Comte; como, por ejemplo, la cuestión de la “factibilidad”. Lamentablemente, nuestro velo eurocéntrico no nos permite ver la riqueza de nuestro pensamiento con pretensión cosmopolita, como el de Arosemena.

Otro supuesto secundario que se desprende de lo que estamos planteando aquí es que, por filosofía de la liberación, en sentido estricto, entendemos aquel

movimiento filosófico surgido a finales de los sesenta. Entre los filósofos más representativos, podemos mencionar a Enrique Dussel, Juan Carlos Scannone, Horacio Cerutti y Arturo Andrés Roig, entre otros y otras. Los planteamientos de un filósofo como Soler, de un país como Panamá, aislado de los grandes centros de pensamiento, como Buenos Aires, París o Ciudad de México, pudo elaborar un pensamiento tan sofisticado como en el siglo XIX lo hizo Arosemena, influyente entre sus contemporáneos: esta advertencia la hacemos de las lecciones del filósofo peruano Joel Rojas, quien nos alertó sobre estos aspectos; particularmente sobre la importancia de Soler en la filosofía de la liberación, tanto en su sentido amplio como estricto.

De hecho, Enrique Dussel me señaló que Soler formaba parte del grupo de pensadores latinoamericanos —refiriéndose a todo ese movimiento de Leopoldo Zea y Augusto Salazar Bondy— que contribuyó a darle contenido a una filosofía latinoamericana, en donde la filosofía de la liberación será una de sus manifestaciones más lúcidas, en su heterogeneidad. Un dato adicional: Dussel formaba parte de los patrocinadores de la revista *Tareas*, órgano de difusión del pensamiento crítico latinoamericano, fundado por Soler, junto a otros grandes intelectuales panameños, en 1962.

El fuerte de Soler es la historia de las ideas y el pensamiento filosófico latinoamericano que, en los últimos años, cuenta con una erudita bibliografía (Beorlegui, 2010; Cerutti, 2011; Dussel *et al.*, 2011; Guadarrama, 2012; España, 1999 y Pachón, 2015). Cuando Soler escribe sobre el pensamiento filosófico latinoamericano, no había todo este despliegue epistémico con el que contamos ahora mismo. Luego

de décadas de estudio científico, ahora sí podemos ver, con claridad, lo que ya Soler planteaba en 1958. Pero, no bastando solo con eso, Soler descolló en otros ámbitos de estudios como aquellos vinculados a la historia nacional reciente, sus estudios filosóficos (sobre el idealismo y el materialismo) y sobre las ideas políticas. Su aparato bibliográfico es un abanico bastante amplio.

Ahora bien, Soler no sacó todas estas ideas de la nada. En Panamá, ya Rodrigo Miró había trabajado el tema de la historia de las ideas; de hecho, había sido el tutor de Soler, mientras este último optaba al título de grado de licenciado en Filosofía e Historia, y licenciado en Filosofía y Letras. Ricardo Resta, quien llegó a la Universidad de Panamá, por Francisco Romero, también influyó en nuestro pensador. En el plano nacional, Soler estudiaba a Rodrigo Miró, quien desde la década de los cuarenta, ya tenía un importante trabajo sobre la historia de las ideas en un sentido amplio; en el plano latinoamericano, con Resta, Soler estaba conociendo, de primera mano, el pensamiento argentino que, luego, desarrollaría en su tesis doctoral, que es el tema del que nos ocupamos hoy.

Metodología y contenido de *El positivismo argentino*

En el marco de esta investigación nos hemos preguntado cómo Soler pudo escribir este libro tan importante para el positivismo, en particular, y el estudio del pensamiento filosófico latinoamericano, en su acepción más amplia, en general. Para responder a esta pregunta, la clave está en la metodología que utilizó Soler, la cual —según las palabras de él mismo— es innovadora, por aún no contar con antecedentes sobre ese mismo objeto de estudio, lo cual le permitió cierta heurística para aproximarse a este, permitiendo flexibilidad, a la hora de

abordar los problemas supuestos, en ese novísimo ámbito de estudio.

La obra *El positivismo argentino* fue presentada por Ricaurte Soler, en París, para obtener el grado de doctor en Filosofía en la Sorbona. Lo importante a resaltar aquí es que esta obra sirvió de acicate para toda una generación de pensadores latinoamericanos que hacían suya esta reflexión, abocada a pensar filosóficamente los problemas de *nuestra América* (así nombrada por José Martí). La filosofía de la liberación, en un sentido amplio, bebió mucho de las fuentes solerianas, aunque Soler veía, con sospecha, esta propuesta filosófica —en *La nación hispanoamericana* (1978)—; es decir: la sustitución del análisis marxista por otras propuestas metodológicas que ponen énfasis en otros aspectos del problema.

En la introducción del libro que nos congrega, Soler profundizará en uno de los aspectos más álgidos de lo que será el denominado *pensamiento filosófico latinoamericano*²; ya que ello amerita, por lo menos, una aclaración conceptual. Comienza problematizando el concepto mismo de pensamiento. Soler no se toma licencias para nada. Pero estas ideas se están desarrollando en un contexto de mucha riqueza reflexiva. En México, la historia de las ideas está en su mejor auge, con los trabajos de José Gaos, quien siendo rector en la Universidad de Madrid, se exilió y enseñó en el Colegio de México. De esos cursos, saldrán

² Ahora contamos con una bibliografía especializada al respecto. Pero, cuando Soler escribió *El positivismo argentino*, no era así. Por ejemplo, ahora podemos mencionar: *Doscientos años de pensamiento filosófico nuestroamericano* (2011), de Horacio Cerutti Guldberg; *Estudios sobre el pensamiento filosófico latinoamericano* (2015), de Damián Pachón Soto; *El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y "latino" 1300-2000* (2011), de Enrique Dussel, Eduardo Mendieta y Carmen Bohórquez; por último: *Pensamiento filosófico latinoamericano* (2012), en tres tomos, de Pablo Guadarrama. Todas estas obras son de reciente data.

figuras muy prestantes, como Leopoldo Zea y Luis Villoro, entre muchos otros. De tal forma que, cuando Soler profundiza en la cuestión del pensamiento, ya había toda una prototradición que él mismo continuará y de la que será una figura central.

Soler expresaba anuencia por el trabajo de Gaos. El pensador panameño también está en un contexto de reflexión y de tránsito acerca de la valoración de lo hispano y el surgimiento de lo latinoamericano, como horizonte de reflexión, tanto en el plano de las ideas como en el institucional. Arturo Ardao, una de las figuras más importante de esta preocupación por lo latinoamericano, esgrimía sus reflexiones sobre el particular a mediados de los sesenta; y, para esas mismas fechas, en el plano institucional, se fundaba el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) que, hoy, acuerpa el congreso más grande de ciencias sociales del mundo. Ese era el contexto donde estaba ubicado Soler; a partir de ahí, podemos ver cómo su reflexión va también en dirección al reconocimiento de lo latinoamericano, como horizonte crítico de reflexión.

Allí, *El positivismo argentino* y también sus estudios del positivismo —en otros casos, como el panameño— serán fundamentales en esta constitución epistémica. El positivismo, en general, era la transición al escolasticismo, aún persistente, y el afianzamiento del pensamiento moderno. Por ello, se nos hace sumamente útil explorar el contenido de esta obra clásica en el pensamiento filosófico latinoamericano; a pesar de ser poco citada, es ineludible para comprender el derrotero del positivismo en nuestra América. Una de las primeras acotaciones realizadas por Soler es hacer una diferencia en dos formas de comprender el pensamiento como parte de un mismo proceso, para

distinguirlo: cuando habla de pensamiento, sin comillas, es un contenido semántico similar a decir pensamiento francés o de cualquier otra nacionalidad; pero, cuando escribe pensamiento, entre comillas, tiene un uso particular para hacer referencia a “una forma, una modalidad particular del conocimiento” (Soler, 1968, pp. 15-16).

Históricamente, Soler identificará este “pensamiento”, a partir de la colonización de América o, para ser más específicos, con la América hispana. Como señalábamos, anteriormente, cuando Soler escribe estas líneas, aún no había las condiciones teóricas para desprenderse de esa tradición hispanoamericana ni la madurez para abrazar esa otra propuesta latinoamericanista que, precisamente, empieza a tomar fuerzas, explícitamente, ya pasado el siglo XX. En esos términos, el “pensamiento”, en sentido estricto, se refiere:

De una manera más o menos precisa [...] a la obra de escritores hispanoamericanos que se abocaron a la solución de problemas específicos, que abandonaron las sistematizaciones de valor estrictamente teórico, y que aplicaban y asimilaban los sistemas en función de un medio social y político determinado. (Soler, 1968, p. 18)

Este “pensamiento” hace referencia o se ocupa de cuestiones concretas. También, al margen de este “pensamiento”, se habló de pensamiento filosófico. De este proceso devendrá el positivismo como forma, en ese contexto histórico, de superación en el campo epistemológico sobre lo anterior, a pesar de coexistir tanto el “pensamiento” como el positivismo. El problema consiste en saber distinguir la delgada línea diferencial entre el “pensamiento” y el positivismo. Como este último viene de aquel y el “pensamiento” todavía coexiste, es muy difícil demarcarlos; ya que, en el positivismo, bien, se podían

incluir tanto temas religiosos (incluyendo el agnosticismo) como los científicos, teniendo en cuenta que, para Auguste Comte, el estado positivo era superior a los anteriores (teológico y metafísico).

Soler logra, con éxito, con las herramientas de su tiempo, una reconstrucción histórica del positivismo argentino, estudiando la recepción de este positivismo en la bibliografía francesa; pero, fundamentalmente, haciendo esa reconstrucción histórica de esa propuesta epistémica para fundamentar un pensamiento autóctono, de cara al propio desarrollo del conocimiento en su conjunto. “La investigación empírica de la investigación social [...] los hechos de la realidad social” (Soler, 1968, p. 32). Por tal razón, el método científico busca estudiar la relación y dependencia del pensamiento filosófico y sociológico, y las doctrinas sociales y políticas.

El libro está organizado en dos partes. Primera parte: “El pensamiento sociológico”. Esta, a su vez, está dividida en tres partes: “I. El pensamiento filosófico: origen y significación histórica”; “II. Teorías y doctrinas filosóficas del positivismo argentino”; “III. El monismo naturalista y la metafísica de la experiencia de José Ingenieros”. La segunda parte, a su vez, está dividida en tres partes: “IV. El pensamiento sociológico: origen y significación histórica”; “V. Teorías y doctrinas sociológicas del positivismo argentino”; y “VI. Ética y doctrinas sociales”. Además, incluso, una conclusión general y perspectiva, con un apartado bibliográfico que ayuda, altamente, a comprender el desarrollo del positivismo y su carácter autóctono.

El contenido y su abordaje marcan una línea de investigación interdisciplinaria. Ya, desde su propio sustituto, lo indica: Pensamiento filosófico y sociológico. Antes de avanzar no quiero dejar de advertir que, el

capítulo VI, *Ética y doctrinas sociales*, hubiese resultado más apropiado en la primera parte y no en la segunda; ya que la ética es una rama de la filosofía; e incluso, si se hubiese querido estudiar el componente ético de las doctrinas sociales del positivismo, más pertinente hubiese sido haberlas relacionado con el pensamiento filosófico de la primera parte. Pero entendemos la dinámica del autor, aún más, si lo leemos en su contexto.

La centralidad de José Ingenieros

Soler trata a varios pensadores positivistas argentinos a lo largo de su investigación. Pero dedica gran parte a José Ingenieros. Se le conoce más a este pensador por su obra *El hombre mediocre* que por ser un positivista innovador en nuestro medio. Para Soler, Ingenieros es “la manifestación más importante del positivismo cientificista”, cuya autonomía e independencia es lo realmente innovador. Como hemos mencionado en reiteradas ocasiones, no se trata de un calco y copia.

Es importante resaltar lo planteado por Ingenieros, a la luz de constituir un aporte argentino, pero también hispanoamericano. Su propuesta era de síntesis, retomaba aspectos europeos produciendo algo propio en las circunstancias históricas, sociales y culturales de Hispanoamérica, y su afán identitario. Para este pensador argentino, el pensamiento filosófico y científico va de la mano afirmando la inexistencia de algún tipo de antagonismo. Aunque sean antagónicas, no quiere decir que sean lo mismo. La distinción que se ubica en un terreno difuso pasa por su alcance. La filosofía no está determinada por lo empírico de la ciencia. La filosofía es una especie de metaciencia, más allá de la experiencia cientificista; y no es antagónica, en tanto que no niega lo

empírico, solo que ello no es su techo ni su piso.

Esta forma de abordar los problemas es para encarar los de primer orden. La más importante para nuestros intereses: “La formación de la función de pensar” (Soler, 1968, p. 96); pensar que no está dado; siempre el pensamiento es una construcción social, mediado por lo inmanente. Nos diría Soler que esta propuesta no sigue al pie de la letra lo que se estaba pensando en Europa; de hecho, la propuesta de Ingenieros no era ni intuicionista anticientífica ni exageradamente experimental.

Nos parece central el pensamiento de Ingenieros en varias líneas temáticas, incluso algunas inexploradas desde ciertos ámbitos. Como, por ejemplo: “El equilibrio de los seres vivos es inestable, habida cuenta de los intercambios energéticos que tienen lugar entre los organismos y el medio” (Soler, 1968, p. 103). Si esto lo traemos a colación, estamos ante una propuesta ecológicamente avanzada, si consideramos los avances en esa dirección acerca de las críticas de Karl Marx sobre el metabolismo entre los seres humanos y la naturaleza, y la posterior avanzada de John Bellamy Foster. Obviamente, en Ingenieros, no hay una denuncia clara de que esa inestabilidad es la consecuencia negativa de un modo de producción capitalista, pero el diagnóstico es el correcto.

Varios otros puntos va tocando Ingenieros, hasta —según Soler— el de suponer una sociología del conocimiento, y esa forma de nuestro pensador panameño de abordar los problemas está presente, incluso, en su propia formación de carácter heurístico e interdisciplinario a destacar. Ingenieros murió en 1927, y ya Soler veía una sociología del conocimiento, la cual estará en boga para esas mismas fechas, pero ganará mayor popularidad, luego de la segunda mitad del siglo XX. No contento

con eso, incluirá que esa sociología tendría un alcance gnoseológico. Es decir, se ubica entre lo ontológico y lo fenomenológico. En lo gnoseológico es donde se juega la relación sujeto-objeto y en el cual este último impacta en el sujeto que conoce, que crea una imagen de ese objeto y que no es necesariamente lo mismo, aunque tampoco algo diferente. La imagen del objeto es producto del objeto, pero no es el objeto mismo. Este será uno de los temas que apasionará a Soler; hasta escribió un librito con esa temática, donde aborda todos estos temas *objetivamente*, para terminar optando por el materialismo dialéctico, como la salida ideológica y revolucionaria. La sociología del conocimiento que se desprende de Ingenieros, según Soler, es abierta, antidogmática y siempre está abierta al revisionismo crítico. Para el contexto histórico, solo nos resta decir que no se trata de salir del dogma de la Iglesia para caer en el de la ciencia.

Siguiendo esta línea argumentativa y contra el eurocentrismo, Soler nos dirá, incluso, que esta sociología del conocimiento traerá “como consecuencia una renovación total de la determinación filosófica y de la arquitectónica de las construcciones metafísicas; estas últimas no sufrirán más la influencia de los factores que han determinado hasta el presente la esterilidad de los sistemas filosóficos” (Soler, 1968, p. 121). De allí, se desprende la idea —no del todo nueva, pero sí de necesaria reactualización— acerca de que tenemos que pensar por nuestra propia cuenta y, desde la filosofía, esgrimir conceptos distintos, los cuales den cuenta de nuestra realidad circundante y los problemas supuestos en ella.

En 1958, estamos viendo un claro desarrollo de un pensamiento filosófico latinoamericano. Como uno de

sus resultados más concretos, encontramos la filosofía de la liberación, cristalizada una década después. Es una clara toma de conciencia acerca de que no podemos, servilmente, asumir una filosofía europea con pretensión de universalidad, como la única, universalmente hablando. Si es universal, entonces, debe considerar las otras manifestaciones del espíritu, como las de *nuestra América*. Ese es el problema constante del eurocentrismo: el de no reconocer en los esbozos nuestros una caracterización filosófica y es parte de nuestro interés poner sobre la mesa estos apuntalamientos para no redundar en lo mismo y avanzar, positivamente, en una filosofía nuestra de la liberación o, para usar el término con mayor circulación en los últimos años, *pensamiento filosófico latinoamericano*, que engloba lo señalado.

Las conclusiones a las que Soler llega son de sumo interés para precisar estos aspectos. Este positivismo nuestro y, con esto me refiero a aquel con autonomía, esgrimido desde nuestras realidades, es resultado o se produce en un contexto de los avances de la ciencia del siglo XIX e inicios del XX. Si bien estas peculiaridades tenían en el viejo continente las mismas directrices generales, las condiciones históricas, sociales, políticas y culturales sí serían diferentes; como resultado sería un positivismo muy en particular, distinto. Este positivismo fue revolucionario con respecto al escolasticismo, aun hoy en el siglo XXI, persistente en algunas figuras desfasadas. A pesar de la crítica más reciente de Bolívar Echeverría, acerca de que el positivismo es bastante cuidadoso con la realidad, en tanto no se propone transformarla.

En general, el positivismo de este lado del Atlántico fue original, como lo es, en todo su despliegue, el pensamiento filosófico latinoamericano, en relación con el *Viejo Mundo*,

porque somos en relación con los demás: no somos seres aislados. Soler juega un papel central en todo eso a lo que no se le ha hecho justicia (por la poca producción científica que se ocupa de exaltar estos aspectos).

Recepción de esta obra

El estudio de recepción nos muestra la interpretación y el impacto, en el lector, de una obra. En este caso, nos referimos a *El positivismo argentino*. Ya hemos visto quién fue su autor y su contribución al estudio científico de un tema tan importante para el desarrollo de las ciencias sociales y el conocimiento, en general, en nuestra América. Ahora vamos a adentrarnos en lo que se dijo sobre esta obra fundamental. A pesar de que este libro no sea popular, sí podemos afirmar su estatus de *clásico*. Ello quiere decir varias cosas: siempre tendrá algo para decirnos en el presente; se podrán hacer diversas interpretaciones, aun cuando estas se contrapongan y ejerzan una influencia en las nuevas generaciones... solo es cuestión de desempolvar.

Soler, desde su trabajo para optar al título de licenciado, ya daba sus primeros pasos en ese largo recorrido que será la historia de las ideas en América Latina y también del pensamiento filosófico latinoamericano. Este pensador panameño será el vivo ejemplo de aquella generación que reivindicó lo hispanoamericano hacia una transición a lo latinoamericano, dándole forma y contenido a través de sus fecundos estudios, entre los cuales *El positivismo argentino* tiene un sitio especial por ser zapador en ese campo de estudios, acompañado por los trabajos pioneros de Leopoldo Zea, Alejandro Korn y, por supuesto, José Gaos.

Tan pronto se publicó la obra, en 1959, aparecieron las reseñas. Una de las primeras reseñas de las que

tenemos noticia es la de José Carlos Chiaramonte (1960). Este prestigioso historiador argentino hizo uno de los primeros recuentos de la obra de Soler ante “la muy escasa bibliografía consagrada a su estudio” (Chiaramonte, 1960) refiriéndose al positivismo argentino, “confiere al libro de Soler un mérito confirmado, luego, por los aciertos advertidos en su lectura”. Enumera algunos trabajos anteriores, como los de Francisco Romero y Berta Perelstein, que van amalgamando el camino recorrido por Soler, que según el historiador argentino “estaba abierto [...] para un ahondamiento” que, precisamente, acometería el joven filósofo panameño, de lo cual Soler estaba muy consciente, al afirmar que estamos —refiriéndose a su texto— ante el primer estudio sobre la temática en cuestión, de forma erudita y sistemática. No había duda acerca de que esta obra llenaría un espacio vacío en la cultura argentina por “falta de una visión en profundidad de la cuestión”. Eso ya, de por sí, hace del libro meritorio, en sí, y de la virtud de un joven investigador panameño.

Chiaramonte también nos advierte de otros aportes de Soler, los cuales serán significativos para el posterior desenvolvimiento de las ciencias sociales y el pensamiento latinoamericano posterior y, muy en particular, para la filosofía latinoamericana de la liberación. Nos dice Chiaramonte que, siguiendo a Soler, “el positivismo argentino no constituye, como suele afirmarse, un mero trasplante de las doctrinas de los filósofos europeos” (Chiaramonte, 1960, p. 110). El eurocentrismo dominante en nuestra cultura, muchas veces, no nos deja ver nuestros propios aportes. Pero no solo eso, también evidencia que, en lo concreto, no somos calco y copia de un pensamiento producido en otros contextos, sino que en diálogo con esas otras propuestas podemos, incluso,

superar algunas de ellas, en virtud de una subsunción epistemológica. El conocimiento no tiene fronteras ni tiene dueño. Lo que sí tenemos que hacer es tomárnoslo en serio, en sus contextos. Siempre trasplantar ideas será problemático, si, en esa reapropiación, no respetamos las contextualizaciones.

Ese fue un aporte de Soler interesante: dejarnos ver que no somos calco y copia. No quedando satisfecho con ello y, a partir de la constatación, en esa tradición de pensamiento filosófico y sociológico latinoamericano, podemos, incluso, superar algunos supuestos de los filósofos europeos. Como esto también se da en sentido contrario, aunque la evidencia nos indica la actitud eurocéntrica de no reconocer los aportes desde este otro lado del Atlántico, con sus respectivas excepciones.

Una de las enseñanzas de interés es aquella idea organicista de Spencer de que la sociedad es un cuerpo biológico y, por ende, se tendría que entender así. Hoy, todavía, parte de la sociología moderna parte de este supuesto, un estructural funcionalismo —muy potente en la academia—, que no toma en cuenta las contradicciones de una sociedad, sino que hace énfasis en la armonía del cuerpo biológico para su movimiento: una sociedad anda bien, en la medida en que todas sus partes funcionen como un cuerpo. Ahora podemos decir, con solvencia, que la sociedad es compleja y no opera como un cuerpo biológico o que la sociedad es un cuerpo más grande, únicamente. Con esto no estamos diciendo —y tampoco nuestro autor lo suscribiría— que la comprensión de la biología (y otras ciencias naturales), en términos generales, incluso, de nosotros mismos, no nos ayudaría a comprender la sociedad, pero sí decimos que no es la única vía.

Ahora bien, no todo es laudatorio en la obra de Soler, también hay aspectos críticos de esta reseña, por ejemplo, nos indica Chiaramonte:

[...] los puntos de vista metodológicos del autor llevan a perder, a menudo, el sentido histórico del positivismo argentino, y esto se revela también en la ausencia en su obra de la interrelación constante de las doctrinas positivistas con toda la actividad cultural de la época. (Chiaramonte, 1960, p. 113)

El autor echó de menos alguna bibliografía especializada de historia económica argentina; como también menciona una reseña crítica a la obra de Soler en cuestión, me refiero a una de Julio Luis Peluffo. También, en Chiaramonte, vemos una influencia de Gramsci que no está presente en Soler, ni en ese momento ni en otro; el pensador panameño no fue ávido del conocimiento gramsciano. Por ello, termina la reseña bastante crítica, con los supuestos finales de Soler. Ya que el historiador argentino, argumenta contra Soler, la imposibilidad de agrupar en una sola denominación a la pluralidad de pensadores positivistas, por su variedad ideológica e intereses; no le parece “sostenible”, la interpretación del derrotero político del positivismo argentino de transitar de una democracia liberal (burguesa, en parte) hasta identificarse con causas proletarias.

Lo que destaca Chiaramonte es la veta democrática desprendida del positivismo no solo como una propuesta epistémica, sino también como actividad política. En términos generales, la valoración de este sobre Soler, vale subrayar los “valiosos análisis” de nuestro filósofo para la comprensión y la problematización del positivismo argentino.

Martin Kramer, de la Universidad de Texas, realizó una reseña (breve, de una cuartilla) del libro en cuestión. En agosto de 1960, aún fresco el libro de Soler, publicado en su primera edición, en Panamá, en 1959, salió la breve reseña de Kramer, en la prestigiosa *The Hispanic American Historical Review* de la Universidad de Duke. Esta publicación es señal que ya resonaba este texto en el medio estadounidense; por lo menos, en revistas especializadas como de la que hacemos mención, lo cual certifica la valía de este estudio, en tanto que el profesor Kramer recomienda el texto, en esta brevísima reseña.

También hemos ubicado una reseña en la revista española de opinión pública adscrita al Centro de Investigaciones Sociales del Ministerio de la Presidencia del Gobierno español; en el número 14, de 1968, apareció un texto:

El libro de Ricaurte Soler es un estudio amplio y documentado de este movimiento positivista y cientificista, que prima en la historia argentina y sudamericana durante el último tercio del siglo pasado y primeros años del actual... lleva a cabo su autor un exhaustivo análisis de nombres y tendencias, esforzándose en poner de manifiesto la originalidad e *independencia del positivismo latinoamericano*. (García, 1968, p. 507)

Este último aspecto, resaltado por García-Mayordomo, de independencia del positivismo latinoamericano, es justo lo que nuestro autor quiere resaltar y, así, hacer de su trabajo no una mera repetición, sino un aporte sustantivo al quehacer latinoamericano en la amplitud de su pensamiento. Es un logro de Soler hacer evidente que lo que se estaba haciendo en Latinoamérica no era un calco y copia, sino otras cosas

distintas, incluso, para Soler, en algunos casos superador del positivismo europeo.

En términos globales, el texto de Soler se leyó; tenía mucho a su favor: presentó la cuestión del positivismo argentino en una gran universidad —la Sorbona—, bajo la égida de un contexto histórico en que la preocupación por lo latinoamericano jugaba un papel fundamental. Además, su objeto de estudio era altamente de interés para esos efectos. Argentina, con su legado cultural europeo, también arraigado en sí.

Pensamiento y política

La instrucción pública
en el siglo 19
pide MUCHA FILOSOFIA
que el INTERES JENERAL
está clamando por una REFORMA
y que
la AMERICA está llamada
por las circunstancias, á emprenderla
atrevida paradoja parecerá....
....no importa....
los acontecimientos irán probando,
que es una verdad muy obvia
a América no debe imitar servilmente
sinó ser **ORIJINAL**. (Rodríguez, 2016 [1840], p. 354)

Como hemos señalado, al inicio de este texto, estamos ante una propuesta inmanente. Relacionando, por supuesto, así, *pensamiento y política*. ¡Qué mejor que aquellas ideas robinsonianas, las de mayores luces políticas, para ver en el horizonte! Mucha filosofía es importante;

pero fue importante, además, preguntarse por cuál tipo de filosofía. Rodríguez estaba muy claro: no se trata de ser serviles, sino originales. También es importante recalcar, no se trata de aislarse; y que esa originalidad fue y sea un estar encerrados en sí mismo. El punto central es no ser receptores serviles. El positivismo, en ese sentido, como expresión inmanente del pensamiento, transitó en esa dirección, pensar los problemas que la realidad le supone, y no al revés, como una mera abstracción.

El positivismo se basa en la experiencia; como tal, su traducción política no es conveniente aceptarla como única, pero tampoco transformarla, como si constituyese el pensamiento vivo de Marx. Se trata, en todo caso, de superar las barreras de lo religioso y lo metafísico, para posicionarse en la experiencia; de tal forma que las justificaciones ideológico-religiosas tienen que hacerse a un lado para avanzar en la historia.

En nuestros días, no es permitido abogar por la ignorancia: consérvenla, en hora buena, los que estén bien hallados con ella—encarezcan su importancia, los que vivan de la honrosa industria de comprar y vender miserables... los que no se avergüencen de tener cría de cautivos para subsistir, y se llenen la boca hablando de su ESCLAVATURA.... síganlo haciendo; pero encerrados en los límites de su conveniencia. No insulten la sana razón, haciendo pregonar papeles, por las calles, para disponer la opinión en favor del tráfico de negros. (Rodríguez, 2016 [1840], p. 365)

La relación *política y pensamiento* —y en particular el positivismo— pasa por no justificar las atrocidades políticas cometidas en siglos pasados (como permitir la esclavitud, la segregación o el racismo), en el momento de alumbramiento de lo nuevo, que se tarda en aparecer,

donde aparecen *los monstruos*, como diría Gramsci. Porque, si un pensamiento no se traduce en política (me refiero a acciones concretas emancipatorias, en un sentido estricto), muy poco sería de utilidad para nosotros, ciudadanos del mundo; pero, de esta parte del mundo (de *nuestra América*). El positivismo dejaba atrás la escolástica, y ese era un paso importante en la dirección correcta. Había que dejar atrás las malas prácticas y la ignorancia, dos caras de una misma moneda; actuamos mal porque ignoramos e ignoramos que actuamos mal. El positivismo dejaba atrás, hasta cierto punto, nuestra ignorancia, apostando también por el ideario robinsoniano desde la política, el pensamiento y la filosofía.

En el siglo XX, Soler buscó en esa clave, *política y pensamiento*, para enrumbar el proyecto de nación, aún con sus limitaciones, desde un movido siglo XXI, que fue funcional para nuestro contexto del siglo pasado. En el caso particular de Panamá, Soler encontró al padre de nuestra nacionalidad en Justo Arosemena, un precursor mundial del positivismo, con su noción de factología. Vemos claramente el enganche *política y pensamiento*. Así se va configurando nuestra concreta originalidad.

Conclusión

No tenemos dudas acerca de que Soler es el pensador e intelectual más importante de la segunda mitad del siglo XX, en Panamá, con una importancia en toda *nuestra América*; y que *El positivismo argentino* fue una obra fundamental en todo el despliegue del pensamiento filosófico latinoamericano y lo autóctono. Lo trabajado por Soler fue en esa dirección; aunque con un fuerte componente inmanente, no se destraba de su interés filosófico en sentido estricto. Todo su

trabajo en el campo de *historia de las ideas* apuntará también en esa dirección.

Sin embargo, en nuestro medio y, me refiero, pensando desde Panamá, aún no hemos logrado hacer justicia a su legado en general y sobre el que nos ocupa, hoy, en particular. Sus estudios epistemológicos, desde el positivismo argentino —como la puesta en agenda de la obra de Justo Arosemena *Apuntamientos para la introducción a las ciencias morales y política*—, fueron fundamentales y, aún, lo son, porque no lo hemos explorado lo suficiente para una fundamentación de las ciencias sociales en nuestra América y una subsunción del positivismo desembocando en una propuesta autónoma; todo ello con el siempre interés de aterrizarlo en el ámbito filosófico.

No teníamos a Comte... teníamos a Arosemena, en Panamá; y a Ingenieros, en Argentina. Todos estos entrecruzamientos convergen en la plena convicción de que, en efectos, sí pensamos y con autonomía. ¡No era un calco y copia, como quieren hacerlo entender desde el eurocentrismo! Corresponde seguir indagando en nuestras fuentes. El pensamiento vivo de nuestra América es fructífero y raizal: sus raíces están bien arraigadas a su tierra. En otras palabras: categóricamente se ubica desde su tiempo y espacio, sin perder el foco más amplio de lo cosmopolita.

Como señalamos, urge una historia intelectual de Panamá que se dé cuenta de este pensamiento y de todo nuestro tramado, así de cómo esto aporta a lo que es de nuestro manifiesto interés: el pensamiento filosófico latinoamericano. Así, Soler trasciende nuestras fronteras, en un mundo académico, cada vez más cuadrículado, por no querer ver más allá de nuestras propias narices.

Referencias

- Beorlegui, C. (2010). *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cerutti, H. (2011). *Doscientos años de pensamiento filosófico nuestroamericano*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Chiaromonte, J. C. (1960). El positivismo argentino, de Ricaurte Soler. *Educación. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Paraná, Argentina*.
- Dussel, E.; Mendieta, E. y Bohórquez, C. (2011). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000)*. México: Siglo XXI.
- España, O. (1999). *Pensamiento filosófico contemporáneo de la América Central*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala / Noruega: Universidad de Tromso.
- García-Mayordomo, J. A. (1968). El positivismo argentino. *Revista española de la opinión pública*, 14, 506-507.
- Guadarrama, P. (2004). *Positivismo y antipositivismo en América Latina*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Guadarrama, P. (2012). *Pensamiento filosófico latinoamericano. Humanismo, historia y método*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia/ Editorial Planeta.
- Guerra, S. (2020). *Vidas maestras que ya no están*. Chile: Ediciones A89.
- Montiel Guevara, M. (2013). *Ricaurte Soler. La cuestión de identidad nacional y latinoamericana*. Panamá: Eupan.
- Pachón, D. (2015). *Estudios sobre el pensamiento filosófico latinoamericano*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Rey del Corral, F. (2006). El pensamiento filosófico de Ricaurte Soler. *Cuadernos Nacionales*, 43-55.
- Rodríguez Reyes, A. (20 de febrero de 2022). Ricaurte Soler y "formas ideológicas de la nación panameña". *La Estrella de Panamá*.
- Rodríguez, S. (2016). *Obras Completas*. Caracas: Unesr (obra original publicada en 1840).

- Salazar, A. (2019). El comienzo del filosofar. En R. Quiroz (ed.), *Antología de la filosofía peruana contemporánea* (pp. 49-61). Perú: Solar.
- Soler, R. (1968). *El positivismo argentino*. Buenos Aires: Paidós.
- Soler, R. (1978). *La nación hispanoamericana*. Panamá: INAC.

Simón Rodríguez en tiempos de revolución

Iluska Coromoto Salazar¹

En momentos de bloqueo económico e imposición de medidas coercitivas unilaterales², iniciadas en 2015, con graves efectos sobre la economía, alimentación, salud y educación de Venezuela, sumados a la amenaza del capitalismo global que se reconfigura para mantener su dominio imperial y continuar su desarrollo, se plantea la necesidad de recrear el proceso de transformación educativa, colocando como centro el legado histórico de Simón Rodríguez, dadas la importancia y la vigencia de su pensamiento.

Se toma como base la propuesta de *educación popular* de Rodríguez y sus fundamentos epistémicos y políticos, como referentes para la Revolución Bolivariana, por la especial resonancia que tienen hoy; aclarando que la propuesta de educación popular es transversal a todo el tejido teórico del pensamiento y acción de Simón Rodríguez, en conjunción con la edificación de una sociedad de hombres libres sometidos a sus leyes. Este vínculo entre *educación popular* y *modelo de sociedad* es la interrogante que le acompaña, en su reflexión teórica: ¿cómo serán y cómo podrán ser, *en los*

¹ Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Unesr). Profesora de Matemáticas (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL) e investigadora del pensamiento educativo nuestroamericano. Exvicerrectora académica de la Unesr. Correo electrónico: iluskhasalazar@gmail.com. Caracas-Venezuela.

² Se refiere a medidas económicas, comerciales u otras medidas adoptadas por un Estado, fuera del auspicio del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas (ONU), para obligar a un cambio de política de otro Estado. Son actos de injerencia que vulneran la soberanía y la libre determinación de los pueblos, como mecanismo de presión para la toma de decisiones contrarias a sus intereses y sus principios. (Giménez, 2019, p. 9)

siglos venideros? Dos sociedades: desde fines del siglo XV, la de dominación colonial; y, a principios del siglo XIX, las nacientes repúblicas que demandan fundar una nueva sociedad de hombres libres, y es la América el lugar para pensar y construir un gobierno verdaderamente republicano.

Una obra de gran importancia para el análisis propuesto es *Sociedades americanas*, porque representa un continuo en su estudio de la educación popular y el modelo de sociedad. Fue publicada, por primera vez, en Arequipa, en 1828, donde imprime el “Pródromo”; la “Introducción” es publicada en Concepción de Chile, en 1834, en el tratado de *Luces y virtudes sociales*; posteriormente, reimprime el “Pródromo” y la “Introducción”, en 1840, en Valparaíso; y en el año de 1842, en Lima, emprendería la edición de toda la obra. La publicación la tiene prevista por números de 10 pliegos y, de manera continua, para que puedan juntarse, y que cada quien integre los volúmenes, de acuerdo con su criterio. Es evidente la importancia asignada a esta, porque ya no es posible esperar: es necesario mostrar la necesidad de promover la construcción de la República, distinguir los medios que deben emplearse, su originalidad, y la importancia de la educación del pueblo, ese nuevo sujeto histórico que nace con el proceso independentista: “Si queremos hacer REPÚBLICAS! debemos emplear medios TAN NUEVOS como es NUEVA la idea de ver por el bien de TODOS” (Rodríguez, 1990, p. 190). Finalmente, a solicitud del editor, en 1842, inició la impresión de su obra, por la última parte, que se centra fundamentalmente en la educación popular. Se resaltan estos aspectos por cuanto dan cuenta de la importancia asignada por Rodríguez a su propuesta, así como de la necesaria difusión y socialización de esta.

Los esfuerzos de Rodríguez por aplicar su propuesta de educación popular, y la oposición que encontró en los

sectores de mentalidad colonial, son descritos en esta gran obra *Sociedades americanas*, de la cual advierte que mantiene el título de la obra y conserva la fecha de 1828, porque, en ese año, comenzó a publicarla.

Su propuesta teórica, al igual que su práctica, la desarrolla en distintos momentos y lugares de América, manteniendo un hilo conductor, que es la preocupación central que le acompañará su transitar por América y lo que señala como su tormento: formar republicanos en el único lugar donde, según su propuesta, conviene pensar en un gobierno verdaderamente republicano. Rodríguez (1999a, p. 297) lo hace sentir cuando grita al mundo que “la humanidad pide el ensayo — las luces del siglo lo facilitan”. Para las concepciones coloniales, conservadoras, privilegiadas, juntar educación con pueblo es motivo de alarma. Pero, la *educación*, nunca se había visto en mala compañía, hasta el año 28, que se presentó en las calles de Arequipa, con *popular*. Así nos lo hace saber:

Es de advertir que EDUCACIÓN, nunca se había visto en *mala compañía*, hasta el año 28, que se presentó, en las calles de Arequipa, con *Popular*: El año 29, se apareció, en las Gacetas, con su Compañero, por un efecto de la *Popularidad* de algunos soberanos, a solicitud de ciertos escritores filántropos —con el fin de instruir a las masas... descamadas por la revolución... en sus derechos y deberes, ... no sociales sino *Morales*—, y la *Moral* es, que retrocedan al estado antiguo, de subordinación a sus legítimos Príncipes y Señores. (Rodríguez, *op. cit.*, p. 323)

Asimismo, en *El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas defendidos por un amigo de la causa social* (Arequipa, 1830), conocida también como la *Defensa de Bolívar*, escribió Rodríguez sobre la necesidad

de la educación popular para la construcción de repúblicas independientes y soberanas, resaltando lo que Bolívar y su persona han realizado para su concreción. Para el año 1845, aproximadamente, vuelve sobre la propuesta de educación popular —después de sus distintos esfuerzos para su concreción—, afinándola en el manuscrito, escrito para don Rafael Quevedo, rector del colegio de San Vicente, *Consejos de amigo dados al rector del Colejio de Latacunga* —texto ignorado durante más de un siglo, y publicado por primera vez en Quito, año 1954—.

A lo largo de sus obras le asigna una alta valoración a la actividad del pensamiento, a la producción de ideas y a la necesidad de pensadores con ideas originarias, propias, que hoy llamamos nuestroamericanas.

Una semblanza

Simón Rodríguez (1769-1854), hombre de finales del siglo XVIII y mediados del XIX, de una personalidad peculiar y original expresada en su propuesta político-educativa, fue observador crítico de la educación en distintos países del mundo: Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Rusia, donde avizora, con meridiana claridad, diferencias educativas sustanciales entre Norteamérica, Europa y el proyecto educativo que consideró se debería emprender en la América española. Un educador militante, comprometido en la lucha contra todo tipo de dominación y explotación del hombre y de la mujer, sostenida durante toda su vida.

Desde sus 21 años, le asigna una gran importancia a la educación inclusiva, para todas y todos; así se aprecia cuando hace reparos a la escuela pública de entonces, en el año 1794, con su texto: “Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras de Caracas y medios

de lograr una reforma por un nuevo establecimiento”, que constituirá la base inicial para su proyecto de educación popular —obviamente ignorada por las autoridades españolas—. Entendió su vida como una incesante práctica transformadora que caracterizó su pensamiento, aunado a un compromiso con los oprimidos, porque en ellos está la Patria, está la industria que se requiere y la milicia que se necesita. De los indios, diría que eran los verdaderos dueños del país, a lo que sumaba que “¡más cuenta nos tiene, entender a un INDIO que a Ovidio!” (Rodríguez, 1999b, p. 35). En esa conexión, permanente entre teoría y práctica, aprende el idioma quichua que suma a los idiomas que ya había aprendido: inglés, francés, alemán, ruso, entre otros.

Considera a la imprenta como pluma de la filosofía, porque las luces se deben a la comunicación, y esta a la escritura; la filosofía se debe a la transformación, no a la visión contemplativa, y va más allá de la academia. Las ideas nuevas deben circular, conservando los libros viejos como memoria del conocimiento; de manera irónica, Rodríguez (1990, p. 246) expresa: “Por guardar á mis hijas, no debo pretender que no pasen hombres por mi calle”.

Rodríguez se dirige a los jóvenes cuando refiere al arte de escribir, para señalarles lo próximo que está lo que se escribe con lo que se pronuncia, siempre que se sepa pronunciar, porque escribir es pintar figurativamente lo que se dice. Por eso, el arte de escribir contiene dos partes: la primera es pintar las palabras con signos que representen la boca y la segunda pintar los pensamientos, bajo la forma en que se conciben; y afirma que en la estructura de lo que escribe se ve lo señalado. Nos alertará Rodríguez (1999c) sobre lo impropio que sería presentar las ideas de forma lineal y uniforme, porque cada idea tiene un enfoque diferente; por ello, no se deben ensartar las ideas en un renglón,

como las perlas de un collar, porque todas no son una. Es un planteamiento que da cuenta de la complejidad del pensamiento y del lenguaje, tratarlo de manera uniforme conduce a la simplicidad y superficialidad del análisis del pensamiento y de la comunicación. De este modo, por la forma que se pintan las palabras, se distinguen distintos estilos de escritura. Conservando lo dicho por Rodríguez, se tratará de mantener, aproximadamente, el estilo, la ortografía y la estructura del texto, cuando se cite al autor.

Valora la educación como espacio fundamental en la construcción de una nueva sociedad que exprese el ejercicio del poder de un pueblo, poseedor de las luces y virtudes para el arte de vivir. No obstante, su prolífica obra no ha sido registrada, analizada y divulgada con la fuerza necesaria, incluso, tiene escasa existencia en las bibliotecas y se presenta incompleta en la Internet. Todo esto dificulta el debate e investigación sobre el pensamiento y la acción del maestro.

Hasta su muerte, el 28 de febrero de 1854, mantuvo vivo un pensamiento y acción de gran visión estratégica y política, que trasciende en el tiempo y en la lucha de los pueblos. Dejó un legado histórico político-educativo, anticolonialista, anticapitalista y, a la luz actual, antiimperialista, que adquiere especial vigencia en las circunstancias de lucha de los pueblos de nuestra América; en particular, de Venezuela.

La educación popular y la emancipación de los pueblos

El proyecto de educación popular tiene un sustento epistémico emancipador, transformador, revolucionario, en vínculo con la construcción de repúblicas soberanas e independientes. Es una educación asociada a la formación de republicanos y republicanas, y da cuenta de ese nuevo

sujeto histórico que nace con la lucha anticolonial e independentista. Bien lo señala cuando refiere a los oprimidos: indios, negros, pardos, cansados de la dominación colonial —ejercida en nombre de Dios y el Rey— y necesitados de construir su propio destino. En sus palabras, Rodríguez afirma:

Los hombres de estos últimos tiempos— *escarmentados* de los trabajos que han pasado en tentativas inútiles— *desengañados* de la aparente conveniencia que presentan los Sistemas conocidos —*cansados* de oír i de leer elogios pomposos de cosas insignificantes, i a veces, de lo que no ha sucedido— *hartos* de verse maltratar a nombre de DIOS! del REI o de la PATRIA quieren vivir SIN REYES i SIN CONGRESOS, no quieren tener AMOS ni TUTORES quieren ser dueños *de sus personas, de sus bienes i de su voluntad*; sin que por eso entiendan vivir COMO ANIMALES FEROCES (que es lo que suponen los defensores del absolutismo manifiesto o paliado). Quieren gobernarse por la RAZÓN que es la autoridad de la naturaleza. (1999a, p. 322)

Para ello, se hace necesaria la unidad de los oprimidos, la cual requiere del conocimiento que cada uno tiene de sus verdaderos intereses; para adquirir este conocimiento —acota Rodríguez— debe haber escuelas en las repúblicas para toda la población. Comenta que, en Europa, hay escuela para todos, pero en ninguna parte se habla de *educación social*. Consideramos que el llamado de Simón Rodríguez de educar para formar republicanos, para construir las repúblicas nacientes, enseñando a la gente a vivir para lo social, para participar en el gobierno y en la sociedad, posee una profunda resonancia histórica.

Formar para un mejor vivir

Su proyecto de educación popular tendría como sujeto —como ya se dijo— a los oprimidos: los pobres, los abandonados, los indios, los negros, los pardos, los mestizos, y muchos de ellos no solamente habrían conocido la injusticia, sino que, también, se rebelaron en contra de los opresores. Rodríguez sentencia:

Entre los hombres abandonados a su suerte, en la masa del pueblo, ha habido muchos que han conocido la injusticia de los Potentados y de los Poderosos; y algunos han clamado contra ella: *HOY!*.... el número es....considerable! y... mucho mayor! que lo que piensan los que andan, de Salón en Salón, ostentando *Lujos y Riquezas*, y hablando, con el más alto desprecio, de los que les llenan la bolsa o los mantienen de Estudiantes. (1999a, p. 323)

Han pasado más de dos siglos y se mantiene presente, en nuestras sociedades, la exclusión social y el racismo que, aún, mira, con enfado y rechazo, que el hijo de un zapatero se eduque como el hijo de un negociante.

La realización del proyecto de educación popular debería ser mediante el despliegue de un proyecto original. Tales aspiraciones implican —ayer como hoy— pensar *desde* nuestra América, sin copiar modelos de Europa o de los Estados Unidos. Esta educación tendrá sentido si está en correspondencia con la época en que se vive, que, en todo tiempo, significa preparar para las grandes luchas de la humanidad.

Republicano, educación popular, ejercicios útiles y aspiración fundada a la propiedad, son *categorías* que constituyen el sustento epistémico, que va más allá de la instrucción, que debe llegar a todos los sectores porque, si no es general, no es verdaderamente pública y, por ende, no

es social. Una educación que no es neutral, que forma para la vida y que tiene una aspiración fundada en la propiedad social; una educación que es distinta a la caridad que aún en nuestros tiempos se practica como una dádiva para niños y niñas pobres, huérfanos, en todas se habla de caridad y que, como escribiera Rodríguez, no se hicieron para el bien general, sino por la salvación de sus fundadores.

Lo planteado es una educación promotora de cambios dentro de la estructura económica de la sociedad; es decir: liberadora tanto de la persona como de las relaciones económicas de explotación. Una educación transformadora, que tiene que ver con un modelo de sociedad, una nueva sociedad que se construye en medio de contradicciones, tanto en el contexto interno como en el contexto geopolítico internacional. Un modelo que no puede venir copiado de Europa y de EE. UU.; porque, siguiendo las apreciaciones de Rodríguez (1999), cada vez más vigentes, estamos en suelos y culturas distintas a las sociedades sustentadas en el mercantilismo y en la explotación de los más débiles.

Compartimos con Rodríguez (1999a) la necesidad de tener un plan para el desarrollo de la educación popular y, además, una visión integradora, compleja, sistémica e interrelacionada que la resume en un sistema, un modo, una manera y un plan. El *sistema* que significa *poner junto*, que reúne un conjunto de agentes obrando de acuerdo; aunque sus acciones difieran, para producir un efecto determinado. El *modo* es todo movimiento que, sin alterar la esencia de la acción, puede ser constante, regular o variable, como en las cosas, las propiedades, las acciones, el tiempo y el lugar donde se ejecutan. La *manera* es el empleo de los miembros o de los instrumentos en la ejecución de un trabajo cualquiera y el aspecto que presenta una obra, indicando, por su hechura, el modo que se procedió para hacerla. El

plan es el lugar que se ve de un golpe, sirviendo de asiento a un objeto, o a muchos.

Para entonces, señalaba que se había logrado la independencia, pero que faltaría un largo camino por recorrer, y la educación popular era, precisamente, el faro de ese transitar. En palabras de Rodríguez (1999d, p. 237):

Entre la independencia y la Libertad hay un espacio inmenso que solo con arte se puede recorrer: el arte está por descubrir: muchos han trabajado en él, pero sin plan (...) La independencia es el resultado de un trabajo material — La Libertad no se consigue sino pensando: resistirse, combatir y vencer son los trámites de la primera — meditar, proponer y contemporizar, son los de la segunda.

Esta base epistémica de la educación popular tiene su resonancia en las transformaciones educativas que emprendemos hoy, y que necesariamente se deben resignificar y recrear. En este sentido, la educación nueva debe alejarse de los conocimientos sin pertinencia con el contexto, separados de las condiciones materiales de vida y de trabajo, y sin correspondencia con el modelo de sociedad que pretendemos edificar.

Vale resaltar que, en nuestro país, a partir del año 1999, con la promulgación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), resultado de un proceso constituyente y, en el marco de un nuevo proyecto político, fundamentado en la democracia participativa y protagónica, se dio inicio a un proceso de cambios sustentados en la búsqueda de una transformación educativa sobre la base de un nuevo modelo político y económico. Al tiempo que dicha Constitución, en su

artículo 102³, considera a la educación como un derecho humano y un deber social del Estado venezolano, así como democrática, gratuita y obligatoria.

De este modo, el emprendimiento de la transformación educativa apuesta por conectarse con la construcción de una nueva institucionalidad, para revertir la tendencia neoliberal que caracterizó las décadas anteriores. Se retoma con una visión pensada y novedosa el Estado Docente, tal como se expresa en el artículo 3 de la CRBV⁴. No obstante, la carga del pensamiento colonialista/capitalista/eurocéntrico/norteamericano aún permea la educación y, además, se cierne sobre ella la amenaza permanente del neoliberalismo, que busca extender la privatización de la educación, de los servicios académicos y de investigación asociados a ella. Situación que se agrava en momentos en que se acentúa la educación mediada por las tecnologías de la información.

Ante lo señalado, es necesario hacer énfasis en una visión pertinente y vigente para los pueblos de nuestra América, para no actuar como simples espectadores o imitadores de modelos desarrollados por Europa o los Estados Unidos, minimizando el ejercicio de la soberanía política y económica, extensiva a la soberanía educativa. Asimismo, tiene vigencia y resonancia el llamado de Rodríguez (1999a, p. 343) a no copiar modelos, porque *“la América Española es Orijinal = Orijinales han de ser sus*

³ Artículo 102. La educación es un derecho humano y un deber social fundamental: es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).

⁴ Artículo 3. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).

instituciones i su Gobierno = i Orijinales los medios de fundar uno i otro”.

Formación, producción y territorio

De lo expuesto con anterioridad, derivamos lo que denominamos la *triada rodrigueana* para interrelacionar los procesos de formación, la producción de bienes materiales y el territorio, como parte de la preparación para el buen vivir. Este aporte no debe ser considerado exclusivo de los niveles primario y secundario, sino de todos los niveles educativos, sin obviar la contextualización y especificidades de cada uno. Este sería el tronco fundamental de la educación para la nueva sociedad.

Una educación pertinente, en conexión con el contexto, el lugar y el país, siguiendo el primer consejo dado al rector de Latacunga por Rodríguez (1999b), según el cual le dictaminó que el colegio se distinguirá poniendo una cátedra de Castellano y otra de Quichua, en lugar de Latín; una de Física, otra de Química y otra de Historia Natural, en lugar de Teología, Derecho y Medicina; esto último se enseña en Quito. Una educación vinculada a la producción, para lo cual deberá establecer dos fábricas: una de loza y otra de vidrio, y crear *maestranza* de albañilería, de carpintería y de herrería. La propuesta de la *maestranza* es entendida como talleres que forman y producen, en los cuales ha de regir la idea de la sociabilidad. La *maestranza* contribuirá con el colegio para cubrir sus gastos y, pasados cinco años, el colegio le cederá la propiedad; pero tendrá derecho por cinco años a la mitad de las utilidades y, por diez años, a la décima parte de las utilidades de la *maestranza*.

Formar para un mejor vivir. Esto significa que los alumnos y alumnas obtendrán con lo enseñado y lo aprendido (porque enseñar y aprender son correlativos)

el poder necesario para participar y ser ciudadanos; contrario a formar para la sumisión y el servilismo, y para la permanencia del poder hegemónico y la continuidad de los modos de la explotación del ser humano y de la naturaleza. Una educación transformadora, hacedora del hombre y de la mujer nuevos para una sociedad sin explotación.

Este aspecto de la visión de enseñanza y aprendizaje que propone Rodríguez es de gran relevancia en nuestro país, por sus características sistémicas y complejas que, en general, superan las propuestas educativas que se han desarrollado, hasta ahora, aun en tiempos de revolución, cuando se sigue presentando la mecanización de los procesos formativos, separando el “saber pensar” del “saber hacer”, afianzando la sumisión, en detrimento de la participación; y, sobre todo, alejando la formación de lo útil al bien social, de la creación, de la producción y del territorio; además, porque poco se visibiliza el contenido social del proceso. Una educación para la soberanía económica y política; porque, siguiendo a Rodríguez, “no habría Amos, porque no habría ESCLAVOS — ni TÍTERES, porque no habría quien los hiciese BAILAR, ni guerras, porque no habría a quien arrear al matadero” (1999b, p. 63).

Pasados casi dos siglos de la propuesta de educación popular de Rodríguez, en la actualidad, es innegable que estamos en un momento que coloca en primer lugar la importancia de defender el carácter público de la educación y la soberanía educativa. Los últimos sucesos, a nivel mundial, vividos con la pandemia, han acelerado los requerimientos de la llamada *cuarta revolución industrial*, que demanda colocar la educación al servicio del capitalismo global. Particularmente, para nuestro país, es necesario fortalecer el legado de la educación popular —articulando la formación, la producción y el territorio—: asumir otros modos y medios

para educar, no subordinados a los intereses imperiales, que actúan continuamente sobre nosotras y nosotros.

Todas estas ideas son extensivas a promover una educación que nos identifique como pueblo, territorio y país soberano e independiente, a partir de políticas propias y decisiones enmarcadas en el modelo de país que aspiramos concretar y, en las ciudadanas y ciudadanos, que aspiramos “SER”, vinculados con nuestro legado histórico, con la pluralidad de diversas identidades, que permitan el reconocimiento de nuestro territorio.

Perspicacia intelectual

Ser juez con fundamento, poseer capacidad de análisis, no dejarse engañar ante noticias falsas, es una preocupación constante en el pensamiento y acción de Simón Rodríguez; para eso, es necesario pensar con cabeza propia y, en función de ello, es necesario leer. Este planteamiento es desarrollado, de manera minuciosa y detallada, en la *Defensa de Bolívar*, para dar respuesta a las injurias, calumnias, rumores, informaciones sesgadas y tergiversadas que se levantaban en desmérito del Libertador. Por las semejanzas con la guerra mediática que se vive en la actualidad, se hace clave hacer énfasis en el necesario fomento del pensamiento crítico, que permita develar y analizar situaciones complejas, en todos los ámbitos y, sobre todo, cuando intereses dominantes pretenden alcanzar el poder.

En este sentido, la *Defensa de Bolívar* (1830) es una clase magistral sobre cómo develar y dar respuesta a narrativas e informaciones falsas, con manejo de argumentos consistentes, analizando el lenguaje utilizado, su relación con el tiempo, lugar y circunstancias donde se desarrollan las acciones, la fuente de donde viene el mensaje. Interesa, particularmente, resaltar los dos fundamentos que, según

Rodríguez (1999d), son necesarios para establecer el juicio: el primero, el derecho del acusado a ser defendido; y, el segundo, el derecho del lector para ser juez. Me detendré en este último, porque provee de luces para el desarrollo del pensamiento propio, en el contexto actual, caracterizado por la guerra mediática, la existencia compleja de las redes de comunicación, la llamada *posverdad* y las *fake news*⁵.

Rodríguez aporta aspectos centrales para desmontar acusaciones o informaciones falsas, que permitan ser juez, con causa, de lo que oímos y vemos. A partir del concepto de perspicacia (facultad que cada sentido tiene, con exclusión de los demás, para percibir las diferencias que distinguen un objeto material de otro, capacidad presente en todos los seres humanos), aclara que, para desmontar informaciones y noticias infundadas, sesgadas y hasta falsas, es necesario un nivel profundo de análisis que incluye la perspicacia espiritual y la perspicacia intelectual. Esclarece Rodríguez:

Perspicacia espiritual, gusto ó Estética, es, *sentir bien* todas las diferencias que distinguen un objeto de otro, cuando el sujeto de la observación es *un estado de cosas ó una acción*. – Esta facultad no puede ejercerse sino asociando y combinando *situaciones ó movimientos*, y no es dada a todos los hombres. (1999d, p. 207)

Continúa precisando de la siguiente manera lo que define como *perspicacia intelectual*:

Descubrir diferencias donde el común de los hombres no ve sino semejanzas o viceversa. No ver sino semejanzas, donde el común de los hombres supone diferencias. (1999d, pp. 207-208)

⁵ Las *fake news* son noticias falsas que se difunden a través de las redes sociales y que generan desinformación y son potencialmente susceptibles de generar inestabilidad social, política y económica, entre otros aspectos.

En los momentos actuales, como se señaló con anterioridad, estamos ante la necesidad de incorporar opciones educativas mediadas por las tecnologías de la información, o hacer un amplio uso de estas en las opciones existentes. Pero, siguiendo el pensamiento y acción rodrigueano, no debemos asumir este proceso como sujetos faltos de criterio; debemos distinguir entre consumo de información y conocimiento consciente. Como advirtió Rodríguez (1999a), cuando diferenciaba entre instrucción y educación (*aunque instruyendo se eduque*) y advertía que la acumulación de conocimientos extraños al arte de vivir no prepara para lo social.

El avance tecnológico, la complejidad de las redes y el dominio que ejercen las grandes corporaciones han potenciado las capacidades de circulación de información, ideologías y narrativas, permeadas por intereses imperiales, con especial control de la educación y con implicaciones en los modos de pensar y actuar de la población en general. Por ello, es necesario contribuir con el afianzamiento de un pensamiento crítico—desarrollo de la perspicacia intelectual y espiritual— que propicie la identidad, la ética y los valores sociales. No obstante, con frecuencia la academia ha estado orientada a producir conocimientos e investigación, aplicando criterios y patrones foráneos y, en algunos casos, sujetos al financiamiento de las corporaciones imperiales. Pero, paradójicamente, tenemos hoy posibilidades para desarrollar y difundir investigaciones propias, mediante acuerdos entre pares de nuestros países, y para emprender acciones conjuntas que permitan producir e innovar.

Sociedades americanas, cómo serán y cómo podrían ser

En sus reflexiones, Rodríguez nos remite a las contradicciones fundamentales que, en el presente, identifican las luchas de los pueblos de nuestra América. Por una parte, entre la dominación político-cultural y la necesaria descolonización; y, por otra, entre los países oprimidos-dependientes y el imperialismo norteamericano.

Se resume en el énfasis que coloca al pensamiento socialista no utópico, porque este requiere de un lugar para realizarlo, y es la América ese lugar expedito para conformar una nueva república, un gobierno verdaderamente republicano y originario —desde nuestras raíces— sin la imitación de otros modelos. En palabras de Rodríguez (1999c):

(...) Esperar que, si todos saben sus obligaciones, y conocen el interés que tienen en cumplir con ellas, *todos* vivirán de acuerdo, porque obrarán por principios... no es sueño ni delirio, sino filosofía... ni el lugar donde esta se haga será imaginario, como el que se figuró el Canciller Tomás Moro: su utopía será, en realidad, la América. (p. 131)

Simón Rodríguez tuvo la experiencia de vivir durante el período de dominación colonial en suelo americano, para luego recorrer EE. UU. y Europa, y regresar a la América, una vez lograda la Independencia. Vivió los tiempos de la revolución norteamericana, de la Revolución francesa y de las revueltas y alzamientos de los pueblos americanos contra la dominación colonial. Como es sabido, la dominación colonial se impuso por medio del atropello, el genocidio, el exterminio de las culturas originarias, y mediante el racismo y la explotación de los indios, los negros, los mestizos. Un poder monopolizado por el español colonizador y una minoría criolla, que excluía de la educación al colonizado, y le imponía su religión, su arquitectura, sus imágenes,

considerándose, a sí misma (la Corona española), con legitimidad para sus acciones devastadoras, derivado esto de una absurda concesión papal.

No era ese el modelo de sociedad aspirado para los países que conquistaron su independencia con las armas. Por eso, se planteó colonizar el país con sus propios habitantes, con la educación popular e ideas propias, con independencia y soberanía. En palabras de Rodríguez:

¡Traer Ideas Coloniales a las Colonias!... es un Extraño antojo. —¿Estamos tratando de *quemar* las que tenemos? —¿y nos vienen a ofrecer otras?—¿creyendo que porque están *adobadas* a la moda, no las hemos de reconocer?? —¿Estamos tratando de *sosegar*nos, para entendernos en nuestros negocios domésticos?— ¿y vienen a proponernos *cargamentos de Rubios*... en lugar de los de *negros* que nos traían antes?— ¿para alborotarnos la conciencia, y hacernos pelear por *dimes y diretes*, sacados de la Biblia??.... qué COMERCIO!— válganos Dios. (1999a, p. 345)

Desde su pensamiento, el proyecto para América era original, conectado con nuestra identidad como pueblos, con características propias desde la trama compartida de la colonialidad y la gesta independentista; ahora, desde nuestra trama actual de países dependientes periféricos y lucha antiimperialista, invita a pensar con referentes distintos a los aceptados como modelo universal, hoy diríamos, pensar desde el Sur, en contraposición con las pretensiones de quienes, en el pasado y en el presente, plantean organizar las nacientes repúblicas copiando los modelos de Europa o Norteamérica; por cuanto, tanto el uno como el otro, se sustentan en la explotación de los seres humanos. Así lo expresa Rodríguez: “La sabiduría de la Europa y la

prosperidad de los Estados-Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar... en América...” (1999c, p.133).

Nótese que, para 1823, pretendiendo justificar sus posteriores acciones expansionistas y de apropiación de territorios que ya se habían independizado del imperio español, el presidente de los Estados Unidos, James Monroe, expone ante el congreso, el 2 de diciembre de 1823, la denominada Doctrina Monroe, resumida en la oposición a una futura colonización europea en el Nuevo Mundo y la abstención de los Estados Unidos de intervenir en los asuntos políticos de Europa y la no intervención de Europa en los Gobiernos del hemisferio americano. Monroe expuso:

Los continentes americanos, por la condición libre e independiente que han adquirido y mantienen, no deben en lo adelante ser considerados como objetos de una colonización futura por ninguna potencia europea [...] consideraremos cualquier intento por su parte de extender su sistema a cualquier porción de este hemisferio como peligroso para nuestra paz y seguridad. Con las colonias o dependencias existentes de potencias europeas no hemos interferido ni interferiremos. Pero con los Gobiernos que han declarado su independencia y la mantienen, y cuya independencia hemos reconocido, con gran consideración y sobre justos principios, no podríamos ver cualquier interposición para el propósito de oprimirlos o de controlar en cualquier otra manera sus destinos, por cualquier potencia europea, en ninguna otra luz que como una manifestación de una disposición no amistosa hacia los Estados Unidos. (Como se citó en Zuloaga, 2008, p. 4)

Lo expresado pretendió —aparentemente— dar respuesta a las amenazas de posibles intervenciones de Europa en América. No obstante, paradójicamente, nuestra

América es, posteriormente, una víctima de las aspiraciones de dominación y expansión de los Estados Unidos.

Con esta misma direccionalidad, se agregó la demanda del Destino Manifiesto, en 1845, idea que expresa la creencia de que los Estados Unidos de América, están destinados por la Providencia a expandirse e intervenir en el hemisferio occidental, una expansión considerada obvia y certera:

Y esta demanda está basada en el derecho de nuestro destino manifiesto a poseer todo el continente que nos ha dado la providencia para desarrollar nuestro gran cometido de libertad, y autogobierno. (O'Sullivan, 1845)

Justicia social: anticapitalismo

Rodríguez observó y estudió el capitalismo naciente, con toda su situación de miseria y explotación. Califica al capitalismo como una sed insaciable de riquezas, que crea necesidades de consumo ficticias, profundiza la desigualdad y beneficia los intereses extranjeros. En palabras de Rodríguez: “La enfermedad del siglo es una sed insaciable de riqueza, que se declara por 3 especies de delirio traficomanía colonomanía i cultomanía” (1999a, p. 355).

Ahonda el análisis de ciertos aspectos que, posteriormente, serían abordados por la economía política y que tienen que ver con la fuerza del trabajo como fuente de valor, con la producción superflua, la miseria del obrero y la apropiación de la riqueza por parte del capitalista especulador y, a su juicio, tanto el productor como el consumidor eran víctimas del capitalista especulador.

Adicionalmente, se aprecia, en sus ideas, la preocupación por la alienación del obrero como consecuencia de los métodos de la producción industrial capitalista y de la disociación entre el productor y los medios de producción. Rodríguez advierte:

... que la división de trabajo en la confección de las obras, embrutece a los obreros, y que, si por tener tijeras superfinas y baratas hemos de reducir al estado de máquinas a los que las hacen, más valdría cortarnos las uñas con los dientes. (1999e, p. 237)

Rodríguez reconocería, para entonces, tres categorías que, posteriormente, formarían parte de la visión marxista de la sociedad: la venta de la fuerza de trabajo, el proletariado; la propiedad privada de los medios de producción y lo que, después, se denominará como *plusvalía*. En sus palabras: “En la producción superflua está la desgracia del hombre: por ella pierde y se empobrece: la pobreza lo somete a condiciones duras, y, al fin, la miseria lo vende al capitalista” (Rodríguez, 1999f, p. 469).

Simón Rodríguez no se limitaría a presentar sus teorías con fines académicos o contemplativos, sino que buscó la manera de llevarlas a la práctica desde una perspectiva transformadora, viendo a la América española en los siglos venideros. Así se planteó la necesidad de preservar la soberanía del territorio liberado de la dominación española. Al respecto, presentó un proyecto de Ley para reservarle al Estado, la propiedad de sus industrias:

10mo. Que solo al Gobierno toca dirigir los establecimientos Industriales, que se hagan en el territorio, porque solo él debe considerar las conveniencias económicas, civiles, morales i políticas de la Industria, i la condición de los Productores. (Rodríguez, 1999a, p. 410)

En ese modelo de sociedad que prefiguraba Rodríguez, una vez que se había conquistado la independencia, no tendría lugar el capitalismo —modelo negado, por la miseria y la explotación a la que conduciría al pueblo— ni esclavos ni vasallos; solo hombres libres sometidos a leyes,

y era la América el lugar para construir esa nueva sociedad verdaderamente republicana. Así, propondrá reformarla desde dos principios: destinación a ejercicios útiles y aspiración *fundada a* la propiedad social, educación en conexión con la economía y la soberanía. Acertadamente, con una clara percepción de la complejidad social y política, prefigura lo que representaría el desarrollo del capitalismo dependiente, periférico, en nuestros países. En sus palabras:

Ya nuestros Sastres se ocupan en echar parches y remiendos, y nuestras Costureras en pedir limosna, porque nadie manda hacer vestidos ni camisas — cada día viene una remesa de ropa hecha, y hasta de gorras para los Indios. No faltarán (tal vez) especuladores que piensen en establecer, en Londres o en París, fábricas de Chicharrones, Tamales y maíz cocido, para desbancar el comercio de las negras. (Rodríguez, 1999a, p. 347)

Para mediados del siglo XIX, advertirá la amenaza que sobre nuestros países representan los Estados Unidos, con su acción expansionista y la apropiación de territorios que se habían independizado del imperio español. Le comentará, en una carta a su amigo Anselmo Pineda: “Los Estados Unidos se han comido a México, como un pastelito”. Para ese entonces, se concretó la amenaza expansionista de EE. UU. con la anexión de más del cincuenta por ciento del territorio mexicano, lo cual, desde el punto de vista geopolítico, le permitió el control del Pacífico y del Atlántico y, a la vez, selló el inicio de su dominación sobre América Latina y el Caribe, base para su futura hegemonía mundial.

Dos siglos después de las reflexiones del maestro, es indiscutible que nuestra América es para los Estados Unidos un espacio geopolítico prioritario para el ejercicio de su dominio. Por lo tanto, el conocimiento y el estudio

de los diversos e intrincados modos de la dominación imperial debemos considerarlos, hoy, en los programas formativos para favorecer la comprensión y el análisis de las contradicciones imperiales y de la geopolítica mundial, desde el lugar de enunciación de nuestros países, el antirracismo, la lucha de género, la pobreza, las desigualdades, los efectos de la explotación capitalista sobre el planeta, las guerras. Estos y otros temas deben estar incluidos en la formación de todas y todos.

Se debe advertir que el imperialismo se ha reconfigurado en nuestro tiempo, pero conserva sus rasgos marcadamente militaristas, de depredación, de destrucción de la naturaleza, control de los mercados financieros, saqueo de las riquezas de otros países, control de la comunicación y dominación cultural, teniendo como centro de poder innegable a los Estados Unidos, con bases militares en 79 países, múltiples dimensiones de dominación, evidenciando su poderío y su control e influencia en África, Asia, América Latina y el Caribe.

La mudanza

La mudanza constituye lo que se espera de una revolución; es decir: las transformaciones profundas representadas en el cambio de cuerpo y de espíritu. Lo nuevo, lo que debe ser otra cosa y hacerse de otra manera: un cambio de país y de personas sin migrar de lugar. En sintonía con este planteamiento, Rodríguez propone, para las nacientes repúblicas, las tres revoluciones: la política, la económica y la cultural —expresadas en *la mudanza*—, porque consideraba que la toma del poder político debía acompañarse de una revolución económica, que, de acuerdo con su advertencia sobre los efectos perversos del capitalismo, se infiere el carácter anticapitalista de dicha

revolución económica; pero, además, debía producirse una mudanza que no era otra cosa que una revolución cultural. En sus palabras:

Si los americanos quieren que la revolución política que el peso de las cosas ha hecho y que las circunstancias han protegido, les traiga verdaderos bienes, hagan una revolución económica y empiécela por los campos: de ellos pasará a los talleres, y diariamente notarán mejoras que nunca conseguirán empezando por las ciudades. (Rodríguez, 1999e, p. 241)

La educación popular es la base para *la mudanza* que tiene, en su horizonte, contrastar la lógica de la dominación, que instala, en las sociedades, hábitos y costumbres que son reproducidos, a su vez, para mantener la dominación. De aquí su importancia: formar para lo nuevo, cambiar hábitos y costumbres, para terminar con la sumisión y opresión del pueblo. Ese es el nuevo sujeto histórico que surge en el proceso de independencia. Bolívar abonó con sus ideas sobre este aspecto, al señalar:

Una mudanza del sistema de gobierno, con un trastrueque tan profundo, representado por la desaparición de los hábitos de sumisión a la monarquía, con el respeto y aplicación de unas normas decididas por la organización... Debía orientarse la formación desde las primeras edades en una ideología totalmente transformadora. Era una obra urgente porque debía sustituirse el conjunto de ideas sociales, políticas y éticas. Es lo que he llamado pasar de la condición de súbdito a la de ciudadano, mudanza indispensable. (Bolívar, 1998, p. 119)

Una *mudanza* vinculada estrechamente con la educación popular, digamos que es la bisagra entre la

educación popular y el modelo de sociedad en construcción.
Un modelo de sociedad que niega la explotación:

No se niega que algunos habrían perdido en *la mudanza*. Los burros, los bueyes, las ovejas y las gallinas pertenecerían á sus dueños —De la JENTE NUEVA no se sacarían pongos para las cocinas, ni cholas para llevar la alfombra detrás de las Señoras —al entrar en las ciudades no se dejarían agarrar por el pescuezo (á falta de camisa) para ir, por orden de los asistentes, á limpiar las caballerizas de los oficiales, ni á barrer plazas, ni á matar perros aunque fuesen artesanos —los caballeros de las ciudades no encargarían indiecitos á los curas, y como no vendrían, los arrieros no los venderían en el camino. ... lo demás lo saben los hacendados. (Rodríguez, 1999d, p. 361)

No obstante, las nuevas repúblicas no produjeron *la mudanza* en los sectores oprimidos, dejando inconcluso el proceso emancipador, así como quedó inconcluso el proyecto de educación popular. La transformación profunda va más allá de la forma de gobierno y sistema económico, del modo de producción y organización del trabajo: exige cambiar ideas, cultura, educación y costumbres impuestas. Una mudanza del sistema de gobierno, con la desaparición de los hábitos de sumisión a la monarquía, debe orientarse hacia la formación, desde las primeras edades, en una ideología totalmente transformadora: pasar de la condición de súbditos a la de ciudadanos, mudanza indispensable.

Los pueblos tienen que sentir los efectos de *la mudanza*: y cambiar la idea que tienen formada de su suerte. *La mudanza* no es una abstracción o una expresión cargada de romanticismo; es necesario que, como pueblo, palpemos y seamos parte de los cambios de las condiciones materiales de vida y de trabajo, en la

organización del gobierno, en la producción, en la escuela, en la ética. Son los hechos concretos, la concreción del proyecto liberador y la eliminación de privilegios lo que visibiliza los resultados de las luchas, para que nos apropiemos así del proceso de transformación.

Simón Rodríguez, raíz de la Revolución Bolivariana

La idea del bolivarianismo, la idea robinsoniana, la idea zamorana son las raíces del proceso que actualmente se desarrolla en Venezuela; y, en este proceso, el presidente Chávez propone el “invencionismo robinsoniano”:

Robinson, el Rodríguez, el Simón caraqueño cuando decía en *Sociedades americanas*, cuando enunciaba su ideario, porque cuando hablamos de la ideología bolivariana, como ustedes lo saben —desde hace años lo venimos pregonando—, nosotros hemos hablado del Árbol de las Tres Raíces: la idea bolivariana, la idea robinsoniana y la idea zamorana... pero, cuando me refiero al “invencionismo robinsoniano”, me refiero a aquello que decía Samuel Robinson, decía: “Tienen ustedes que hacer dos revoluciones, la política y la económica...el “invencionismo del mercado” contra el dogma del mercado. (Chávez, 2013, p. 65)

En efecto, Rodríguez nos señala el horizonte para constituir un modelo de sociedad verdaderamente republicana naciente en América, ensayar y construir un camino original. Se niega a la copia de la sociedad europea o norteamericana, porque no debemos adoptar modelos, sino adaptar. Advierte que el camino que recorre Europa oculta la miseria y los vicios de la explotación y la segregación. Prueba de ello son los esclavos en Rusia, Polonia y Turquía, así como la segregación de los judíos. En sus palabras: “Los acontecimientos irán probando, a los

que observan POCO la Sociedad, que es una VERDAD muy OBVIA. La América no ha de imitar SERVILMENTE sino ser... ORIGINAL!" (Rodríguez, 1999a, p. 16).

El ensayo, la creación y la recreación son bases de la propuesta rodrigueana. Este es un código que alude a la cualidad transformadora y revolucionaria de esta, y plantea una mirada reflexiva no eurocéntrica, contraria al rumbo capitalista, que ya se vislumbraba en Europa y los Estados Unidos, fundamentada sobre la lógica de la acumulación del capital y la explotación del trabajo. Rodríguez señala el doble carácter de la empresa acometida en su tiempo por el Libertador y sus compañeros de armas, lo que se logró y lo que falta por lograr:

... La América *Española* pedía dos revoluciones á un tiempo, la Pública y la Económica: las dificultades que presentaba la primera eran *grandes* —el Jeneral Bolívar las ha vencido, ha enseñado ó excitado á otros á vencerlas: los obstáculos que oponen las preocupaciones á la segunda, son *enormes* —. (1999d, p. 206)

El pensamiento de Simón Rodríguez tiene vigencia y continuidad en el tiempo y en la subjetividad e imaginarios de nuestros pueblos. Por su significación y resonancia, forma parte del legado del pensamiento contra hegemónico-liberador-emancipador, expresión de lucha por la soberanía y autodeterminación de los pueblos.

O inventamos o erramos.

Referencias

- Bolívar, S. (1998). Carta de Jamaica. En S. Bolívar, *Escritos fundamentales*. Caracas: Monte Ávila. Editores Latinoamericanos.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela [Const.] (1999). Con la enmienda N.º 1, aprobada en referéndum constitucional. Gaceta Oficial N.º 5908 extraordinario, 19 de febrero de 2009 (Venezuela).
- Escuela de Formación Integral de la Asamblea Nacional Dr. Carlos Escarrá Malavé. (2013). *Hugo Chávez. La construcción del socialismo del siglo XXI: discursos del Comandante Supremo ante la Asamblea Nacional [1999-2012]*. Caracas: Fondo Editorial de la Asamblea Nacional William Lara.
- Giménez, L. (2019). *Bloqueo y despojo. Preguntas y respuestas sobre las medidas coercitivas unilaterales contra Venezuela*. Caracas: Sures. <https://observatorio.gob.ve/wp-content/uploads/2022/10/BLOQUEO-Y-DESPOJO-WEB.pdf>
- O'Sullivan, J. (1845). Destino manifiesto. *United States Magazine and Democratic Review*, 17 (July-August). <http://jlg.com.mx/traduccion/de-ingles/destino-manifiesto-john-osullivan-1845/>
- Rodríguez, S. (1990). *Sociedades americanas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Rodríguez, S. (1999a). Sociedades americanas. 1828/1842. En S. Rodríguez, *Obras completas de Simón Rodríguez* (Vol. I, pp. 297-412). Caracas: Presidencia de la República.
- Rodríguez, S. (1999b). Consejos de amigo dados al Colejio de Latacunga. En S. Rodríguez, *Obras completas de Simón Rodríguez* (Vol. II, pp. 1-64). Caracas: Presidencia de la República.
- Rodríguez, S. (1999c). Luces y virtudes sociales. 1834/1840. En S. Rodríguez, *Obras completas de Simón Rodríguez* (Vol. II, pp. 68-187). Caracas: Presidencia de la República.
- Rodríguez, S. (1999d). Defensa de Bolívar (1830). En S. Rodríguez, *Obras completas de Simón Rodríguez* (Vol. II, pp. 189-373). Caracas: Presidencia de la República.

- Rodríguez, S. (1999e). Extracto sucinto de mi obra sobre la Educación Republicana (1849). En S. Rodríguez, *Obras completas de Simón Rodríguez* (Vol. I, pp. 225-256). Caracas: Presidencia de la República.
- Rodríguez, S. (1999f). La desviación del río Vincocaya (1830). En S. Rodríguez, *Obras completas de Simón Rodríguez* (Vol. I, pp. 413-470). Caracas: Presidencia de la República.
- Salazar, I. C. (2015). *Simón Rodríguez: Educador militante por la emancipación de los pueblos*. Caracas: Fondo Editorial de la Asamblea Nacional William Lara.
- Zuloaga, J. (2008). *La libertad y la democracia como instrumentos de dominación*. Buenos Aires: Clacso.

¿Desarrollo sostenible?

¡No, gracias! Inventamos o erramos

José de Souza Silva¹

Es necesario aceptar como principio y punto de partida
el hecho de que existe una jerarquía
de razas y civilizaciones,
y que nosotros pertenecemos a la
raza y a la civilización superiores.
La legitimación de la conquista de pueblos nativos
es la convicción de nuestra superioridad [...]
tecnológica, económica, militar
[y principalmente] nuestra superioridad moral.
Nuestra dignidad funda nuestro derecho moral
a dirigir [institucionalmente] al resto de la humanidad
[para alcanzar el progreso].

Jules Harmand²

Introducción

¿El “desarrollo” o la vida? La humanidad se encuentra en una encrucijada histórica. Sin embargo, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) —escudada con argumentos antropocéntricos para interpretar y superar la crisis civilizatoria— niega el dilema: si la crisis fue creada por

¹ Brasileño, Ing.º agrónomo, máster en Sociología de la Agricultura y Ph. D. en Sociología de la Ciencia y la Tecnología. En la Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), es estratega decolonial de innovación institucional, investigador decolonial de las relaciones entre la tecnociencia y la sociedad-en-la-naturaleza y filósofo decolonial del *buen vivir* rural en el semiárido brasileño. Correos electrónicos: jose.souza-silva@embrapa.br y josedesouzasilva@gmail.com.

² Diplomático y administrador colonial francés, justificando la “misión civilizatoria” de los imperios europeos, en 1910 (Magnoli, 2009, p. 28).

la acción humana (crisis antropogénica), el mismo hombre la solucionará con innovaciones tecnocientíficas y *management*. La fuente de soluciones fue concebida en 1987, por la Comisión Mundial de Medio [sic] Ambiente y Desarrollo (CMMA): **desarrollo sostenible**. Supuestamente, ese concepto asegura un *futuro común* con prosperidad, felicidad y paz para todos. Pero, hay precedentes indicando que el *desarrollo sostenible* es la madre de todas las mentiras históricas de Occidente: el sueño del “desarrollo para todos”.

En total desacuerdo con la ONU, e inspirados en la pedagogía de la pregunta del maestro Paulo Freire, preguntamos: ¿por qué (a), después de cinco siglos de la **idea de progreso**, siendo civilizada por imperios occidentales; (b) después de siete décadas de la **idea de desarrollo**, siendo desarrollada por el imperio estadounidense; y (c) después de más de treinta años de la **idea de desarrollo sostenible**, siendo *desarrollada* por los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM), 2000-2015 y, ahora, por los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), 2015-2030, América Latina se mantiene en el podio como *la región más desigual del mundo*? Si *progreso*, *desarrollo*, *desarrollo sostenible* fueran buenos para todos, ¿no debería América Latina ser la región más privilegiada con prosperidad, felicidad y paz para todos?

Esas preguntas problematizadoras de la historia oficial, educación domesticada, comunicación dominada, cooperación neocolonial, tecnociencia neoliberal, dominantes en el actual *imperialismo sin colonias*, nos instigaron recurrir a pensadoras y pensadores desobedientes de *Abya Yala* para contestarlas. Entre los pensadores desobedientes de nuestra América, invitamos a Simón Rodríguez para acompañarnos en una *interpretación decolonial* de determinadas circunstancias históricas que convergieron para el surgimiento y la consolidación del concepto oficial de *desarrollo sostenible*

(1987), y de las consecuencias de seguir formulando políticas y ordenando recursos públicos bajo la omnipresencia del Banco Mundial y el inaceptable liderazgo pro-capitalismo neoliberal de la ONU.

Inexplicablemente, la ONU y el Banco Mundial comandan la implementación de los sospechosos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), sin un diagnóstico de la sobreexplotación del *trabajo* y la destrucción de la *naturaleza*, causadas por el modo de vida capitalista desde 1492. Legitimados por el Informe Brundtland, que culpa al hombre por la crisis climática, el Banco Mundial y la ONU articulan un dispositivo político-ideológico-institucional-tecnocientífico, con dicho informe en su centro, para servir a las elites capitalistas del Norte global, asegurándoles lucro máximo a través de los ODS, como solución para desigualdades estructurales y vulnerabilidades ecosistémicas que viabilizan el modo de vida capitalista que las engendra. Como ambos responden a intereses privados de corporaciones transnacionales y conglomerados financieros, a través de alianzas público-privadas que integran el dispositivo neoliberal instaurado para controlar el Sur global³, preguntamos a Simón Rodríguez: ¿Qué nos aconseja, maestro? Él contestó:

³ El **Sur global** no es un sur geográfico, sino un Sur socioepistémico. Todo país tiene un Norte global, de las elites, con su opulencia inmoral derivada de desigualdades estructurales y vulnerabilidades ecosistémicas, y su progreso tecnocientífico provisto por una racionalidad eurocéntrica hegemónica; y un Sur global, del restante de la población, cuya pobreza es un subproducto del proceso extremadamente desigual de producción, acceso y distribución de la riqueza, a pesar de su diversidad cognitiva y ecología de saberes. El Norte global planetario representa el 1 % de la humanidad, que disfruta del *modo de vida imperial* capitalista, mientras el Sur global representa el 99 % de la población mundial, con modos de vida devastados por la explotación del *trabajo* y la destrucción de la *naturaleza*.

La América no debe imitar servilmente, sino ser original [...]. —La América Española es original = Originales han de ser sus Instituciones i su Gobierno = i originales los medios de fundar uno i otro. O Inventamos o Erramos. (Rodríguez, 2004, pp. 48, 138)

Así, para *no errar* siguiendo al Banco Mundial y la ONU, sino *inventar* siguiendo a este maestro, el ensayo innova: (a) denunciando la crisis de interpretación en la *interpretación antropocéntrica* de la *crisis civilizatoria capitalogénica*, o crisis de la ecología-mundo; (b) revelando mentiras institucionales del Norte global para ilusionar pueblos del Sur global, 1492-2030, para no creerlas; (c) decolonizando el pseudoconcepto de la ONU de *desarrollo sostenible*, el más abominable crimen del siglo XX, de las elites capitalistas del Norte global; y (d) identificando giros paradigmáticos en el contexto del cambio de época histórica para, con esos, indicar caminos emancipatorios al *buen vivir* en el Sur global.

La crisis de interpretación en la interpretación de la crisis de la ecología-mundo

La manera como conceptualizamos los orígenes de una crisis tiene todo que ver con cómo escogemos responder a esa crisis. (Moore, 2015, p. 176)

La humanidad vive una profunda crisis... del patrón civilizatorio moderno-colonial que está destruyendo las condiciones que hacen posible la producción y reproducción de la vida en el planeta Tierra. [...] Ese patrón puede ser caracterizado como *antropocéntrico, patriarcal, colonial, clasista, racista*, cuyos patrones hegemónicos de conocimiento, su ciencia y su tecnología, lejos de ofrecer respuestas de salida para la crisis civilizatoria, contribuyen a profundizarla. (Lander, 2020, pp. 9, 14)

Hay una crisis de interpretación en la interpretación de la crisis ecológico-climática. Qué época geológica vivimos: ¿**Antropoceno** o **Capitaloceno**?⁴ De la respuesta a esa pregunta depende el futuro de la especie humana en la Tierra.

El Banco Mundial y la ONU, con su *necropolítica antropocéntrica* orientada a salvar el capitalismo neoliberal de su crisis sistémica (Marques, 2015) —creada por el *modus operandi* de producción destructiva del *modo de vida imperial* capitalista del Norte global (Brand y Wissen, 2021)— culpan al hombre (en abstracto) por la crisis civilizatoria. Por tanto, para el Banco Mundial y la ONU, cabe a cada uno de los 8 mil millones de habitantes del planeta “hacer su parte”, individualmente, para salvar la vida en la Tierra. O sea, cada uno —*como un átomo social*— debe empoderarse de los ODS y participar del *desarrollo sostenible*. Para institucionalizar la culpa del hombre por la crisis ecológico-climática, la ONU y el Banco Mundial, convenientemente, abordan esa crisis desde una perspectiva que elige al ser humano y sus acciones transformadoras como la fuerza telúrica que marca una nueva época geológica, el *Antropoceno*: la **época del hombre**.

El Panel Intergubernamental sobre Cambios Climáticos (IPCC, en inglés) respalda a la ONU y al Banco Mundial, denunciando la acción humana como responsable por el calentamiento de la atmósfera, del océano y de la tierra. Paul J. Crutzen, premio nobel de química (1995), en *Geology of Mankind* (Crutzen, 2002), legitima científicamente a la ONU y al IPCC, denominando como **Antropoceno** la nueva era geológica; la crisis planetaria será

⁴ El debate **Antropoceno vs. Capitaloceno**, del más alto nivel, ocurre entre John Bellamy Foster (1994, 1999, 2002, 2015, 2017) y Jason W. Moore (2016, 2017a, 2017b, 2017c, 2018, 2023).

supuestamente superada con innovaciones tecnocientíficas y gestión ambiental eficiente:

A menos que haya una catástrofe —*un meteorito, una guerra mundial, una pandemia*— la humanidad permanecerá una formidable fuerza ambiental por muchos milenios. Una tarea tenaz está frente a los científicos e ingenieros para guiar a la sociedad en una gestión ambientalmente sostenible durante la era del Antropoceno (Crutzen, 2002, p. 23).

Desde esa perspectiva, la crisis parece incuestionablemente antropogénica. Sin embargo, el historiador Jason W. Moore, profesor del Departamento de Sociología e investigador-líder del Grupo de Investigación de la Ecología-Mundo, de la Universidad de Binghamton, Nueva York, discuerda. Él cuestiona la *premisa antropocéntrica* de que el hombre (en abstracto) es culpable de la crisis climática planetaria, y propone la *premisa capitalogénica*, esto es, que el modo de producción/consumo capitalista, destructivo de la red-de-la-vida, es la causa profunda de la crisis de la ecología-mundo capitalista; el mismo capitalismo se ha transformado en una ecología-mundo (Moore, 2000), y no apenas en un sistema-mundo interestatal (Wallerstein, 1974). Condenando a la visión cartesiana sociedad/naturaleza, Moore propone comprender la sociedad-en-la-naturaleza y, así, entender el capitalismo-en-la-naturaleza. Por tanto, vivimos en el *Capitaloceno*.

Encontrando sentido ontológico, epistemológico, metodológico y axiológico en la premisa de que vivimos en el *Capitaloceno* (Moore, 2016, 2018), el ensayo rechaza la premisa de que vivimos en el *Antropoceno* (Crutzen, 2002; Foster, 2017). Es imposible que, diariamente, miles de millones de seres humanos, sin comunicarse entre sí, realicen, individualmente, el mismo tipo de práctica destructiva de

las condiciones materiales y culturales esenciales para su existencia. Es imposible que tantos realicen, por tantos siglos, los mismos tipos de prácticas, cuando esas son contra sus propios intereses a largo plazo, sin que haya un dispositivo político-ideológico-institucional, induciéndolos a adoptar un conjunto de relaciones sociales de producción idénticas, y creer en los mismos significados culturales e ideológicos que justifican, legitiman y reproducen los mismos tipos de técnicas constitutivas de un modo de producción/circulación/acumulación/consumo.

Para nosotros, la premisa del *Capitaloceno* tiene más sentido para explicar la crisis civilizatoria capitalogénica e imaginar alternativas para su superación. Desde una perspectiva capitalocéntrica, las elites capitalistas del Norte global son responsables por la crisis civilizatoria, pues financian el modo de vida capitalista cuyo *modus operandi* de producción destructiva es la causa profunda de la crisis planetaria. ¿Qué modo de vida es este?

Estudiando la crisis ecológico-climática para comprender su causa profunda, Ulrich Brand, científico político alemán, miembro de la Asociación para la Investigación Social Crítica, de la Universidad de Viena y de la Universidad de Kassel; y su colega Markus Wissen, analizaron los sistemas de desigualdades del capitalismo, en el ámbito de los patrones de producción/consumo construidos sobre las estructuras políticas, económicas y culturales de la vida cotidiana de las poblaciones del Norte global y de las economías emergentes del Sur global. De sus análisis, emergió lo que ellos conceptualizan como *modo de vida imperial* capitalista del Norte global (Brand y Wissen, 2013, 2017, 2018, 2021).

Este modo de vida imperialista tiene sus raíces en las esferas política, económica, cultural, ideológica, en la dinámica de la vida cotidiana y en el acceso desproporcional a los recursos naturales y humanos en una escala global, o sea, en “otro lugar”. Ese modo de vida está basado en la exclusividad, y solo puede sustentarse mientras haya “otro lugar” disponible para asumir sus altos costos. Esa conclusión de Ulrich Brand y Markus Wissen está en sintonía con una conclusión de Jason W. Moore de que el capitalismo se desarrolló exitosamente porque el Sur global estuvo proveyéndole siete “cosas baratas”, desde 1492: *naturaleza, dinero, trabajo, cuidados, alimentos, energía y vida*. Al tornar esas siete cosas accesibles y baratas, el *imperio del capital* y su economía moderna han controlado, transformado y devastado la Tierra (Patel y Moore, 2017).

¿Por qué es importante verificar la consistencia de la premisa del *Antropoceno* vis a vis con la del *Capitaloceno*? Es que la naturaleza de una crisis condiciona la naturaleza de las intervenciones y las soluciones para superarla (Moore, 2015). Por ejemplo, si la crisis climática planetaria resulta simplemente del conjunto global de las acciones antropogénicas, individuales, acciones del hombre (en abstracto), entonces, esa crisis es de naturaleza antropocéntrica y su superación depende de que cada individuo en el planeta haga su parte: ponga su “granito de arena”, haga la diferencia. Bajo la perspectiva del *Antropoceno*, no tenemos por qué preocuparnos, por ejemplo, con las diez corporaciones transnacionales del *agribusiness* global, que oligopolizan el 80 % del mercado mundial de alimentos, desde los recursos fitogenéticos hasta las cadenas de supermercados.

Todo lo contrario. Según el Banco Mundial y la ONU, el sector privado y las corporaciones transnacionales,

en particular, tienen un rol imprescindible en la erradicación de la pobreza y el hambre, a través de alianzas público-privadas para implementar los ODS. Según los promotores del *Antropoceno*, el agronegocio es el principal responsable por la seguridad alimentaria y nutricional de los más de 8 mil millones de habitantes de la Tierra.

Por ejemplo, con cosechas anuales de más de 300 millones de toneladas de granos y carne, Brasil ya se autopromueve, en los grandes medios capitalistas de comunicación, como uno de los más importantes graneros del mundo, por supuestamente alimentar cerca de mil millones de personas en el mundo. Según la estrategia publicitaria que dice: *El agro es tech, el agro es pop, el agro es todo*⁵; corporaciones transnacionales del agronegocio global que actúan en Brasil y mega agroempresarios nacionales influyen los imaginarios, políticos, económicos, científicos, sociales, para convencer a formuladores de políticas y tomadores de decisión de que los recursos públicos deben ser dirigidos casi exclusivamente al agronegocio, para que ese viabilice los ODS dependientes del desempeño de las agriculturas del mundo. El mensaje es que la agricultura familiar, responsable por 70 % del alimento que llega a la mesa de los brasileños, debe ser excluida del acceso a dichas políticas y recursos; su crimen: ser —*supuestamente*— poco productiva, incapaz de

⁵ El uso de la corruptela *agro*, en vez de **agronegocio**, pretende establecer la premisa neoliberal de que existe solo una agricultura. La intención es evitar las críticas al agronegocio, por la búsqueda patológica (Kovel, 2002) de lucro máximo, a corto plazo y a cualquier costo. El **agro-negocio**, o la agricultura reducida a un mero negocio, es un sistema sin virtudes cualitativas; su fama se debe apenas a los récords en al aumento del área plantada, de la producción y exportación de *commodities*, de su contribución para el equilibrio de las transacciones de exportación-importación.

alimentar la creciente población mundial, aun con el apoyo de la ciencia de la agroecología.

Sin embargo, la premisa del *Capitaloceno* denuncia la naturaleza capitalista de la crisis de la ecología-mundo (Moore, 2017c), o la crisis estructural del capitalismo neoliberal. Bajo esa premisa, las elites capitalistas del Norte global son responsables por la crisis civilizatoria, capitalogénica, cuya causa profunda es el *modo de vida imperial* capitalista del Norte global, con su *modus operandi* de producción destructiva dependiente de la sobreexplotación del *trabajo* y la insana destrucción de la *naturaleza*, desde las *plantations* de la colonización hasta los agronegocios de *commodities* de la globalización. Obviamente, si sabemos quiénes son los responsables por la crisis civilizatoria planetaria, y conocemos la naturaleza de esa crisis y su causa profunda, podemos, entonces, concluir que la ONU se autolegitima con la alquimia político-ideológica antropocéntrica del **Informe de la Comisión Brundtland** y los **Informes del IPCC**, para ocultar que el *desarrollo sostenible* fue concebido para beneficiar a las elites capitalistas del Norte global, a través de ODS que apenas tocan las causas inmediatas de los problemas que prometen resolver, pero jamás cuestionan el *modo de vida imperial* capitalista del Norte global y su *modus operandi* de producción destructiva, la causa profunda de la crisis civilizatoria. El Banco Mundial y la ONU sirven al *imperio del capital*.

Ahora, a pesar de parecer muy obvio, debemos discernir lo siguiente: **una cosa es una cosa y otra cosa es otra cosa**. Cuando dos cosas son muy parecidas, pero no son idénticas, se hace necesario tener criterios para distinguir la una de la otra. Por ejemplo: ¿vivimos en el *Antropoceno* o en el *Capitaloceno*? Al principio, esa parece

ser una cuestión semántica sin consecuencias graves para los pueblos del mundo. Sin embargo, una cosa es interpretar la crisis civilizatoria en curso como una crisis antropogénica, generada por la acción humana (en abstracto), como anuncia la ONU; otra cosa, radicalmente distinta, es interpretarla como una crisis de naturaleza capitalogénica, generada por el modo de vida capitalista. Moore nos alerta:

Mienten para nosotros [el Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático-IPCC, periodistas, académicos, políticos, autoridades, Gobiernos, clase burguesa transnacional, agencias multilaterales, agencias de cooperación internacional, Foro Económico Mundial, NASA], cuando dicen que la sociedad humana causa los cambios climáticos, que los cambios climáticos son antropogénicos [...]. Ellos creen en su gran mentira del *Antropoceno*. Nosotros no tenemos que creer. (Moore, 2023, pp. 1, 17)

Cada interpretación exige conjuntos de políticas, programas, estudios tecnocientíficos, estrategias de intervención, alianzas, radicalmente distintos de los exigidos por la otra interpretación. Sin embargo, la interpretación antropocéntrica es, hoy, hegemónica y condiciona la naturaleza de políticas, programas y estrategias de Gobiernos en sus procesos, para alcanzar los ODS. Esa es la fuente de preocupación política, epistémica y ética que nos hizo recurrir a la sabiduría decolonial de Simón Rodríguez, para que pueblos del Sur global construyan caminos independientes al *buen vivir* de sus comunidades: caminos a su felicidad y a la sostenibilidad de sus modos de vida (Silva, 2017).

Mentiras institucionales del Norte global para ilusionar al Sur global

Cuando capitalismo, la referencia histórica, cesó de ser aceptable, el sistema [del capital] tuvo su nombre cambiado. El nuevo término [sistema de mercado, modelo económico, modelo de desarrollo] es benigno, pero sin significado⁶. (Galbraith, 2004, p. 2)

Falsas premisas inspiran falsas promesas y soluciones inadecuadas. Una *premisa* es una *creencia* establecida, una *verdad* que no necesita ser demostrada; su aura de verdad emana de un verbo en el presente del indicativo que le confiere un aire de conclusión irrefutable:

- *La humanidad vive más de la mentira que de la verdad.* Tiene sentido esta premisa que inspiró a un científico social y a un poeta popular, brasileños, para escribir su *Manifiesto da Verdade: cinco séculos de mentiras bem contadas* (Silva y Panelas, 2022). Ellos hablan de mentiras travestidas de verdades convincentes: *falsas premisas*. Ellos aprendieron que las falsas premisas más efectivas son *mentiras institucionales* que circulan camufladas en artefactos heurísticos: conceptos, teorías, modelos. Por ejemplo, concebidos para generar comprensión, los conceptos se transforman en sentido común e influyen imaginarios, moldean visiones de mundo, transforman modos de vida.
- *El mundo es un mercado.* Esa premisa fue creada por la Escuela de Negocios de la Universidad de Harvard, esa que creó el concepto de *agribusiness*, después de la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, así como el mundo no es una máquina, como suponía Isaac Newton, en su *Principia: el sistema del mundo*, razón por la que su física mecánica colapsó, el mundo tampoco

⁶ John K. Galbraith (2004). *The Economics of Innocent Fraud: Truth for our time*.

es un mercado, como quieren el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización Mundial del Comercio (OMC), Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), agencias de la ONU. Así, los ODS también fracasarán; ellos representan soluciones de mercado para desigualdades estructurales y vulnerabilidades ecosistémicas engendradas en el vientre capitalista del *modo de vida imperial*, que se nutre de esas mismas desigualdades y vulnerabilidades.

- En Brasil, una investigación bibliográfica realizó una interpretación de cinco siglos de historia de la investigación agrícola mundial (Silva, 2022), identificando, por ejemplo, una falsa premisa neoliberal que explica la persistencia del bajo grado de adopción de innovaciones tecnológicas agrícolas en las agriculturas familiares del mundo: “Lucratividad es el único factor determinante de la adopción o rechazo de tecnologías agrícolas, del éxito o fracaso en la actividad agrícola, de la riqueza o pobreza en el campo” (Alves, 2018, p. 7). Sin embargo, la lucratividad no es el único factor que condiciona la adopción o el rechazo de tecnologías agrícolas, el éxito o fracaso en la actividad agrícola, riqueza o pobreza en el campo. Así, innovaciones tecnológicas neoliberales son rechazadas en las agriculturas familiares [...] de regiones semiáridas, “por centrarse exclusivamente en aumentar la productividad de monocultivos, por *unidad de área* (kg/ha), sin generar innovaciones agroecológicas para la sostenibilidad de los modos de vida rurales, incluyendo la sostenibilidad de la producción agropecuaria familiar, en áreas de secano, por *unidad de agua* (kg/m³) de lluvia disponible” (Silva, 2022, p. 228).

Entonces, si falsas premisas inducen falsas promesas y soluciones inadecuadas, es posible evaluar *ex ante* o *ex post*, si son falsas las premisas que inspiran una propuesta institucional, como la de *desarrollo sostenible* de la ONU. Sintéticamente, la metodología consiste en construir preguntas decoloniales problematizadoras de las premisas inspiradoras de la concepción/implementación de dicha propuesta, a través de investigación bibliográfica que identifique la dinámica de las relaciones poder/saber, significados culturales y prácticas institucionales, validando o refutando tales premisas desde el lugar-de-vida de los sujetos sociales a quienes tal propuesta debería beneficiar. Para ello, es esencial dialogar con Aníbal Quijano y su concepto de colonialidad del poder (Quijano, 2000).

Para comprender cómo el capitalismo emergió y consolidó su expansionismo incontrolable y su *modus operandi* de producción destructiva, penetrando y alterando todas las esferas de la vida, absorbiendo y transformándose en la misma civilización occidental, durante el siglo XV (1450-1650), el sociólogo peruano Aníbal Quijano concibió el concepto de **colonialidad del poder**, hoy una teoría mundialmente reconocida por su reinterpretación original de la historia asociada al *proyecto de la modernidad*. Con su concepto, Quijano denunció la matriz colonial de poder mundial, instaurada por colonizadores para controlar la subjetividad del colonizado. Ese patrón de poder atraviesa todas las esferas de la vida cotidiana para apropiarse del trabajo y sus productos, la naturaleza y sus productos, el sexo y sus productos, la autoridad y sus servicios, el conocimiento y sus productos, las instituciones y sus prácticas, viabilizando el capitalismo expansionista con el apoyo del colonialismo, patriarcalismo, ciencia moderna.

Inspirados en Simón Rodríguez y Aníbal Quijano, podemos reinterpretar, de forma singular, algunos eventos y acontecimientos históricos para ampliar nuestra comprensión sobre por qué y cómo el capitalismo encontró tanta facilidad para penetrar y expandirse en el planeta y posesionarse de este —con la humanidad incluida, comenzando por los pueblos originarios—, y cómo puso en riesgo de extinción a la propia especie humana en la Tierra:

- *No hubo descubrimientos, todo fue pura invasión* (Dussel, 1993). La fecha 1492 no fue el inicio de *descubrimientos* ultramarinos, mucho menos *encuentros* entre civilizaciones. Con su origen agrario, el capitalismo expansionista no podría existir contenido en apenas un territorio. Su expansionismo imparable exigió la *invasión* de “otros lugares” para saciar su hambre insaciable, para atender a su objetivo de producción/acumulación infinita de riqueza material. *Abya Yala* era el nombre indígena para lo que los invasores llamaron América. *Abya Yala* tenía varios significados: *tierra sana, vida en florecimiento, vida plena, tierra madura*; los cuales los invasores reemplazaron por *América*. Este territorio fue invadido, de forma violenta, para viabilizar la acumulación, por desposesión de territorios de los pueblos originarios, saqueo de sus riquezas, distorsión y sustitución de sus imaginarios, destrucción del sentido de sus modos de vida milenarios. Hasta hoy, para asegurar su expansionismo, el capitalismo compra escrúpulos y corrompe principios morales.
- *El expansionismo del capitalismo es incontrolable* (Quijano, 2000). La segunda mitad del siglo XV fue marcada por una revolución comercial que impulsó la transición del feudalismo al capitalismo, imponiendo el cálculo matemático como indispensable para la

existencia de individuos, pueblos, instituciones. Pero el sistema del capital es inherentemente expansionista y no se somete a controles. Ese sistema no florecería contenido en un único territorio. Los primeros imperios que lo adoptaron, pronto, concluyeron que deberían aprovechar la tecnología de la navegación para incorporar otros espacios geográficos en los que el sistema se posesionaría de mercados cautivos, materia prima abundante, mano de obra barata, mentes dóciles y cuerpos disciplinados, mientras, con su *modus operandi* inescrupuloso, violaría lo humano, lo social, lo cultural, lo ecológico, lo espiritual, lo ético. Para ello, los imperios occidentales concibieron el *proyecto de colonización*, la primera gran expansión material y cultural del *imperio del capital*.

- *La Revolución Científica no fue casual* (Shapin, 1998). Además de viabilizar la superación de las crisis cíclicas, recurrentes, del capitalismo, esa revolución generó los conocimientos e innovaciones que ese sistema necesitaba para penetrar todas las esferas de la vida, más allá de la esfera económica, asimilando todo el planeta y transformándose en la civilización occidental emergente, que, en *Capitalismo, socialismo y democracia*, Joseph Schumpeter denominó **civilización de la desigualdad**. Schumpeter entendió que el capitalismo crea las desigualdades que lo reproducen y sin las cuales no existiría. Para invisibilizar sus inherentes contradicciones internas, el Capitalismo se benefició del uso de la Matemática como “lengua oficial” de la ciencia moderna. Con ello, la complejidad, la diversidad y las diferencias constitutivas de las realidades territoriales fueron reducidas a ecuaciones y fórmulas que matematizaron la vida y simplificaron y

despolitizaron interpretaciones y explicaciones. No por coincidencia, la ciencia moderna fue apoyada por el capital mercantil, industrial, financiero, para sostenerla como su hija predilecta, aquella que le sustenta todos sus caprichos. Lo que no podía ser expresado en el lenguaje matemático, no existía, no era verdad o no era relevante. En el mismo orden de cosas, después que Francis Fukuyama proclamó *el fin de la historia*, en 1989, y la economía reemplazó el lenguaje matemático por el del mercado, para explicar, predecir, controlar, manejar el mundo, todo lo que no refleja las leyes del mercado, no se expresa en el lenguaje del mercado o no responde a una demanda del mercado, no existe, no es verdad o no es relevante.

- *El capitalismo no fue presentado por su nombre propio* (Silva, 2019). Por su asustador *modus operandi* de producción destructiva, *violento, desigual, injusto*; si el sistema emergente fuera introducido en los territorios usurpados de los pueblos originarios por su nombre propio, capitalismo, había 100 % de chances de que las elites locales lo rechazarían, después de escuchar la respuesta de sus promotores a la pregunta inevitable: ¿Qué es capitalismo? Siguiendo a Aníbal Quijano y su teoría de **colonialidad del poder** (Quijano, 2000), con el apoyo de otros autores (Galbraith, 2004; Harvey, 2017; Kovel, 2002; Piketty, 2013; Yates, 2012), el capitalismo puede ser conocido a través de determinadas premisas: (a) el capitalismo se erige sobre la propiedad privada de los medios de producción, creando una sociedad de clases, en la que el *capital* sobreexplota el *trabajo*; (b) su objetivo único es la producción infinita de riqueza material; (c) su estrategia para alcanzar tal objetivo es el crecimiento económico

ilimitado; (d) para superar sus crisis cíclicas, su estrategia central es el “progreso inescrupuloso” de una tecnociencia comercial dependiente de su financiación; (e) para tomar decisiones operativas sobre la dinámica de su *modus operandi* de producción destructiva, el criterio es el lucro máximo a corto plazo y a cualquier costo; (f) su régimen de acumulación opera por desposesión, saqueo, privatización, mercantilización, con concentración y sin distribución; y (g) la corrupción estructural/sistémica es la estrategia para comprar la complicidad interna de gobiernos, políticos, gerentes, expertos, instituciones, para la gestión del sistema más injusto existente para la mayoría de la población local. Por tanto, si fuera presentado por su nombre propio, el monstruo sería rechazado.

- “Progreso” es el primer disfraz del capitalismo (Silva, 2019). Para llenar el vacío de su falta de virtudes, invisibilizar sus consecuencias humanas y ecológico-climáticas y facilitar su expansión incontrolable, el capitalismo tuvo que disfrazarse en una idea seductora para conquistar mentes y corazones en todas las geografías, ideologías y religiones. Esa idea fue la “idea de progreso”. En lugar de decir: “Aquí les presento el capitalismo”; los colonizadores dijeron: “Aquí les presento la fuente de progreso humano”. Las elites locales preguntaban: “¿Qué es progreso?”. Los colonizadores contestaban: “¡Prosperidad para todos! ¡Felicidad para todos! ¡Paz para todos!”. Por eso, el capitalismo, disfrazado de *progreso*, fue adoptado en casi todo el mundo, pero no sin disidencias, resistencias, insurgencias. El proceso de colonialismo imperial era “vendido” como una iniciativa muy noble; supuestamente, a través de la colonización, el *colonizador* civilizaría al *colonizado*, al

- compartirle los secretos de su éxito político, económico, social, tecnocientífico.
- “*Desarrollo*” fue el segundo disfraz del capitalismo (Silva, 2019). Después de la Segunda Guerra Mundial, la humanidad se quedó desencantada con la idea de *progreso*, cuando supo que las innovaciones tecnocientíficas occidentales participaron directamente en eventos abominables, como la *solución final para la cuestión judía*, la concepción y lanzamiento de las bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki. Sin embargo, los Estados Unidos de América (EUA), emergiendo como la principal potencia industrial, en el campo capitalista, realizó una innovación semántica con contenido político estratégico. Reemplazó la idea de *progreso* por la idea de *desarrollo*, desde el discurso inaugural de Harry Truman, el día 20 de enero de 1949. Truman catapultó la palabra *desarrollo* al estatus de paradigma, al inventar *el mundo subdesarrollado*. Según Truman, ese mundo era constituido por todas las regiones pobres que necesitaban el acceso a los avances científicos y tecnológicos, de los EUA, y de su progreso industrial, para ser prósperas, ser felices y vivir en paz. Esa fue también una estrategia política. Mientras en la colonización, colonizadores y colonizados se enfrentaban en lados opuestos, en la globalización, el *subdesarrollo* no estaba en oposición al *desarrollo*, sino que era su fase embrionaria. Todos siguen el mismo camino hacia el mismo propósito: *ser desarrollado* y alcanzar el mismo destino, o punto de llegada: *el desarrollo*. La promesa ideológico-evolucionista es que, si son obedientes y cultivan un pensamiento subordinado al conocimiento autorizado por el desarrollado, superior... tarde o temprano, países subdesarrollados son promovidos

a *países en vías de desarrollo*, a *países emergentes* y finalmente reciben el diploma de *países desarrollados*. Para ello, esos países cuentan con el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización Mundial del Comercio (OMC), Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), ONU, agencias de cooperación internacional, corporaciones transnacionales que generan *innovaciones sociales* y ostentan el sello de *responsabilidad social* y, de forma generosa, objetiva y neutral, ‘ayudan’ a *subdesarrollados* a *desarrollarse*, apoyados por consultores, *iluminados de alquiler*, cuya autoridad epistemológica está a la venta para crear informes de evaluación en los que las conclusiones ya existen antes del diagnóstico.

- “*Desarrollo sostenible*” es el más reciente disfraz del *capitalismo* (Lander, 2011). Como consecuencia de la crisis de la civilización occidental, iniciada a partir de los años 1960, entraron en crisis, también, su sociedad industrial capitalista, el paradigma de desarrollo que viabilizó la expansión en esa sociedad el monopolio del paradigma clásico —*positivista*— de la ciencia moderna y los marcos intelectuales que todavía sostienen la idea de *desarrollo*, hoy en crisis inexorable. Oculto en la idea de *desarrollo*, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, el capitalismo se escudó en la *teoría de la modernización* y su dicotomía moderno-tradicional, “modelos” económicos, “modelos de desarrollo”, “externalidades”, “imperfecciones” de mercado, “informes” institucionales, transfiriendo a ellos su “culpa” por la sobreexplotación del *trabajo* y la destrucción de la *naturaleza*. Finalmente, como esas disculpas tampoco convencen al 99 % de la humanidad, que intenta sobrevivir con sus modos de vida devastados por el *modus operandi* de producción

destruccionista del *modo de vida imperial* capitalista del Norte global, desde 1492; pero, principalmente, después de la Segunda Guerra Mundial, los ideólogos del capitalismo neoliberal transforman las *críticas* emergentes más amplias en *adjetivos* seductores y los anexa a la etiqueta más reciente usada para camuflarlo, “desarrollo”. Con esos adjetivos, el *desarrollo* es presentado, de vuelta a sus críticos, ahora con el estatus paradigmático de *alternativas de desarrollo*, o sea, alternativas capitalistas. Los ideólogos del sistema fingen aceptar las críticas, concibiendo adjetivos como solución para los problemas originadores de dichas críticas. Ese es el origen de las actuales *alternativas de desarrollo*: (a) *desarrollo participativo*, o capitalismo que permite la participación de individuos alienados, pero no de colectivos con conciencia de clase; (b) *desarrollo endógeno*, o capitalismo desde adentro, desde las potencialidades internas; (c) *desarrollo local*, o capitalismo desde los lugares de pertenencia (municipios, cantones, comunidades); (d) *desarrollo rural integrado*, o capitalismo agrario holístico; (e) *desarrollo humano*, o capitalismo con un rostro humano/solidario/inclusivo; (f) *desarrollo territorial*, o capitalismo que lleva en cuenta el territorio; (g) *etnodesarrollo*, o capitalismo que incluye etnias excluidas del desarrollo capitalista; (h) *desarrollo sostenible*, o capitalismo verde (economía verde, crecimiento verde, bionegocios, servicios ecosistémicos, créditos de carbono). Todo para exentar el capitalismo de sus crímenes contra la humanidad y la naturaleza. El *desarrollo sostenible* surge de la danza político-ideológica de los adjetivos, creada para salvar las apariencias del capitalismo, al desviar la atención de este, cuyo *modus operandi* de producción destructiva es la causa profunda de la *crisis de la ecología-mundo capitalista*.

- “*Desarrollo*” es *capitalismo* (Galbraith, 2004). En su libro *The economics of innocent fraud: Truth for our time*, John Kenneth Galbraith revela que, después de la Segunda Guerra Mundial, el término *capitalismo* fue reemplazado por la expresión sistema de mercado, porque este no tiene ninguna de las connotaciones negativas de aquel, protegiendo, así, al monstruo, el capitalismo. La intención fue crear la ilusión de que el capitalismo es una cosa y el mercado es otra cosa, la gestión del capitalismo es una cosa y la gestión corporativa es otra cosa, capitalismo es una cosa y crecimiento económico es otra cosa, capitalismo es una cosa y economía de mercado es otra cosa, capitalismo es una cosa y sociedad de mercado es otra cosa, *desarrollo* es una cosa y desarrollo capitalista es otra cosa. Como indicamos antes, por ese motivo, el capitalismo no fue presentado por su nombre propio en *Abya Yala* después de la invasión de 1492. Según Galbraith, la estrategia fue deliberadamente renovada después del fracaso del capitalismo, demostrado por el *crash* de 1929. “Cuando el capitalismo, la referencia histórica, cesó de ser aceptable, el sistema fue re-nombrado. El nuevo término [sistema de mercado, y también: sistema corporativo, *managerialism*, economía de mercado, sociedad de mercado, crecimiento económico, progreso, modelo de desarrollo] es positivo, pero sin significado” (Galbraith, 2004, p. 2). Esa alquimia ideológica fue expresada en una ecuación esterilizada (despolitizada, descontextualizada, a-histórica, acrítica, lineal): *ciencia + tecnología = innovación = crecimiento económico = desarrollo social = bienestar de la sociedad*. Finalmente, confirmando la denuncia de Galbraith (2004) de que el nombre capitalismo fue reemplazado por otras palabras

para protegerlo, incluyendo la palabra *desarrollo*, Roberto Artavia, el entonces rector del Instituto Centroamericano de Administración de Empresas (Incae), en Costa Rica, reconoció en una entrevista al periódico La Nación: “*Desarrollo* es una palabra que tuvimos que usar para disfrazar los cambios deseables y necesarios, pues es muy fácil resistirse al cambio, pero nadie se opone —por lo menos, públicamente— al desarrollo [al capitalismo]”⁷. En el mismo orden de ideas, en 1951, la ONU legitimó la necesidad de destruir cualquier obstáculo al *desarrollo* de las naciones, o sea, al desarrollo capitalista, en su *Measures for the Economic Development of Under-Developed Countries*: “Hay un sentido en que el progreso económico [desarrollo capitalista] es imposible sin ajustes dolorosos. Las filosofías ancestrales deben ser erradicadas; las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de credo y raza deben romperse; y grandes masas de personas incapaces de seguir el ritmo del progreso [desarrollo capitalista] deberán ver frustradas sus expectativas de una vida cómoda. Muy pocas comunidades están dispuestas a pagar el precio del progreso económico [desarrollo capitalista]” (United Nations, 1951, p. 15).

El seudoconcepto de la ONU de *desarrollo sostenible*

Desde 1492, los pueblos de *Abya Yala* se transformaron en espíritus sin reposo. Además de tener sus territorios y tesoros naturales usurpados, les violaron lo más sagrado de todo: el espacio espiritual donde sus abuelos y sus abuelas permanecían protegiéndolos y apoyándolos, con su sabiduría ancestral. Desde entonces, ellos cultivan sueños

⁷ La Nación, San José, Costa Rica, sección Opinión, p. 30A, 8 de mayo de 2005.

de emancipación, de re-existencia, de insurgencia. Desde entonces no pueden vivir sin la esperanza de construir “un mundo donde quepan todos los mundos”, como los zapatistas. Por otro lado, por la misma razón, las elites capitalistas del Norte global se mantienen inventando promesas para mantener prendida la llama de la esperanza, pero que no deben ser cumplidas, pues funcionan, apenas, como dispositivo de control, como los ODM y los ODS (Banerjee, 2003; Ilcan y Phillips, 2008 y 2010; Wanner, 2015). Históricamente, promesas globales de Occidente no son cumplidas; en el capitalismo solo hay lugar para acumulación con concentración y sin distribución (Harvey, 2017).

Ocultar el capitalismo en la idea de desarrollo es el más grave crimen del siglo XX, de Occidente contra el Sur global. La investigación bibliográfica decolonial que inspira este ensayo pregunta: ¿qué es *desarrollo sostenible*? Esa simple pregunta ontológica derrumba el andamiaje conceptual de los marcos intelectuales que sostienen la idea de *desarrollo sostenible*. La respuesta oficial de la ONU a esa pregunta no constituye un *concepto*. Sin ser su objetivo, esta investigación identifica la más grave **mentira institucional** (falsa premisa) concebida en el siglo XX para moldear el siglo XXI. [Prometo] *atender las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras atendieren sus propias necesidades*, es una promesa, y no un concepto, como quiere la ONU cuando exhibe el Informe Brundtland. La “venta” de dicha promesa como un concepto es un crimen indefendible e imperdonable.

Un *concepto* es un artefacto heurístico concebido para generar *comprensión*; la promesa de la ONU no cumple con esa función. La función de la ambigua definición de la ONU, de desarrollo sostenible, tiene como función crear polémicas que mantienen ocupada la imaginación de millones

de científicos, profesionales, formuladores de políticas, tomadores de decisiones, mientras el Banco Mundial y la ONU calibran y recalibran el dispositivo institucional de control del mundo (Goldsmith, 1997).

En relación con la sostenibilidad de la vida, un **ejemplo** de concepto: *la sostenibilidad* implica cultivar la trama de la vida, constituida por relaciones, significados y prácticas que generan la vida, sustentan la vida y dan sentido a la existencia de todas las formas y modos de vida humana y extrahumana. Otro **ejemplo** de concepto: dada la absoluta interdependencia entre todos los seres vivos, *la sostenibilidad* es una propiedad emergente de la interacción solidaria entre todas las formas y modos de vida humana y extra humana en cualquier territorio del planeta (Silva, 2018, 2019 y 2022).

Al contrario de una promesa, un **concepto** inspira reflexiones que generan comprensión. Los ejemplos complementarios, sugeridos aquí, nos inducen a entender lo siguiente: (a) nada es anterior ni superior a la vida; (b) el binomio cartesiano sociedad/naturaleza no representa la realidad, sino sociedad-en-la-naturaleza, pues todo está en la *naturaleza*, que es la matriz de la vida; (c) cuando cuidamos de relaciones, significados y prácticas que generan la vida, sustentan la vida y dan sentido a la existencia de todas las formas y modos de vida, humana y extrahumana, contribuimos a su sostenibilidad en cualquier territorio; (d) cuando violamos cualquiera de esas relaciones, significados o prácticas, creamos vulnerabilidad en cualquier territorio; (e) es imperativo entender y cuidar de la dinámica relacional de los procesos constitutivos de la trama de la vida; (f) todos los seres vivos son, ontológica y dialécticamente interdependientes; e (g) indicadores cuantitativos vigentes de sostenibilidad producen como “no existente” la dinámica

relacional de la trama de la vida, ignorando que la vida no se somete a medidas, que la vida no es una cantidad.

Posiblemente, la ONU no solicitó a la Comisión Brundtland un concepto de *desarrollo sostenible*; el mundo ya entiende que “desarrollo” no pasa de crecimiento económico ilimitado. A lo mejor, la ONU solicitó un esfuerzo de alquimia a la Comisión, que creó una definición abstracta, ambigua, para nutrir polémicas alrededor de un supuesto “concepto polisémico”, preñado de significados para todos los gustos. Sin embargo, ese pseudoconcepto no convence a pueblos cansados de tantas falsas promesas concebidas para crear falsas esperanzas. Para los pueblos del Sur global, los ODS de la ONU suenan como si las elites capitalistas del Norte global les gritaran: “**¡Que coman promesas!**”.

Sin embargo, ¿por qué la ONU, institución con mandato tan imponente, asumió el riesgo de manchar su imagen global movilizando un *grupo de notables* para concebir un pseudoconcepto que podría, fácilmente, ser denunciado y desmoralizado? Igualmente, ¿por qué Gro Harlem Brundtland, una celebridad mundial, la primera mujer a tornarse jefe de Estado de Noruega, aceptó la temeraria misión de liderar el grupo inmortalizado con su nombre (Comisión Brundtland) para crear, de forma convincente, un pseudoconcepto al servicio de las elites capitalistas del Norte global, el 1 % de la población mundial? La investigación bibliográfica en curso en Brasil, que informa nuestro ensayo, ya ha confirmado algunas hipótesis exploratorias que revelan las razones explicando por qué y para beneficio de quienes los ODS existen: (a) *razón histórica*, promesas recicladas de prosperidad, felicidad y paz, 1492-2030; (b) *razón filosófica*, imperativo iluminista de promover el *progreso* de la humanidad; (c) *razón política*, caballo de Troya que instaura la gubernamentalidad neoliberal global; (d) *razón*

ideológica, intento de *revolución pasiva* (Antonio Gramsci) para legitimar la economía del 1 %; (e) *razón institucional*, gestión geopolítica de la crisis sistémica del capitalismo global; (f) *razón neocolonial*, recolonización bajo la ideología del Estado; (g) *razón neoliberal*, neoextractivismo bajo la ideología del mercado; (h) *razón social*, ocultación de la causa profunda de las desigualdades de la humanidad; (i) *razón ecológica*, ocultación de la causa profunda de las vulnerabilidades del planeta; (j) *razón técnica*, alquimia tecno-liberal para manejar desigualdades estructurales y vulnerabilidades ecosistémicas; (k) *razón práctica*, intento de revertir el colapso del sistema-mundo interestatal.

Fue innecesario convencer a la ONU y a Gro Harlem Brundtland a concebir un pseudoconcepto y, de él, derivar los inalcanzables ODS. Traicionar el Sur global, una tradición occidental desde 1492, fue un honor para ambas. Como los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM), 2000-2015, **el éxito de los ODS reside en su fracaso**. Los ODS son parte de históricas falsas promesas vendidas para crear falsas esperanzas en el Sur global, controlándolo para atender a las injustas demandas del *modo de vida imperial* capitalista del Norte global. En 2030, la ONU, descaradamente, lamentará el fracaso (el “éxito”) de los ODS y anunciará objetivos globales —*todavía más seductores*— para 2050. Silva y Panelas (2022) tienen razón: *La humanidad vive más de la mentira que de la verdad*.

Simón Rodríguez y el buen vivir en el Sur global *De lo universal, mecánico y neutral a lo contextual, interactivo y ético*

La visión de mundo y el sistema de valores que están en la base de nuestra cultura, y que deben ser cuidadosamente examinados, fueron formulados en

sus líneas esenciales en los siglos XVI y XVII. Entre 1500 y 1700 hubo un cambio drástico en la manera como las personas describían el mundo y en su modo de pensar. Esa nueva mentalidad y la nueva percepción del cosmos propiciaron a nuestra civilización occidental aquellos aspectos que son característicos de la era moderna. Ellos se transformaron en la base del paradigma que dominó nuestra cultura en los últimos trescientos años y, ahora, están prestos a cambiar. (Capra, 1982, p. 49)

El problema del ‘modo clásico’ de innovación no es necesariamente su origen europeo, sino el hecho de que, siendo una concepción particular, desarrollada desde un determinado lugar, por determinados actores y en determinados idiomas, haya sido impuesto a todos los países como el único [paradigma] posible de innovación para el desarrollo [...]. Si el modo clásico—*eurocéntrico*—no resultó satisfactorio para promover el bien-estar inclusivo, llegó la hora de innovar nuestra forma de innovar. (Escobar, 2005 [prefacio, pp. 18, 19])

La humanidad vive un cambio de época, no una época de cambios (Silva *et al.*, 2001, 2005). Caos, crisis y cambios caracterizan un cambio de época histórica, que corresponde a una crisis civilizatoria. El humo de las chimeneas de fábricas industriales fue el símbolo máximo de la época histórica del industrialismo; este humo es ahora condenado como símbolo de contaminación, la sobreexplotación del *trabajo* y la destrucción de la *naturaleza*. Perpleja, la humanidad vive el ocaso de la civilización occidental y su sociedad industrial capitalista, modelo de sociedad ideal en el siglo XX, que ahora se desmorona por la absoluta incapacidad del capitalismo de sustentar la vida en la Tierra.

Un cambio de época implica la ocurrencia de rupturas y emergencias paradigmáticas (Silva, 2018). Desde nuestra perspectiva, la principal ruptura es la crisis inexorable de todas las *alternativas de desarrollo*, o sea, alternativas capitalistas. La más famosa de esas alternativas es el desarrollo sostenible, o *capitalismo verde*: el lobo —*el capital*— vestido con una piel pintada del color de la oveja —*la naturaleza*— que quiere devorar (Lander, 2011). Por otro lado, en nuestra interpretación, la más fecunda e idónea fuente de esperanza en el siglo XXI es la emergencia de *alternativas al desarrollo* (Gudynas, 2011), como el paradigma andino/amazónico del *buen vivir* (Acosta, 2013). Por tanto, después de un diagnóstico diferente, una vuelta al pasado inspirada en la premisa *inventamos o erramos* de Simón Rodríguez, nuestro ensayo, a partir de esa premisa, se refiere, por último, a la cuestión del futuro.

Pasado, presente y futuro no son esferas temporales separadas ni lineales; las tres están entramadas en una espiral que nos permite problematizar la visión neoliberal de un futuro único y lineal para todos los pueblos del mundo. Aquí planteamos algunas premisas dialécticamente pensadas para romper el débil escudo filosófico del Informe Brundtland, que pomposamente enuncia el *desarrollo sostenible* como “portador” de *nuestro futuro común*, como si nuestro futuro fuera uno, fijo, homogéneo y pudiera ser contenido en un informe burocrático y autoritario; como si el “futuro que queremos” pudiera ser reducido a un conjunto supuestamente objetivo y neutral de ODS, organizados, de forma astuta, en un paquete institucional, como si hubiera apenas un camino para acceder a dicho futuro común. Sin embargo, el Informe Brundtland no ha siquiera tratado la cuestión del futuro. El ensayo sintetiza cuatro premisas filosóficas que nos permiten dialogar con

el maestro Simón Rodríguez, para invitarlos a ayudarnos a imaginar el *buen vivir* en el Sur global.

- *El presente es el futuro del pasado.* La mala noticia es que **no se puede cambiar el presente**; ese ya está construido. No podemos retroceder en la historia para cambiar decisiones tomadas y acciones realizadas, de las cuales resultaron el presente. O sea, hemos llegado al futuro del pasado; no podemos cambiar el presente.
- *El presente es el pasado del futuro.* La buena noticia es que, en el tiempo, estamos localizados en el pasado del futuro. Podemos conversar, discutir, debatir, imaginar y establecer compromisos para influenciar la construcción de aspectos del futuro que nos interesa. O sea, **podemos cambiar el futuro**; ese todavía no ha ocurrido.
- *Solo tenemos acceso al pasado reinterpretándolo.* No existe un pasado único, estático, guardado en un armario de la historia, intocable, disponible y que es el mismo para cualquiera que abre la puerta de dicho armario para conocerlo. **Hay tantos pasados cuantos son sus intérpretes.** Juntémonos, como pueblos, comunidades, naciones, territorios, y reinterpretemos nuestro pasado colonial, lejos de la historia oficial, escuchando las historias de los subalternizados.
- *Solo tenemos acceso al futuro imaginándolo.* Así como un arquitecto imagina una casa antes de construirla, diseñándola y rediseñándola, una y otra vez, hasta que determinados aspectos que interesan estén en determinados lugares, dando sentido a la casa de los sueños de alguien, lo mismo pasa en relación con la construcción de un determinado futuro para un determinado pueblo, comunidad, etnia, nación, territorio. **Es imposible construir un futuro sin antes imaginarlo.** Un pueblo que no imagina un futuro

relevante para sí, y que no se moviliza para construir aspectos de ese futuro que le interesa, corre el riesgo de vivir un futuro diseñado por otros.

Por tanto, desde nuestro lugar-de-vida en el Sur global, imaginemos primero un mundo particularmente relevante para nosotros, para después contestar: qué educación, qué comunicación, qué agricultura, qué economía, qué relaciones sociales de producción, qué cooperación, qué innovación... para construirlas. Si la cuestión del futuro fuera discutida con nuestro protagonismo, después de reflexionar sobre la relación dialéctica entre pasado, presente y futuro, seguramente los ODS no existirían. ¿Por qué y para el beneficio de quiénes existen los ODS? ¿Podemos, nosotros, soñar nuestro propio sueño de futuro? ¿Por qué los países autodenominados *desarrollados, modernos, superiores*, todavía imponen su tutelaje sobre nosotros, pueblos del Sur global?

Metafóricamente, los ODS son los “peces” (dinero, comida) y “anzuelos” (modelos, recetas, fórmulas) que la **cooperación internacional** distribuye mundo afuera. Los “peces” crean dependencia absoluta, mientras los “anzuelos” determinan los tamaños y tipos de peces a los que tendremos acceso. Entonces, los ODS existen para controlar las necesidades, los deseos, las aspiraciones, los sueños, de los pueblos del Sur global, para que esos no se liberen de su papel en la división internacional del trabajo: servir al *modo de vida imperial* capitalista del Norte global. Sin embargo, si reflexionamos a partir de la premisa *inventamos o erramos*, de Simón Rodríguez, concluimos que los distintos futuros de los diferentes pueblos del Sur global son demasiado relevantes para confiarlos a la ONU, Banco Mundial, mercado global, tecnociencia neoliberal, corporaciones

transnacionales, conglomerados financieros, agronegocio de *commodities*, alianzas público-privadas.

Si pensamos con Simón Rodríguez, en el Sur global, vamos a declinar de los “**peces**” y “**anzuelos**” representados por los ODS. Si queremos liberarnos del *modo de vida imperial* capitalista del Norte global, en el Sur global, nosotros, que conocemos nuestras historias locales, debemos concebir el *arte de hacer anzuelos*, para que nosotros mismos estemos en condición de construir nuestros propios anzuelos, en los tamaños y formas que nuestras realidades y necesidades actuales exigieren, y que nuestros desafíos emergentes y aspiraciones futuras lo indicaren. O sea, nosotros, pueblos del Sur global, debemos movilizar nuestra poderosa imaginación y orientar las inmensas potencialidades de nuestros territorios para la sostenibilidad de nuestros modos de vida locales, y no para la sostenibilidad del desarrollo global. Desde 1492, esas potencialidades sirven más al *modo de vida imperial* capitalista del Norte global que a nuestra gente. Necesitamos construir empleos sostenibles para que haya ingreso sostenible: **sin ingreso no hay acceso, aun cuando exista exceso**. Por ejemplo, en Brasil, donde se producen y se exportan más de 300 millones de toneladas de granos y carne, anualmente, mientras 33 millones sufren de hambre absoluta y poco más de 50 % de la población (más de 100 millones) vive en situación de inseguridad alimentaria.

Para mostrar un ejemplo de lo que la metáfora del *arte de hacer anzuelos* puede hacer por los pueblos del Sur global, el ensayo identifica algunos giros paradigmáticos, en el contexto del cambio de época histórica (Silva *et al.*, 2001), y propone algunas premisas decoloniales para inspirar la realización de dichos giros. El propio cambio de época revela el primer giro paradigmático en curso. Paradigmáticamente, la historia está girando, de la época del industrialismo a la

época del informacionalismo (Castells, 1996). Ese mismo giro genera rupturas y emergencias paradigmáticas otras; la principal ruptura es la crisis del paradigma occidental de desarrollo y la principal emergencia es el florecimiento de *alternativas al desarrollo*, como el paradigma andino/amazónico del *buen vivir*.

En ese mismo orden de ideas, imaginemos otros giros paradigmáticos, como: (a) de la meta *ser desarrollado al ser feliz* como fin; (b) de la filosofía de innovación que cambia las “cosas”, a la filosofía de innovación que cambia las “personas” que cambian las cosas, transformando su modo de innovación (*modo de interpretación + modo de intervención*); (c) de la cooperación que distribuye “peces” y “anzuelos” a la colaboración que comparte el *arte de hacer anzuelos*; (d) de la sostenibilidad del desarrollo global a la sostenibilidad de los modos de vida locales; (e) de la eficiencia productiva a la producción eficiente de lo suficiente; (f) de la investigación agrícola y extensión rural positivistas a la innovación constructivista; (g) de la competitividad individual a la solidaridad comunitaria.

Sin embargo, ese proceso no debe ser reducido apenas a imaginar giros paradigmáticos necesarios, sino identificar también premisas decoloniales con potencial de apoyar la realización de los referidos giros. Aquí, el ensayo construye dos ejemplos concretos en relación con la construcción del *buen vivir* en el Sur global:

- *Giro paradigmático*. Del paradigma del *desarrollo* al paradigma del *buen vivir*.
 - *Premisa-1*. No existe un modo de vida superior, el *desarrollo*, considerado moderno, que puede ser emulado y alcanzado por todas las naciones.

- *Premisa-2.* No existe ni un modo de vida inferior, el *subdesarrollo*, considerado tradicional, que puede ser superado por todas las naciones.
- *Premisa-3.* Nunca hubo, no hay ni habrá **superiores-inferiores**, porque todos siempre fuimos, somos y seremos diferentes.
- *Premisa-4.* La dicotomía superior-inferior, o dicotomía moderno-tradicional, es una invención política-ideológica para promover “**el derecho del más fuerte**”, **la raza blanca**: el superior tiene el derecho a la dominación; y el más débil, la obligación de la obediencia (Rousseau, 1985).
- *Premisa-5.* No es verdad que **lo relevante** existe siempre en determinados idiomas; es creado siempre por determinados autores y nos llega siempre de determinados lugares, que nunca coinciden con nuestros idiomas, autores y lugares. Lo sabio es inventar desde lo local, que parecer imitando desde lo global (Mignolo, 2003).
- *Premisa-6.* El **buen vivir es una filosofía de vida** emergente en la región andina/amazónica de Abya Yala, como forma de resistencia, disidencia, insurgencia, frente a las históricas y cada vez más crecientes violencias, desigualdades e injusticias del modo de vida imperial capitalista del Norte global desde 1492. Esa filosofía de vida tiene sus raíces en cosmovisiones y saberes ancestrales de los pueblos originarios de Abya Yala e influencia modos colectivos/comunitarios de ser y sentir, pensar y actuar, cuidar y amar, producir y consumir, comunicarse y relacionarse, entre seres humanos, y entre esos seres y los seres extrahumanos, como referencia utópica para la construcción/

reconstrucción permanente de la felicidad de los Pueblos y sus comunidades, y de la sostenibilidad de sus modos de vida. El paradigma del *buen vivir*, originado en Abya Yala, encuentra congéneres en otros continentes (Kothari *et al.*, 2014).

- *Giro paradigmático*. De lo universal, mecánico y neutral a lo contextual, interactivo y ético. O sea, del paradigma —*positivista*— de la ciencia moderna al emergente paradigma —*constructivista*— de innovación.
 - *Premisa-1*. El **conocimiento significativo** es interactivamente generado (*intercambio de experiencias*) y socialmente apropiado (*diálogo de saberes*) en el contexto de su aplicación (*dimensión práctica*) e implicaciones (dimensión ética).
 - *Premisa-2*. La **innovación relevante** emerge de complejos procesos de interacción social (intercambio de experiencias) con la participación (diálogo de saberes) de quienes la necesitan (dimensión práctica) y serán por ella impactados (dimensión ética).

Premisas decoloniales operan como reglas, condicionando una forma de pensar *otra*, no capitalista, fuera de los márgenes de la “normalidad neoliberal” que exige un pensamiento subordinado al conocimiento autorizado por el *desarrollado*. Ese pensamiento de frontera tiene el potencial emancipatorio que Simón Rodríguez recomendaría.

Conclusión

El más fuerte no lo será jamás bastante, para ser amo y señor, si no transforma [institucionalmente] su fuerza en derecho y la obediencia en deber. (Rousseau, 1985, p. 95)

Dentro del capitalismo no hay solución para la vida; fuera del capitalismo hay incertidumbre, pero

todo es posibilidad. Nada puede ser peor que la certeza de la extinción. Es tiempo de inventar, es tiempo de ser libre, es tiempo de vivir bien. (Ceceña⁸, 2012, p. 128)

¿Pueden los pueblos del Sur global soñar sus propios futuros? La ONU y el Banco Mundial responden **no** a esa pregunta; sin embargo, el maestro de Simón Bolívar, Simón Rodríguez, no solamente dice sí, sino que, además, alerta: **¡Inventamos o erramos!** Inspirado en esa premisa emancipatoria, el ensayo lanza semillas preñadas de indignación-esperanza, para que fecunden en mentes críticas y corazones solidarios de pueblos del Sur global. Floreciendo con todo su vigor, y en diálogo con la perspectiva decolonial iniciada por Aníbal Quijano, esas semillas tienen el potencial de apoyar tanto la realización de diagnósticos radicalmente diferentes de los provistos por organismos multilaterales, agencias de la ONU, entidades privadas, fundaciones filántropo-capitalistas, *think thanks*, todos neoliberales, como la formulación de propuestas-caminos orientados al *buen vivir* (Silva, 2017). Siguiendo a Simón Rodríguez, los pueblos del Sur global no deben desperdiciar tiempo, dinero y talento replicando los ODS de la ONU. A lo mejor, deberíamos participar de la construcción del *buen vivir*, para derivar, del esfuerzo, objetivos propios (Hidalgo-Capitán *et al.*, 2019).

Gestados en el vientre capitalista de la tecnociencia neoliberal, los ODS proponen **vender la naturaleza para salvarla** y prometen **salvar el mundo sin transformarlo**. Sin embargo, privilegiando crecimiento económico sobre sostenibilidad y sin tratar la causa profunda de los problemas que prometen resolver, ellos fracasarán. O sea, serán exitosos desde la *agenda oculta* de la ONU, Banco Mundial y otras

⁸ Ana Esther Ceceña, coordinadora del *Observatorio Latinoamericano de Geopolítica*.

entidades afines. El fracaso de los ODS será su éxito: servir al 1 % de la humanidad explotando el 99 % de la población mundial, que resiste a partir de modos de vida devastados por la sobreexplotación del *trabajo* y la destrucción de la *naturaleza*, desde 1492. ¿Hasta cuándo? ¿A qué costo?

Referencias

- Acosta, A. (2013). *El buen vivir. Sumak kawsay: una oportunidad para imaginar otros mundos*. Barcelona: Icaria.
- Alves, E. (2018). Políticas agrícolas e extensão Rural. *Revista de Política Agrícola*, 27(3), 3-8
- Banerjee, B. (2003). Who sustains whose development? Sustainable Development and the Reinvention of Nature. *Organization Studies*, 24(2), 143-180.
- Brand, U. y Wissen, M. (2013). Crisis and continuity of capitalist society-nature relationships. *Review of International Political Economy*, 20(4), 687-711.
- Brand, U. y Wissen, M. (2017). The Imperial Mode of Living. In *Routledge Handbook of Ecological Economics*. London: Routledge
- Brand, U. y Wissen, M. (2018). *The Limits to Capitalist Nature: Theorizing and overcoming the Imperial Mode of Living*. London: Rowman & Littlefield.
- Brand, U. y Wissen, M. (2021). *Modo de vida imperial: sobre a exploração dos seres humanos e da natureza no capitalismo global*. São Paulo: Elefante.
- Brand, U. y Wissen, M. (2021). *The Imperial Mode of Living: Everyday Life and the Ecological Crisis of Capitalism*. London: Verso.
- Capra, F. (1982). *O Ponto de Mutação: A ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix.
- Castells, M. (1996). *The information age, economy, society and culture: the rise of the network Society* (Vol.1). Malden, Massachusetts: Blackwell.

- Ceceña, A. E. (2012). Dominar la naturaleza o vivir bien: disyuntiva sistémica. *Debates Urgentes*, 1(1), 117-129.
- Crutzen, P. J. (2002). Geology of Mankind. *Nature*, 415(3), 23.
- Dussel, E. (1993). *1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt* (Trad. Jaime A. Clasen). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Escobar, A. (2005). ¿Por qué innovar nuestra forma de innovar? In J. de S. Silva, J. Cheaz, J. Santamaría, M. A. M. Bode, S.V. Lima, A. M. G. de Castro, L. Salazar, A. Maestrey, N. Rodríguez; P. Sambonino y F. J. Álvarez-González. *La innovación de la innovación institucional. De lo universal, mecánico y neutral a lo contextual, interactivo y ético*. Quito: Artes Gráficas Silva/Red Nuevo Paradigma.
- Foster, J. B. (1994). *The vulnerable planet*. New York: Monthly Review Press.
- Foster, J. B. (1999). Marx's theory of metabolic rift. *American Journal of Sociology*, 105, 366-405.
- Foster, J. B. (2002). Capitalism and Ecology. *Monthly Review*, 54(4), 6-16.
- Foster, J. B. (2015). The Great Capitalist Climacteric. *Monthly Review*, 67(6), 1-18.
- Foster, J. B. (2017). The Anthropocene Crisis. *Monthly Review*, 68(4).
- Galbraith, J. K. (2004). *The economics of innocent fraud: Truth for our time*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Goldsmith, E. (1997). Development as Colonialism. *The Ecologist*, 27(2), 60-79.
- Gudynas, E. (2011). Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento*, 462, 1-20 (febrero).
- Harvey, D. (2017). Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo. *Revista de Estudios Sociales*, 61. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/6036>
- Hidalgo, A. L.; García, S.; Cubillo, A. P. y Medina, N. (2019). Los objetivos del buen vivir. Una propuesta alternativa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 8(1), 6-57.

- Iltan, S. y Phillips, L. (2008). Governing through global networks: Knowledge mobilities and participatory development. *Current Sociology*, 56(5), 711-734.
- Iltan, S. y Phillips, L. (2010). Developmentalities and Calculative Practices: The Millennium Development Goals. *Antipode*, 42(4), 844-874.
- Kothari, A.; Demaría, F. y Acosta, A. (2014). Buen vivir, degrowth and ecological swaraj: alternatives to sustainable development and the green economy. *Development*, 57(3-4), 362-375.
- Kovel, J. (2002). *The Enemy of Nature: The end of capitalism of the end of the world?* Nueva York: Zed.
- Lander, E. (2020). *Crisis civilizatoria. Experiencias de los gobiernos progresistas y debates de la izquierda latinoamericana*. Costa Rica: Editorial UCR.
- Lander, E. (2011). El cuento de la economía verde. El lobo se viste con piel de cordero. *América Latina en Movimiento*, II época (468-469), 1-6 (sep.-oct.)
- Magnoli, D. (2009). *Uma gota de sangue: história do pensamento racial*. São Paulo: Contexto.
- Marques, L. (2015). *Capitalismo e colapso ambiental*. Campinas SP, São Paulo, Brasil: Editora da Unicamp.
- Mignolo, W. D. (2003). *Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte, Brasil: UFMG.
- Moore, J. W. (2000). Environmental Crises and the metabolic rift in world-historical perspective. *Organization & Environment*, 13(2), 123-158.
- Moore, J. W. (2015). *Capitalism in the web of life: ecology and the accumulation of capital*. London: Verso Press.
- Moore, J. W. (2016). *Anthropocene or Capitalocene?* Oakland: PM Press/Kairos.
- Moore, J. W. (2017a). Anthropocene & the Capitalocene Alternative. *Azimuth*, 5, 71-80.
- Moore, J. W. (2017b). Metabolic rift or metabolic shift? Dialectics, nature, and the world-historical method. *Theory and Society*, 46(4), 285-318.

- Moore, J. W. (2017c). The Capitalocene Part I: on the nature and origins of our ecological crisis. *The Journal of Peasant Studies*, 44(3), 594-630.
- Moore, J. W. (2018). The Capitalocene, Part II: Accumulation by appropriation and the centrality of unpaid work/energy. *The Journal of Peasant Studies*, 45(2), 237-279.
- Moore, J. W. (2023). Comida Barata y Mal Clima: del plusvalor al valor negativo en la ecología-mundo capitalista. *Encrucijadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 23(1), 1-46.
- Moore J. W. y Antonacci, J. P. (13 June 2023). *Good science, bad climate, big lies: Climate, class & ideology in the Capitalocene* [working paper]. World-Ecology Research Group, Binghamton University.
- Patel, R. y Moore, J. W. (2017). *A history of the world in seven cheap things*. Berkeley: University of California Press.
- Piketty, T. (2013). *O capital no século XXI*. Río de Janeiro, Brasil: Intrínseca.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World- Systems Research*, VI(2), 342-386 (Summer/Fall).
- Rodríguez, S. (2004). *Inventamos o erramos* (Biblioteca Básica de Autores Venezolanos). Caracas: Monte Ávila.
- Rousseau, J. J. (1985). *El contrato social*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Shapin, S. (1998). *The Scientific Revolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Silva, J. de S. (2017). *Construindo caminhos decoloniais para o bem viver: alternativas de ou Alternativas ao desenvolvimento*. In: *workshop nacional em educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro. Diversidades e direitos em territórios semiáridos*. Em *colóquio de pós-graduação do vale do são Francisco (Anais, 2016b, pp. 27-45)*, Juazeiro: Universidade do Estado da Bahia, Brasil.
- Silva, J. de S. (2018). *Investigación científica: ¿para el desarrollo o para la vida?* Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Silva, J. de S. (2019). *Agroecología, bem viver e o 'dia depois do*

- desenvolvimento'. *Boletim Ecoeco*, 39, 9-14 (Edição especial, julho).
- Silva, J. de S. (2022). *Revertendo o historicamente baixo grau de "adoção" de inovações tecnológicas nas agriculturas familiares de regiões semiáridas, especialmente do Semiárido brasileiro: da pesquisa Positivista à inovação de colonial na geração e apropriação de conhecimentos e tecnologias para a sustentabilidade das Agriculturas Familiares do mundo* [relatório de pesquisa / José de Souza Silva]. Campina Grande: Embrapa Algodão, Brasil.
- Silva, J. de S.; Cheaz, J. y Calderón, J. (2001). *La cuestión institucional: de la vulnerabilidad a la sostenibilidad institucional en el contexto del cambio de época* (Serie Innovación para la Sostenibilidad Institucional). San José, Costa Rica: Proyecto Isnar "Nuevo Paradigma".
- Silva, J. de S. e Panelas, O. (2022). *Manifesto da Verdade: Cinco séculos de mentiras bem contadas (Linguagem poética)*. Campina Grande, Paraíba, Brasil: Eduepb.
- United Nations (1951). *Measures for the Economic Development of the Under-Developed countries: Report*. New York: United Nations, Department of Economic Affairs.
- Wallerstein, I. (1974). *The modern world-system: Capitalist agriculture and the origins of the european world-economy in the sixteenth century*. New York: Academic Press.
- Wanner, T. (2015). The new "passive revolution" of the green economy and growth discourse: maintaining the "sustainable development" of neoliberal capitalism. *New Political Economy*, 20(1), 21-41.
- Yates, M. D. (2012). The great inequality. *Monthly Review*, 63(10).

Actualidad del pensamiento robinsoniano: *saber vivir*, horizontes comunitarios y creación de posibilidades de transformación, más allá del dominio colonial

Jorge Arreaza Montserrat¹

La obra intelectual de Simón Rodríguez, escrita a partir de su trayectoria vital y sus circunstancias, es fuente incomparable de aportes decisivos para la filosofía descolonial de la liberación, por su radical cuestionamiento al euroccidentalismo dominante. Simón Rodríguez, nuestro Samuel Robinson, maestro de maestros, es uno de los personajes más importantes del siglo XIX, al que no pretendemos hacerle justicia en este ensayo, porque siempre hay más conocimiento del que se actualiza en cualquier conciencia individual.

El pensamiento robinsoniano destaca por la valoración de genealogías de pensamientos descoloniales, el reproche a la ceguera de Europa ante los males y los crímenes de una racionalidad que propicia la destrucción de la vida, la conciencia de la necesidad del giro descolonial, la crítica a la ciencia moderna y a su incapacidad de pensar, la condena al capitalismo y al horizonte cultural que lo ha engendrado (la modernidad); así como su propuesta del pensamiento original, como una alternativa descolonizadora para *saber vivir* en comunidad.

¹ Internacionalista, docente y político venezolano. Actualmente, en responsabilidades de ministro del Poder Popular para las Comunas y los Movimientos Sociales. Correo electrónico: contacto@jaarreaza.org.ve.

No obstante, dos siglos después, el núcleo fundamental del pensamiento de Simón Rodríguez sigue siendo ignorado, subestimado, distorsionado y hasta casi desconocido en los Sures globales (tal como lo sufrió en vida, este maestro popular, en su corporalidad); no solo por sectores imperiales, sino por las propias izquierdas latinoamericanas científicas.

Hoy, en medio de una gran crisis ecosocial —que golpea a la propia civilización moderna/colonial y que se expresa en el debilitamiento de las condiciones de vida en el planeta—, recuperar y actualizar el pensamiento, la palabra y la obra de Simón Rodríguez se convierte en una pieza clave para fermentar espacios de lucha y accionares cotidianos de los pueblos, en sus procesos de construcción de libertad y de justicia. En este cambio de época, más que nunca, es necesario apreciar el espíritu, el fundamento y la lógica de la reflexión robinsoniana, que se sintetiza en la opción por el *bien común* y por la *vida*.

En estas páginas, quiero destacar seis claves de la filosofía y del proyecto robinsonianos que constituyen contribuciones significativas a los debates contemporáneos y a las luchas diarias por alternativas (concretas y subversivas):

El horizonte de sentido de las luchas
de los pueblos por la liberación
(una sociedad *donde todos piensen en el bien
común*, incluyendo el de la Tierra)



El giro epistémico y su importancia
para imaginar y construir un mundo *otro*
(desplazamiento del fundamento eurocentrista
por cosmovisiones que permitan poder vivir)



La necesidad del pensamiento original para la libertad
(la libertad no se consigue sino pensando *desde*
nuestra originalidad histórica y cultural)



Saber vivir como proyecto alternativo
(la ética de la vida y del bien común como criterios
para la reconstitución de la vida comunitaria)



Democracia radical, la verdadera revolución política
(el ejercicio de la agregación comunitaria para
la construcción de poder en el territorio)



La transición a una economía para la vida
(*no hay revolución política sin revolución económica*)

Primera clave: El horizonte de sentido de las luchas de los pueblos por la liberación

Cómo serán y cómo podrían ser en los siglos venideros las sociedades americanas. Es la pregunta que mueve la contribución ético-pedagógica de Simón Rodríguez a la larga marcha que dan los pueblos de nuestra América y otros Sures globales en sus proyectos de ser libres. Definir la utopía del “mejor tipo de sociedad posible” pasa por dejar de ser pupilos de Occidente, y comenzar a pensar, *desde* nuestra realidad y nuestra identidad concretas, acerca de dónde venimos y hacia dónde vamos.

En la filosofía robinsoniana, ese horizonte, deseable y posible de realizar, que nos mueve radica en *mantenernos vivos y mantenernos juntos*, en un mundo radicalmente distinto al que ha construido (¿destruido?) la Europa... un

mundo que permita relaciones verdaderamente comunitarias, y no un *simulacro de vida social* (o *una guerra simulada*), en el que *cada uno está para sí* (Rodríguez, 2016e). El proyecto civilizatorio alternativo que dibuja Simón Rodríguez demanda la responsabilidad de impregnar a todas y a todos en *los asuntos de la vida en comunidad*, para que pueda construirse realmente un mundo en el cual puedan habitar otros mundos. ¿Por qué es importante destacar este principio? Por el planteamiento de una ética del bien común. Simón Bolívar, el Libertador de América, jamás ocultó la influencia que la sabiduría de Rodríguez ejerció en sus andares y sus decisiones. En su discurso ante el Congreso de Angostura, Bolívar (1819) hizo una afirmación profundamente robinsoniana: el sistema de gobierno más perfecto es aquel que brinda a los pueblos la mayor suma de felicidad, la mayor suma de seguridad social y la mayor suma de estabilidad política. Por más rasgos admirables que el Libertador pudiese reconocer en algunos de los regímenes europeos para la época, ninguno de ellos garantizaba, por amplia distancia, los atributos que listó a las orillas del Orinoco.

Retomar el reto rodrigueano, al que la razón emancipadora se enfrenta hoy día, es inventar otro tipo de cosmovisiones, otro tipo de conocimientos, otro tipo de relaciones, otro tipo de utopías y de imaginarios con los cuales sea posible transitar, irreversiblemente, de un modelo impuesto de sociedad a otro construido desde la suma de conciencias y voluntades. Este ejercicio no se trata solo de un cambio de formas, sino de un cambio de espiritualidad, que se traduzca en un *común sentir* (Rodríguez, 2016) por el cuidado de la vida toda; una necesidad que se manifiesta en el siglo XXI, frente a las crisis que produce el proyecto cultural de la modernidad/colonialidad. Inspirados en Samuel Robinson, hoy pudiéramos decir: así como, en

nuestros días, se fomentan las vacunas, *por amor a los pueblos y por la conservación de la especie*, ¿por qué no se tiene igual cuidado en cultivar en los niños y en las niñas la doctrina comunitaria; antes de que recojan, en las calles, la que exhalan los mercados y las tiendas?

La política como *arte de hacer posible lo imposible* debe proponerse hacer un mundo en el que, como esgrime Simón Rodríguez (2016e, p. 408), “todos piensen el bien común” (de humanos y no humanos), sin partir de la perspectiva simplista en la que se pretende cambiar de un solo golpe, sin tener en el foco las necesarias mediaciones históricas y, en algunos casos, hasta la propia condición humana (Hinkelammert y Mora, 2008), en los procesos de construcción de alternativas.

Segunda clave: El giro epistémico y su importancia para imaginar y construir un mundo *otro*

El pensamiento robinsoniano plantea una perspectiva epistémica distinta a la del sistema-mundo moderno, como punto de partida en la reconfiguración del poder mundial. La geopolítica del conocimiento desde la cual piensa Simón Rodríguez es lo que algunos maestros descoloniales denominan una “corrección” a la mirada limitada que el eurocentrismo produce del mundo. Podríamos, en este ensayo, llamarla *geopolítica del pensamiento original para poder vivir*. El giro ontológico, epistémico y metodológico que propone Simón Rodríguez llama, en primer lugar, a poner a Europa en el banquillo y, en segundo lugar, a tomar en serio el pensamiento original producido *desde* nuestra América y otros Sures globales. Esta convocatoria queda expresada, de forma diáfana y plena, en su relato sobre el juramento que hiciera Bolívar en el Monte Sacro:

Este pueblo [Europa] ha dado para todo, menos para la causa de la humanidad: Mesalinas corrompidas, Agripinas sin entrañas, grandes historiadores, naturalistas insignes, guerreros ilustres, procónsules rapaces, sibaritas desenfrenados, aquilatadas virtudes y crímenes groseros; pero para la emancipación del espíritu, para la extirpación de las preocupaciones, para el enaltecimiento del hombre y para la perfectibilidad definitiva de su razón, bien poco, por no decir nada. La civilización que ha soplado del Oriente ha mostrado aquí todas sus fases, ha hecho ver todos sus elementos; mas en cuanto a resolver el gran problema del hombre en libertad, parece que el asunto ha sido desconocido y que el despejo de esa misteriosa incógnita no ha de verificarse sin el Nuevo Mundo. (Rodríguez, 2012, p. 134)

Ambos Simones, el Maestro y el Libertador, condenan y rechazan la opción eurocentrista en el proceso de edificación de las nacientes repúblicas. La vieja y agonizante Europa era terreno infértil para lo distinto, para lo humano, para la felicidad de lo común. Simón Rodríguez (2016e) llega a atacar, de manera descarnada y contundente, la irracionalidad con la que la Europa se conduce, así como los efectos negativos que esta civilización causa en todos los ámbitos donde se ha logrado imponer:

No se alegue la sabiduría de la Europa (argumento que ocurre al instante): porque, arrollando ese brillante velo que la cubre, aparecerá el horroroso cuadro de su miseria y de sus vicios—resaltando en un fondo de ignorancia.... IGNORANTE la Europa!! (p. 353)

Para Simón Rodríguez, Europa es indefendible, porque su racionalidad no incluye el arte de vivir (porque se constituye desde la negación y la dominación del otro)

ni resuelve los problemas que suscita su funcionamiento. En esta sentencia, coincidiría, cien años más tarde (específicamente, el 24 de octubre de 1956), el filósofo antillano Aimé Césaire: “Esta Europa, citada ante el tribunal de la ‘razón’ y ante el tribunal de la ‘conciencia’, no puede justificarse; y se refugia cada vez más en una hipocresía aún más odiosa porque tiene cada vez menos probabilidades de engañar” (2006, p. 13). Frantz Fanon (1965), discípulo de Césaire, también lo dejaría claro:

Compañeros, el juego europeo ha terminado. Definitivamente, hay que encontrar otra cosa [...]. Hace siglos que Europa ha detenido el progreso de los demás hombres y los ha tenido a sus designios y a su gloria; hace siglos que, en nombre de una pretendida “aventura espiritual”, ahoga a casi toda la humanidad. Véanla ahora oscilar entre la desintegración atómica y la desintegración espiritual [...] Europa ha adquirido tal velocidad, loca y desordenada, que escapa ahora a todo conductor, a toda razón, y va con un vértigo terrible hacia un abismo del que vale más alejarse lo más pronto posible [...] y en nombre del espíritu, del espíritu europeo por supuesto, Europa ha justificado sus crímenes y ha legitimado la esclavitud en la que mantiene a las cuatro quintas partes de la humanidad. (pp. 287-289)

Esa civilización dominadora y racista —que cierra los ojos ante los problemas que suscita (Césaire, 2006), y se esconde tras la fachada del “punto cero” (Castro-Gómez, 2003) o la neutralidad y prepotencia del ojo de Dios, que encubre su propia ideología— es la civilización que Simón Rodríguez cuestiona y desnuda. El Maestro de América invita a no copiar (léase: a abandonar) los fundamentos del espíritu europeo de dominación y explotación, a la vez que hace

énfasis en la necesidad de definir otro tipo de coordenadas para la construcción de un mundo distinto a la “IGNORANTE Europa!!” (Rodríguez, 2016e, p. 353).

Con la geopolítica del pensamiento original, “la América está llamada (si los que la gobiernan lo entienden) á ser el modelo de la Buena sociedad” para poder vivir. Se trata de un cambio del eje del poder por un lugar y por un criterio *otros*; Enrique Dussel llama a este desplazamiento una “geopolítica del conocimiento” (Dussel, 1977). El lugar de enunciación de la filosofía robinsoniana no solo hace referencia a la palabra del otro como revelación (que, producto del proceso de colonialidad, puede reproducir la lógica jerárquica de quien domina), sino, especialmente, a los fundamentos que la totalidad de la modernidad ha negado siempre; en palabras de Samuel Robinson: a la *América original...* a la América de las culturas comunitarias, democráticas, anticapitalistas, auténticas. A esa América original, esperanza de los Sures globales, que reconoce lo “bueno” de Occidente y no niega un diálogo intercultural, pero desde la descolonización y la transformación de la geometría global del poder.

Tercera clave: La necesidad del pensamiento original para la libertad

Un pensamiento original no puede consistir sino en un pasaje reflexivo que permita ir al origen de quien está pensando: vincularse con el tiempo y el espacio desde el cual uno está tematizando. Es decir: realmente pensar a partir de los propios pies, del territorio propio, de los propios genes y las propias neuronas. Aunque parezca muy obvio, ese es un ejercicio muy difícil; porque, normalmente, solemos razonar(nos) a partir del reflejo moderno. En realidad, no somos capaces de vernos a nosotros mismos

y de ver la realidad desde nuestros propios ojos o partir de nuestros propios pies. La potencia del planteamiento rodrigueano sería justamente recuperar la propia mirada y la capacidad de pensar *desde* nuestra América. Su sentencia: “La impotencia mental somete” es un llamado a enunciar desde la distinción, desde un criterio más allá de la filosofía euronorteamericanocéntrica; una invitación a explorar lugares *otros* desde donde pensar. Ello implica un hondo proceso de descolonización, que nos permita llegar al conocimiento más profundo del pasado: ¿quiénes somos?, ¿quiénes hemos sido?, ¿desde dónde nos hemos ido constituyendo? Habría que hacer, justamente, un trabajo de recuperación de la memoria histórica y ese ejercicio también nos pone frente al tema *desde dónde vamos a recuperar esa memoria*, porque hay muchas maneras de contar la historia. Entonces, ¿cómo me reconozco yo? En este caso — digamos — desde nuestro ser latinoamericano y contradictorio: de ser, en parte, raíz de pueblos originarios, pero también llevar por dentro la contradicción de la modernidad/colonialidad. Este pasaje alterreflexivo demanda pensar esa contradicción y resolverla; o sea, tomarnos en serio como origen contradictorio, para avanzar en los siguientes pasos, porque, luego, viene una decisión. En otras palabras: debemos ser capaces de asumir la contradicción y, también, decidir no continuar con el legado del dominador; sino, más bien, interrumpir todas esas lógicas y esas estructuras en nuestro propio ser. Esa es la vía para despejar la misteriosa incógnita referida por Bolívar sobre el problema del hombre (y de la mujer) en libertad.

La noción de originalidad desde la cual piensa Simón Rodríguez obliga a hacer un desplazamiento a una mirada que ya no parta de la racionalidad moderna/colonial. No es casual que el maestro Simón Rodríguez, en su llamado a la

originalidad histórica y cultural de nuestra América, no solo cuestione las conceptualizaciones tradicionales producidas por los pensadores eurocentrados del Norte y del Sur, sino también todo el horizonte de creencias e imaginarios que la modernidad ha imprimido en nuestra subjetividad: “*La sabiduría de la Europa* y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar en América....” (2016e, p. 367).

El metarrelato de Occidente interfiere en nuestras maneras de percibir, de sentir, de conocer, de aspirar; deformándolas. Rodríguez alerta que la Colonia continúa viviendo en las repúblicas que alcanzaron su independencia. Este proceso lo explica de la siguiente manera:

Creemos que el modo de pensar es libre.

[Pero] el modo de pensar se forma

del modo de sentir

el de sentir del de percibir

i el de percibir, de las Impresiones que hacen las cosas,
modificadas por las Ideas que nos dan
de ellas los que NOS ENSEÑAN. (Rodríguez, 2016f, p. 477)

Europa ha colonizado todos los ámbitos de nuestra subjetividad. La colonialidad reemplaza la orientación de los valores originarios por la orientación de la racionalidad moderna. Así, perdemos nuestra libertad. Aimé Césaire (2006) califica esta situación cultural que denuncia Simón Rodríguez como trágica:

Donde la colonización irrumpe, la cultura nativa comienza a marchitarse. Y en medio de las ruinas no nace una cultura, sino una especie de subcultura, una subcultura que, al ser condenada a permanecer marginal respecto a la cultura europea [...], no tiene ninguna posibilidad de desarrollarse como una cultura verdadera. (p. 59)

Reivindicar nuestra libertad cultural significa interpelar y mirar de frente a Occidente, y reconocer la necesidad de salirnos de las estructuras conceptuales y los marcos de interpretación moderno-coloniales, y empezar a construir alternativas distintas. Nuestro Robinson lo justifica de esta forma:

1ª Entre la Independencia y la Libertad hay un espacio inmenso que solo con arte se puede recorrer: el arte está por descubrir: muchos han trabajado en él, pero sin plan. Principios mas ó menos jenerales — rasgos ingeniosos — indicacion de movimientos molestos ó impracticables— medios violentos— sacrificios crueles, es lo que tenemos en los libros. 2ª La Independencia es el resultado de un trabajo material — la Libertad no se consigue sino pensando: resistirse, combatir y vencer son los trámites de la primera — meditar proponer, contemporizar, son los de la segunda. El mérito de haber conseguido la Independencia es por mil razones disputable — *resolucion*, todos pueden haberla tenido — valor muchos pueden haberlo probado — *de la victoria* ¿quién no creerá deber reclamar una gran parte? Pero, el plan de operaciones para la consecución de la Libertad, no puede ser, en su origen, la obra de muchos: las ideas discutidas al nacer se malogran, las que llevan por objeto la Libertad social no pueden ser simples, y mientras se componen necesitan ellas mismas de una Libertad — el rigor de la discusion las haria avortar ó desvanecer. (Rodríguez, 2016b, p. 157)

La libertad requiere de un pensamiento original, esto es, pensar los propios problemas, desde el lugar en el que estamos tratando de resolverlos: desde el lugar de donde somos, vivimos y nos proyectamos hacia el futuro —que también tiene que ver con tematizar de dónde venimos y hacia dónde queremos ir—. En ese camino —parece

argumentar Simón Rodríguez (2016f)— se construye un pensamiento original:

Dónde irémos a buscar modelos?...

—La América Española es *orijinal*= orijinales han de ser sus Instituciones i su Gobi=erno =i ORIJINALES los medios de fundar uno i otro.

O Inventamos o Erramos.

COMERCIO, COLONIAS i CULTOS

no son medios de destruir errores, sino de confirmar los que hai, i de añadir otros.

Error

se toma aquí, por todo lo que significa ERRAR =

que es { no dar con el punto o con el fin
no tener lugar fijo
que es desviarse
vagar
falso concepto. (p. 459)

No se es original por simple deseo: se es original por ser auténtico. Un pueblo es auténtico cuando se toma a sí mismo, a su historia, a su propia razón de ser y a su cultura como inspiración y fuente de sus apuestas vitales. Lo que define la originalidad es la autenticidad; quiere decir que uno es más auténtico cuanto más se acerca a lo que ha soñado de sí mismo. La posibilidad de ensayar otra forma de vida en América y en otros Sures globales exige la actitud de ser críticos con lo dado y el desarrollo de la capacidad de pensar las bases de otras formas de conocimiento, otras perspectivas y otros horizontes, para hacer posible un mundo *otro*.

La insistencia de Robinson en las *ideas*... las ideas originales es una respuesta descolonizadora en el sentido

dusseliano, de un *más allá que* la modernidad, de los sujetos negados en sus luchas por saber vivir. Hasta el momento, en la historia del sistema-mundo moderno/colonial se privilegian la cultura, el conocimiento y el modo de *desarrollo* producidos por Occidente (Mignolo, 2000). Ninguna cultura ha permanecido en un afuera absoluto de la modernidad, eurocentrada. Por esa razón, los pueblos pueden engañarse en sus decisiones, sus aspiraciones y sus razonamientos; porque, aunque algunos afirmen que es libre el pueblo que quiere serlo; el caso es que, como recuerda Simón Rodríguez (2016e), el pueblo no siempre quiere ser libre; y no siempre que lo quiere, lo puede; es precisamente esa lección la que Rodríguez imparte, al explicar cómo los pueblos pueden engañarse:

“¡Qué naciones tan sabias...! ¡qué política tan refinada!...” (exclaman los Americanos, hablando de sus modelos—y estos entre si, dicen) “¡Qué bien lo hacemos!... ¡qué bien estamos!... nuestros hijos estarán mejor, si saben conservarse”—Unos y otros se engañan... en las consecuencias por lo ménos.

Juicios formados sobre ideas vagas son ilusiones: por ilusion se cree, que *el saber engañar requiere mucho talento*—y que *los pueblos no se engañan en lo que les conviene*.

No se necesita gran talento para dejar de enseñar lo que no conviene que otro sepa (y en este *no conviene* cabe engaño). Los pueblos pueden engañarse también (y vemos que se engañan) creyendo que no les conviene aprender lo que no se les enseña: y esto lo creen, porque jentes de poco talento... ó de ninguno... les han dicho (por encargo de otros) que el conocimiento de la sociedad pertenece á los que la dirijen, nó á los que la componen—que haciendo lo que se les manda sin preguntar por qué, han llenado

su deber—que Dios no los ha llamado á mandar sino á obedecer—que el hacer la menor observacion sobre el Gobierno, es, en el fuero interno, un pecado, y en el externo un crimen horrendo.... IMPERDONABLE!.... que el soberano debe mandar castigar, al instante, sopena de encargar su conciencia.—¿Es ignorancia esta?... ó nó?—¿pueden los pueblos engañarse en lo que les conviene?... ó nó?... Con una razon tan extenuada, ¿podrán prometerse una larga vida social? (p. 361)

El pensamiento crítico original sería la concreción del proyecto político que la filosofía robinsoniana nos invita a reconstruir, para avanzar en el inacabado e incompleto proyecto de la descolonización. *Ser original* es desarrollar la autoconciencia y la capacidad de pensar nuestros problemas y nuestras realidades, sin copiar la brújula de la modernidad/colonialidad.

El pensamiento original al que nos convoca Rodríguez nos lleva directamente al asunto de la geopolítica del conocimiento: un cambio en *la geografía de la razón* (Maldonado-Torres, 2004) que permite recuperar otras formas de conocimiento pensadas *desde* un espacio, un tiempo y un cuerpo *otros* que nos permitan saber vivir en comunidad. La geopolítica del pensamiento original reclama pensar el mundo desde otro eje, desde los horizontes de sentido de las culturas ancestrales y milenarias de Abya Yala; en categoría rodrigueana, pensar desde las circunstancias, las necesidades del suelo y de los habitantes de la América del Sur.

La geopolítica del pensamiento original a partir de la que opera Simón Rodríguez también consiste en volver a la radicalidad del origen de la vida: rechazar la filosofía política moderna, que supone la comprensión de individuos como si estuviéramos todos separados, en guerra; y sabernos Pachamama o, en palabras de Franz Hinkelammert y

Henry Mora (2008), sabernos parte del *círculo natural de la reproducción de la vida*. Es decir: comprendernos como comunidad de vida (humanos y no humanos), porque la vida es comunitaria. ¡Esa es realmente la raíz! Para Simón Rodríguez, la vida es el nivel más radical desde donde podemos pensarnos. De ahí, su alusión reiterada a propiciar una educación que inculque *el arte de vivir en sociedad* (entiéndase aquí: **el arte de vivir en comunidad**), esto es, “el común sentir de lo que conviene a todos” (Rodríguez, 2016e, pp. 397, 393).

Cuarta clave: *Saber vivir* como proyecto alternativo

El *bien común* es el criterio en función del cual Simón Rodríguez propone la reconstitución de las relaciones comunitarias. Tal criterio presupone una ética del bien común; pero, más allá, una ética de la vida en comunidad: la vida como condición primera de posibilidad de todo lo demás. Subraya Simón Rodríguez (2016a):

Está muy bien que los jóvenes se instruyan: pero. . . .
en lo necesario primero. ¿Que saben y que tienen los jóvenes Americanos? Sabrán muchas cosas; pero *nó vivir en República* [...] *Saber sus obligaciones sociales* es el primer deber. (p. 77)

En el pensamiento robinsoniano, *saber* debe significar *saber vivir*, y saber vivir exige reconocer lo sagrado en el otro y buscar la justicia. Como diría Enrique Dussel (1980), la pedagogía de la liberación debería proponerse producir seres justos. Ese sería el gran giro ético en el paradigma pedagógico. La educación popular, propuesta por Simón Rodríguez, parte de la premisa de generar, en el sujeto, la predisposición para convertirse en recipiente de la sabiduría de la vida en comunidad.

Para el Maestro de América, contrario a las interpretaciones de la narrativa de Occidente, el bien comunitario depende del saber; pero no del conocimiento moderno/colonial, de los países ‘civilizados’ (‘desarrollados’, dirían otros), sino de formas de conocimiento que pueden garantizar la subsistencia de la vida en el planeta:

[...] con acumular conocimientos, extraños al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta social—véanse los muchísimos sabios mal criados, que pueblan el país de las ciencias. Un filólogo puede hablar de la estrategia con propiedad, y no ser, por eso, soldado. (Rodríguez, 2016e, p. 350)

La pregunta epistémica es la siguiente: ¿qué permite a Samuel Robinson hacer esta crítica de la ciencia, de la técnica y del *progreso*? La irracionalidad de la civilización occidental y sus modelos de *desarrollo*. Así lo deplora, en estos enunciados:

¿Cuál es la causa de estar las Naciones... cultas! en guerra abierta, sino la *Ignorancia del arte de vivir*? Son Sábias en TODO; pero no han hallado el secreto de entenderse = puesto que, llaman los Cañones a Consejo, en sus deliberaciones— puesto que, sostienen que deben destruirse por el bien de la Sociedad— puesto que, se felicitan del descubrimiento de la POLVORA, como de la invención de la IMPRENTA —puesto que, sabiendo lo que es *prosperar* i *preponderar*, creen que solo PREPONDERANDO *prosperan*. En sus conversaciones, no se oye sino CIVILIZACION! En sus escritos, se tropieza, a cada paso, con la CIVILIZACION! i todo es civilización: i cuanto mas...; pero no sigamos. (Rodríguez, 2016f, p. 446)

A continuación, eleva el tono:

Nunca reformará la Europa su moral, como reforma sus edificios: las ciudades modernas son modelos de gusto y de comodidad—muchas de las viejas van cediendo el puesto á las nuevas; pero los habitantes son siempre los mismos— saben mas que ántes; pero no obran mejor—merecen elogios por lo primero; sin ser culpables por lo segundo.

[...]

Entre millones de hombres que viven juntos, sin formar sociedad, se encuentra (es cierto) un gran número de *ilustrados*, de *sabios*, de *civilizados*, de *pensadores*, que trabaja en reformas de toda especie; pero que el torrente de las costumbres arrastra. A estos hombres se debe, no obstante, la poca armonía que se observa en las masas: por ellos, puede decirse, que existe un simulacro de vida social: sus libros, su trabajo personal, su predicacion, su ejemplo, evitan muchos males y producen algunos bienes: sin ellos, la guerra seria, como en tiempos pasados, la única profesion, ó la profesion favorita de los pueblos. (Rodríguez, 2016e, p. 354)

En la geopolítica del pensamiento original, la comunidad nos interpela. “Ha llegado el tiempo de enseñar las jentes a vivir, paraque hagan *bien* lo que han de hacer *mal*, sin que se pueda remediar”. Este clamor rodrigueano nos lanza a que tenemos que aspirar —ya ni siquiera a la producción de un ser humano nuevo (porque el ser humano nuevo no va a aparecer nunca como individuo)— a la construcción de comunidad; ahí, dentro de la comunidad, se darán los seres humanos nuevos, pero no aislados. No se trata de una comunidad nueva; en realidad, es una comunidad que viene de atrás, como una forma

ancestral de organización territorial. Se trata del *espíritu de la comuna* del que nos habla en Venezuela el comandante Hugo Chávez (2012), que incluso es más importante que la misma comuna, como instancia de gobierno. El espíritu comunitario de las poblaciones originarias de Abya Yala: “La vida comunitaria era [es] la forma de existencia de los pueblos aborígenes: la comunidad, la vida en colectivo, antes de que existiera por aquí la idea de ‘República’, de la cosa pública” (Chávez, 2006). Es esa cultura comunitaria la que hay que reconstruir en el presente, y que no solo puede ser una idea o una consigna: la comunidad *se hace* en el saber escuchar, el saber sentir, el saber interpelar, el saber construir también una sensibilidad desde la cual nos duela el *otro*.

Saber vivir es sentipensar en comunidad y saberse comunidad... saberse pueblo: “No puede negarse que es *inhumanidad*, el privar a un hombre de los conocimientos que necesita, para entenderse con sus semejantes, puesto que, sin ellos, su existencia es precaria y su vida... *miserable*” (Rodríguez, 2016f, p. 444). Siguiendo a la filósofa Katya Colmenares (2023), hay que aprender también a soñar con un mundo *otro*... pero eso solamente lo podemos lograr si producimos el deseo de comuna, de comunidad. Saberse comunidad es actuar como comunidad, y uno de los elementos que aparece, en la reflexión rodrigueana, es que saberse comunidad no es solo un asunto exclusivo entre los seres humanos, también abarca nuestra relación con los seres no humanos y con los ancestros. La vida misma tiene estructura comunitaria, que se cimienta en la complementariedad, en la reciprocidad, en el reconocimiento. Es como cantan los hermanos aymaras: reconocer que todos y todas somos seres sagrados/as.

Una de las maneras de actualizar a Simón Rodríguez, sería rescatar el horizonte comunitario y su ética de la vida, como punto de partida para salir de la crisis civilizatoria actual y avanzar a una nueva forma de humanidad.

Quinta clave: Democracia radical, la verdadera revolución política

Cada siglo tiene su enfermedad; pero también tiene su genio. De acuerdo con la pedagógica de Simón Rodríguez, las luces sociales consisten en las fuerzas del sujeto autoconsciente que lucha por transformar la realidad y las leyes de un sistema que provoca la pauperización de pueblos enteros y la destrucción de la madre tierra. Las instituciones, como son hoy, son instituciones de dominación. De ahí la necesidad de transformar la institucionalidad heredada del sistema moderno liberal expansionista europeo y establecer una relación del sujeto con sus instituciones, en la cual el sujeto somete a las instituciones a sus condiciones de vida (Hinkelammert y Mora, 2008). Como aclaran los autores citados, los sujetos son libres en el grado en el que sean capaces de relativizar “la ley”, en función de las necesidades de la vida; pues la libertad no está en el cumplimiento de la ley, sino en la relación de los sujetos con la ley.

Esta combinación de la búsqueda de otras formas de gestión política (formas distintas, no nuevas: el concepto de novedad es totalmente moderno y colonial [Mignolo, 2015]. El “andar preguntando” o el “mandar obedeciendo son métodos antiquísimos) embebe los escritos rodrigueanos. Llama la atención que no solo aborde las estrategias para el ejercicio de la agregación comunitaria para la construcción de poder y decisiones en el territorio, sino también métodos para la descolonización del poder:

Nada importa tanto como el tener Pueblo: formarlo
debe ser la única
ocupación de los que se apersonan por la causa social.
¡Pueblo soberano!. . . está muy bien
¡Yo lo represento!. . . cómo?
¡Yo lo defiendo!. . . con qué?
¿Dónde está el Soberano?
¿¡En las calles retozando mientras niño?!
¿¡disipando todo el tiempo de su juventud en
placeres?!
¿¡Calculando incertidumbres en su virilidad?!
¿¡Viviendo de una escasa renta, o llorando su
miseria cuando viejo?!. . .

Este Soberano, ni aprendió a mandar, ni manda. . .
y el que manda a su nombre
lo gobierna. . . lo domina. . . lo esclaviza. . .
y lo inmola
a sus caprichos cuando es menester.

(Rodríguez, 2016a, pp. 77-78)

Rodríguez nos ofrece una clara vía para hablar del poder. El verdadero ejercicio del poder no consiste en plegarse a la idea de un líder, a la idea de un sabio, de un científico; a la idea de quien tiene verdad: a la idea de un oráculo; se trata, más bien, de que, entre todos y todas, se construya el camino y lo que se va a construir. De este modo, cuando veamos lo construido, nadie se sabrá impuesto, nadie dirá: “¡Esa es mi obra!”; sino que diremos, entre todos/as juntos/as: “¡Esa es nuestra obra!”. He allí la revolución política de este tiempo.

Hacer revolución, entonces, también es ocuparse de entender que las instituciones son necesarias, pero no son sagradas. Ello implica no tenerles miedo a las instituciones ni aspirar a eliminarlas; pero sí transformarlas, cuando

son de dominación. No se puede hacer una revolución sin cambiar las instituciones y el andamiaje filosófico-jurídico que las sostiene y les da sentido. Esta tarea exige entender que el único soberano es el pueblo y que el Estado solo es una delegación del poder del pueblo. Aquí voy a poner una palabra que es poco conocida: es la objetivación del poder en sí (Dussel, 2006), o sea, es el poder que tiene conciencia de empezar a ejercerse. En otras palabras: es cuando el poder potencial se materializa en poder real.

Rodríguez (2016d) refuerza su exposición sobre la descolonización del poder, con un mensaje lapidario dirigido a aquellos/as que optan por mandar, en lugar de liderar:

Por variados que sean los conocimientos en unos

Por profundos que sean en otros

Por muy versados que esten algunos en los negocios
de la vida

y Por grande que sea la filosofía de los pocos
que piensan siempre.

no deben llevar á mal el que se les recuerde lo que
saben ó se les haga reflexionar. (p. 99)

O dicho de otro modo:

El que manda pueblos en este estado
se embrutece con ellos

En creer que Governa porque Manda
prueba ya que piensa poco

En sostener que solo por la ciega obediencia
subsiste el Gobierno

prueba que YA NO PIENSA. (Rodríguez, 2016e, p. 408)

Simón Rodríguez nos sirve en esta época de caos y de cambio, cuando es determinante la importancia de transformar el Estado y corregir las desviaciones burocráticas que han sustituido el poder político y que, prácticamente, tienen amarradas las posibilidades de transformación del

Estado. En efecto, el poder burocrático actúa como una intermediación política y cerca la necesaria comunicación y reconexión continua entre el pueblo y el gobernante. Si queremos empezar a transformar las instituciones del Estado, debemos quitar el carácter liberal moderno/colonial de la normatividad estatal que ha consagrado una arquitectura clasista, dominadora y racista en las estructuras del Estado que queremos transformar; de lo contrario, vamos a seguir encapsulados en representaciones políticas que se hallan atrapadas en la capa burocrática que suplanta el verdadero poder político e impide cualquier tipo de transformación. Tenemos el compromiso de edificar instituciones de liberación. Ahí entra la ética: convertir la institución en una organización que afirme la vida del pueblo y de la Tierra, y no en una que domine al pueblo o a la naturaleza no humana.

La fórmula robinsoniana (2016e) lo expresa, con una exquisita pedagogía:

$$\text{PUEBLO X } \left. \begin{array}{l} \textit{intereses particulares} \\ \hline \textit{intereses particulares} \end{array} \right\} = \text{I} = \text{REPUBLICA}$$

á los que no entienden de cálculo
será menester decirles cómo se lee esta fórmula—y se
lee así

Pueblo, multiplicado por Intereses particulares
y dividido por Intereses particulares
igual uno, igual REPUBLICA
*y para aquellos á quienes el lenguaje
parezca oscuro se amplificará el discurso diciendo
que los hombres se reúnen por sus intereses
que buscando cada uno su conveniencia
sin consultar la de otro,
yerran todos el fin de la unión. (p. 408)*

La argumentación rodrigueana sobre el ejercicio del poder conviene recordarla, en cualquier proceso de revolución política: “Sin conocimientos Sociales, [el ser humano] es esclavo”. Así que “el único medio de establecer la buena inteligencia, es hacer que TODOS PIENSEN en el bien común” (Rodríguez, 2016e, p. 408) y contribuyan activamente a la constitución y consolidación, bien arraigada, de un modo sustancialmente democrático de la vida en comunidad.

Las aportaciones robinsonianas constituyen los primeros trazos de lo que Dussel (2006) denomina *gobierno obediencial*. La noción de la toparquía de Simón Rodríguez se fundamenta en la necesidad de que la comunidad se relacione de manera armónica con su territorio, ejerciendo en él la soberanía que le es propia.

Sexta clave: La transición hacia una economía para la vida

Pensar las revoluciones y el cambio de época del siglo XXI pasa por reflexionar sobre la gestión del conocimiento frente a la crisis sistémica (repito: crisis de la civilización moderna, como descripción de este momento histórico global, que se traduce en una crisis para la humanidad y para la Tierra) y revisar cómo dirigir toda la potencialidad creadora de los pueblos para la construcción de otras relaciones de vida. Ello implica necesariamente una política para la vida, pero también una economía para la vida.

Como demuestra el maestro Simón Rodríguez (2006c, p. 305), “una revolución POLITICA pide una revolución ECONOMICA”:

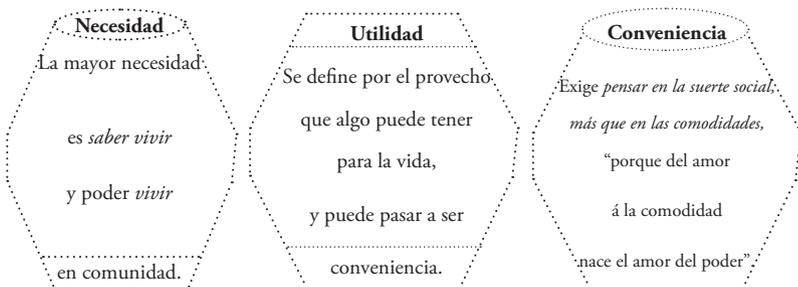
Por inquietud á los principios, por exaltacion despues, y al (...) por delirio, los pocos hombres que sentian el deseo de ser independientes forzáron la masa del

pueblo á hacer la primera revolucion. En el sosiego deben calcular y meditar mucho por hacer la segunda: porque el goce de la independenciam, los pone en necesidad de ser libres. (p. 305)

Una política para la liberación no puede sino proponerse la restauración de la vida, como condición inexcusable de todas las demás posibilidades existenciales; que no esté en guerra con la naturaleza no humana. Una revolución económica establece superar los desequilibrios constantemente producidos por las relaciones moderno-capitalistas (o de cualquier otro sistema institucionalizado) y edificar una racionalidad económica reproductiva de la vida:

En el sistema anti-económico [propriadamente llamado de concurrenciam ó de oposicion] el productor es víctima del consumidor, y ámbos lo vienen á ser del capitalista especulador. “Cada uno para sí y Dios para todos” [es su máxima]. (Rodríguez, 2006c, p. 304)

El pensamiento robinsoniano reafirma la opción por la vida, desde el compromiso comunitario. Hablar de una revolución económica solo es posible si esta tiene un carácter comunitario, en el que “cada uno piense en todos, si quiere que todos piensen en él” (Rodríguez, 2016c, p. 305). La primera de las obligaciones de una economía para la vida es que esta no perjudique directa ni indirectamente. En esta ruta, hallamos tres principios rodrigueanos que regulan la naturaleza de una economía para la vida:



La *necesidad* se rige por el deber de conocer el arte de vivir y conocer los ciclos de la naturaleza para no caer en los crímenes de la modernidad/colonialidad. Como rematarían, años más tarde, Hinkelammert y Mora (2008), el ser humano no es un ser con necesidades (entendidas estas como construcciones culturales que responden a una racionalidad), sino un ser necesitado: necesita insertarse en el circuito natural de la vida. Sobre este principio, Samuel Robinson alerta que, cuando se trata de necesidades, cada quien se regla por las necesidades verdaderas que siente, o por las facticias que se impone por conveniencia o por las ficticias que cree deber satisfacer:

Todos saben que lo que no se alimenta no vive; pero nó todos conocen las relaciones entre lo físico i lo moral, i muí pocos consideran el imperio de las primeras necesidades = *el HAMBRE convierte los crímenes en actos de virtud*, por la obligación de conservarse. (Rodríguez, 2016f, p. 499)

La *utilidad*: En este principio, Simón Rodríguez advierte la importancia de que los pueblos descrean en los mitos eurocéntricos y las ideas que hemos aprendido y que solemos asumir como innatas; “no obstante, vistas socialmente, les son perjudiciales o inútiles”. Como ejemplo, hace referencia a la idea de la preponderancia. De qué vale tener preponderancia, si con ello atentas contra las condiciones de reproducción de la vida.

La *conveniencia*: Pensar en el bien común es fundamental. Los pueblos, los soberanos, deben convenir en lo que les conviene; “porque nos es natural el creer, que lo que se presta a nuestros deseos nos conviene = creemos también, que lo que nos conviene debe o puede convenir a otro” (Rodríguez, 2016f, 469). Este principio rodrigueano responde a la premisa de que las relaciones comunitarias

deben (re)constituirse a partir del criterio de la vida, esto es, de la creación de las condiciones de posibilidad de la vida de la humanidad y de la naturaleza no humana:

Conocer la Naturaleza. . . en cuanto nos es permitido.

. . . es un deber.

Porque

estamos rodeados de Cosas, i sorprendidos

por accidentes, que

llamamos circunstancias,

i viendo FENOMENOS

que podemos, i que, en muchos casos, nos conviene

saber explicar.

dependemos de las CIRCUNSTANCIAS,

luego, es menester acostumbrarnos a obedecerles.

(Rodríguez, 2016h, p. 609)

Vuelve sobre ese tema, al hablar de la producción de alimentos:

Todos los que cultivan la tierra son Colonos porque cultivan [aunque esta

palabra se toma por los nuevamente establecidos]; pero

los Gobiernos deben considerar

la Agricultura, de otro modo que el Labrador.

El Labrador busca su conveniencia en la tierra.

El Gobierno considera los productos de la Industria, el número de Agricultores,

i sobre todo, su condición. Sin estas consideraciones, la

Colonización puede ser perjudicial al país i a los que se

establezcan en él. (Rodríguez, 2016f, p. 458)

Rodríguez (2016c) no solo pone en el centro el criterio de la vida, sino que plantea la revalorización del campo, como modelo de vida que la ciudad misma debería proponerse, para hacer posible su propia viabilidad futura:

Si los americanos quieren que la revolución POLITICA que el curso de las cosas ha hecho, y que las circunstancias han protejido les traiga verdaderos bienes, hagan una revolución ECONOMICA y empiécela por los campos—de ellos pasarán á los talleres de las pocas artes que tienen—y diariamente notarán mejoras, que nunca habrían conseguido empezando por las ciudades. (...)

formen un plan de operaciones rurales

enseñen para que se ejecute

y protejan para que se conserve. (p. 305)

La revolución económica que empieza por el campo imprime una mayor fuerza liberadora, porque no debemos olvidar que el proceso de colonización, para imponer el modo de existencia moderno y para destruir las comunidades de vida, fomentó la pauperización del campo y proyectó el ideal de la vida burguesa y ciudadana. La pedagogía robinsoniana rompe con esa perspectiva colonial y teje una cultura de dignificación del trabajo manual de producción de alimentos, como pilar de la vida en comunidad. Al respecto, Rodríguez (2016g) sugiere la enseñanza de algunas premisas: a) despreciar la manía de querer exportar lo que no existe o lo que no se pide, o lo que se necesita en el país; b) fomentar el comercio interior con lo que produce fácilmente en cada lugar; y c) hacer entender que el que no tiene lo necesario (aquí la noción definida supra cobra luminosa claridad) no debe pensar en sobrantes.

Su contundente y apasionada defensa de la importancia de la revolución económica hace que este pensador alerte—con lógica indignación— sobre los peligros de caer en las políticas engañosas que la modernidad incuba, en su

debacle, y de obedecer el relato imperial camuflado de relato progresista:

¡Traer Ideas Coloniales a las Colonias!...
es un Extraño antojo.
—¿Estamos tratando de quemar las que tenemos?
—¿i nos vienen a ofrecer otras?— ¿creyendo
que porque están adobadas a la moda, no las hemos
de reconocer?? —¿Estamos tratando de sosegarlos,
para entendernos en nuestros negocios domésticos?—
¿y vienen a proponernos cargamentos de Rubios...
en lugar de los de negros que nos traian ántes?
— ¿para alborotarnos la conciencia, i hacernos pelear
por dimes y diretes, sacados
de la Biblia??....
qué COMERCIO!—válganos Dios. (Rodríguez, 2016f,
pp. 460-461)

Comentarios finales

Se preguntarán: ¿Cómo se aplican estas claves que has resaltado en el desarrollo de este ensayo y sobre las cuales nos instas a observar, reflexionar y meditar? La respuesta de Simón Rodríguez es: no hay recetas, solo coordenadas para lo que se edifica en el presente y lo que puede edificarse; allí, “todos hallarán algo que les convenga leer, y.... no se ofendan”. En este momento de la historia, todos y todas tenemos la responsabilidad de pensar, con cabeza propia, desde nuestras realidades y desde nuestros sufrimientos concretos. En efecto, y ya que hemos hablado de la geopolítica del pensamiento original, necesaria para todo despertar político y social, que el espíritu comunitario ancestral de nuestra América libere nuestros sentires, nuestras ideas y nuestras acciones para avivar la lucha por la vida toda, incluyendo la de la madre tierra.

Los oprimidos (humanos y no humanos) por la cultura occidental y su irracionalidad-ignorancia, hoy, más que nunca, están reventando por hablar. Es innegable que el tiempo actual clama por un cambio civilizatorio y, como reitera el maestro Simón Rodríguez, la América del Sur está llamada, por las circunstancias, a seguir aportando, con su originalidad histórica y cultural, en el tejido de una humanidad nueva, de un mundo distinto. Cada pueblo de los Sures globales está llamado a convertirse en testimonio de la transformación cotidiana. El mensaje de Simón Rodríguez a los pueblos de nuestra América y demás Sures globales es que *no demos por imposible lo que no hemos puesto a prueba*.

Las luces que nos lega Samuel Robinson nos llevan a repensar y a repensarnos, de cara a la realidad de pie. Desarrollar un pensamiento original —en el que nos veamos, nos identifiquemos, nos reconozcamos, nos encontremos y nos aproximemos a nuestras realidades humanas concretas— es necesario. Desde los Sures globales, debemos, como lo hizo Rodríguez, desechar las recetas impuestas por la barbarie occidental y construir una fórmula liberadora que nos permita abrazar a la madre tierra, desde nuestros territorios vitales, desde lo nuestro, desde el nosotros que no niega al otro. Debemos volver a la noción rodrigueana de toparquía; es decir: avanzar hacia la comuna, hacia la vida en comunidad; vista, constituida y sostenida desde la comunidad. Más allá del pensamiento crítico, *ser originales*, es la estela que Simón Rodríguez sigue dejando, en su permanente transitar por nuestras almas y nuestras mentes. ¡Sintámonos y pensémonos! Occidente no piensa nuestras realidades, solo se ve a sí mismo de espaldas a la realidad. Porque nadie siente como nosotros/as, conozcamos no solo nuestra realidad, sentipensemos la realidad toda

desde nuestras realidades, en relación con la humanidad de la cual formamos parte.

Referencias

- Bolívar, S. (15 de febrero de 1819). Discurso del general Bolívar al Congreso de Angostura [Período (1JUL 1818 al 15FEB 1819) Correspondencia Oficial. Documento 3589, del original Archivo del Libertador. Volumen 100-B, folios 1-32. Letra de Jacinto Martel]. <http://www.archivodellibertador.gob.ve/escritos/buscador/spip.php?article9987>
- Castro-Gómez, S. (2003). La hybris del punto cero: Biopolíticas imperiales y colonialidad del poder en la Nueva Granada. 1750-1810 (manuscrito no publicado).
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Chávez, H. (12 de octubre de 2006). Primer Gabinete Móvil Comunal Indígena. Todochavezenlaweb. <http://todochavez.gob.ve/todochavez/3486-primer-gabinete-movil-comunal-indigena>
- Chávez, H. (20 de octubre de 2012). *Intervención del comandante presidente Hugo Chávez durante reunión del Consejo de Ministros*. Todochavezenlaweb. <http://todochavez.gob.ve/todochavez/19-intervencion-del-comandante-presidente-hugo-chavez-durante-reunion-del-consejo-de-ministros>
- Colmenares, K. (19 de agosto de 2023). La comuna como esperanza real de futuro [Clase magistral en la Escuela Decolonial Comuna o Nada. Capítulo Oriente]. Barcelona, Anzoátegui, Venezuela.
- Dussel, E. (1977). *Filosofía de liberación*. México D. F.: Edicol.
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Dussel, E. (2006). 20 tesis de política. Caracas: Editorial El Perro y la Rana.
- Fanon, F. (1965). *Los condenados de la tierra*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Hinkelammert, F. y Mora, H. (2008). *Hacia una economía para la vida*. Preludio a una reconstrucción de la economía (2.^a ed.). San José: Editorial Tecnológica de Costa Rica.

- Maldonado-Torres, N. (2004) The topology of being and the geopolitics of knowledge: modernity, empire, coloniality. *City*, 8 (1).
- Mignolo, W. (2000). *Local Histories/Global Designs: Essays on the Coloniality of Power, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press [ed. cast.: *Historias locales/diseños globales. Ensayos sobre la colonialidad del poder, los conocimientos subalternos y el pensamiento fronterizo*, Madrid, Akal, 2003].
- Mignolo, W. D. (2015). *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad* (Antología, 1999-2014). (F. Carballo y L. A. Herrera, eds.). Barcelona: Cidob.
- Rodríguez, S. (2012). Juramento del Monte Sacro. En A. Montero, *Simón de los pueblos, Simón Rodríguez*. Buenos Aires: CTA Ediciones.
- Rodríguez, S. (2016a). “Pródromo” a Sociedades americanas en 1828. En *Simón Rodríguez: Obras completas* (pp. 43-90). Caracas: Ediciones del Rectorado, Unesr (obra original publicada en 1828).
- Rodríguez, S. (2016b). Defensa de Bolívar (1830). En *Simón Rodríguez: Obras completas* (pp. 117-258). Caracas: Ediciones del Rectorado, Unesr (obra original publicada en 1830).
- Rodríguez, S. (2016c). Observaciones sobre el terreno de Vincocaya. En *Simón Rodríguez: Obras completas* (pp. 259-308). Caracas: Ediciones del Rectorado, Unesr (obra original publicada en 1832).
- Rodríguez, S. (2016d). “Galeato” a Luces y virtudes sociales. En *Simón Rodríguez: Obras completas* (pp. 91-116). Caracas: Ediciones del Rectorado, Unesr (obra original publicada en 1834).
- Rodríguez, S. (2016e). Luces y virtudes sociales. En *Simón Rodríguez: Obras completas* (pp. 345-414). Caracas: Ediciones del Rectorado, Unesr (obra original publicada en 1840).
- Rodríguez, S. (2016f). Sociedades americanas en 1828. En *Simón Rodríguez: Obras completas* (pp. 415-516). Caracas: Ediciones del Rectorado, Unesr (obra original publicada en 1842).
- Rodríguez, S. (2016g). Extracto sucinto de mi obra sobre la Educación Republicana. En *Simón Rodríguez: Obras completas* (pp. 559-594). Caracas: Ediciones del Rectorado, Unesr (obra original publicada en 1849).

Rodríguez, S. (2016h). Consejos de amigo dados al Colejio de Latacunga. En *Simón Rodríguez: Obras completas* (pp. 595-660). Caracas: Ediciones del Rectorado, Unesr (obra original publicada en 1851).

Esta obra, publicada con el auspicio
del Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela,
se terminó de imprimir en Caracas, en noviembre de 2023.

En este momento de cambio de época, tan convulso, el giro debe empezar por desmontar el conocimiento que nos ha colonizado y por recuperar la capacidad de seguir pensando otras formas de relación. El ámbito de la defensa de la vida reclama cambiar la *geografía de la razón* y establecer una geopolítica del pensar y del saber que se deslinde de la hegemonía de Occidente —esa civilización-cultura-racionalidad que, hoy, nos tiene sumergidos en una crisis ecosocial, que se traduce en una crisis existencial—.

Este libro es una invitación a reflexionar sobre el horizonte de transformación política, más allá de los proyectos de emancipación centrados en la racionalidad euronorteamericanocéntrica; un llamado a sentipensar desde la originalidad histórica y cultural de nuestra América y otros Sures globales.

Geopolítica del pensamiento original nace con la intención de escudriñar y contemporaneizar el pensamiento de Simón Rodríguez y su multiplicidad de líneas constituyentes de otra idea de política, de economía y de sociedad.

Esta obra reúne una docena de ensayos de siete países de nuestra América, cuyos autores proponen pensar desde una ética de lo común y de la vida. Se trata, en este sentido, de un compromiso por generar un pensamiento original y un conocimiento situado, que hagan posible generar capacidades políticas para la reconstitución del tejido comunitario y la construcción de una opción de futuro, más allá de los mitos-trampa de la modernidad/colonialidad.



BATALLA NAVAL
DEL LAGO DE MARACAIBO