

*“Con el mayor de los descaros se habla ya, en nuestras tertulias, de la llegada de una Colonia de Maestros, con un cargamento de Catecismos sacados de la Enciclopedia por una sociedad de gente de letras en Francia, y por hombres aprendidos en Inglaterra. El fin es, no sólo desterrar el Castellano, sino quitar a los niños hasta las ganas de preguntar por qué piden pan”*

*Simón Rodríguez*  
OC.Tomo I p.348

**eale**  
**ediciones**  
Decanato de Educación Avanzada



República Bolivariana de Venezuela  
**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL  
SIMÓN RODRÍGUEZ**  
Decanato de Educación Avanzada

# **Simón Rodríguez:** Resonancias de su vida y obra en nuestros tiempos

**Simón Rodríguez: Resonancias de su vida y obra en nuestros tiempos**



**Magaldy Téllez  
Norah Gamboa  
Oladys Agudelo**  
(Editoras)

República Bolivariana de Venezuela



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL  
SIMÓN RODRÍGUEZ

Rectorado  
Decanato de Educación Avanzada

# Simón Rodríguez: Resonancias de su vida y obra en nuestros tiempos

*Magaldy Téllez  
Norah Gamboa  
Oladys Agudelo  
(Editoras)*

eje  
edra  
ediciones

Decanato de Educación Avanzada

La información contenida en los textos publicados en este número es de la entera responsabilidad de los autores.  
Está permitida la reproducción total o parcial de los textos contenidos en este número siempre que sea citada la fuente.

**Portada:** Luis Eduardo Pérez Gutiérrez  
**Revisión:** Olady Agudelo y Norah Gamboa Vela  
**Diagramación y montaje:** Norah Gamboa Vela

**Depósito Legal:** DC2018000670  
**ISBN:** 978-980-288-071-3  
**Copyright:** UNESR

**Mayo 2018**

Dirección: 2.<sup>a</sup> Calle con 2.<sup>a</sup> Transversal, Urbanización Campo Alegre, Qta. Portofino,  
Municipio Chacao, Estado Miranda  
Teléfonos: (0212) 2653023 - 2676786 - 2666155 - 6140179 (Directo)  
Correo electrónico: [direccion.investigacion.decanato@gmail.com](mailto:direccion.investigacion.decanato@gmail.com)  
Página web: <http://www.postgrado.unesr.edu.ve/>

## **AUTORIDADES DE LA UNESR**

Adrián José Padilla Fernández  
*Rector*

Julio César Valdez Alayón  
*Vicerrector Académico*

Pedro Pablo Hutman Sánchez  
*Vicerrector Administrativo*

Oscar José Rodríguez Pérez  
*Secretario*

## **AUTORIDADES DEL DECANATO DE EDUCACIÓN AVANZADA**

Magaldi Téllez  
*Decana*

Gloria Mateus  
*Directora de Formación Avanzada*

Patricia Yáñez  
*Directora de Investigación*

Olga Uribe  
*Directora de Secretaría*

Norah Gamboa  
*Directora de Cooperación, Educación Continua e Interacción con las Comunidades*

Zaire Plater  
*Directora de Administración*



*Sumario*

## SUMARIO

<b>Presentación</b> .....	9
<b>La educomunicación y el legado Robinsoniano</b> <i>Adrián Padilla Fernández</i> .....	17
<b>Notas para pensar la decolonización en la universidad, escuchando al maestro Simón Rodríguez</b> <i>Magaldy Téllez</i> .....	31
<b>Simón Rodríguez y la lucha antiimperialista de Nuestra América</b> <i>Iluska Salazar</i> .....	49
<b>Simón Rodríguez: conocimiento libre para la revolución social</b> <i>Nelson Ramón Suárez</i> .....	65
<b>Coyuntura histórica latinoamericana contemporánea y cibersociedad: Luces rodrigueanas para la resistencia pedagógica</b> <i>José Leonardo Sequera</i> .....	83
<b>Intersubjetividad, enunciación y significación: reconocimiento del lugar epistémico discursivo</b> <i>Noel Padilla</i> .....	105
<b>Encuentro nuestroamericano en lenguaje común. Traducción de saberse y de prácticas</b> <i>Nioska Orozco, Jonathan Pernía y Pablo Moreno</i> .....	119
<b>El verdadero Simón Rodríguez</b> <i>Alí Ramón Rojas Olaya</i> .....	135
<b>Sobre los autores</b> .....	151



*Presentación*

## Presentación

*Si nos atrevemos a inventar otra escuela...  
quién sabe todavía nos interese ser interpelados  
por el modo de hacer escuela de Simón Rodríguez.*

**Walter Kohan**

A pocos personajes les han deformado tanto su vida y obra como lo hicieron con la del maestro Simón Rodríguez; incluso se llegó a sostener que se caracterizaba por la extravagancia y la locura, desde luego, asociadas a su indudable irreverencia. Asimismo, Rodríguez es uno de los pocos personajes a quienes se les haya reconocido de manera contundente su ingenio, su agudeza y la trascendencia de su obra educativa. Diríamos, en esta segunda vertiente, que la trascendencia del Maestro, en nuestros tiempos, radica en lo que sigue dándonos a pensar, decir, sentir, hacer y vivir, desde los surcos que abriera con su modo de pensar y decir la educación; no como un asunto de su labor intelectual, sino como un impulso de vida de la que emergieran sus escritos. Surcos que siguen resquebrajando las ortodoxias instaladas en discursos y prácticas educativas, que lejos de ser neutras impiden desplegar formas de pensar y hacer la educación tejiendo vida y política con la pulsión liberadora.

De ello se trata cuando decimos que el Maestro sigue dándonos a pensar, decir, sentir, hacer y vivir; pues como bellamente escribe Walter Kohan, cuando aclara que su libro dedicado a don Simón Rodríguez no responde a un interés historiográfico, o biográfico, ni al propósito de interpretar lo que verdaderamente pensara y dijera sobre los asuntos que le inquietaran, sino al ejercicio de «pensar junto a un personaje conceptual, para buscar inspiración en una vida llena de pensamiento, para tratar de sentir la transpiración de una experiencia de errancia, inquietud, irreverencia, originalidad, en nuestra busca de sentido para una vida que queremos vivir en la educación y la filosofía. Buscaremos pensar con Simón Rodríguez una forma de reunir la filosofía, la educación y la vida. Lo que intentaremos es, sobre todo, ensayar, ensayar en la escritura, ensayar en la vida y en el pensamiento, como quería don Simón Rodríguez. Viajar en el pensamiento, como él tanto viajó, en el pensamiento y en la vida. Será entonces un

escrito rodrigueciano en este preciso sentido: lo que da sentido a esta escritura es, tal vez y con el perdón de la pretensión, lo que daba sentido a la escritura de don Simón Rodríguez»<sup>1</sup>.

Podemos leer estas palabras como una invitación a pensar y a ensayar desde y con Simón Rodríguez, lo que hoy está en juego en las luchas impulsadas por los anhelos de proyectos educativos democráticos, populares y liberadores, que ya se harían cuerpo en las búsquedas fecundas del Maestro. Búsquedas, cómo no decirlo, vinculadas a la necesidad de hacer una escuela que hiciera suyo el desafío de formar republicanos para las nacientes repúblicas americanas, como lo muestra el siguiente fragmento rodrigueano: La instrucción pública, en el siglo 19, 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 debe imitar servilmente, sino ser ORIGINAL<sup>2</sup>.

Palabras a las que se anuda el propósito fundamental de la vida y obra de Simón Rodríguez recalado por Kohan: «hacer escuela», cuyo sentido atraviesa el modo en que el Maestro hizo escuela a sabiendas de que se trata de inventar su carácter propio en el despliegue mismo de una escuela hecha vida, porque este carácter no está dado por el hecho mismo de que exista la institución escolar. De ahí que compartamos con Kohan que estudiar el modo en que «Simón Rodríguez “hace escuela”, qué escuela hace y para qué... puede ser tremendamente inspirador para quienes estamos queriendo hacer escuela en estos tiempos, en los espacios que habitamos»<sup>3</sup>. Sobremanera, porque a la escucha de las resonancias de esta vida y esta obra para hacernos cargo de la educación en nuestro país y en Nuestra América, no nos es dado obviar que en nuestros tiempos sigue siendo ineludible situarnos en los surcos que abriera el maestro Simón Rodríguez.

Surcos que nos dicen del carácter decisivo de las luchas a emprender ante los embates que aún nos agujerean, los de las diversas formas de desigualdad y de exclusión de niños y jóvenes, por la clase social a la que pertenecen, por su

<sup>1</sup> W. Kohan. *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Ediciones del Decanato de Educación Avanzada, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas, 2014, p. 21.

<sup>2</sup> S. Rodríguez. *Obra completa*, Tomo I. Presidencia de la República, Caracas, 2001, p. 234.

<sup>3</sup> W. Kohan. *Op. cit.*, pp. 26-27.

color de piel, sus creencias religiosas, o las lenguas que hablan. Luchas que implican hacer que, en el «hacer escuela», cada uno y todos puedan dialogar en su propia lengua, decir su propia palabra; que todos y cada uno sean considerados iguales y sean apreciados en sus potencias, sus capacidades y sus temples; que a todos y a cada uno se les ofrezcan las condiciones materiales y afectivas para aprender a pensar y a vivir una vida en común. Por estos surcos hemos de seguir transitando, en estos tiempos nuestros que ameritan, de otro modo, hacer aquello a lo que el Maestro sigue invitándonos: «Hacer escuela», en el sentido de educar de verdad a todo el pueblo, para ayudar a cada uno y a todos a encontrar lo que se es, para construir una vida-en común, para hacer una sociedad más justa para todos y cada uno, para que educación revolucionaria cumpla la función que le es propia en una revolución que es tal si aprendemos, para decirlo con Kohan, «cómo vivir una vida que valga la pena de ser vivida». Hoy, sin duda, debemos hacer que resuenen en nosotros la vida y obra del maestro Simón Rodríguez.

Vivimos procesos que reclaman volver a encontrarnos con el sentido que Simón Rodríguez diera a su proyecto educativo, a su empeño de «hacer escuela», a sabiendas de que estos tiempos nuestros no son solo nuestros, sino también de quienes han de venir, pues somos responsables ante ellos por lo que ahora hagamos o dejemos de hacer para construir juntos una vida digna de ser vivida por todos y todas; no otra que una vida cruzada por el ejercicio de la justicia, la igualdad, la libertad y la solidaridad, para tejer voluntades y abrir caminos a quienes vendrán como forjadores de su propio mundo-en común.

Con esta convicción, desde el Decanato de Educación Avanzada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, nos propusimos llevar a cabo el Seminario Nacional 2016, dedicado a la vigencia del pensamiento de Simón Rodríguez en Nuestra América, que se realizara en San Juan de los Morros durante los días 3 y 4 de noviembre de 2016. Seminario al que convocáramos para encontrarnos en el diálogo que permitiera escuchar(nos) a propósito de lo que profesores y profesoras de universidades de nuestro país pudieran narrar de sus experiencias vinculadas a las resonancias que tuvieran en ellas el pensamiento y la vida de Simón Rodríguez, en un lugar y tiempos que vuelven a ser para nosotros de pensamiento y ensayos, como describiera el Maestro su propio tiempo.

Este libro es uno de los frutos de dicho seminario. En él se reúnen varios de los trabajos allí presentados que, desde sus múltiples miradas, se hacen cargo de las resonancias que en ellos tiene el sentido rodrigueano del «hacer escuela», de cara a las luchas actuales por la construcción inacabada de sociedades justas, igualitarias, libres y solidarias, en América Latina. Se trata de voces para



las cuales nuestros problemas reclaman identificar por nosotros mismos cuáles son nuestros retos en el proceso mismo de construcción de nuevos modos de pensar, hacer, decir y sentir que, diríamos, involucran que las mutaciones del escenario social, político, cultural y económico, mundial y regional incluyen la convergencia de la explosión de vida y muerte, de sentido y sin sentido, con profundas consecuencias en el devenir individual y colectivo. Un escenario cuyos desafíos se trazan en la textualidad, mostrándonos las múltiples posibilidades que la obra del maestro Simón Rodríguez abre como un terreno fértil para la indagación, para la producción de conocimiento en las múltiples facetas que Rodríguez recorrió, transitó y reflexionó. Como comunidad universitaria tenemos una riqueza de fuentes y la posibilidad de adentrarnos en el pensamiento y en la obra del Maestro, dándole elementos de referencia a lo que podrían ser líneas de investigación muy amplias.

En tal sentido, este libro busca visibilizar y socializar el trabajo intelectual de un conjunto de profesoras y profesores de nuestra universidad y de otras universidades, que tuvieron la posibilidad de encontrarse en dicho seminario, para compartir sus trabajos y la fuerza vital que en ellos se recoge. También se incluyen otros textos no presentados en el referido seminario, pero que ofrecen importantes aportes. Para la UNESR y, más específicamente, para el Decanato de Educación Avanzada y el Vicerrectorado Académico, este libro abre posibilidades para que la vida y obra del maestro Simón Rodríguez se convierta en un eje conductor de articulaciones para formar una red de investigadores e investigadoras que se entusiasmen en el estudio de esta vida y esta obra, de cara a sus resonancias en la sociedad actual.

Lo que puede desarrollarse en el ámbito de la investigación a partir de la obra de Rodríguez pudiera ser un aporte importante no solo para el ámbito nacional, sino también para el regional e internacional. En primera instancia estaría Nuestra América, tomando en cuenta que en su vida transitó y se relacionó con pueblos de diferentes lugares de nuestro continente, más allá del mundo conocido para la época. En su vida de trotamundos, el Maestro recorrió gran parte de Europa, de Estados Unidos de Norteamérica y, por supuesto, ya después de la independencia de nuestros países y de la fundación de las repúblicas, dio sus lecciones de vida y pensamiento errantes, transitando por la Gran Colombia, lo que hoy es Colombia, Ecuador, Bolivia, Chile, Perú, cruzándose con las realidades de esos países.

En este libro se destacan también esos elementos de la vida en su tiempo histórico, en el tiempo que le correspondió vivir, finales del siglo XVIII y parte del siglo XIX. Entonces, los elementos que aquí aparecen, los que se recogen en

cada una de las contribuciones que los investigadores y las investigadoras nos aportan, son pistas para continuar en la profundización de ese trabajo acucioso en el que haga cuerpo la irreverencia con la que el Maestro hizo su vida y su obra. Una vida y una obra que no solo le hablan a la educación como un hecho integral, a la educación para toda la vida, sino también a la política, a la comunicación, y por supuesto a la filosofía; que por tanto sigue siguen dándonos a pensar, decir, hacer y sentir de otro modo.

*Magaldy Téllez, Norah Gamboa y Oladys Agudelo*



*La educomunicación  
y el legado Robinsoniano*

*Adrián Padilla Fernández*

## La educomunicación y el legado Robinsoniano

Adrián Padilla Fernández<sup>1</sup>

*¿Qué leerá el que no tiene ideas?  
Excepto unos pocos Romances,  
que tratan de amores, cavernas y espantos,  
**no hai lectura que se emprenda,**  
**sin ideas de la materia** Creer lo contrario, es pensar  
como aquel pobre campesino,  
que compraba anteojos para saber leer,  
porque veía ponerse anteojos para leer.  
**Simón Rodríguez<sup>2</sup>***

### Introito

Al proponernos una inmersión reflexiva en la dimensión de la *educomunicación*, tomando como referente fundamental el pensamiento del maestro Simón Rodríguez, pretendemos resolver una problemática que nos propone el desafío de una lectura no lineal de un tiempo histórico —en su tránsito de dos centurias—, focalizando nuestra mirada en el dinamismo de prácticas sociales implicado en sus procesos educativos y comunicativos.

Entendemos esa intersección de lo que podemos definir como campos de conocimiento (educación y comunicación), como un espacio donde se despliegan complejas relaciones que se tejen en el día a día de lo público y de lo privado con la intermediación de diversas tecnologías. También la vemos como

---

<sup>1</sup> Docente-investigador de la UNESR, adscrito al CEPAP. Coordinador de la Línea de Investigación Movimientos Sociales y Saberes Multidimensionales.

<sup>2</sup> Rodríguez, Simón (1975). Sociedades americanas en 1828 en *Obras completas*, vol. I, p. 364, UNESR, Caracas. (Negritas nuestras).

historia y memoria, cultura y expresión de los sentimientos más íntimos de una sociedad.

Podemos afirmar que todo tiempo histórico contiene un componente tecnológico que es, de manera relevante, configurador de las subjetividades sociales que expresan sus marcas epocales. En tal sentido, al intentar un balance, desde la perspectiva geohistórica, de las tecnologías que han incidido significativamente en el desenvolvimiento de las dinámicas sociohistóricas, debemos referirnos al desarrollo tecnológico de la información y la comunicación. Es así como reconocemos la centralidad tecnológica de la imprenta desde su invención a finales del siglo XV en Occidente<sup>3</sup>. Sin lugar a dudas, la presencia de esta tecnología fue fundamental para el impulso de la actividad editorial y periodística con su consecuente incidencia en la cultura libresca, en la educación y en la actividad política.

La predominancia tecnológica de la imprenta se extendió durante varios siglos, y fue fundamental para la sociedad de los siglos XVIII y XIX. Consideramos que con el uso tecnológico se generan conocimientos y relaciones que definimos como *prácticas tecnoculturales*. Con ello nos referimos a una complejidad que engloba las dinámicas de las y los sujetos sociales en su relación con —y a través— de los medios de comunicación. Si ampliamos esa mirada hasta nuestra contemporaneidad estaríamos visualizando a lectores/lectoras (en referencia a medios escritos), oyentes (en relación con los medios radiofónicos), telespectadores/ telespectadoras (de televisión abierta y por suscripción), espectadores/espectadoras de cine, usuarios/usuarias de computadores, de redes de computadores y de la electrónica digital (videojuegos), focalizando nuestro interés en sus habilidades, usos y experiencias en lo referido a cada una de esas y otras tecnologías digitales.

### La fuerza de la palabra escrita

Simón Rodríguez (2007) reconocía esta relación cuando colocaba el lenguaje como preocupación fundamental de la acción educativa. Para el Maestro, el discurso de quien enseña debe propiciar la apropiación del lenguaje por parte de quien aprende para la expresión de su pensamiento. Rodríguez reivindica de esta manera la dialéctica entre educación y comunicación como configuración

<sup>3</sup> Se tiene evidencias de que en la sociedad china, antes que en la europea, se trabajaba con las técnicas de reproducción gráfica. Ya en el siglo IV, se conocía de volúmenes de papel frotado sobre planchas de metal o madera con textos y dibujos grabados a la inversa. Para el siglo VII, la xilografía o impresión mediante el uso de planchas de madera grabada era de uso común. CHONG L., Luis M. (2012).

de una educación transformadora del pensamiento colonial, una educación capaz de promover un pensamiento crítico, un pensamiento propio, necesario para el surgimiento de nuevas y nuevos republicanos.

El Maestro comprendió claramente la importancia de la tecnología comunicativa de su época. Así lo dejó expresado en su creación intelectual recogida en libros y publicaciones periódicas. En su rol de escritor nos legó fundamentales marcas textuales; entre ellas se pueden destacar: *“Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento”* (1794), *“El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de Armas”* (1830). De igual modo, resalta su trabajo titulado *Sociedades Americanas*, dividido en varias ediciones publicadas en Arequipa (1828), Concepción (1834), Valparaíso (1838), y Lima (1842). En este texto insiste en la necesidad de buscar soluciones propias para los problemas de nuestro continente, idea que sintetiza en *La América española es original, originales han de ser sus instituciones y su gobierno, y originales sus medios de fundar uno y otro. O inventamos, o erramos*.

Es importante señalar la reiteración referencial a la imprenta, a los libros, a la escritura, como un factor que permea múltiples dimensiones, como la educación, la política y la cultura en general.

En la edición limeña de *Sociedades Americanas* (1842), Rodríguez afirma que:

los AUTORES, que obtienen privilegio de publicación,  
PROTESTAN, en las primeras hojas de sus libros,  
PERSEGUIR, con todo el rigor de la lei,  
a los CONTRAFACTORES de sus obras.

#### YO NO AMENAZO:

sólo pido, a mis contemporáneos,  
una declaración, que me recomiende a la posteridad,  
como al primero que propuso, en su tiempo,  
medios seguros de reformar las costumbres<sup>4</sup>.

En la introducción al tratado sobre *Luces y Virtudes Sociales* hace una lectura crítica al uso que se hace de la tecnología de la imprenta para responder a ciertas visiones y posturas que se tienen del hecho social.

<sup>4</sup> Referencia tomada de Rodríguez, Simón (2004). *Inventamos o erramos*. Monte Ávila Editores Latinoamericana. Caracas. p. 101.

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 malcriados, que pueblan el país de las ciencias. Un filólogo puede hablar de la estrategia con propiedad, y no ser, por eso, soldado.

Tampoco son medios de JENERALIZAR  
ni pueden suplir por ellos  
los continuos actos de PUBLICACIÓN que se hacen  
enseñando en *Escuelas, Colegios y Universidades*  
ni los de DIVULGACIÓN  
que se hacen por la prensa

lo que no es JENERAL  
sin excepción  
no es verdaderamente PÚBLICO  
y  
lo que no es PÚBLICO no es SOCIAL<sup>5</sup>.

La recurrencia de Simón Rodríguez a lo escrito, a lo publicado, a lo divulgado, como parte fundamental de los procesos de estructuración de la opinión pública y de la percepción de lo público en la configuración de la realidad social, nos dice de su valoración sobre la centralidad tecnológica de la imprenta en el tiempo histórico que le correspondió vivir.

Como Samuel Robinson, después de la fallida conspiración de Gual y España (1797), se adentra en la dimensión idiomática anglosajona en su paso primero por Jamaica y luego por los Estados Unidos. En esos territorios redimensiona su condición de educador y, además, de lector de las obras fundamentales de Voltaire, Montesquieu, Defoe y Rousseau, tal como lo reseñan sus biógrafos (Alfonzo Rumazo González, Miguel Luis Amunátegui, Rafael Ramón Castellanos, entre otros). Siendo coherente con su práctica de la educación para la vida, en la idea de educar la mente y la mano, se dedica a conocer y dominar varios oficios. Entre ellos se destaca el oficio de tipógrafo que lo coloca en el corazón de la dinámica tecnológica de la imprenta. Según Castellanos (2005), es en las ciudades de Baltimore y Filadelfia en donde ocurre ese aprendizaje al aproximarse a una tradición técnica que le dio luz a las *Proclamas de Filadelfia de 1774 y 1775*, documentos fundamentales en el proceso de independencia del país norteamericano. Afirma el historiador que allí debe haber configurado su

<sup>5</sup> Op. Cit. p. 42.

creatividad en cuanto a que “el arte de escribir necesita el arte de pintar”, lo cual años después en Chuquisaca y Arequipa lo acercará a su producción de libros. En ese sentido, el investigador Pedro Grases (1954) al referirse a la labor tipográfica de Rodríguez indica que

Cada página está concebida de manera singular y no a capricho, sino habiendo meditado la distribución tipográfica de espacios, tipo de letra, renglones cortados, mayúsculas, llaves, equivalencias, y aun de los signos de puntuación para la mejor comprensión de la idea que quiere transmitir. (p. 118).

Con estos referentes de la labor educativa y comunicativa del maestro Rodríguez, pudiéramos reconocer en ella un antecedente importante para las propuestas educomunicativas que dos siglos después se vienen desarrollando fundamentalmente en América Latina.

### Elementos del discurso robinsoniano

En el variado abanico de posibilidades al que podemos recurrir para referirnos al cultivo discursivo de Simón Rodríguez como un componente constitutivo de la práctica educomunicativa, consideramos la mirada del teórico ruso Mikhail Bakhtin (1997), para quien la palabra es un fenómeno ideológico por excelencia.

La realidad toda de la palabra es absorbida por la función del signo. La palabra no comporta nada que esté ligado a esa función, nada que no haya sido generado por ella. La palabra es el modo más puro y sensible de relación social (p.36).

La obra de este autor se caracteriza fundamentalmente por la visión de conjunto del texto y por la fuerte crítica a los análisis parciales. Él propone el análisis del texto en su organización, en su interacción verbal, su contexto y su intertexto. Además, para Bakhtin el dialogismo es un principio constitutivo del lenguaje y la condición de sentido del discurso. El dialogismo interaccional conduce a un cambio en el concepto tradicional del sujeto. El sujeto pierde su papel de centro y es sustituido por diferentes voces sociales que hacen de él un sujeto histórico e ideológico.

Al caracterizar el discurso robinsoniano podemos afirmar que en él se observa con claridad ese sujeto histórico que *enuncia* y cuestiona desde el *lugar*

*social* del anticolonialismo encarnado en los Padres Libertadores. Muestra su radicalidad y antagonismo ante las ideas, acciones y privilegios de la colonia asumidos por no pocos jefes criollos después de la guerra de independencia. Como camino para la eliminación de la miseria propone la creación de comunidades autosuficientes y presenta el concepto de *toparquía* como ejercicio de poder con arraigo territorial.

Con Daniel Prieto (1987) afirmamos que el discurso del maestro Rodríguez es fundamentalmente político y así queda claro en toda su obra escrita como ensayos, artículos, textos científicos y producción epistolar. Allí sus propuestas pedagógicas, sus razonamientos sobre la sociedad, sus análisis sobre las desigualdades entre los diferentes sectores de la población, responden a una consecuente actitud y actividad políticas. En lo estilístico se muestra una permanente polémica con presencia de interlocutores que refutan, que reaccionan y hasta hacen propuestas contralibertarias. El autor argentino reconoce la práctica de dos tipos de discursos políticos por parte del Maestro y así lo describe:

El primero se orienta hacia el impacto, la fascinación, el delirio; el segundo hacia la búsqueda conjunta, la percepción crítica, la razón. El uno concentra todo el poder en un emisor privilegiado, afina palabras como navajas, despliega escenografías, se colma de fuego de artificios y de golpes de efecto. El otro comparte el poder, busca los conceptos sin desdeñar la belleza, se resiste a los juegos escenográficos y al efectismo. Uno recorre superficies, se detiene aquí o allá por alzar una ola más o menos espléndida, para mostrar una joya, y luego sigue su camino en busca de algún otro objeto mágico. El otro pide profundidades, contextos, historia; sabe que más allá de las excepciones hay el discurrir de los hechos y de los seres, pleno de complejidad, rico en luces y oscuridades. Predica el uno, educa el otro. (p.78).

Resalta con fuerza en el despliegue de las estrategias discursivas de Simón Rodríguez la puesta en escena de lo que Bakhtin define como discurso autoritario y discurso poético. El autor ruso se refiere a la diferencia entre discursos monofónicos y polifónicos. Por un lado, el autoritario es aquel que no presenta las diferentes voces en conflicto, las distintas posiciones que forman el discurso, sino que se muestra como el discurso de la verdad única. Por el otro, el discurso poético es aquel que representa el diálogo intertextual, las complejidades y las contradicciones de los conflictos sociales. En el discurso robinsoniano se pone de manifiesto una indiscutible poética con el despliegue de una retórica educativa en donde es relevante la palabra dicha y escrita, la metáfora creativa, la ironía inteligente, entre otros elementos. También habría que destacar los recursos gráficos expresivos que

subvirtieron el orden monótono de las líneas en las páginas impresas y en la organización general de texto.

### Visión educativa y tránsitos emancipatorios

Toda la actividad educativa de Rodríguez, que fue su vida misma, estuvo inspirada en un proyecto liberador. De liberación frente al dominio político-económico del poder colonial, pero sobre todo de emancipación del pensamiento, de la comprensión de la realidad social y cultural. Allí enfiló las baterías de sus palabras y sus acciones a la desconstrucción de los imaginarios sociales que, a fuerza de usos y costumbres, consolidaban el andamiaje del sentido común de la dependencia y de la reproducción de la lógica dominante.

El lenguaje es una preocupación fundamental en su obra educativa y por ello dejó claro que el discurso de quien enseña debe propiciar una apropiación crítica por parte de quien aprende para la expresión de un pensamiento original, auténtico, propio, para el surgimiento de nuevas y nuevos republicanos como condición para hacer la República.

En esa visión crítica propone la incorporación de la perspicacia semiótica para leer con sentido los textos que nos habitan y que dicen de nuestra vida. Insiste en llamar a afinar la mirada y el pensamiento que permiten percibir las diferencias que distinguen un objeto material de otro, como un camino para alejarse de una ignorancia que le rinde frutos a quienes defienden el establecimiento y se niegan a las transformaciones.

En esa relación con el lenguaje el maestro Rodríguez destaca la materialidad textual del conocimiento (libros) y a la intermediación tecnológica (impresión) que la hace posible. Convoca a desarrollar una verdadera política y una verdadera gramática y en ese sentido, afirma:

A discutir estas cuestiones son llamados  
 TODOS los hombres que se creen con derecho á  
 INFLUIR  
 POR SUS LUCES  
 y éstos son

los que están convencidos de que  
 el BIEN SOCIAL depende del SABER

*los que saben*, que la República de las Letras  
 se compone de los que LEEN

que no hay qué LEER si no se ESCRIBE  
y que la pluma de la filosofía es  
la imprenta

*los que saben*, que al que *escribe*  
no se le ha de MOVER LA MANO  
ni al que dicta se le ha de distraer  
con conversaciones ajenas al asunto

á los que saben que sin Libros no habría ciencias, y sin  
ciencias no habría Sociedad-<sup>6</sup>.

Defiende la Educación Popular como formación general para toda la población como el camino para lograr un bienestar social que se logra en la armonización de los sujetos en su relación con la naturaleza. Destaca la importancia del lugar donde se halla lo natural y acontece lo social. Confronta a la escuela europea con un modelo original americano que llama *Escuela Social* que es el lugar de otras Luces. Ese espacio, además de propiciar aprendizajes en torno a la filosofía, a las ciencias naturales y a las lenguas, incluyendo a las lenguas originarias de la población indígena y no tanto al latín (la cual, según el Maestro debería ser del interés de quien deseaba ordenarse de clérigo), era fundamental para el aprendizaje de los oficios. Así lo propuso desde las instancias públicas que ocupó y lo practicó como educar en tanto que las condiciones así se lo permitieron. En su idea de *maestranzas* encontramos referentes importantes para las escuelas de artes y oficios y las escuelas técnicas.

### Totalidades complejas

En la obra del Maestro también identificamos una perspectiva compleja que se contrapone a la fragmentación, a las parcialidades, que incide en la percepción de lo real y en los procesos de aprendizaje. Se refiere a la necesidad de conocer la totalidad de condiciones del hecho social, para lo cual debe apuntar una educación que tome en cuenta la complejidad de la naturaleza y de las relaciones sociales.

En tal sentido, propone

1er. *PRINCIPIO*

No hay objeto aislado; el más independiente, al parecer, tiene Relaciones-  
En los esfuerzos que hacemos para aislarlos está el trabajo de *ABSTRAER*.

<sup>6</sup> Rodríguez, Simón (2004). *Luces y Virtudes Sociales* en Inventamos o erramos. Monte Ávila Editores Latinoamericana. Caracas. p. 90

En no perder contigüidades ni adyacencias, consiste la capacidad del sentido = esto es lo que en los juicios llamamos *DISCRECIÓN*<sup>7</sup>

Nos habla de contigüidades y adyacencias para identificar el contexto que habilita el sentido. Es decir, es en esa dimensión donde se posibilita el pensar en totalidad, en reconocer y valorar todos los elementos de un proceso. Y agrega

2do. *PRINCIPIO*

El movimiento más libre tiene dependencia=  
la parte moviente  
el todo al que pertenece  
el lugar, el tiempo, el modo  
son circunstancias  
y los objetos presente  
Si en lo que enseñamos o queremos aprender  
Falta UNA SOLA relación o circunstancia  
Enseñamos o aprendemos MAL –i si observamos  
o hacemos observar UNA SOLA,  
ni aprendemos ni enseñamos<sup>8</sup>.

Se trata de reconocer nuestra existencia en un mundo complejo y de fortalecer la capacidad de mirar-reflexionar los procesos viendo su contextualidad y la emergencia de nuevos hechos y procesos que en su relación nos circundan y –al mismo tiempo– circundan nuevos procesos que generan nuevas circunstancias. Después de dos siglos esa mirada del Maestro continúa interpelándonos respecto a una educación que se aproxime a la complejidad de la vida promoviendo múltiples estrategias en el pensar con el abstraer y disgregar, pero simultáneamente afinando el relacionar, el reflexionar y la capacidad de síntesis. Ello nos convoca, al igual que al Maestro, a la innovación metodológica, a la creación intelectual, al desarrollo de nuevas escrituras, con categorías nuevas y nuevos despliegues discursivos que den cuenta del dinamismo del que somos parte en este tiempo histórico.

### Corolario

Entendemos la *educomunicación* como un campo de conocimiento localizado fundamentalmente en América Latina. Al indagar en las experiencias

<sup>7</sup> Rodríguez, Simón (1975). «Sociedades americanas en 1828», en *Obras completas*, Vol. I, p. 406, UNESR, Caracas.

<sup>8</sup> *Ibid.*

que han sido y son pautadas desde esa perspectiva encontramos fuertes vínculos con todo el recorrido que se ha hecho desde la educación popular, desde la educación liberadora. En esa praxis educativa para la emancipación desplegada por movimientos sociales a lo largo y ancho del territorio nustramericano y reflexionada por educadores y educadoras de gran significación (Paulo Freire, Mario Kaplún, Lola Cendales, Alberto Torres, Francisco Gutiérrez, entre otros y otras), visualizamos como un referente fundamental la obra de Simón Rodríguez con su extraordinaria vigencia histórica. Con esa fortaleza nos proponemos procesos formativos que nos permitan comprender y actuar en complejas realidades con sus múltiples mediaciones. Entre ellas, es preponderante la mediática en una época definida por algunos autores como la era de la información (Mc Luhan, Toffler, Castells, Lévy).

En el centro de ese contexto debemos trascender la descodificación de los discursos que circulan en variados formatos y en vertiginosas velocidades para colocar las palabras que nos permitan forjar nuestro destino en el momento en que una emergencia planetaria nos llama a abrir las sendas de lo alternativo, de lo auténtico, lo original, que armonice para un mundo mejor para los pueblos entre sí y en su relación con los entornos integrales-integradores (naturales, sociales y culturales).

### Referencias bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail (1997). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Hucitec. São Paulo.
- CHONG L., Luis M. (2012). **La escritura china y el invento de la imprenta**. En: **Noticias de Taiwan**. <https://noticias.nat.gov.tw/news.php?unit=98,106,115&post=90495>
- CASTELLANOS, Rafael Ramón (2005). **Simón Rodríguez. Pensador Universal y Pulpero de Azangaro**. FOGADE, Caracas.
- GRASES, Pedro (1954). **Simón Rodríguez y la imprenta**. Imprenta Nacional, Caracas.


PRIETO CASTILLO, Daniel (1987). **Utopía y comunicación en Simón Rodríguez**. Editorial Texto. Caracas.

RODRÍGUEZ, Simón (1975). **Obras Completas**. UNERS, Caracas

\_\_\_\_\_ (2004). **Inventamos o erramos**. Monte Ávila Editores Latinoamericana. Caracas

\_\_\_\_\_ (2007). *Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana*. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, núm. 9, 2007, pp. 105-134, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/869/86900905.pdf>





*Notas para pensar la decolonización  
en la universidad, escuchando  
al Maestro Simón Rodríguez*

*Magaldy Téllez*

## **Notas para pensar la decolonización en la universidad, escuchando al maestro Simón Rodríguez<sup>1</sup>**

*Magaldy Téllez*

Inicio esta conferencia diciendo que no es un dato menor el hecho de que el epónimo de nuestra universidad sea Simón Rodríguez, pues ello implica una gran responsabilidad que, como tal, nos compromete. De ahí la pertinencia de la pregunta ¿Por qué y para qué dicho compromiso?

Responder a esta pregunta comporta, en primer lugar, reconocer el ingenio, la agudeza, la irreverencia y la trascendencia de la vida y obra educativa del maestro Rodríguez, quien hizo de su obra, no una mera tarea intelectual, sino un compromiso en el que tejió educación, vida y política con sentidos liberadores. Se trata entonces de hacerse cargo de lo que hoy está en juego en las luchas por hacer que, en Nuestra América, cobren cuerpo los proyectos educativos democráticos, populares y liberadores, que ya impulsara la búsqueda inagotable del Maestro.

Pero esto debe ser mucho más allá de una consigna, de un eslogan. Implica la pregunta sobre qué es lo que está en juego en un proyecto educativo democrático, qué es lo que está en juego en un proyecto educativo popular y liberador. La cosa sigue sonando a una frase, como la frase del ensayo que la gente repite, la saca del contexto de la problematización y se pierden los sentidos, los cuales tenemos que empezar a reinventar. En nuestros tiempos no nos es posible soslayar que sigue siendo ineludible situarlos en los cauces que abriera el Maestro, en la búsqueda del Maestro.

Búsqueda del Maestro, hecha ensayos en los que el error hacía nacer nuevas invenciones en el camino de crear nuevas sociedades americanas, en los que se apostaba por hacer una educación vinculada al desafío de formar republicanos para las nacientes repúblicas americanas. Búsqueda inseparable de su

---

<sup>1</sup> Conferencia dictada el 21-02-2018, con motivo de la celebración del 42 aniversario de la UNESR.

propósito fundamental: «hacer escuela», en el sentido de una escuela hecha vida y hacedora de vida, lo que implicara inventar su carácter propio asociado a la construcción de las nacientes Repúblicas Americanas. En nuestros tiempos no es posible soslayar que sigue siendo ineludible situarnos en los cauces que abriera el Maestro, para hacer educación y hacer escuela de otro modo. Por ejemplo:

- *Pensemos en lo que significa el sentido social de la educación* y, cuando hablo de la educación, no estoy hablando para los expertos en educación, todos estamos involucrados en eso que llamamos educación y cultura. Porque existen nuevas formas de desigualdad y de exclusión social, en las que actúan las estigmatizaciones sociales y culturales, contra las que ya luchara Simón Rodríguez en su tiempo. Es una tarea preguntarse cuáles son estas nuevas formas y empezar a aportar algunas respuestas.
- *Pensemos en la importancia de asumir que el pensamiento, como invención, puede realizarse en la vida de cualquiera y de todos*, lo que comporta asumir el principio de *igualdad* como ejercicio inherente a la democracia. Ya que asumir como punto de partida el principio contrario, conforme al cual hay quienes son incapaces, como característica siempre atribuida a los excluidos y marginados de la sociedad, es jugar al fracaso de la revolución y en pro del afianzamiento de una sociedad. Eso está en Rodríguez, hagamos que resuene; son otros tiempos, indudablemente, pero esa resonancia significa que las preguntas de Rodríguez, nosotros las replanteemos para estos tiempos y veamos su sentido.
- *Pensemos en la importancia de hacernos cargo*, como lo hizo Simón Rodríguez, de que *sin una revolución en la educación, no hay revolución de verdad*, pues lo que se conquistara por las armas se perdería sin una educación que permitiera construir y consolidar una nueva sociedad. E invitar a reinventar el vínculo entre educación, política y vida. Una educación revolucionaria, nos sigue diciendo el Maestro, es una educación que invierte las prioridades y los valores sociales; que es de todos y para todos, porque todos son igualmente capaces de aprender; que enseña a pensar inventando; que anuda pensamiento, saberes, prácticas y afectos. También ello sigue estando en juego, pues en el proyecto rodrigueano de *educación popular*, el sentido de «hacer escuela» es, como nos recuerda Walter Kohan, en su bello libro *El maestro inventor, Simón Rodríguez, «educar para el trabajo y*

*para la vida a los pobres y excluidos, formándolos como ciudadanos que demanda la fundación de República con sus propias gentes*». Es éste uno de sus legados fundamentales para *reinventar el vínculo entre educación y política, entre educación, escuela y vida*.<sup>2</sup>

- *Pensemos en el coraje y la perseverancia de asumir riesgos, de comprometerse con una escuela cuyas condiciones de existencia siguen sin estar dadas plenamente*, llamémoslas escuela, universidad, sociedad. Simón Rodríguez se arriesgó y se comprometió. Nunca, como bien señalan estudiosos de la vida y obra del Maestro, cesó de luchar por poner en práctica los principios y el sentido de su proyecto educativo. Nosotros hoy queremos hacer un nuevo programa de postgrado o de pregrado y al mes, ya la gente está cansada. ¿Somos rodrigueanos, de verdad? Asumamos esa perseverancia y ese coraje. No sólo en lo académico; también en lo administrativo y en todo lo que se juega en un espacio como el universitario.

Por ello no es difícil entender, en los tiempos del maestro Rodríguez, la reacción violenta de los defensores del estado de cosas existente, quienes expulsaron nuevamente a los desposeídos de la escuela y la reordenaron para perpetuarlo estatuido. Quienes lo desacreditaron calificándolo como un extranjero, extraño y loco, porque se atrevió a confrontar, como bien destaca Kohan, el «discurso del poder, de la escuela del poder, la misma que excluye, descalifica e ignora a los pueblos originarios, los que hablan otra lengua»<sup>3</sup>. Son cruciales, pues, el coraje y la perseverancia que presupone la realización del proyecto educativo rodrigueano en nuestros tiempos, teniendo presente que el Maestro, como lo enfatiza Kohan, no cesó en su empeño de revolucionar las escuelas para que los excluidos por las escuelas existentes aprendieran a pensar que transformar su condición social implicaba transformar la sociedad que la generaba; es decir, aprendieran a pensar «cómo hacer una República de verdad».

Estos y otros cauces abiertos por el maestro Rodríguez nos dicen del carácter decisivo de las luchas a seguir desplegando en Nuestra América, que es vital hacerlas nuestras. Porque el Maestro nos dice y nos sigue diciendo del carácter decisivo de las luchas a seguir desplegando en Nuestra América, porque se trata de posicionarnos en tiempos que colocan de nuevo en el debate y en las prácticas el papel de la educación y la cultura en el proceso de refundación de la República. Eso no es en abstracto, es un tema de arraigar en la vida cotidiana, no

<sup>2</sup> Kohan, W. (2014) *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Caracas: Ediciones Decanato de Educación Avanzada, UNESR.

<sup>3</sup> Kohan, W. (2014) *op. cit.*, p. 56

es un problema de gobierno, ni de Estado; es un problema de una nueva ciudadanía, de las nuevas formas de asumirnos como ciudadanos y, todo ello se hace y haría en medio de los embates internos y externos del poder imperial, económico, mediático, político y sus nuevas formas de colonización del mundo.

No todo responde a esto, porque hay formas de colonización que son internas. Ya lo vienen trabajando pensadores latinoamericanos desde las décadas de los años 50, de los 60. Se trata de un proceso que reclama identificar nuestros problemas y retos por nosotros mismos y, por tanto, requiere de nuestra participación. Una cascada puede abrirse al respecto, pues se trata de reinventarnos como ciudadanos y ciudadanas, de reinventar nuestras maneras de pensar, de decir, de hacer y de sentir, poniendo en juego los llamados que nos sigue haciendo el maestro Rodríguez, especialmente a “*entreayudarnos*”, como una línea de resistencia, de fuga, de libertad, frente a quienes llaman a autodestruirnos.

De ahí que sea un proceso que implica asumir retos con nosotros mismos, es decir, de nuestro ejercicio como ciudadanos capaces de tejer, de unir educación, vida, filosofía, comunicación, política, pero no solamente desde el trabajo investigativo, intelectual, sino hacerlo vida cotidiana, hacerlo que sea parte de nosotros en nuestras relaciones con la familia, con los otros, en cada espacio.

De eso se trata la ciudadanía hoy, de lo contrario no hay revolución de verdad. Nos revolucionamos nosotros mismos o no hay revolución. Ahí pasan los ejercicios de resistencia de ciudadanía como un ejercicio resistencia, de liberación.

Trazaré, pues, algunas reflexiones de lo que es posible hacer en y desde nuestra Universidad, que he organizado tomando como eje articulador la vinculación entre *universidad y pensamiento decolonizador*, y como preguntas orientadoras: ¿Qué significa decolonizar el pensamiento? ¿Se puede decolonizar el pensamiento en una universidad colonizada? Pero aproximarnos a nuestras respuestas, amerita una breve presentación de la cuestión de la “colonialidad” en nuestros tiempos, para enmarcar aquí la colonialidad del pensamiento y de la Universidad.

### 1. La colonialidad en nuestros tiempos

«El tigre espantado del fogonazo vuelve de noche al lugar de la presa. No se le oye venir, sino que viene con zarpas de terciopelo... La colonia continuó viviendo en la República...»<sup>4</sup>. Estas palabras, escritas por José Martí en 1891, remitían al hecho de que persistiera la “colonialidad” del poder sustentada en la organización de la sociedad a partir de la idea de *existencia de razas de la*

<sup>4</sup> Martí, José (1891). *Nuestra América*, Buenos Aires: Losada, p. 4.

*superioridad de una sobre las otras*, lo que diera legitimidad a las relaciones de dominación impuestas. Así, la distinción racial entre “blancos europeos”, “blancos criollos”, “indios”, “negros” y “mestizos”, se mantuvo después de la independencia política formal de los pueblos americanos, pues se asociaba a la dominación social y cultural sobre los grupos sociales catalogados como inferiores, involucrando sus lenguas, sus creencias, sus saberes.

De esto trata la noción de «colonialismo interno», a propósito del cual Boaventura de Sousa Santos plantea: «el colonialismo interno no es sólo ni principalmente una política de Estado, como sucedía durante el colonialismo de ocupación extranjera; es *una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades*. Es, en resumen, un modo de vivir y convivir muchas veces compartido por quienes se benefician de él y por los que lo sufren.»<sup>5</sup>

Con este breve marco referencial, abordaré, también brevemente, *la colonialidad del pensamiento y de la universidad*.

Un primer dato consiste en que el ejercicio del control de las formas de producción y validación del saber se expandió desde la validación de la ciencia moderna occidental y sus métodos de producción del conocimiento como los únicos verdaderos y válidos. En este sentido, la escuela y la universidad, como instituciones hegemónicas de transmisión de conocimiento y de socialización en base a valores occidentales modernos, se establecieron como eficaces herramientas tanto para la difusión del saber eurocéntrico como para el control del surgimiento de nuevas ideas impugnadoras del orden establecido por las burguesías criollas en la época postindependentista.

*El eurocentrismo del conocimiento significó la imposición de una particular y específica racionalidad surgida en Europa, pero supuesta e impuesta como racionalidad universal*, desde la cual se consideran como arcaicas, no modernas, otras formas de relación cognoscitiva con el mundo natural y social. De modo que, por ejemplo, los universos simbólicos, las formas de expresión, de subjetividad y de relación con la naturaleza y con la comunidad, los saberes y los desarrollos tecnológicos no provenientes del saber eurocéntrico fueron eliminados o descalificados. Ello, a los efectos de transformar la cultura no eurocéntrica en una *subcultura subalterna* y desprestigiada, e imponer el bagaje cultural de las burguesías criollas.

El trágico resultado de esta imposición, como sostiene Aníbal Quijano, *se expresó en una colonización de las perspectivas cognitivas y de los modos*

<sup>5</sup> De Sousa Santos, B. “Epistemologías del Sur”, en *Utopías y Praxis Latinoamericanas*, vol. 16 núm. 54, julio-sept 2011”, Maracaibo, Universidad del Zulia, p. 24.

de producir u otorgar sentido a la experiencia material e intersubjetiva<sup>6</sup>. Esta colonización implicó la adopción de la racionalidad eurocentrista caracterizada, entre otros aspectos, por la separación en pares dicotómicos como: cuerpo/mente; naturaleza/sociedad; sujeto/objeto; razón / mundo; verdad/error. Escisiones inexistentes en el lenguaje y en el imaginario de los pueblos originarios americanos, ya que son inherentes a la dicha racionalidad. Digamos que de allí vienen *las diversas formas de colonización del pensamiento y de la universidad, hoy*.

La primera a la que quiero referirme es *la colonización del pensamiento y de la universidad por la razón racionalista e instrumental*, aún existente. Al respecto, los aportes que han hecho, entre otros, Boaventura de Sousa Santos, Santiago Castro-Gómez y Rigoberto Lanz, permiten sostener que *esa mirada colonial sobre el mundo y sobre nosotros mismos se inscribe en una matriz epistémica configurada y desplegada en el curso de la modernidad occidental*. Una matriz de racionalidad en la que se entrecruzan la exaltación de la razón, la fe en el progreso y la certidumbre de la marcha lineal de la historia hacia la perfección de la humanidad, y que desde el siglo XVIII hasta el clima tecnológico del presente, ha marcado toda una atmósfera cultural, operando como un sistema de repertorios de racionalidad que devinieron valores civilizacionales.

Con dicha matriz epistémica, que se consolida con la trama de la formación del sistema-mundo capitalista y la expansión colonial de Europa, se impuso la certeza de que el mundo de la naturaleza y el mundo del hombre son mundos ontológicamente desligados, así como la certeza de que la función del conocimiento es ejercer un control racional sobre el mundo natural y social. Todo ello, comportando ciertos rasgos del desarrollo científico que Edgar Morin<sup>7</sup>, identifica de la siguiente manera: *una razón mutiladora, reductora de la complejidad de la realidad y de su conocimiento, ciega a las condiciones históricas de su configuración y a su inscripción en las formas de ejercicio del poder en la sociedad moderna*.

La matriz epistémica racionalista ha tenido como lugar privilegiado de encarnación la universidad moderna. Matriz que, con ciertas alteraciones y reajustes, aún persiste en nuestros tiempos y cuya hegemonía se instaló en la lógica disciplinaria que atraviesa la universidad, no solo sus prácticas de investigación y de docencia, sino también su estructura organizativa. Como lo

<sup>6</sup> Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Comp.) *Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso/UNESCO, p. 210.

<sup>7</sup> Morín, E. (1982) *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Antrophos.

ha planteado Morin, la noción de «disciplina» tiene una función organizacional en el seno del conocimiento científico y sus instituciones, instituyendo la demarcación, división y especialización del conocimiento experto, sus fronteras, su lenguaje, las teorías que les son propias y las técnicas que se utilizan en sus investigaciones.

A la forma de colonización racionalista le es inherente la *razón indolente*, referida a la construcción de la inferioridad social y cognoscitiva de individuos, grupos y pueblos, implicando lo que De Sousa Santos, plantea como *una razón que conlleva la invisibilización y negación de otros modos de pensar, decir, hacer y sentir*. El resultado de esta operación ha sido la anulación de plurales formas de la experiencia humana, de entramados cognitivos, afectivos, simbólicos y materiales transmitidos de generación en generación, que han resultado válidos para quienes los heredan, proveyendo de sentido su vida. La razón indolente es, así, *portadora de una epistemología de la ceguera que inmoviliza y reduce el campo de la mirada acerca del mundo y de nosotros mismos; que silencia, ignora, condena y excluye todo saber que no sea susceptible de ser incluido en los límites de un modo de conocimiento cuyo propósito es el de conocer para controlar y dominar*<sup>8</sup>.

Por ello, la razón indolente elimina cualquier posibilidad de diálogos con saberes provenientes de entornos diferentes al científico, anula lo diferente, lo heterogéneo, lo plural, al declarar otras formas de interpretar el mundo como irrelevantes, inútiles, falsas, exóticas, mitológicas, que son sometidas, por ende, a la invisibilidad epistémica y social. De ahí que según De Sousa, la razón indolente produzca un *epistemicidio*, es decir, la marginación, muerte y olvido de saberes alternativos y, en consecuencia, *relaciones de injusticia cognitiva*, noción esta referida a las condiciones de desigualdad, discriminación o exclusión epistémica y social producidas por un modo de conocer hegemónico global que invisibiliza y priva de reconocimiento y valor a otras y diferentes formas de saber.

*La segunda forma de colonización del pensamiento y de la universidad refiere a la racionalidad neoliberal*

*El neoliberalismo es ante todo una tecnología de producción de un tipo de subjetividad que apunta a la sujeción de los individuos mediante la objetivación de sus conductas, codificadas a partir del cálculo racional de costo-beneficio*. Tipo de subjetividad cuya construcción revela que la clave del neoliberalismo no está dada, siguiendo a Foucault, en el marco del mercado en sí, sino en el *círculo sociedad-empresa-competencia*, en el cual se mueve

<sup>8</sup> De Sousa Santos, Boaventura (2000) *A crítica da razão indolente*. Porto: Afrontamento

la teoría del capital humano que, como sabemos, impactó de manera decisiva a la universidad como espacio no ajeno a la impronta de la racionalidad neoliberal, que funciona bajo distintas formas cruzadas por lo que Foucault llama una «política social privatizada». Con ella, los límites a la intervención del poder del Estado en la vida social no instaurarán nuevas condiciones de libertad individual y colectiva, sino la *intervención de formas no estatales de dominio y control*. De ahí que el neoliberalismo contenga la paradoja de ser en realidad la fuerza principal de otro tipo de poder, más sutil y abarcador, sobre la vida, vinculada a la *gradual colonización de la esfera pública por la privada*, como advierte Zygmunt Bauman<sup>9</sup>.

A esta colonización se vinculan fenómenos como la *conversión de la sociedad en una sociedad de libre mercado regida por el consumo, el lucro y la competencia*, que ha implicado la pérdida de la capacidad del Estado para generar su legitimidad fundada en la ejecución de políticas sociales. A tales efectos, el neoliberalismo ha requerido de un modelo político ajustado a su lógica, el *modelo de la democracia representativa restringida a un mero procedimiento formal* que concede la celebración periódica de elecciones competitivas en la que los ciudadanos no toman decisiones políticas, sino que eligen a quienes deciden, en la que el voto se constituye como un dispositivo que implica un acto de participación política y a la vez una renuncia a la participación activa y directa.

De esta manera, como plantea De Sousa Santos, se ha producido *el empobrecimiento de la índole ética y emancipadora de la democracia* y, en consecuencia, la configuración de «una democracia de baja intensidad» que convive de manera cómoda con la desigualdad y la exclusión social. Hoy, en buena parte, *el imaginario político ha sido colonizado por el neoliberalismo como forma de racionalidad política que conjuga la despolitización y la privatización de lo público con la construcción de subjetividades despolitizadas y privatizadas, y, por ende, despojadas de toda potencia de acción política*.

En América Latina, la instauración de la hegemonía neoliberal no se dio sin conflictos entre las fuerzas sociales y políticas que pugnaban por la continuidad de la versión social-liberal del capitalismo, de su versión liberal autoritaria o por transformaciones asociadas a una revolución popular socialista. La universidad, también en América Latina, fue una traba para la fácil implantación del capitalismo neoliberal. Aunque, como cabe recordar, ya desde mediados de la década de los ochenta la universidad fue perdiendo progresivamente su índole contestataria en el proceso mismo en que fue abandonando su condición de es-

<sup>9</sup> Bauman, Z. (2000) *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

pacio de ejercicio del pensamiento crítico articulado a las luchas por la transformación social y política, para asumirse y reformarse conforme a la racionalidad política neoliberal.

De modo que podría afirmarse que si el neoliberalismo fracasó en el terreno económico, no lo hizo en el terreno ideológico y, tal vez, esto sea el fondo de una paradoja: en países como Ecuador, Bolivia y Venezuela, buena parte de las universidades públicas que fueron importantes espacios de las luchas sociales y políticas, se han convertido en uno de los pilares de la oposición a los gobiernos que han enfrentado al neoliberalismo. Pero más allá de ello, en estas universidades arraiga buena parte de una academia no sólo inmovilable ante los acontecimientos que estremecen al mundo y a nuestras sociedades, sino contraria a los movimientos populares como campos de lucha que ponen en juego experiencias y demandas de democracia participativa.

Sin embargo, aunque este estado de cosas revela un panorama nada halagador, de él no cabe derivar ni menos asumir la fórmula “no hay alternativas”. Por el contrario, sería desastroso si las inercias a la que está atada la universidad no coexistieran conflictivamente con prácticas que traducen búsquedas de formas críticas de su ineludible inscripción en la sociedad. Lo que, sin duda, plantea *la necesaria reinención de la universidad*, cuestión esta que quiero abordar seguidamente en términos de lo que está en juego en la posibilidad de una universidad decolonizada y de un pensamiento decolonizador.

## 2. La posibilidad de una universidad decolonizada y del pensamiento decolonizador

Lo primero a considerar es que esta posibilidad se vincula a lo que Boaventura de Sousa Santos denomina como un *segundo movimiento de afirmación del Sur*, de sus epistemologías, donde se inscriben «otras maneras de entender el mundo, de entender la gente, lo que es la ontología, lo que es el ser humano, cómo se conforma, cómo vive, cuál es la importancia de la vida cotidiana...»<sup>10</sup>. Pero no solo como ideas de epistemólogos o de científicos sociales, sino como fuerzas incardinadas en la multiplicidad de movimientos sociales que «reclaman esa otra epistemología». Es aquí donde, a mi juicio, han de inscribirse los vínculos intrínsecos entre universidad decolonizada

<sup>10</sup> Véase entrevista *Hay otras formas de pensar modernas que no son occidentales*. Disponible en: <http://www.elecode lospasos.net/article-entrevista-a-boaventura-de-sousa-santos-hayotras-formas-de-pensar-modernas-que-no-son-occidentales-99920137.html>.

y pensamiento decolonizador, en los cuales es posible apreciar múltiples facetas, entre las cuales quisiera destacar las siguientes.

### A. Desde el punto de vista epistemológico

No nos es posible obviar la emergencia de nuevos paradigmas de pensamiento cuya puesta en juego en varios ámbitos de conocimiento, da señales de rupturas con la colonialidad fomentada por la epistemología racionalista. Me refiero a la *epistemología decolonizadora* y al paradigma del pensamiento trans-complejo. No me detendré en un análisis de cada uno de ellos, sino en lo que ambos vienen aportando de cara al proceso de decolonización del pensamiento.

En primer lugar, se trata de otro modo de pensar que implica la configuración de otra política de la verdad, de otra ética y otra estética del conocimiento que hacen suyos: una *razón sensible* (atenta a las señales que ofrece la vida cotidiana y a formas alternativas de saber); una *razón compleja* (abierta a la complejidad constitutiva de lo real y de nosotros mismos); una *razón liberadora* (que rompe con los modos en que hemos sido constituidos como sujetos y asume su compromiso ético y político con la construcción inacabada de una sociedad de justicia, igualdad, libertad y solidaridad).

A mi juicio, la fecundidad de estos aportes para la universidad está vinculada al impulso que se dé al proceso de transformación universitaria guiado por la conjunción entre pensamiento complejo, transdisciplinariedad y epistemología decolonizadora, ya que ello implica la apertura de caminos hacia la universidad como un *espacio transcultural*, retomando un concepto de Santiago Castro-Gómez, en el que diferentes formas culturales de producción de conocimientos puedan coexistir.

Esta conjunción es inconcebible e irrealizable sin poner en juego *el diálogo de saberes*, que no se limita a la articulación de conocimientos provenientes de varias disciplinas, sino que concierne a algo más difícil: *la coexistencia de estos conocimientos con otras formas de saber ligadas a tradiciones culturales*, lo que implicaría la radical ruptura con el colonialismo epistémico de la ciencia occidental. En la universidad que tenemos, sin embargo, ello no es cosa fácil, pues los cánones de la ciencia occidental siguen presentes. En tal sentido, puede sostenerse que el proceso de decolonizar la universidad y decolonizar el pensamiento implica, entre otros aspectos, los siguientes:

- *Generar nuevas claves para la comprensión del mundo y de nosotros mismos, de los complejos procesos culturales* que, en sus alcances mundiales y nacionales, y con sus paradojas, reorganizan nuestras maneras de ser, de existir, de pensar, de decir y de sentir.

- *Desplegar experiencias de investigación y formación que transgredan la lógica disciplinaria* rompiendo con las dicotomías que definen el devenir del racionalismo moderno: sujeto/objeto, individuo/sociedad, normal/anormal, mente/cuerpo, materia/espíritu, naturaleza/cultura, civilización/barbarie, verdadero/falso, razón/sensación, unidad/diversidad, parte/todo, entre otros. Y rompiendo con *la fragmentación del conocimiento inherente a la lógica disciplinaria* que atraviesa el carácter profesionalizante e hiperespecialista de la formación.
- *Construir una relación otra con el saber*: una relación que interroga lo que se nos da como saber verdadero, que resiste a lo que se nos impone como el único modelo de realidad, de desarrollo, de ciencia, de la política o de la democracia; una relación que restituya la vocación práctica del saber, en el sentido de *conocer para transformar* como actitud intelectual que busca romper con los límites de lo que debe y puede pensarse, de lo que debe y puede conocerse, de lo que debe y puede decirse. Una relación, en fin, *que sea experiencia de transformación de nosotros mismos y no meramente de exterioridad e instrumental*.
- *Impulsar experiencias de creación intelectual y de formación transdisciplinarias y transculturales*, es decir, que pongan en juego el diálogo de saberes, no sólo entre disciplinas, sino entre los saberes académicos y los saberes ligados a tradiciones culturales.
- *Promover la creación de espacios y proyectos transdisciplinarios y transculturales, nacionales e internacionales* con miras a generar articulaciones Sur-Sur, que pongan en juego lo que De Sousa Santos llama «globalización solidaria» de los pueblos del Sur, contraviniendo el hecho de que la ciencia y la universidad hayan devenido aliados del capitalismo globalizado.

### B. Desde el punto de vista ético-político

*Decolonizar el pensamiento, decolonizando la universidad, y viceversa, no es otra cosa que reinventar la universidad*, en el caso de América Latina y, en particular en Venezuela, como algo inherente a la reinención de los proyectos nacionales, que plantean nuevas responsabilidades sociales y políticas a la universidad, pues tales procesos traducen una voluntad política contrahegemónica que, contrapuesta a la globalización neoliberal, llama a la universidad a recuperar su potencia de creación para ponerse al servicio de los pueblos, no del capital neoliberal.

Aquí está en juego nada más y nada menos que el proyecto de una *universidad democrática, autónoma, transformadora y popular*; asumiendo que ello sigue siendo una tarea pendiente si tenemos en cuenta la persistencia, en buena parte, de una universidad a la que las palabras democracia y autonomía le han servido de ropaje ideológico para mantener su *statu quo*. Ante una tarea de tal magnitud es vital asumir la particular consistencia intelectual del debate en torno a la transformación universitaria en tiempos de transformaciones sociales y políticas profundas.

Asimismo, es preciso hacernos cargo de la *vital ruptura con el ostracismo social que en buena parte permea la universidad*; así como, también en buena parte, *la ruptura con su incapacidad para interrogarse a sí misma*, pues ambas características la vuelven «presa fácil de los seguidores de la globalización neoliberal», para decirlo en palabras de Boaventura de Sousa Santos.

De igual forma es indispensable *contravenir el cortoplacismo* en el que se mueve la universidad, recuperando la tarea de pensarla a largo plazo, asumiendo la íntima ligazón entre la universidad como bien público y los procesos de transformación sociopolítica.

Dicha reinención convoca a la *construcción de la universidad como un espacio público democrático*, donde sus prácticas formativas, sus saberes científicos, tecnológicos y humanísticos y, en general, sus creaciones intelectuales; sus comunidades de pensamiento crítico; sus formas de interacción social, así como la toma de decisiones que conciernen a la comunidad universitaria y a la gestión académica y administrativa, jueguen un papel fundamental en el proceso de construcción de una sociedad donde prive el ejercicio de la igualdad, la justicia, la libertad, la solidaridad, la responsabilidad individual y colectiva, la pluralidad, la honestidad. Ello supone, entre sus condiciones de posibilidad:

- a. *El hecho de que la universidad, como parte del tejido sociopolítico y cultural, contribuya efectivamente a la comprensión de la compleja configuración de lo social, sus tensiones, sus conflictos, sus problemas, así como a forjar nuevos imaginarios y nuevas prácticas instituyentes de otra universidad y de otra sociedad.* Pues, como afirma De Sousa Santos: «La reforma democrática de la universidad tendrá poco sentido si no es, también, una reforma anticolonialista.»
- b. *El despliegue de la participación democrática en la toma de decisiones y las inter-retroacciones con plurales organizaciones y movimientos sociales que desde dentro y desde fuera de la universidad nos interpelan.* Fundamentalmente, situándose en las luchas que hacen frente a una historia de exclusión de grupos sociales y de sus saberes,

de la que la universidad ha participado mucho antes que en la actual época del capitalismo neoliberal.

- c. *El ejercicio, más allá de la libertad académica, de una libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición*, como plantea Jacques Derrida, desde la cual la universidad deviene campo de debate en el que nada de lo que concierna a la universidad como asunto público, se salva de ser debatido y de ser dicho públicamente, incluso el modo en que se entiende y se ejerce la libertad académica misma. Así, la universidad se constituye en una fuerza de resistencia, ajena a toda pretensión de neutralidad.
- d. *La inacabada construcción de comunidades plurales de pensamiento crítico donde el ejercicio de la responsabilidad ético-política se potencie como faceta de su configuración en tanto espacio público.* Comunidades comprometidas, sin concesiones, arreglos o claudicaciones, con la causa de la construcción de una sociedad radicalmente democrática, porque en el anudamiento entre decisión, compromiso público y responsabilidad ético-política, se encuentra el principio de resistencia incondicional de la universidad, incluso a sí misma.
- e. *Generar experiencias democráticas en la vida misma de la universidad, cruzadas por la experiencia de la relación con el otro como radicalmente otro*, de manera que se deje de hablar sobre el otro o en nombre del otro, para hablar con el otro, para imaginar con el otro, para construir con el otro, ese otro al que la lógica de la identidad y de la diferencia ha estigmatizado porque escapa a todo poder de control.
- f. *Quebrantar las heredadas formas de entender y efectuar los vínculos entre el saber y la vida.* Ya no el conocimiento como algo que está fuera de nosotros y del cual nos apropiamos en términos de una relación instrumental. Ya no la idea de la vida reducida a pura satisfacción de necesidades básicas de supervivencia. Ya no la idea de la relación entre el saber y la vida, reducida a una relación de exterioridad, en la que el valor del saber se torna puramente utilitario. Se trata de *plantearse el valor y el sentido del saber para la vida; es decir, el valor que tiene comprender nuestras condiciones de existencia, en lo que impide o hace posible vivir una vida digna de ser vivida; no una vida a secas, sino una vida cualificada éticamente, políticamente, estéticamente.*

Quizá, se trate de revitalizar en todo ello los ecos de la irreverente vida del maestro Simón Rodríguez.



### Referencias Bibliográficas

Bauman, Z. (2000) *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

De Sousa Santos, Boaventura (2000) *A crítica da razão indolente. Porto: Afrontamento*

De Sousa Santos, Boaventura (2011) Epistemologías del Sur, en *Utopías y Praxis Latinoamericanas*, vol. 16 núm. 54, julio-sept. 2011”, Maracaibo, Universidad del Zulia, p. 24.

*Hay otras formas de pensar modernas que no son occidentales*. Entrevista a Boaventura de Sousa Santos. Disponible en: <http://www.elecodeospasos.net/article-entrevista-a-boaventura-de-sousa-santos-hayotras->

Kohan, W. (2014) *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Caracas: Ediciones Decanato de Educación Avanzada, UNESR.

Martí, José (1891) *Nuestra América*, Buenos Aires: Losada.

Morín, E. (1982) *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Antrophos.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Comp.) *Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso/UNESCO, p. 210.



*Simón Rodríguez y la lucha  
antiimperialista de Nuestra América*

*Iluska Salazar*

## **Simón Rodríguez y la lucha antiimperialista de Nuestra América**

*Iluska Salazar*

Para empezar debo agradecer la presencia de todas y todos, en este evento tan importante organizado por la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, con la participación del Vicerrectorado Académico y sus diferentes entes adscritos (el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico, la Dirección de Desarrollo Profesorado, la Dirección de Planificación Académica) conjuntamente con el Decanato de Educación Avanzada. Debo agradecer también a la Comisión Organizadora del Seminario, por haberme concedido el honor de disertar sobre *Simón Rodríguez y las luchas antiimperialistas en Nuestra América*, tema de gran interés para el proceso bolivariano que, además, tiene un notable paralelismo con los distintos procesos emergentes que avanzan en otros países hermanos del continente.

El Seminario se justifica por sí mismo, dada la vigencia que tiene el pensamiento político-educativo de Simón Rodríguez y su resonancia en las luchas antiimperialistas en Nuestra América, pensamiento que ha trascendido en el tiempo para constituirse en raíz de la Revolución Bolivariana.

Este seminario promueve la difusión y socialización de los conocimientos, al decir de Rodríguez actividad de gran valor, dado que su objeto contribuye con la transformación de la sociedad, de ahí la imperiosa necesidad de profundizar en la batalla de las ideas, como camino para afianzar las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que avanzan en nuestro país.

Quiero resaltar algunos aspectos que considero de gran significación sobre nuestro Simón Rodríguez (1769-1854). La imagen que voy a compartir con ustedes es la de un Rodríguez militante, comprometido en la lucha contra todo tipo de dominación y explotación del hombre y de la mujer, compromiso que mantiene y profundiza a lo largo de toda su vida. En sus escritos le asigna una alta valoración a la actividad del pensamiento, a la producción de ideas y a la necesidad de pensadores que contribuyan con la construcción del camino a

seguir. A mi juicio, es un elemento de gran trascendencia porque nos refiere al pensador comprometido, al intelectual orgánico, como diría Gramsci, un pilar que debe sustentar la formación de ustedes jóvenes y docentes de la UNESR aquí presentes.

Entendió su vida como una incesante práctica transformadora. Cito la metáfora que según él aspiraba que fuera su persona:

...no quiero parecerme a los árboles que echan raíces en un lugar, sino al viento, al agua, al sol, todas esas cosas que marchan sin cesar.

Esta idea, de movimiento transformador, caracterizó el pensamiento y la acción de Simón Rodríguez, hombre de finales del siglo XVIII y mediados del XIX, tiempos de la Ilustración, de Rousseau, de Montesquieu, de la revolución industrial, de la independencia de los Estados Unidos, y para Venezuela y Nuestra América, tiempos de las revueltas indígenas, de Túpac Amaru, de José Leonardo Chirino, Gual y España, Francisco de Miranda, de Sucre y de nuestro Libertador Simón Bolívar.

Hombre de una personalidad peculiar y original expresada en su propuesta política-educativa. 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 desarrolla para Nuestra América: el proyecto de la Educación Popular, entendiéndola como educación general sustentada en lo inclusivo, en su carácter completamente público y, por ende, en lo social.

¿Por qué reflexionar sobre Simón Rodríguez y su resonancia en las luchas antiimperialistas de Nuestra América?

Hasta su muerte el 28 de febrero de 1854, Simón Rodríguez mantiene vivo un pensamiento y acción de gran visión estratégica y política, que nos deja un legado histórico anticolonialista, anticapitalista, y ahora antiimperialista, porque el monopolio nació de la política colonial. Así, Rodríguez en sus reflexiones nos remite a las contradicciones fundamentales que en el presente identifican las luchas de los pueblos de Nuestra América, por una parte, entre los países oprimidos-dependientes y el imperialismo norteamericano, y por la otra, entre la dominación política-cultural y la necesaria descolonización.

Dos siglos después de las reflexiones Robinsonianas es indiscutible que Nuestra América es para los Estados Unidos un espacio geopolítico prioritario para el ejercicio de su dominio; por eso, el conocimiento de los diversos, intrincados y sofisticados modos de ejercer y mantener la dominación imperialista en

los actuales momentos, es una tarea ineludible que nos toca asumir, desde los espacios universitarios, para favorecer la comprensión, el despliegue y el sostenimiento de los procesos de liberación en Venezuela y la región.

### Algunas precisiones sobre el imperialismo

A finales del siglo XIX una nueva época marca el desarrollo del capitalismo, y en ese contexto surge la preocupación por el estudio de este complejo proceso. El término imperialismo fue puesto en circulación, a inicios del siglo pasado, por John Hobson, quien publicó en 1902, su libro: *El Imperialismo, un estudio*, donde expuso que el origen del imperialismo obedecía a una distorsión del sistema capitalista que generaba la necesidad de expandir los mercados más allá del territorio nacional (Hobson, 1961). Posteriormente, Lenin analizó este fenómeno desde una perspectiva marxista en su folleto *El Imperialismo, fase superior del capitalismo* publicado en 1914. La llamada teoría leninista del imperialismo, da cuenta de una transformación del capitalismo de libre competencia hacia el desarrollo del capitalismo monopolista expansionista, que sale a la búsqueda de nuevos mercados mediante una política rapaz y guerrera. De acuerdo con Lenin:

La propiedad privada fundada en el trabajo del pequeño patrono, la libre competencia, la democracia, todas esas consignas por medio de las cuales los capitalistas y su prensa engañan a los obreros y a los campesinos, pertenecen a un pasado lejano. El capitalismo se ha transformado en un sistema universal de opresión colonial y de estrangulación financiera de la inmensa mayoría de la población del planeta por un puñado de países “avanzados”. Este “botín” se reparte entre dos o tres potencias rapaces de poderío mundial, armadas hasta los dientes (Estados Unidos, Inglaterra, Japón), que, por el reparto de su botín, arrastran a su guerra a todo el mundo<sup>1</sup>.

Asimismo, señaló las cuatro manifestaciones principales del capitalismo monopolista característico del período que le ocupaban, de seguidas:

- El monopolio es un producto de la concentración de la producción en un grado muy elevado de su desarrollo[...]. Los monopolios han conducido a la conquista recrudescida de las más importantes fuentes de materias primas, particularmente para la industria fundamental y más cartelizada de la sociedad capitalista: la hullera y la siderúrgica.

<sup>1</sup> Véase Lenin, V. I. *El imperialismo, fase superior del capitalismo*. Disponible en: <http://www.librodot.com>. La edición original es de 1914.

- El surgimiento de una oligarquía financiera, con la unión del capital industrial y bancario. Una oligarquía financiera que tiende una espesa red de relaciones de dependencia sobre todas las instituciones económicas y políticas de la sociedad burguesa contemporánea sin excepción.
- El monopolio ha nacido de la política colonial. A los numerosos “viejos” motivos de la política colonial, el capital financiero ha añadido la lucha por las fuentes de materias primas, por la exportación de capital, por las “esferas de influencia” [...] y, finalmente, por el territorio económico en general.
- Los monopolios, la oligarquía, la tendencia a la dominación en vez de la tendencia a la libertad, la explotación de un número cada vez mayor de naciones pequeñas o débiles por un puñado de naciones riquísimas o muy fuertes: todo esto ha originado los rasgos característicos del imperialismo que obligan a caracterizarlo como capitalismo parasitario o en estado de descomposición.

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.

Tal como lo refiere Mészáros (2008) el imperialismo se encuentra, en nuestro tiempo, en la fase tercera denominada *imperialismo hegemónico global*, con los Estados Unidos como fuerza todopoderosa, que aunque se consolidó poco después de la Segunda Guerra Mundial se hizo mucho mayor con el inicio de la crisis estructural del capital en la década de los años 70, y con ello el imperativo de constituir la omniabarcante estructura de mando político del capital bajo un “gobierno global” presidido por el país dominante en el mundo entero.

Es posible ubicar los rasgos de dominación imperialista de los Estados Unidos en Nuestra América en los inicios del siglo XIX, cuando pretendiendo justificar su acción expansionista y de apropiación de territorios que se habían independizado del imperio español, el presidente de los Estados Unidos, 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. Cito:

Se ha juzgado la ocasión propicia para afirmar, como un principio que afecta a los derechos e intereses de los Estados Unidos, que los continentes americanos, por la condición de libres e independientes que han adquirido y mantienen, no deben en lo adelante ser considerados como objetos de una colonización futura por ninguna potencia europea<sup>2</sup>.

Lo expresado pretendió 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. Cito:

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 (John O’Sullivan, 27 de diciembre de 1845. Nueva York: Democratic Review).<sup>3</sup>

Para ese entonces, se concretó la amenaza expansionista de EEUU 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. Esta amenaza expansionista-imperialista fue advertida por Rodríguez, quien asimismo reveló de diversos modos y en distintos tiempos, el peligro que representaban los EEUU para nuestra América. Veamos el comentario que le escribe en una carta a su amigo Anselmo Pineda, desde Túquerres, cito:

Los angloamericanos se han tragado a México como un pastelito!<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Véase *Doctrina Monroe*. Disponible en <http://www.filosofia.org/>.

<sup>3</sup> Véase *Destino Manifiesto (John O’ Sullivan, 1845)*, traducción íntegra del artículo publicado en *United States Magazine and Democratic Review*, 17, No. 1, July-August 1845. Disponible en <http://jls.com.mx/traduccion/de-ingles/destino-manifiesto-john-osullivan-1845/>

<sup>4</sup> Véase Rodríguez, Simón (1975). “Carta a Anselmo Pineda, noviembre 26 de 1847”, ob.cit., T. II. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

### Pensamiento anticolonialista

La conquista y dominación colonial española en nuestros países fue un genocidio de consecuencias inconmensurables: exterminio, expoliación económica, violencia, racismo, colonización cultural, despojo de nuestros recursos y de nuestros relatos identitarios. El poder colonial destruyó las formas de producción propias de los habitantes de estas tierras, con la consiguiente fractura y truncamiento de los procesos propios de los pueblos de la América, instalando el esclavismo, la encomienda y la servidumbre, revirtiendo mayormente el capital acumulado a la metrópoli, lo que se conoce como acumulación originaria, la cual mantendrá un proceso continuo mientras el capital deba originarse en nuevos territorios, con la consiguiente expansión colonial-imperialista.

A esto se añade la situación de desprecio que vivían las poblaciones indígenas y negras, a las que se sumó la población mestiza, resultado de la unión del español con las anteriores. Este desprecio reflejaba la dominación colonial que excluía a la gran mayoría de la población y, paradójicamente, el desprecio del blanco hacia el mestizo fue extendido del mestizo hacia el indio y el negro, consecuencia de la lógica de la dominación colonial.

Bien lo señala Rodríguez cuando refiere a los oprimidos: indios, negros, pardos como escarmentados, desengañados, cansados, hartos de la dominación colonial, ejercida en nombre de Dios y el Rey, necesitados de construir su propio destino. En palabras de Rodríguez:

‘Escarmentados’ de los trabajos que han pasado en tentativas inútiles, ‘desengañados’ de la aparente conveniencia que presentan los sistemas conocidos, ‘cansados’ de oír y de leer elogios pomposos de cosas insignificantes, y a veces de lo que no ha sucedido, ‘hartos’ de verse maltratar a nombre de Dios, del Rey o de la Patria, quieren vivir sin reyes ni congresos, no quieren tener amos ni tutores, quieren ser dueños de sus ‘personas’, de sus ‘bienes’ y de su ‘voluntad’; (...) <sup>5</sup>.

Frente a esta nefasta situación de conquista y dominación colonial, los caciques e indígenas, y negros dieron una cruda batalla ante la ferocidad de los españoles. Todos los miembros de la familia de los incas perecieron, un sucesor de Moctezuma fue ahorcado, el cuerpo del príncipe Túpac Amaru fue descuartizado y atado a un caballo, y las mujeres e hijas de los indígenas eran arrebatadas

<sup>5</sup> Véase Rodríguez (1975). «Sociedades americanas», en Obras completas, T. I, p. 322. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

y llevadas a la fuerza por los gobernadores y militares españoles. Posteriormente advierte Rodríguez:

Entre los abandonados a su suerte, ha habido muchos que han conocido la injusticia de los potentados y poderosos; y algunos han clamado contra ellas. Hoy!... el número es... considerable ¡y... mucho mayor!, que lo que piensan los que andan, de salón en salón ostentando ‘luces’ y ‘riquezas’ y hablando con el más alto desprecio, de los que les llenan la bolsa o los mantienen de estudiantes <sup>6</sup>.

### Pensamiento anticapitalista

A Simón Rodríguez le correspondió vivir el surgimiento y desarrollo del modo de producción capitalista, que dejó atrás los métodos artesanales, e influyó decisivamente en la caída del feudalismo y el absolutismo. Califica al capitalismo como una sed insaciable de riquezas, que crea necesidades de consumo ficticias, profundiza la desigualdad y beneficia los intereses extranjeros. En sus palabras:

La enfermedad del siglo es una  
sed insaciable de riqueza que  
se declara por tres especies de  
delirio  
traficomanía  
colonomanía  
ycultomanía <sup>7</sup>

Acertadamente, con una clara percepción de la complejidad social y política, Rodríguez, prefigura lo que representaría el desarrollo del capitalismo dependiente 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 desbanicar el comercio de las negras <sup>8</sup>.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 323

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 345

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 347

Rodríguez 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. Cito:

En el sistema antieconómico (llámese sistema, si se quiere) de concurrencia o de oposición, el productor es víctima del consumidor, y ambos lo vienen a ser del capitalista especulador<sup>9</sup>.

Asimismo, ya reconocía para entonces, tres categorías que 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 conocería 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<sup>10</sup>.

Adicionalmente se aprecia en sus ideas la preocupación por la alienación del obrero por los métodos de la producción industrial capitalista y la disociación entre el productor y los medios de producción, cito:

...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<sup>11</sup>.

...los Zapateros y los Campesinos franceses son el DIABLO... les dirán, que quieren hacerlos trabajar POCO para que lleguen a RICOS, y tenerlos todo el año ocupados, para que no tengan tiempo de aprender lo que no les toca saber - que los tratan de PROLETARIOS, que quiere decir gente buena para hacer CRIA»<sup>12</sup>.

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

<sup>9</sup> Véase Rodríguez (1975) Extracto de la obra "Educación Republicana", ob.cit., T. I, p. 240

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 237

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 237

<sup>12</sup> Rodríguez (1975) Sociedades Americanas, ob.cit. p. 319.

una perspectiva transformadora. Así vemos algunos aspectos, relacionados con el tema que nos ocupa, en los siguientes extractos de un proyecto de Ley de colonización presentado al final de su obra Sociedades Americanas. De seguidas:

#### PROYECTO DE LEI

Considerando  
que el género humano... como todo viviente... tiene un derecho, que recibe con la Existencia, para ocupar un lugar en el globo, i defenderlo, para conservarse, por los medios que su Instinto le dicta.  
que las empresas de Colonización por Particulares, no pueden convenir a los Colonos ni al país, porque los especuladores no consultarán otros intereses que los suyos.

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

Así pues, Simón Rodríguez avizoró la necesidad del control de las industrias por el Gobierno, para evitar la voracidad de los capitalistas nacionales o extranjeros, en detrimento del país y de sus habitantes. Estos aspectos son resaltados por Lenin varias décadas después, como problemas a resolver mediante la superación de la sociedad capitalista, advirtiendo, que a pesar de que en esta la producción pasa a ser social, el control y la apropiación monopólica de las riquezas se exacerban. De acuerdo con Lenin:

La producción pasa a ser social, pero la apropiación continúa siendo privada. Los medios sociales de producción siguen siendo propiedad privada de un número reducido de individuos. El marco general de la libre concurrencia formalmente reconocida persiste, y el yugo de un grupo poco numeroso de monopolistas sobre el resto de la población se hace cien veces más duro, más sensible, más insoportable<sup>13</sup>.

#### Una revolución política, una revolución económica y una revolución cultural

Con gran claridad, Rodríguez propone para las nacientes repúblicas las tres revoluciones porque consideraba que la toma del poder político debía acom-

<sup>13</sup> Véase Lenin, V. I. *El imperialismo, fase superior del capitalismo*, p. 27. Disponible en: <http://www.librodot.com>.

pañarse de una revolución económica, que de acuerdo a 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 empiéncela por los campos: de ellos pasará a los talleres, y diariamente notarán mejoras que nunca conseguirán empezando por las ciudades<sup>14</sup>.

Desde su pensamiento, el proyecto para América era un proyecto con y para los oprimidos: los indios, los negros, los pardos; y su realización debería ser mediante el despliegue de un proyecto original, conectado con nuestra identidad como pueblos con características propias desde la trama compartida de la colonialidad, de la gesta independentista, de la dependencia y ahora, desde los procesos emancipatorios en construcción y nos invita a pensar desde otros 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, tal como lo refiere Rodríguez, tanto el uno como el otro, se sustentan en la explotación de los seres humanos. Así lo expresa:

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<sup>15</sup>.

La sabiduría de la Europa  
y la prosperidad de los Estados Unidos  
son dos enemigos de la libertad de pensar  
....en América....<sup>16</sup>

## Descolonización

Traer Ideas Coloniales a las Colonias!...es un Extraño antojo.— Estamos tratando de *quemar* las que tenemos? —y nos vienen a ofrecer otras? cre-

<sup>14</sup> Véase Rodríguez (1975). La desviación del río Vincocaya, ob.cit., T. I, pp. 469-470.

<sup>15</sup> Véase Rodríguez (1975), Luces y virtudes sociales, ob.cit., T. II, p. 109.

<sup>16</sup> Véase Rodríguez (1975), Tratado sobre las luces y sobre las virtudes sociales, ob.cit., T. II, p. 133.

yendo que porque están *adobadas* a la moda, no las hemos de reconocer?? —.Estamos tratando de *sosegarnos*, 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??...que COMERCIO!—válganos Dios<sup>17</sup>.

## Los Angloamericanos y su doble moral

En estos tiempos, en que Estados Unidos clasifica a los países según la evaluación aplicada en el cumplimiento de los Derechos Humanos, mientras que en su territorio policías que matan a “afroamericanos” desarmados son declarados inocentes, Simón Rodríguez nos habla de cómo empezó esto:

Los Angloamericanos han dejado, en su nuevo edificio, un trozo del viejo —sin duda para contrastar— para presentar la rareza de un hombre mostrando con una mano, a los reyes el gorro de la LIBERTAD, y con la otra, levantando un GARROTE sobre un negro, que tienen arrodillado a sus pies<sup>18</sup>.

Para concluir, quiero recordar a nuestro querido Eduardo Galeano, quien en la misma direccionalidad de Rodríguez nos dejó un pensamiento anticolonialista, anticapitalista y antiimperialista, y una visión crítica de la historia de Nuestra América. Cito sus palabras, en momentos en que recibía la Orden Simón Rodríguez, otorgada por el Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela.

...él fue un desobediente, y por eso cometió el pecado imperdonable de enseñar lo que estaba prohibido enseñar, que era la libertad. Él predicó y practicó la libertad que enseñaba. ¡Gloria eterna a Simón Rodríguez! ¡Que no se nos muera nunca! Que vivo continúe en la enseñanza que se está impartiendo en países como Venezuela y otros países que por fin despiertan de la larga siesta colonial para convertirse en tierras de libertad como las que él había soñado que fueran posibles<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> Rodríguez (1975) Sociedades Americanas, ob.cit. p. 345

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 342

<sup>19</sup> Eduardo Galeano, 12 de septiembre de 2013.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*Destino Manifiesto* (John O'Sullivan, 1845), traducción del artículo publicado en *United States Magazine and Democratic Review*, 17, No. 1, July-August 1845. Disponible en <http://jlg.com.mx/traduccion/de-ingles/destino-manifiesto-john-osullivan-1845/>

*Doctrina Monroe*. Disponible en <http://www.filosofia.org/>

Galeano, Eduardo (2013) Palabras en ocasión a la entrega de la Orden Simón Rodríguez. Caracas, 12 de septiembre de 2013. Disponible en <http://www.lles.slideshare.net/>

Hobson, John A (1961) *El imperialismo*. Madrid: Alianza Editorial. La edición original es de 1902.

Lenin, V. I. *El imperialismo, fase superior del capitalismo*. Disponible en: <http://www.librodot.com>. La edición original es de 1914.

Mészáros, István (2008) *El desafío y la carga del tiempo histórico*. Tomo II. Caracas: Vadell Hermanos Editores, C.A.

Rodríguez, Simón (1975) Extracto de la obra "Educación Republicana". *Obras Completas*, Tomo I. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Rodríguez, Simón (1975) Sociedades Americanas. *Obras completas*, Tomo I. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Rodríguez, Simón (1975) Carta a Anselmo Pineda, noviembre 26 de 1847. *Obras Completas*, Tomo II. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Rodríguez, Simón (1975) La desviación del río Vincocaya, *Obras Completas*, TI, Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Rodríguez, Simón (1975) Tratado sobre las luces y sobre las virtudes sociales. *Obras Completas*, TII. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.



*Simón Rodríguez: conocimiento  
libre para la revolución social*

*Nelson Suárez*

## Simón Rodríguez: conocimiento libre para la revolución social

Nelson Suárez

### Presentación

¿Vale la pena un esfuerzo sostenido por encontrar en Simón Rodríguez matices de un pensamiento actual en los inicios del siglo XXI? ¿Más de dos siglos no son suficientes para hacer anacrónicas ideas nacidas en el siglo XVIII y aplicadas en la naciente América independiente del siglo XIX? ¿El conocimiento libre —una noción contemporánea para calificar la aplicación social de un tipo particular de la producción científica y tecnológica— tiene algunas relaciones de identificación con los planteamientos del Maestro del Libertador sobre la razón y lo social? Responder estas dudas legítimas se convierte en la razón de ser de las siguientes reflexiones.

Los planteamientos del conocimiento libre y liberador de Simón Rodríguez (ya existentes en las ideas de este pensador excepcional) ofrecen una vigencia extraordinaria cuando todavía los pueblos latinoamericanos construyen alternativas sociales en sus luchas por la plena soberanía y la liberación que anule la exclusión histórica de los más pobres. Las ideas robinsonianas de conocimiento para la liberación social son necesarias hoy en momentos en que la agenda para el “logro de la suprema felicidad social” planteada por Bolívar hace más de dos siglos sigue pendiente. Esta relación singular entre *revolución científica técnica* (RCT), conocimiento libre y revolución social tiene en Simón Rodríguez un antecedente de primer orden. Para presentar estas argumentaciones se ha dividido la exposición escrita en tres núcleos temáticos interconectados: (i) razón y liberación social como ideas centrales de Rodríguez en la América independiente, (ii) sociedad del conocimiento y aplicación social de la ciencia y la tecnología y, finalmente, (iii) conocimiento libre como alternativa frente al “capitalismo del conocimiento” como actualización de un tema robinsoniano en el siglo XXI. Estos tres núcleos temáticos se han organizado en cinco apartados y las respectivas conclusiones al final.

## I.- Ciudadanos “renuevos prometiendo futuro”

Hace poco vi de nuevo una de las emisiones de ese programa histórico de la televisión venezolana, “Valores humanos” del escritor Arturo Úslar Pietri. Por casualidad el tema era la vida y obra de Simón Rodríguez. Las ideas del autor de la *Las lanzas coloradas* comienzan con un desagravio histórico a la memoria del Maestro del Libertador. Se debe borrar la idea de un personaje estafalario, desquiciado y excéntrico, tampoco podemos seguir alimentando la simplificación de verlo como un pensador unívoco, centrado sólo en sus ideas pedagógicas –que son muchas, muy originales y de plena vigencia–. Debemos rescatar a este intelectual del siglo XIX que centró su obra en “la visión que tuvo del problema central hispanoamericano... que era muy simple: la carencia de ciudadanos formados para las nacientes repúblicas” (Úslar Pietri, 2009).

La formación dada a Bolívar en su niñez, los textos ensayísticos de Rodríguez en plena madurez intelectual, sus radicales ideas pedagógicas sobre la educación popular, sus lecturas sobre la filosofía política que está detrás de Revoluciones emblemáticas que conoció de cerca (estadounidense y francesa), en fin, toda la energía intelectual y el doloroso quehacer social/educativo del grande hombre tienen una línea central: formar al nuevo ciudadano americano. Él mismo lo escribió con claridad: “Nadie hace bien lo que no sabe, por consiguiente, nunca se hará República con gente ignorante” (Rodríguez 1999:65). Tiene razón Úslar Pietri cuando resalta la idea más original y trascendental de este singular pensador latinoamericano: su dedicación a la formación de lo que hoy llamaríamos *el hombre nuevo, el nuevo ciudadano para las Repúblicas recién liberadas del yugo imperial español*.

Rodríguez lo dijo de muchas formas: “para hacer República es menester gente nueva” (Rodríguez 1999:64). Los viejos saberes y las ya anacrónicas costumbres que la sociedad española habían impuesto durante 300 años de dominación colonial se convierten en un formidable lastre cultural y político para el éxito de las nuevas naciones hispanoparlantes. Lo viejo no serviría para construir el nuevo mundo ya libre. Veamos una singular descripción que Rodríguez presenta de ese momento y que Alfonso Rumazo González cita en uno de sus estudios biográficos:

Unos pueblos echados al mundo a granel por la Providencia; abandonados en gran parte a su instinto en los campos, o apiñados alrededor de un templo en lugares; viviendo cada uno para sí, a costa del que se descuida o no puede resistirse; implorando caridad para que les den; alegando el derecho de propia conservación para no dar; encargando a Dios el desempeño de

sus deberes; haciéndolo responsable de lo que gastan en su culto; comiéndole la venganza de los agravios que reciben; ocurriendo a su conciencia para respaldar lo que hacen, y contando con su misericordia infinita para el perdón de sus delitos que no pueden justificar... ¡Semejantes pueblos transformados de repente en Repúblicas! ¿Será juicioso emprender todo con ellos, y nada con sus hijos? ¿Será razonable despreciar unos renuevos que están prometiendo futuro, por cuidar troncos viejos que corren a su fin, y que entretanto estorban, contrarían e inficionan su descendencia con su ejemplo? (Rodríguez 1999:65)

Mejores detalles de las secuelas de la dominación cultural española sobre los pueblos americanos son imposibles, leerlos tal como los presenta su autor indica en ese momento la verificación de un alto grado de capacidad de comprensión de la realidad inmediata. Las nuevas naciones, a partir del contexto histórico de 300 años de servidumbre colonial, estaban imposibilitadas de transformarse en naciones liberadas; tenían ya la libertad política (la grande obra de Bolívar y sus bravos soldados), pero resultaba incompleta sin una verdadera independencia cultural republicana. Sin ciudadanos libres formados para la responsabilidad social no era posible crear nuevas naciones; como se dice: con los ladrillos del viejo edificio colonial (carcomido y generador de miserias humanas) no se pueden construir las relucientes ciudades republicanas en América.

Vamos a detenernos en los matices de la enumeración de la servidumbre cultural española impuesta a sangre y fuego a los pueblos americanos:

- pueblos abandonados y dispersos en los campos de la inmensa geografía americana
- orden social estructurado alrededor del pensamiento religioso (católico)
- carencia de organizaciones sociales que agrupen aspiraciones políticas, sociales y económicas de “la masa del pueblo”
- pueblos convertidos en simples pedidores de misericordia a Dios, a la Iglesia y a la Monarquía
- una cultura de dominación colonial que funcionó (con sus altibajos) durante tres siglos

Entendida esta situación, estaba claro el objetivo esencial (el más trascendente y contemporáneo) de la obra intelectual del Robinson venezolano: formar a los ciudadanos del presente (los niños) para completar el ciclo de la independencia política y forjar (más lentamente) la independencia cultural mediante la

educación social. No entender este aspecto de su obra reduce drásticamente la trascendencia de Simón Rodríguez, lo dejaríamos en el rol que tradicionalmente le ha sido asignado la tradición: el pedagogo y maestro del Libertador. Úslar Pietri tiene razón cuando insiste en que debemos ir más allá del aspecto educativo de nuestro más ilustre pensador del siglo XIX latinoamericano.

## II.- Ideas del tiempo futuro

Al final de su vida, volviendo la mirada hacia su estadía final en tierra americana, al hacer un balance de sus fracasos institucionales en escuelas populares insostenibles, contemplando las campañas políticas contra Bolívar que lo obligaron a redactar un libelo en su defensa, viendo que la miseria y la escasez se apoderan de sus últimos días, observando por doquier que la cultura colonial seguía reinando hasta en los parajes más alejados (como en su destino final en Amotape/Perú donde el cura del pueblo –un “ignorante poderoso”—le impidió un alojamiento final más digno porque lo consideró un “hereje”, en fin, viendo como el viejo mundo español mantenía su ciclo de dominación cultural, política e incuria social, tal vez en ese momento exclamó: “Hay ideas que no son del tiempo presente, aunque sean modernas: ni de moda, aunque sean nuevas” (Rodríguez 1999:88). Pero, ¿realmente fue así?

Podemos partir del siguiente aserto: las ideas pedagógicas y políticas de Simón Rodríguez no llegaron a realizarse en la América liberada por las luchas de los ejércitos de patriotas. Podemos ver que su autor tuvo conciencia de tal situación, de allí su empeño en publicar su pensamiento (educativo y filosófico/político) para evitar un olvido entre los que seguirán construyendo un nuevo mundo en generaciones futuras.

Rodríguez tuvo la oportunidad de presentar distintas facetas de su formación intelectual, pero también técnica. A raíz de una visita a la población de Arequipa (Perú) los gobernantes locales deciden encargarle la revisión técnica/científica del proyecto de “desviar el curso natural” de un río de la localidad hacia el Arequipa. Es sabida la diversa formación de nuestro ilustre intelectual, casi toda ella producto de un autodidactismo prodigioso. El texto escrito en 1830 (*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*) demuestran sus conocimientos en matemáticas avanzadas, geología y métodos de construcción. Todavía asombra la integración de humanidades y saberes técnicos que el texto evidencia, rasgo que bien debería ser conocido e imitado por muchos investigadores de hoy.

Pero llama la atención una consideración al cierre del informe:

Una revolución POLÍTICA pide una revolución ECONÓMICA.

Por inquietud a los principios, por exaltación después, y ahora por delirio, los pocos hombres que sentían el deseo de ser independientes forzaron la masa del pueblo a hacer la primera revolución. En el sosiego deben calcular y meditar mucho por hacer la segunda; porque el goce de la independencia, los pone en necesidad de ser libre.

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 condición: la felicidad de ambos consiste en creer que están mejor. (Rodríguez 1999:469)

Como vemos, el filósofo social y político no puede dejar de serlo incluso en el momento en que acomete una tarea de carácter técnico/científico. Vamos a detenernos un poco en estas consideraciones finales del informe. En primer lugar, el conocimiento tecno/científico cobra sentido si ayuda a la segunda revolución que ameritan las naciones americanas: la revolución social, en este caso destaca su aspecto económico. ¿Tiene sentido una inversión en infraestructura del gobierno local de Arequipa --ahora conquistada la libertad política— si no se continúa hacia la construcción de una sociedad de hombres libres? Las significaciones posibles de las palabras de Rodríguez no constituyen un misterio, su texto lo indica con claridad: la ignorancia y la pobreza preparan para la esclavitud social y la dominación de los poderosos. El camino contrario es dar sabiduría y medios para superar la pobreza. En fin, el conocimiento es liberador y da herramientas para el trabajo libre.

Pero además de estas orientaciones políticas, en el informe se recomienda que no se construya la obra tal cual está diseñada por los empresarios contratados por las autoridades y propone una alternativa que reduce los costos de inversión en un 50%. Alguien de la ciudad de Arequipa, intrigado por la recomendación que truncaba un buen negocio, no pudo dejar de escribir en el expediente: “En las observaciones de Rodríguez no se ve sino un fondo de buena intención porque no es accionista ni pretende ser empresario...” (Rodríguez 1990:325).

Unos años después, durante su permanencia en la ciudad de Concepción (Chile), en 1835 un terremoto devasta a esta población. Nuevamente las autoridades municipales estiman su formación técnica y lo nombran como integrante

de una Comisión --que la completaban Ambrosio Lozier y Juan José Arteaga— para elaborar un informe sobre la catástrofe que el movimiento telúrico había ocasionado en la región. Una vez más se nota la alta calificación técnica que las autoridades chilenas vieron en Rodríguez para asignarle una tarea tan importante. El Maestro cumplió con el encargo y posteriormente presentó el Informe respectivo, cuyo sistemático y bien elaborado texto refleja el empeño puesto en la comisión recibida.

¿Y las ideas políticas y filosóficas del Maestro qué papel juegan en este contexto? Por razones evidentes no podemos desarrollar su ideario pedagógico y su visión de la razón (conocimiento libre) liberadora como lo interpretaron los pensadores herederos de las tradiciones liberales de la Europa del siglo XVIII y XIX. Pero no se le escapa a su mejor biógrafo Alfonso Rumazo González este legado libertario que todavía tiene vigencia. Leamos un resumen que hace al respecto:

¡Brillante defensa de su originalidad! Se atribuye, con justicia entera, una creación que no se encuentra ni en Europa. En la Escuela Social ya no se le toma a la docencia solamente en el sentido de instruir y enseñar, otorgar conocimientos, aprendizaje de un oficio, abrir las rutas intelectuales. Importa ir más lejos; Rodríguez no se detiene nunca. Se quiere hacer del hombre un ente social desde el principio. Hay que impedir la presencia del hombre aislado, requiérese reorientar el individualismo que forjó la Revolución Francesa y dar vigencia a la fijación de la persona en el medio, integrándolo a él. Con este criterio, desconocido en América en aquellos tiempos, el Maestro se adelanta a las lecciones de filosofía positiva y sociológica de Augusto Comte, publicadas en Francia entre 1839 y 1842. (Rumazo 2004:62).

Visto así (un adelantado a su momento histórico) es una forma de hacer justicia frente al olvido que este tipo de aportaciones intelectuales corren en la América Latina actual y que en el siglo XIX sucedía de manera más notoria. En fin, Rodríguez entendió con claridad que el momento posterior a la independencia política era el de construcción de nuevos saberes sociales. Sin conciencia republicana (nueva ciudadanía) eran inviables los proyectos nacionales de los americanos, ya separados del régimen español. Además, al final de su vida lo constató al evaluar los lamentables rumbos que estaban recorriendo las naciones que simbolizaron una esperanza de redención social en Europa y Estados Unidos. Murió sólo y abandonado a su suerte en un rincón de su querida América,

pero entendiendo que su obra pedagógica y política estaba por hacerse, quedaba pendiente para próximas generaciones de latinoamericanos comprometidos con la soberanía y la justicia social.

### III.- ¿La sociedad del conocimiento es también una sociedad del riesgo?

Nos toca ahora entroncar las aportaciones educativas y sociológicas de Rodríguez con la América Latina del siglo XXI. Una de las consideraciones con se ha etiquetado a esta época es creer que ha surgido una “sociedad del conocimiento”. Se ha generado un relato edulcorado sobre la función social de la ciencia y tecnología en el mundo globalizado de hoy; se afirma que hemos llegado a un alto desarrollo económico y social; muchos de los problemas que hasta este momento ha padecido la humanidad quedan definitivamente en el período previo.

Krüger (2006) afirma que la denominación de sociedad del conocimiento comienza a establecerse al principio de la década de los 60 cuando el término “sociedad post-industrial” empieza a ganar terreno en Norteamérica y Europa. Fueron Bell y Drucker los autores más ganados a esta caracterización. En resumen, se plantea que la sociedad capitalista se transformó de una economía que elaboraba productos (bienes industriales) a otra que se centraba en ofrecer servicios (bienes de *hightech* y simbólicos); ello ocasiona un cambio sustancial en el tipo de trabajador: se pasó del obrero manual industrial a un nuevo trabajador intelectual con mayor formación tecnocientífica. Por ello se observan tres elementos distintivos de este nuevo momento histórico: i) el incremento de la investigación científica y tecnológica vinculada a las grandes empresas ahora globales, ii) expansión de nuevas mercancías vinculadas a contenidos de denso conocimiento tecnológico (*hightech*), incluso productos de altos contenidos simbólicos/culturales y iii) trabajadores “marcados” por un alto nivel de preparación educativa, sobre todo universitaria.

Por ello Krüger llega a la siguiente conceptualización: El concepto actual de la “sociedad del conocimiento” no está centrado en el progreso tecnológico, sino que lo considera como un factor del cambio social entre otros, como, por ejemplo, la expansión de la educación. Según este enfoque, el conocimiento será cada vez más la base de los procesos sociales en diversos ámbitos funcionales de las sociedades. Crece la importancia del conocimiento como recurso económico, lo que conlleva la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida. Pero igualmente crece la conciencia del no-saber y la conciencia de los riesgos de la sociedad moderna.

Como se puede leer, para Krüger la sociedad del conocimiento no es el capítulo final del desarrollo tecnocientífico actual, como la venden muchos pensadores que exaltan acríticamente este modelo social. Nuestro autor indica las paradojas de este tiempo, primero, “crece la conciencia del no-saber”; millones de ciudadanos de este mundo global quedan excluidos a los productos de la sociedad del conocimiento. Podemos dar una pequeña muestra: vivimos un mundo en donde todavía millones de personas no tiene acceso al agua potable en sus hogares. ¿Tendrán esos ciudadanos integrantes de la sociedad del conocimiento acceso, por ejemplo, a internet y sus servicios? No hay que esforzarse mucho para saber la respuesta.

Pero la condición del no-saber se refiere también a países y regiones enteras del planeta que han quedado excluidos de los beneficios que la RCT ha ofrecido a los ciudadanos que puedan adquirirla. Simplemente quedan afuera *porque en este modelo social el conocimiento está privatizado, es una mercancía que se vende, no es libre*. Así de simple. Ahora tenemos países que no tienen recursos para adquirir bienes que tengan una alta concentración de *hightech*. Como muestra se puede citar el caso de la industria farmacológica internacional donde el asunto toma matices criminales cuando se deja morir a millones de seres humanos porque no pueden adquirir medicamentos para atender sus enfermedades. Éticamente la sociedad del conocimiento no queda muy bien parada.

Krüger presenta otro rasgo negativo de esta sociedad: los riesgos sociales de los avances tecnocientíficos cuyas consecuencias no se ha determinado con precisión. El ejemplo clásico de esta situación es el uso comercial de los alimentos transgénicos. Su consumo data de los años 70 del siglo pasado y todavía las discusiones entre científicos, organismos reguladores, sociedad civil, consumidores organizados y movimientos ambientales no cesan, es más, cada día es mayor la resistencia al uso de este tipo de bienes tecnológicos riesgosos.

En otro contexto, se presenta a un autor que indica elementos cardinales de la sociedad del riesgo (Climent 2006:122):

El concepto sociedad del riesgo, ampliamente definido por Beck, se basa en la constatación de que, en las sociedades actuales, la producción social de riqueza va acompañada sistemáticamente por una creciente producción social del riesgo. En las sociedades contemporáneas, una proporción bastante elevada de estos «riesgos» está directamente relacionada con la tecnología y el sistema productivo, y se caracteriza porque trata de riesgos difícil-

mente detectables por los sentidos humanos. La contaminación química, la modificación genética de organismos o los efectos del cambio climático son algunos ejemplos de nuevos riesgos ambientales que se vienen a sumar a las terribles consecuencias provocadas por la contaminación industrial en las últimas décadas del siglo XX. Sin embargo, el análisis no sería completo si no añadiéramos a la lista de riesgos, el peligro latente de ruptura social que la globalización y los nuevos procesos de transformación económica están provocando en el seno de nuestra sociedad.

En fin, la sociedad del conocimiento, como se sabe, ha traído muchos avances al desarrollo social de la humanidad. Pero también viene acompañada de dos aspectos que son alarmantes: la exclusión social por no acceder a bienes de concentración de conocimiento (*hightech*) y por los impactos negativos (salud, ambiente y social) que conlleva aplicar nuevas tecnologías sin el respeto debido de los lapsos de espera que indican los protocolos de prevención ya estandarizados. La actual sociedad del conocimiento, vista así, es parte del problema y no la solución esperanzadora que muchos propagandistas venden.

#### IV.- Conocimiento libre e inclusión social en América Latina

Pero existen estrategias alternativas frente a una concepción neoliberal (sin restricciones ni compromisos de sostenibilidad) de la aplicación social del conocimiento, frente a ello Núñez Jover (2006) plantea “la sociedad del aprendizaje”, veamos en que consiste:

Para ello, la sociedad debe comportarse como una “sociedad del aprendizaje”. Coincidiendo con otras caracterizaciones del desarrollo social, la que nosotros adoptamos aquí es aquella que subraya:

El crecimiento de la producción, de la economía, enfatizando que la dinámica tecnoproductiva y económica debe basarse cada vez más en el conocimiento y la innovación.

Equidad

Justicia social

Sostenibilidad

Las personas, los seres humanos, la mejoría de su calidad de vida, como principal objetivo de las transformaciones.

Las personas como actores centrales del desarrollo del desarrollo. Como señala Amirta Sen: *las personas no como pacientes, sino como agentes*.

Todos los conocimientos pueden ser útiles para el desarrollo. (Núñez Jover 2006:2)

Si leemos con detenimiento los elementos característicos de esta propuesta alternativa frente al conocimiento mercantilizado, Núñez Jover argumenta que la sociedad entera debe “ilustrarse” (al decir de Simón Rodríguez) colectivamente; por ello debe ser una “sociedad del aprendizaje”. Obsérvese que el autor le da una importancia capital a la articulación del conocimiento, innovaciones tecnoproductivas y desarrollo social. Pero le confiere unos atributos que en el debate ideológico globalizado actual está permeado por las calificaciones de arcaico y totalitario: las nociones de “equidad y justicia social”, además de la “sostenibilidad” que incluye las políticas internacionales en pro de la conservación ambiental, cuya manifestación política más notoria son los Acuerdos de la Cumbre Climática del diciembre de 2015 en París.

Igualmente, frente a la privatización del conocimiento (ciencia y tecnología devenidas en bienes y servicios convertidos en mercancías), Núñez Jover (2006) propone la “*apropiación social del conocimiento*”. Vamos a detenernos en esta categoría por demás significativa para entender los procesos que se debaten mundialmente para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos del siglo XXI, sobre todo en América Latina.

Este autor plantea que los ciudadanos de los distintos países participan (actividades de producción, transferencia, adaptación, aplicación de conocimientos) en los procesos tecnoproductivos que socializan el conocimiento en forma de bienes intercambiables en los mercados globales. Sin embargo, no toda la población “accede a los beneficios del conocimiento”, quien pueda adquirirlos puede utilizarlos, quienes no tenga recursos financieros quedan excluidos.

Sin embargo, la paradoja de este entramado social es que “también la educación y el conocimiento, pueden ser fuente de autoestima en las personas, pueden contribuir al desarrollo de la personalidad y la felicidad de los seres humanos.” (Núñez Jover 2006) Para decirlo de otra forma, la tendencia histórica de la universalización del conocimiento que implica la sociedad del conocimiento viene aparejada con las posibilidades de una “aplicación democrática y social” de los avances en ciencia y tecnología. Mas, esta posibilidad no viene sola; hay que forjarla mediante luchas incesantes de los factores sociales excluidos de los beneficios del conocimiento. Es evidente que Simón Rodríguez tendría una postura clara en un momento como el que vive la región latinoamericana: el conocimiento debe ser libre y liberador para atender a la mayoría de la población excluida históricamente. Tengamos presente que América Latina todavía es la región más excluyente del planeta, incluyendo al continente africano, lo cual no es poca cosa.

## V.- Alternativas frente al “capitalismo del conocimiento”

Volvamos nuevamente al Maestro Simón Rodríguez, a su visión de la “educación popular” como forma de liberación social de la *tiranía cultural* del sometimiento que España había dejado como legado nefasto en las incipientes Repúblicas americanas. Una autora de nuestros días observa una situación similar en relación al uso de una forma de dominación que Rodríguez no podía conocer ni adivinar. Gascón Muro (2008) presenta una arista singular del “capitalismo del conocimiento” de este siglo XXI, veamos sus razones:

Desde hace medio siglo, diversos autores han sostenido que el conocimiento se convirtió en el motor de la economía. Este fenómeno ha sido calificado como el advenimiento de la sociedad posindustrial, como la economía del conocimiento o como la sociedad del conocimiento. Las características de esta nueva economía, productora de mercancía-conocimientos, hacen que sea necesario dar cuenta de un sistema de riqueza que, para algunos, significa el fin del capitalismo debido a que sus categorías y principios habrían perdido pertinencia y sentido. Para otros, con la economía del conocimiento el capitalismo se reinventa y reconstruye; abarca ahora esferas y actividades que se habían resistido a su dominio. La economía del conocimiento abre un dilema entre dos objetivos incompatibles: garantizar el uso social del conocimiento, que es fuente de riqueza y desarrollo individual y social, o incentivar y proteger a los productores privados del conocimiento y a sus mercancías, base de la economía del conocimiento. La respuesta a este dilema orientará el desarrollo de nuestras sociedades. (Gascón 2008:7)

Es muy preciso lo que señala Gascón Muro: el uso mercantilizado del conocimiento para el beneficio de una élite poderosa (el 1%, como se dice ahora) al mismo tiempo prepara condiciones para que diferentes formas de la aplicación social del saber tecno/científico, a saber, los beneficios del conocimiento, sean para elevar la calidad de vida de la “masa del pueblo”. La posibilidad está allí, latente, esperando que los factores sociales organizados sean capaces de instrumentarla política y económicamente. Esa es la lucha de nuestros días. Pero también es la lucha de los tiempos de Simón Rodríguez. ¿De qué otra manera la oligarquía del siglo XIX se apoderó de las recién liberadas naciones americanas si no impidiendo la circulación del conocimiento libre y liberador que propuso la Ilustración republicana mediante el mantenimiento de la ignorancia colectiva? El mecanismo social utilizado fue muy sencillo: se impidió la propuesta radical de educación popular para formar nuevos ciudadanos americanos. El legado formación del pueblo del Maestro del Libertador fue archivado y olvidado.



Esta contradicción en el uso social del conocimiento también es analizada por un pensador francés (nacido en Viena) que plantea que ya están dadas las condiciones para superar este carácter aberrante de la sociedad del conocimiento. André Gorz (2008) reflexiona y propone alternativas políticas y económicas:

El problema que enfrenta “la economía del conocimiento” proviene del hecho de que la dimensión inmaterial de la que depende la rentabilidad de las mercancías no es, en la edad de la informática, de la misma naturaleza que éstas últimas: no es propiedad privada ni de las empresas ni de sus colaboradores; no tiene un carácter privatizable y no puede por consiguiente convertirse en una verdadera mercancía. Sólo se puede disfrazar de propiedad privada y mercancía al reservar su uso exclusivo a través de artimañas jurídicas o técnicas (códigos de acceso secretos). No obstante, este disfraz no cambia nada a la realidad de bien común del bien así disfrazado: sigue siendo una no-mercancía no vendible cuyo acceso y uso libres están prohibidos porque permanecen siempre posibles, porque le amenaza las “copias ilícitas”, las “imitaciones”, los usos prohibidos. Incluso el autodenominado propietario no los puede vender, es decir transferir la propiedad privada a otro, como lo haría con una verdadera mercancía; sólo puede vender un derecho de acceso o de uso “bajo licencia”. (...) Así la economía del conocimiento se basa en una riqueza cuya vocación es la de ser un bien común, y los patentes y copyrights que debieran privatizarlo no cambian nada: la era de la gratuidad se expande de manera irrefrenable. La informática y el Internet atacan las bases del reino de la mercancía. (Gorz 2008:80)

Esta posibilidad de superación de los males del capitalismo contemporáneo –que como hemos visto es etiquetado como “capitalismo del conocimiento”– caracteriza a la Venezuela (y más allá a la región Latinoamericana) del siglo XXI. Del fragor de esta nueva “guerra de independencia” como gesta de liberación social saldrá la sociedad que veremos en el futuro.

Claro, entendemos, los problemas que enfrentan las Repúblicas americanas de hoy son diferentes, pero mantienen una misma matriz: los excluidos de ayer siguen existiendo hoy; eso no ha cambiado. Los avances de la ciencia y la tecnología deben procurar la equidad social, la inclusión de vastos sectores de la población a una vida de calidad, a la sostenibilidad ambiental, a la renovación de la vieja democracia representativa, a la organización regional de naciones frente a los grandes centros de poder global, en fin, hay que actualizar una agenda de transformación para el siglo XXI.

## Palabras finales

Para finalizar, vamos a decirlo enfáticamente: tenemos la obligación de leer el legado de Rodríguez con las “antiparras” de este siglo. Hemos visto que, con perspectivas diferentes y disímiles formaciones profesionales, los autores que también reflexionan sobre la sociedad/capitalismo del conocimiento coinciden con el sueño robinsoniano de construir un mundo nuevo que propicie la libertad y la justicia social. Para Rodríguez era inconcebible la independencia política sin la construcción de una nueva sociedad más justa, sin los prejuicios religiosos heredados de España, con la incorporación productiva de “la masa del pueblo” dispersa en la amplia geografía americana y con un sistema orgánico de educación popular que les dé a los niños (“renuevos prometiendo futuro”) las *luces y virtudes ciudadanas* necesarias para un futuro mejor.

Simón Rodríguez no vio cumplir esta agenda en las Repúblicas americanas de principios del siglo XIX. Esta agenda de transformación social está más actual que nunca, Simón Rodríguez está más vigente hoy en día que en los tiempos postreros porque el futuro de la humanidad no permite segundas oportunidades, como ya las tuvimos en los dos siglos anteriores y fallamos. Sin mejorar el siglo XXI es impredecible el siglo XXII.

La transformación de nuestra civilización es ahora, en caso de fracaso no tendremos futuro sostenible: *¡Inventamos, o erramos!*, como dijo el Maestro del Libertador. *¡Tenemos que inventar un futuro mejor para todas y todos!*

## Referencias bibliográficas

- Climent Sanjuán, Víctor (2006) Sociedad del riesgo: producción y sostenibilidad. *Papers: revista de sociología*, N° 82, 2006, págs. 121-140
- Gascón Muro, Patricia (2008) La economía del conocimiento o la reinención del capitalismo. *Revista Veredas*, N° 17, UAM-Xochimilco, México, páginas 7-30
- Gorz, André (2008) La salida del capitalismo ya ha empezado. Publicado en *Ecorev, Revista crítica de ecología política*, 27 de julio de 2008. Disponible en: <http://ecorev.org/spip.php?article640>

Hernández, D. y Benítez, F. (Comps.) (2006) *La nueva universidad cubana y su contribución a la universalización del conocimiento*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Krüger, Karsten (2006) El concepto de “sociedad del conocimiento. “*Biblio 3W*”, *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, Vol. XI, n° 683, 25 de octubre de 2006.

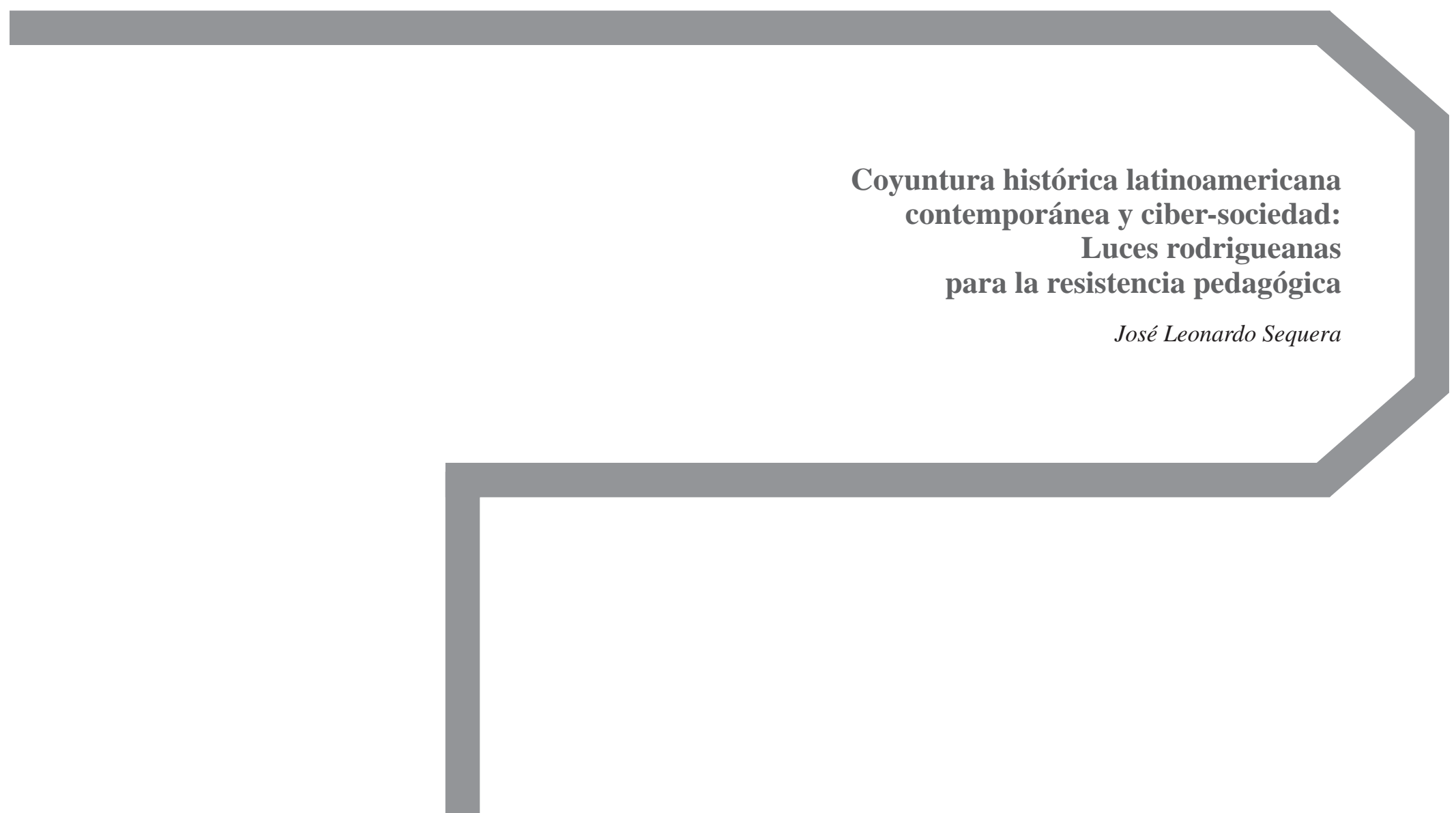
Núñez Jover, Jorge (2006) Posgrado, Gestión del conocimiento y desarrollo social: Nuevas Oportunidades. Esta conferencia se basa en *La gestión del conocimiento, la Ciencia y la Tecnología en La Nueva Universidad: una aproximación conceptual* con L. F. Montalvo e I. Pérez Ones, publicado en Hernández, D. y Benítez, F. (Comps.) (2006). Disponible en: [cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/download/363/pdf\\_61](http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/download/363/pdf_61)

Rodríguez, Simón (1990) *Sociedades americana*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Rodríguez, Simón (1999) *Obras completas*. Tomo I, Reedición Facsímil. Caracas: Ediciones Presidencia de la República.

Rumazo González, Alfonso (2004). *Simón Rodríguez Maestro de América*. Caracas. Ediciones Presidencia de la República.

Úslar Pietri, Arturo (2009) *Simón Rodríguez, parte I*. Video subido a YouTube en marzo de 2009. Puede descargarse en: <https://www.youtube.com/watch?v=uKEE7qCOox4>



**Coyuntura histórica latinoamericana  
contemporánea y ciber-sociedad:  
Luces rodrigueanas  
para la resistencia pedagógica**

*José Leonardo Sequera*

## **Coyuntura histórica latinoamericana contemporánea y cibernsiedad: Luces rodrigueanas para la resistencia pedagógica**

*José Leonardo Sequera*

*Yo solo quiero mirarte  
quedarme en el silencio de tus ojos.*

**Aracelis García**

### **I. Introducción o manifestación**

La coyuntura sociohistórica venezolana ha incrementado el uso de las denominadas redes sociales, con fines políticos, proselitistas, partidistas y pedagógicos. Sí, aprendemos y enseñamos por las redes sociales (digitalizadas), nos constituimos en particulares seres humanos, nos formamos o deformamos. En nuestra mediática cotidianidad sociopolítica reciente (Venezuela, 2016), hemos recibido en el aparato celular, en diversas circunstancias y conmemoraciones, sendos mensajes de texto con citas del maestro Simón Narciso Rodríguez, que transcribimos a continuación y que comentamos adelante, conectándolas con la coyuntura. Algunas de ellas son:

- ...toca a los Maestros hacer conocer a los niños el valor del trabajo, para que sepan apreciar el valor de las cosas, hacerles entender que la industria es una propiedad que se debe respetar: por consiguiente que nadie tiene derecho para arruinar la industria ajena para establecer la propia.
- El título de maestro no debe darse sino al que SABE enseñar; esto es, al que enseña a aprender, no... al que manda aprender, o indica lo que se ha de aprender, ni... al que aconseja que se aprenda.
- Dar gritos y hacer ringorringos, no es aprender a leer y a escribir.

Mandar recitar de memoria lo que no se entiende, es hacer papagayos, para que por la vida sean charlatanes. No se ha de permitir a maestros de escuela lancasteriana que alteren, con adornos de capricho, los signos de convención de que se sirven millones de personas. La escritura es tan importante como la palabra, y lo es más, si se atiende que en las letras y en los números se consignan muchos intereses para el futuro, como para lo presente.

- El fundamento del Sistema Republicano está en la opinión del pueblo, y esta no se forma sino instruyéndolo.
- El hombre no es verdaderamente despreciable sino por su IGNORANCIA.

Aunque puede ser inútil comentarlo a razón de su ‘evidencia empírica’, los textos con las citas textuales van por las redes sociales digitalizadas sin referencia, sin data; incluso, sin autor o autora. En ese sentido, como referente gráfico-visual, las presentamos como fueron recibidos, pero igualmente indicamos que *Luces y virtudes sociales* (1834), *Sociedades americanas en 1828* (1828), *Extracto sucinto de mi obra sobre la Educación Republicana* (1849), *Consejos de amigo, dados al Colegio de Lacatunga* (1851), son algunos de los textos del aguerrido pedagogo más vinculados directamente a los fenómenos educativos y a una particular Filosofía de la Educación de origen ‘nuestroamericano’.

## II. Rodríguez en el contexto cibernético latinoamericano de resistencia

Partimos de la consideración o el supuesto de que el maestro Simón Rodríguez puede llamarse —como seudónimo de ser humano clandestino— *Samuel Robinson* en el contexto cibernético latinoamericano de resistencia. Es indudable que la actual coyuntura histórica latinoamericana está cruzada y castigada por los permanentes reajustes socioeconómicos y político-culturales del capitalismo mundial que, en el plano especialmente cultural, aúpa determinadas direcciones (sobre todo digitalizadas) signadas por el criterio de *control* y, simultáneamente, confronta y reprime todo vestigio político-cultural de *autonomía y resistencia* a él.

En tal sentido nos planteamos humildemente, como propósito, en lo que sigue, acopiar algunas consideraciones *pedagógicas* en torno a la posibilidad de leer la coyuntura históricolatinoamericana contemporánea desde específicos fragmentos discursivos de Simón Rodríguez y Luis Antonio Bigott, útiles para dialogar colectivamente sobre la constitución histórica de unas prácticas educa-

tivas y escolares escindidas de la racionalidad instrumental. Abordamos pues un primer texto:

- Dar gritos y hacer ringorrangos, no es aprender a leer y a escribir. Mandar recitar de memoria lo que no se entiende, es hacer papagayos, para que por la vida sean charlatanes. No se ha de permitir a maestros de escuela lancasteriana que alteren, con adornos de capricho, los signos de convención de que se sirven millones de personas. La escritura es tan importante como la palabra, y lo es más, si se atiende que en las letras y en los números se consignan muchos intereses para el futuro, como para lo presente.

Pareciera que para las corporaciones mediáticas que controlan las mencionadas redes sociales digitalizadas ‘la escritura NO es tan importante como la palabra’. En los últimos años, con los mensajes de texto, WhatsApp y Twitter, Instagram (todas ‘marcas registradas’), ha habido una verdadera campaña global, abierta o subliminal, para la escritura de mensajes con abreviaturas o símbolos, cuestión que ha impactado y se ha extendido a otras áreas de la comunicación social, informal o formal: felicitaciones en la educación inicial y la escuela básica, pancartas y carteles en aguerridas manifestaciones públicas, tarjetas de cumpleaños y otras conmemoraciones, y más... ¡con «caritas felices»! El genocidio colonizador europeo arrasó con muchos de nuestros idiomas aborígenes; contemporáneamente, el genocidio neoliberal impone —muchas veces con paciente sutileza— el pragmatismo comunicacional de la abreviatura: «como se usa en el norte». Por tanto, nos mueve una pregunta pedagógica: ¿Cómo aprendemos o enseñamos estos usos pragmatistas? Va la otra pregunta pedagógica: ¿En cuál sentido político-social nos forman estas (¿inocentes?) prácticas comunicacionales o informativas en las antes dichas *redes sociales*?

Decimos *pedagógica* y no *didáctica*, pues es sabido de los sentidos ontológicos que denotan tales conceptos. Aquí asumimos una visión de la *pedagogía* como práctica social de reflexión (teórica o no) sobre la *educación*, en términos de diversidad, en términos de historia. Pero no existe *unapedagogía* que surge de la nada: existen pedagogías en plural que emergen en contextos históricos sociales particulares con acumulados históricos, dados como devenir político-cultural de la Humanidad, en planos diversos y por lo tanto ella misma diversa. La historia y la cotidianidad nos dicen que la *pedagogía* no es puramente reflexión sobre lo educativo: es lo económico, político, social; es lo cultural, expresado en procesos de formación. ¿Cómo nos forma? ¿En qué nos constituye-forma-

organiza el pragmatismo dosificado dulce y persistentemente por ‘las redes’?

Rodríguez es uno de nuestros asideros para enfrentar la idea y la práctica de que «nos comuniquemos» con (solamente) símbolos, ‘caritas’ o ‘emoticonos’, cuando nos llama a pensar en las otras y otros, a pensar en los millones de personas que usan el idioma al afirmar: «No se ha de permitir a maestros de escuela lancasteriana que alteren, con adornos de capricho, los signos de convención de que se sirven millones de personas». Revisando estas notas nos enteramos de que la corporación transnacional de comunicaciones AT&T compró DirecTV (en 2014) y que recientemente adquirió Time Warner (con poder en CNN, HBO y cine Warner Brothers), lo que la hace una poderosa (¿peligrosa?) proveedora de Internet y productora de contenidos audiovisuales. ¿Las consideraciones sociopolíticas y político-culturales de esta fusión las expresamos suficientemente con una «carita feliz»? Estos proyectos corporativos tienen sus asideros ontológicos, epistemológicos (eventualmente instrumentales), éticos, estéticos («ocasionalmente» corporativos), axiológicos y teleológicos (posiblemente utilitaristas): No son inocentes. Portan, exportan o se les adscriben determinadas concepciones *pedagógicas* (habitualmente empírico-analíticas). ¿Con esto celebramos un paso adelante en la «homologación general de la sociedad»? (Vattimo y otros, 1994, pág. 13) Así que va en un flanco un escudo rodrigueano; y en el otro, la defensa edificada por el maestro Luis Antonio Bigott, cuando nos dice que hemos de desterrar el neocolonialismo y lograr la definitiva independencia (2010, pág. 29).

- El título de maestro no debe darse sino al que SABE enseñar; esto es, al que enseña a aprender, no... al que manda aprender, o indica lo que se ha de aprender, ni... al que aconseja que se aprenda.

*Saber enseñar*, es un momento de lo social que muestra *resistencia* en distintos sectores de lo social; en Nuestra América contemporánea *las sabedoras y los sabedores* han sido reivindicados —en los planos de los quehaceres populares comunitarios autorizados autónomamente por las comunidades mismas y por cierta reflexión académica sociocrítica—. Se dan por tanto expresiones de resistencia frente a una específica hegemonía instrumentalista: la de la didáctica como instrumento *puro*, objetivo, sin sociedad, sin política, sin seres humanos.

La didáctica es, pues, concebida acá como ámbito disciplinar técnico-político de organización de específicos procesos de enseñanza-aprendizaje. Un clásico en estos menesteres, K. Tomaschewsky (1966), la concibe como «disciplina particular» que ubica el «proceso unitario de la instrucción y la educación

en clase»(s.n.)<sup>1</sup> (pág. 23), acotando que enfrenta una «multitud de importantes problemas teóricos», entre ellos: los fines y los objetivos *de la enseñanza*(s.n.), la descripción del proceso de enseñanza (pág. 24), principios y reglas para el trabajo del maestro en clase, el contenido de la clase, los principios fundamentales de la organización de la clase, la cuestión de los medios materiales que se pueden utilizar en clases (loc. cit.). Pedagogía y didáctica se relacionan dialécticamente en tanto, entre otras cosas, la pedagogía es *práctica* de reflexión-acción y la didáctica está sustentada en gran medida en una diversidad de *reflexiones* filosóficas, antropológicas, sociológicas, pedagógicas. Por tanto, consideramos que la didáctica tampoco es LA ciencia de la educación... la problemática es más compleja<sup>2</sup>.

Por ejemplo, este espacio de los procesos de enseñanza-aprendizaje (respetando el debate sobre el carácter e implicaciones del concepto) viene siendo tomado por otro tipo de corporaciones de la información digitalizada: las didácticas, que imponen, en tanto imperialismo cultural, al *powerpoint*, *prezzi* o *piktochart*, como los modelos de hacer ‘presentaciones’ y, por lo tanto, de enseñar, instruir, «dar clases», socializar saberes y conocimientos. A la sazón, las Escuelas de Educación, Pedagógicas y otras instituciones de formación de formadores/as, también generan *excelentes técnicos* en presentaciones —transculturales—, sin substrato teórico y sin fundamentos teórico-conceptuales firmes que les permitan unas prácticas docentes **sociocríticas**. Es lo puntual, fragmentado, escindido, descontextualizado, como concepción de lo educativo y lo escolar, «lógicamente» tensionado con los conceptos de *otredad* y *mismidad*. Observamos una desviación didáctica en el ‘mandar a aprender’ en solitario, desguarnecido, en soliloquio, *apoyado en las TIC*.

Como afirma Rodríguez: *enseñar a aprender*, y esto no es un problema o solución puramente táctica, técnica o instrumental, requiere una concepción de la **educación como hospitalidad**, como natalidad, como comunidad de productores libres. Alteridad pedagógica. Como dicen Bárcena y Mèlich, «La esencia del aprender radica también en la libertad, entendida como posibilidad y como inicio. A la experiencia del aprender le corresponde un sumo respeto a la libertad del que aprende» (2000, pág. 182). ¿Es posible esto en la sociedad del miedo? Veamos.

- ...toca a los Maestros hacer conocer a los niños el valor del trabajo, para que sepan apreciar el valor de las cosas; hacerles entender que

<sup>1</sup> A lo largo del texto, con las siglas (s.n.) se quiere expresar que el subrayado es nuestro

<sup>2</sup> Observada la *complejidad* como tejido, trama, diversidad, malla, red... no como dificultad.

la industria es una propiedad que se debe respetar: por consiguiente, que nadie tiene derecho arruinar la industria ajena para establecer la propia.

No edulcoremos la cosa: es la sociedad burguesa del miedo. Evidencias empíricas transcomplejas abundan.

El maestro Bauman, en *Los retos de educación en la modernidad líquida*, plantea dos aspectos de la contemporaneidad occidental que traemos a colación: a) «... los norteamericanos (...) hace tiempo que han llegado a identificar el progreso con los atajos: con las cada vez más abundantes oportunidades de *comprar* lo que antes había que *hacer*» (2008, pág. 19); y b) «... esa concepción de “mejoramiento” tiende a expandirse en espiral y a situar en la categoría de **tareas evitables y desagradables**(s.n.) una cantidad cada vez mayor de actividades que anteriormente se desarrollaban de buena gana». Tal es la situación que Bauman comenta ¿o denuncia? Que una compañía «exitosa» produce ahora pan al que le «han quitado la corteza (...) Según parece, los niños llegaron a considerar que morder el borde más duro de la rebanada de pan era un reto demasiado laborioso para sus mandíbulas» (pág. 20).

Como diría un viejo guerrillero venezolano de la organización PRV-FALN, conocido como ‘Camarita’: ¡Fin de mundo, cámara!

Rodríguez viene de recorrer una Europa donde bullen las trompetas del industrialismo y la modernidad, un contexto particular que le permite ubicarse en tiempos sociopolíticos y económicos de transición. El maestro Mario Molins Pera nos ubica en ese contexto sociohistórico de la siguiente manera:

Durante su permanencia en Europa, Simón Rodríguez presenció la consolidación del poder de la burguesía en Francia, bajo el imperio de Napoleón Bonaparte, la restauración de la monarquía en Francia y la creación de la Santa Alianza. Fue una época de continuas guerras internacionales, de fortalecimiento del espíritu nacional en algunos pueblos (Gran Bretaña, Francia, España, Alemania, Serbia) y de la consolidación del Estado nacional como organización política en algunas naciones; también vio el crecimiento industrial europeo que trajo consigo el aumento del número de obreros y una gran miseria en estos y en otros sectores del pueblo. En esta época comenzó la organización del movimiento obrero y, como una continuación del pensamiento de la Ilustración, se desarrollaron los movimientos y partidos liberales [...]. Fue la época en que el crecimiento industrial dinamizó el desarrollo de la ciencia y la técnica; numerosos fueron los inventos realizados durante este tiempo, recordemos algunos de ellos: el telar automático, la máquina y la locomotora de vapor, el alumbrado a gas (1998, pág. 28).

Ineludiblemente, el Maestro es nuevamente nuestro asidero, pues ciertamente en este contexto, «toca a los Maestros hacer conocer a los niños el valor del trabajo». El **trabajo** como proceso sociohistórico de edificación del ser humano, **humano**. Como expresó paradigmáticamente el maestro Bigott, el educador debe tener la potencialidad de «trasmitir esa (su) propia experiencia vinculada a “su” contexto histórico» (1975, pág. 84). Es más: debe ser un AGITADOR, en mayúsculas. Dice el profesor Bigott:

AGITADOR en la más clara tradición y ortodoxia rodrigueana; del Rodríguez agitador en los *Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga*, que gritaba hasta enronquecer consignas olvidadas en ese continuado proceso de distorsión histórica:

«¡CUIDADO!

No sea que

Por la manía de IMITAR SERVILMENTE

A las NACIONES

Cultas, venga la América a hacer

El PAPEL de VIEJA,

En su INFANCIA»(pág. 85)

- El hombre no es verdaderamente despreciable sino por su IGNORANCIA.

Entre los años de 1828 y 2016 el sol y la luna nos conocen más, ven nuestros esfuerzos diurnos y nocturnos, ríen con ternura o preocupación ante nuestros dislates. Sociedad industrial y postindustrial signan muchos recorridos culturales y por tanto reflexivos, espontáneos o teóricos. No podemos afirmar hoy fácilmente, frente a otra amenaza de guerra mundial y destrucción de (toda) la tierra, que la humanidad haya madurado. Las implicaciones teórico-conceptuales y de concepciones vinculadas a la irrupción de la producción digitalizada no representan necesariamente una cualificación de la vida moderna y de su base económica material. Pero, siguiendo la idea de Virilio (2003), luego de la idea y materia de la superestructura y la infraestructura, se impone contemporáneamente la *intraestructura*, como proyección de la **colonización** de las tierras y las sociedades; se dirige a la colonización del cuerpo humano, **incluida la mente**, en múltiples modalidades y utilidades (pragmáticas y económicas) (cfr. pág. 109). Ello, frente a los intentos autonomistas de ciertas culturas, pueblos y naciones.

¿Cuerpo **propio**? No sabemos. Antaño, en Occidente, el cuerpo humano pertenecía al amo o al señor feudal; en la sociedad moderna industrializadora se aparenta la propiedad personal de cuerpo, pero existe, en realidad, la propiedad

privada, mercantil, transable, del mismo, con expropiadores y expropiados/as.  
Como ha dicho Noam Chomsky:

Si puedes fabricar deseos, haz que obtener cosas que están a tu alcance sea la esencia de la vida. De esta forma ellos van a quedar atrapados convirtiéndose en consumidores. Y se hace con gran sofisticación [...]. El sistema perfecto sería una sociedad basada en una díada, en un par. Ese par eres tú y tu televisión, o tal vez ahora, tú y la Internet. Lugar en el que se presenta como debería ser la vida apropiada, el tipo de aparatos que deberías tener [...]. **El punto está en crear consumidores desinformados que van a tomar decisiones irracionales (s.n.).**

Nanotecnologías, bits y control (férreo-encubierto) de subjetividades: estrategia y trampa de la burguesía postindustrial para la que los sectores desposeídos y la docencia sociocrítica, tenemos como escudo esta idea terca de Rodríguez de denunciar la «IGNORANCIA», envuelta en gran medida contemporáneamente con la seda venenosa de la (des)información. Formarnos sociocríticamente en el recorrido de la recuperación humanista de las formas de hacer la vida material y espiritual, de rescate del cuerpo y la mente. Formación que nos permita, mínimamente, la conciencia de eso denominado *control de las mentalidades*. En la Venezuela contemporánea, la desinformación, el manejo fraudulento de escenarios, el espionaje y sabotaje electrónico, forman parte de una larga campaña electoral de dieciocho años que, desinformando impone la *ignorancia*, que tanto ha criticado el maestro Simón Rodríguez.

En las organizaciones y sociedades postindustriales con hilos o plenas tramas posmodernas, los expropiadores pugnan por no perder o retomar el poder sobre el cuerpo, invadiendo, colonizando y explotando plusváticamente, las vísceras y las células con la «*Intrusión intraorgánica* (n.s.) de la técnica y sus micromáquinas en el seno de lo viviente» (Virilio, op. cit., pág. 110). **Lo mismo vale para las mentalidades, el pensamiento, la conciencia.** Desinformar para producir masivamente consumidores ignorantes. Esta colonización es diametralmente opuesta a la trazada por Simón Rodríguez cuando expresa:

[...] recomiéndense... háganse respetables... que es más=protegiendo lo que debe hacerse

COLONIZAR el país con...  
Sus PROPIOS HABITANTES  
Y para tener COLONOS DECENTES  
INSTRUIRLOS en la niñez

Para hacerle cariños a la tierra, para dejarse acariciar por su tez, para convivir con nuestra madre en armonía cotidiana, decimos.  
El fundamento del Sistema Republicano está en la opinión del pueblo, y esta no se forma sino instruyéndolo.

Simón Rodríguez es también un hombre del siglo XXI venezolano. Más acertada no podía estar su consideración (respetando el contexto textual y el contexto sociopolítico de su tiempo) frente al comportamiento educativo de los medios de comunicación, difusión e información (industrializados) burgueses. La construcción de opinión, en nuestro caso y momento, específicamente sociopolítica, se expresa hoy, en naciones que luchan por recuperar 'su cuerpo', como Bolivia, Uruguay y Venezuela, utilizando los más complejos artilugios comunicacionales, antropológicos, psicológicos, didácticos y más, muchas más disciplinas, con el evidente (no siempre confeso) fin de generar en las poblaciones desposeídas más diversas, opinión política a favor de los sectores económicos explotadores del trabajo. Ya no se imprimen afiches para pegar en postes y paredes, ahora se utiliza la TV 24 horas al día; ya no se hacen *spots* radiofónicos, ahora se justifica el secuestro de los alimentos industrializados y las medicinas, el acaparamiento y la especulación, *como propaganda electoral* 'paralela' a los golpes de Estado «suaves». Es una arista de la cibercultura política reconstruyéndose a gran velocidad. Fuera lo ético, lo axiológico, la política, las caricias: la sangre pulula y se ponen de moda (no tan sutilmente) las series televisivas (por señal abierta u otras vías), películas, libros, con tramas referidas a magia y/o 'inframundo'. Es un *horror*, para la 'elite' económico-cultural burguesa, la participación de los más diversos sectores populares y movimientos sociales en la política nacional en Argentina, Brasil, Bolivia, Uruguay y Venezuela; los sectores hegemónicos se escandalizan e intensifican la guerra comunicacional a estos pueblos. Para Rodríguez, la instrucción es fundamento de la opinión, esta no ha de surgir de la ignorancia (concepto al que el Maestro dedicó lo suyo). La opinión, en tanto fenómeno sociopolítico en la contemporaneidad, es, para algunos, otro «objeto» manipulable. No en balde, en la América Latina de nuestros días, no son solo las férreas dictaduras militares de derecha y las bases militares estadounidenses las que controlan la opinión pública; existe un número significativo de instituciones y mecanismos tecnológicos que trabajan precisamente sobre el control y sumisión del pensamiento humano paseándose por las más diversas aristas disciplinares. Los emporios mediáticos son simultáneamente fenómeno y esencia de las operaciones psicológicas encubiertas que son esfuerzo de control de la opinión (política) y «preámbulo» de las ya reconocidas guerras



no convencionales; pero los poderes mediáticos no actúan solos y exclusivamente, fenomenológicamente, son parte contemporáneamente de una estructura esencial de poder y control junto al aparato industrial-militar, el poder petrolero y energético, las cibercorporaciones y las estructuras escolares en todos sus niveles. Los países altamente industrializados y las más grandes corporaciones invierten «incalculables» cifras monetarias en investigación y desarrollo para la inteligencia tecnológica y privatizan estas prácticas acogiéndose en los planteamientos neoliberales del *outsourcing*: madeja ideológico-política para la comercialización de saberes y conocimientos. Opinión *desinformada* que articula a los media tradicionales y las redes digitales más novedosas con las operaciones encubiertas de los centros de poder (estatales o financieros) del régimen mundial burgués.

A escala global vemos cómo se desarrollan operaciones de guerra psicológica en todo el mundo; ese es el ambiente/contexto en el que nuestros niños, niñas y jóvenes están leyendo; ellas y ellos leen en espacios donde se desarrolla masivamente, a nivel global, propaganda de desinformación donde hay grupos especialmente organizados, dispuestos y formados para la manipulación de los medios de comunicación nacionales y extranjeros desde los países desarrollados sobre todo hacia al tercer mundo, donde se plantean la cobertura y control de los medios de comunicación estratégicos; ahí leen nuestros niños y niñas; ellas y ellos están leyendo en espacios donde se desprestigian, como parte de la guerra sucia, a gobiernos, regiones, presidentes, presidentas, proyectos, instituciones, etc. Este es el espacio de lectura dulce, desinteresada, apolítica y sutil en el que nuestros chamos y chamases están desarrollando sus reflexiones, con «caritas felices» y todo. Es el denso intento por convertir a la humanidad (trabajadora e inmediatamente consumidora) en organismos cibernéticos programables, con *cuerpo humano*. El ciberespacio y la cibercultura vienen a ser sitios de recolonización del Occidente, blanco, machista, eurocéntrico, burgués, xenófobo, fascista. En tanto también implicancibercultura política, los medios alternativos y las redes sociales, son casamatas, esquinas, trincheras, en la construcción sólida y veloz de una hiperpolítica crítica de la liberación nuestroamericana de mentes, cuerpos, naciones, continentes.

La propuesta pedagógica y formativa rodrigueana nos sirve de casamata en Latinoamérica, como dicen Carla Wainszok y otros:

...el alcance de su propuesta no solo fue revolucionario por incluir a todas y todos en la institución educativa sino por el contenido emancipador de su proyecto pedagógico: formar para la «soberanía cognitiva»(s.n.), desplegando todos los aspectos de la personalidad; brindar herramientas para el

**trabajo liberador**(s.n.) y desarrollar todos los atributos de una ciudadanía para una democracia protagónica.

La construcción de una nueva escuela para una nueva sociedad fue el grito de guerra de Simón Rodríguez, quien, habiendo sido derrotado en su tiempo, asiste hoy a una suerte de resurrección continental. Su legado es recuperado y muchas de sus propuestas asumen [...] expresiones concretas tanto en renovadas prácticas pedagógicas como en innovadoras políticas educativas, especialmente en Venezuela, su patria chica (2013, pág. 24).

En esta orientación de la formación para la «soberanía cognitiva y el trabajo liberador» el maestro Jesús Andrés-Lasheras rescata parte del sentido de la carta que el doctor Miguel Peña remite al Libertador el 21 de marzo de 1824 dándole razón de su maestro. Dice el profesor Andrés:

El contenido de esta carta es muy rico a pesar de su concisión. Nos da: el objetivo político de Rodríguez —servir a la patria con los conocimientos que ha adquirido en Europa formando miembros que después de algunos años sean ventajosos a la sociedad; el medio la educación—; una educación con un contenido específico: primeros, indispensables conocimientos para vivir el sociedad y aprendizaje de un **oficio mecánico** (s.n.); aprendizaje de un oficio mecánico real, productivo, no simulado (el nombre de «Casa de industria pública» significaba exactamente lo que decían las palabras), lo que proveería de fondos a la institución y esta en poco tiempo se autofinanciaría (2002, pág. 244).

Como corolario escuchamos el planteamiento del Maestro en *Luces y virtudes sociales*:

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 jentesá vivir.

### III. Resultados y discusión

Volvemos al contexto, ubicándonos en algunas pocas aristas de nuestra sociedad contemporánea.

- Dadas las dificultades que ha tenido el neoliberalismo para anular la historia y a la Historiografía, dada la resistencia a ello de los más diversos sectores, el pregón conservador de «fin de la historia» se ha vertido en «el fin de l@shistóric@s», verbigracia, **Simón Narciso Rodríguez**.

Tratan de invisibilizarlo y subversivamente se les escapa. Maestro agitador que con su eticidad le ha dado *sabor* a la historia de Nuestra América, y es asidero sólido para enfrentar estructuras de poder cultural dadas en el capitalismo avanzado que han generado... «nacimiento de un nuevo tipo de insipidez o falta de profundidad, un nuevo tipo de superficialidad en el sentido más literal...» (Jameson, 1995, pág. 29). Compartimos con Vattimo que «vivimos sumergidos en un pluralismo heteroformo y las reglas no pueden por menos que ser heterogéneas» (1994, pág. 23). Luego, ¿cómo aprender *qué* enseñar?, en una sociedad televisada de difuminación de los partidos políticos, solamente en tanto tales, desprestigiados o pasándose al *marketing*; de lucha política corporativista: ecologista, feministas, lesbianas-homosexuales, transexuales, bisexuales, transgéneros, travestis; de desarrollo en algunas academias de las metodologías cualitativas; teletrabajo avasallante; reivindicaciones de género, y más.

- También la educación ha cambiado; indudablemente que el *teletrabajo* se expresa igualmente en la *teleeducación* y la *teleinstrucción*; unos ciertos desarrollos de educación a distancia, una cierta flexibilidad particular en la construcción de los currículos son evidentes, pero marcados indiscutiblemente por la polarización económico-político de la sociedad actual, esta flexibilización se refiere a las sociedades que pueden adquirir los recursos informáticos, las sociedades del tercer mundo (en general); las más pobres, conviven todavía con ciertos vestigios de educación tradicional. En líneas generales podemos decir que hay esfuerzos por flexibilizar la estructura de los currículos, por hacer de la educación un espacio mucho más flexible. Pero atemoriza el sentido del término *flexibilización*, sobre todo por su historia reciente neoliberal y por sus consecuencias en el ámbito laboral.
- Rodríguez nos sirve de asidero firme para desarrollar unas reflexiones sobre el nuevo sentido de la educación en la tensionada contemporaneidad latinoamericana; sobre el carácter de la educación en las sociedades postindustriales que nos impactan y que culturalmente son «acusadas» de ser posmodernas: ¿Existen elementos claros de esta tipología social en Latinoamérica y el Caribe? ¿Lo postindustrial y lo posmoderno afectan la educación y la escuela en Latinoamérica y el Caribe? ¿Aquí lo obvio es lo verdadero? ¿Es la pedagogía latinoamericana hoy una casamata, o una trinchera, para resistir a la educación burguesa hegemónica; o por el contrario es ella misma, un otro discurso conservador más en el marco de lo social? ¿Será que el planteamiento de la recursividad de

Edgar Morin está aquí presente, con ese sí-pero-no que abre espacio para la duda, la incertidumbre y lo impreciso? ¿Es en unos espacios casamata, pero, en otros, un discurso conservador? El tema de la presencia de Internet en algunas aulas de clase, en los trabajos académicos, en las evaluaciones, la expresión «corta y pega» en Venezuela o «bajarse» un trabajo de Internet, ¿qué tienen que ver con lo que ha sido la educación tradicionalmente; con lo que es hoy —contemporáneamente (como dándose contradictorio)— el país y sus perspectivas de futuro, especialmente en las visiones utópicas? Este planteamiento de ‘desarrollar unas reflexiones sobre el nuevo sentido de la educación en la tensionada contemporaneidad’, nos llevan al Rodríguez-asidero que nos fundamenta, cuando Walter Kohan dice:

Simón Rodríguez no piensa lo que hay que pensar, no vive como hay que vivir, no actúa como hay que actuar. Al contrario, justamente concentra su misión educadora en invertir buena parte de los valores que sustentan la sociedad colonial para que ella se convierta en una verdadera República. Lo hace de múltiples maneras, incansable, tenaz, obstinado. Es un irreverente, un iconoclasta (2013, pág. 100).

- Simón Narciso Rodríguez representa, pues, un asa intergaláctica de esencia ético-política; la forma de estructurar su discurso pedagógico —incluso en el ámbito estético/gráfico— muestra un horizonte permanente en la preocupación por las relaciones sociales de su época y, con evidentes imbricaciones filosóficas, plantea una educación y una escuela, una República y un maestro, un trabajo y un estudiante, constituidos políticamente. Dice en *Luces y virtudes sociales*:

La INSTRUCCIÓN PÚBLICA  
En el siglo 19  
Pide MUCHA FILOSOFÍA  
que  
EI INTERÉS JENERAL  
Está clamando por una REFORMA  
Y que la AMÉRICA está llamada  
Por las circunstancias, á emprenderla  
*Atrevida paradoja parecerá....*  
*...no importa....*  
*Acontecimientos irán probando,*

Que es una verdad muy obvia  
La América no debe imitar servilmente  
sinó ser ORIJINAL

Al estructurar su discurso pedagógico políticamente, Rodríguez nos permite hoy, no solo aprehender aspectos históricos de su contexto sociopolítico, sino también ubicar ciertas condiciones políticas de las tensionadas relaciones de clase social persistentes hasta hoy. La legitimidad ético-política del Maestro de la ‘Escuela de Primeras letras’, nos da luces en el requerimiento de la crítica social y la autocrítica político-cultural permanentes, en la mirada cuestionadora a los convencionalismos escolares, en la resignificación constante del estudiante, el docente y la docente, la escuela como totalidad social: Es el planteo de una *fuerza orgánica* de análisis, debate y síntesis pedagógica totalizadora. En la que los y las estudiantes no son unos puros códigos zombificados, desinformados, enajenados, consumistas; los docentes son unos/as trabajadores/as *culturales* críticos y la escuela, un contexto de praxis política. Las y los docentes de esta fuerza orgánica son críticas/os en tanto se ubican en la historicidad de su ser, la tensionada, por tanto móvil, contemporaneidad y el referente y la praxis utópica; estudiantes y docentes, en otredad cruzada, reconocen y conocen su contexto, lo auscultan, enfrentan sus contradicciones, colectivamente lo cualifican y transforman; una visión del mundo dominante: blanco, machista, burgués, clasista, xenófobo, misógino, plusvático, anglófono, derrochador, eurocéntrico, contaminante —cada calificativo va con su casamata—, que por tanto han de enfrentar abierta o solapadamente en el recinto escolar ‘y sus alrededores’, proporcionando conciencia social, identidad cultural, fortalecimiento personal comunitario y social, en/con las prácticas de la cotidianidad. La escuela se va convirtiendo, acompañada de Rodríguez y Bigott, en lugares y tiempos de socialización multidireccional de prácticas discursivas—por tanto de relaciones poder/liberación— pedagógicas y didácticas críticas; así experimenta, cuestiona, reconfigura determinadas prácticas que devienen de lo curricular, en la relación histórica y dialéctica entre lo «físico-manual» y lo «cultural-subjetivo»; la escuela y sus gentes, defienden la no-privatización del sistema escolar, pues el maestro Simón Narciso nos susurra con las garúas que,

Hacer NEGOCIO con la EDUCACIÓN  
es.....  
diga cada lector todo lo malo que pueda  
todavía le quedará mucho que decir

Esta escuela no-mercantilizante ni mercantilizadora reconoce las potencias subversivas y liberadoras de la comunidad, trascendiendo lo no-lugares denunciados por M. Augé, enfrentando en la base comunitaria y cotidianamente los múltiples y variados mecanismos de poder y dominación con prácticas contrahegemónicas, transformando algunos quehaceres escolares (casi inconscientes eventualmente) de su sentido instrumental a un sentido humano crítico, como por ejemplo: el himno (contextualizando su música y letra), los saludos (deslastrándolos de formalismos y llenándolos de afecto, respeto, cariño), las preguntas (cargándolas de colectividad). Los sistemas escolares no son pura aula y los sistemas educativos no son solo ideología burguesa; se cruzan las propuestas escolares del Club de Bilderberg, FMI, el BM, el BID con las propuestas y prácticas de diversas expresiones comunitarias y docentes juntas en un *interés emancipatorio*.

Con el legado de Rodríguez y Bigott, requerimos edificar permanentemente una Pedagogía Crítica Popular y Revolucionaria en Nuestra América, con nuestra Historia, epistemes originarias y trazados utópicos.

- Parece ser que la fragmentación o «quiebra» de paradigmas epistémicos en la contemporaneidad latinoamericana va unida a la necesidad de romper la hegemonía de las corporaciones mediáticas todopoderosas, rescatar las artesanías y *aprender-enseñar a hacer velas*. A la crisis cultural de los 90 se suma la crisis económica e imperial de lo que va de siglo, con el carácter y dinámica del capital privado devastador como fuerza mundial determinante. La sociedad se evidencia en su realidad y esencia de *sociedades*, en plural, pero no necesariamente plurales. El ámbito económico del mundo occidental burgués recursivamente soporta y se soporta en el «ambiente» mediático y otros momentos de lo cultural. Pierde terreno en los medios y en determinadas prácticas estatales la legitimación de lo verdadero y lo justo; lo nuevo pierde sentido como ‘novedad admirable’ y pasaa ser cotidianidad alienante; en estos años esos medios industrializados ya no recuerdan la caída del muro de Berlín y el supuesto *fin de la historia*, criterio impuesto mediáticamente en esos días como referente utópico; ya ni el desencanto ni el escepticismo se promueven, ahora se establece la absoluta indiferencia masiva ante los genocidios y ecocidios más estratégicos; no importa Libia, Siria; Sudan, Yemen —las invasiones se montan primero con las armas mediáticas y con determinados *guiónes*—, y más: a los (antiguos) desesperanzados los atrapa la publicidad y la cultura del centro comercial; las corporaciones mediáticas

pegan contra las paredes de sus ataúdes de lujo a ciertos partidos políticos: los empresarios y sus adláteres ya son directamente candidatos/as y presidentes, nada de delegar a los capataces, manda el *marketing*. Sigue defendiéndose heroicamente la historia y la historiografía, las raíces culturales y las identidades ancestrales.

Pero esto no es inocente. Desde nuestra perspectiva, un componente importante de esta situación es precisamente la **pugna en el espacio político epistémico entre objetivismo y subjetivismo**, la batalla frontal —radicalizada en las últimas décadas— entre la pretensión de observar la realidad y su conocimiento como pura objetividad, o la reivindicación de observar la realidad y el conocimiento como pura subjetividad; porque esta demanda radical de saber y conocimiento además está signada, en la sociedad occidental contemporánea, por la búsqueda de saber para mercadear, la indagación para minimizar el costo de los productos y maximizar la ganancia, y, por otro lado, esta obsesiva búsqueda de identidad tiene que ver con la resistencia de las personas de las localidades frente a una avalancha de homogeneidad proconsumista internacional y occidentalista, que nos ataca constantemente en lo urbano o en lo rural. (Casi que) no hay escapatoria a la publicidad consumista.

Las corporaciones que controlan la imagen la imponen como única opción de comunicación; la expresión *una imagen vale más que mil palabras* termina obligando al silencio, autocensura, tecnocratismo, racionalidad instrumental, al ciudadano común que termina creyendo que ese es su criterio; el sistema escolar inocente lucha angustiado, con pocas armas, tácticas y estratégicas, contra la idea corporativa de la primacía absoluta y sin convivencia de la imagen (preferiblemente *pixelada*) por sobre la letra; la imagen de la invasión militar no importa, lo ‘realmente’ importante es la correspondencia con la estudiadaestética hollywoodense; la atractiva superficialidad, la sosería, la opinión inmediateista son más importantes —¡oh, escándalo!— que la *evidencia empírica* de la imagen misma. En Nuestra América, revoluciones populares democratizadoras, pacíficas, esperanzadoras, se cruzan con modernidad Aavanzada, hipermodernidad, Transmodernidad, postiluminismo, sobremodernidad, y cosas peores; como plantea Lipovetsky: «... era del consumo masificado» (...) «nueva forma de control de los comportamientos» (...) «segunda revolución individualista» (...) «mutación sociológica global» (...) «libre despliegue de la personalidad íntima, legitimación del placer, reconocimiento de las peticiones singulares, la modelación de las instituciones en base a las aspiraciones de los individuos» (2008, págs. 5 y ss.).

Frente a este escenario, Rodríguez es cada vez más un referente y un férreo asidero pedagógico, en su concepción de la educación como proceso ético-político. En conclusión: ¡Necesitamos maestras y maestros **agitadores!** Como pregonan Rodríguez y Bigott.

*Hemos terminado  
nuestro irresponsable paseo  
por los jardines académicos.  
Ilesos, y sin ninguna mancha,  
nuestra ignorancia  
se conserva intacta.*

**J.G. Cobo Borda**

### Referencias bibliográficas

- Andrés-Lasheras, J. (2004). *Simón Rodríguez: Maestro ilustrado y político socialista*. Caracas: Rectorado UNESR.
- Bárcena, F. y J-C. Mèlich (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós. (Colec. Papeles de Pedagogía, N.º 46).
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la sociedad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2008). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México: Tusquets.
- Bigott, L.A. (2011). *Hacia una pedagogía de la desneocolonización*. Caracas: Ipasme.
- Bigott, L.A. (1975). *El educador neocolonizado*. Caracas: La Enseñanza Viva.
- Hidalgo, M. (s/d). *Ellos entendieron que era más sencillo crear consumidores que someter a esclavos, Chomsky*. En: <https://muhimu.es/economia/entendieron-mas-sencillo-crear-consumidores-someter-esclavos-chomsky/> (Consulta: mayo 2017).

- Imen, P. (2013). De Simón Rodríguez a la Ley Orgánica de Educación. Avances y disputas en torno a la política educativa en la Venezuela Bolivariana. En: C. Wainsztok et. al. *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Jameson, F. (1995). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Kohan, W. (2014). *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lipovetstky, G. (2008). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Molins P, M. (1998). La República y la Educación en Simón Bolívar y Simón Rodríguez y su Proyección Actual. Caracas: UCV.
- Rodríguez, Simón (1975). «Tratado sobre las luces y sobre las virtudes sociales». *Obras completas*, t. II. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.
- Rumazo González, A. (2004). *Simón Rodríguez, Maestro de América. Biografía breve*. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República.
- Rumazo González, A. (1980). *Ideario de Simón Rodríguez*. Caracas: Centauro.
- Tomaschewsky, K. (1996). *Didáctica general*. México, Grijalbo.
- Vattimo, Gianni, et. al. (1994). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: An-thropos.
- Virilio, P. (2003). *El arte del motor: Aceleración y realidad virtual*. Buenos Aires: Manantial.
- Wainsztok, C., M. Durán, D. López D., H. Ouviaña, P. Imen (2013). Simón Rodríguez y (en) su tiempo. En: C. Wainsztok et. al. *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.

*Intersubjetividad, enunciación  
y significación:  
Reconocimiento  
del lugar epistémico discursivo*

*Noel Padilla*

## **Intersubjetividad, enunciación y significación: Reconocimiento del lugar epistémico discursivo**

*Noel Padilla*

Las lecturas del discurso suponen miradas complejas. Partir desde esta afirmación convoca a comprender los discursos que nos circundan como textos que promueven aprendizajes. En el sentido de que la educación no es solo instrucción, los discursos educan. Es esta una preocupación que dentro del sistema educativo debería ocupar un lugar prevaeciente; la escuela y el resto del sistema escolar privilegian la centralidad del conocimiento en el texto escrito. Los descentramientos y diseminaciones que los discursos audiovisuales generaron en las formas de aprender, que el investigador colombiano Martín-Barbero señalara ya en los años 80 del siglo pasado, continúan invisibilizados de manera general en lo que va del siglo XXI. Es por ello de vital importancia focalizar procesos formativos que permitan lecturas más integrales de los contextos que nos circundan y de los lenguajes a través de los cuales se expresan.

La contemporaneidad se percibe transversalizada por discursos vehiculados en textos transmediáticos; las formas de acceder a la información y la comunicación implican aprehensiones y aprendizajes diferenciados en relación con contextos educativos anteriores; la mediación tecnocultural a la que asistimos hoy promueve subjetividades que requieren de preocupación investigativa y formativa. Esta inquietud nos ha movilizado a desarrollar, en el Centro de Experimentación Para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, el Proyecto de Cultura Audiovisual, acción de formación, investigación y articulación que desde el año 2008 nos ha vinculado en múltiples espacios de formación y de discusión (comunitarios, educativos e institucionales) en torno a la comprensión compleja de discursos, particularmente audiovisuales. Estos últimos, por tener importante presencia en las múltiples pantallas que circundan la cotidianidad contemporánea. A lo largo del transitar en este proyecto hemos dialogado con

autores y autoras que han abonado a los campos de la educomunicación, la semiótica, los estudios del discurso, la educación y la comunicación, reconociendo en esta dialogicidad multilécticas<sup>1</sup> que subyacen entre lenguaje y discurso, así como entre educación y comunicación.

Desde los procesos formativos que avanzamos en el CEPAP, nos ha correspondido abonar a este campo de conocimiento. Desde la comprensión de que educar se corresponde con una manera de comunicar, posicionarse en procesos educativos liberadores requiere, entonces, de prácticas comunicativas pertinentes; es decir, educar para la transformación implica promover una racionalidad y sensibilidad comunicativa posibilitadora de un hablar y escuchar problematizador e interpelador de la realidad.

El *inventar o errar* planteado por el maestro Simón Rodríguez hace doscientos años es una problematización fundamental para pensarnos en tiempos de nuevos textos, pero de continuidad discursiva colonial; allí reconocemos un lugar prevaleciente para la problematización de las formas y modos como percibimos la realidad, las maneras como producimos sentido.

En el entendido de que comprendemos la realidad desde el conocimiento que configura nuestro pensamiento, y en tanto todo conocimiento responde a perspectivas epistemológicas. El reconocer la producción de sentido como lugar para la comprensión de nuestras realidades y contextos, nos exige problematizar las maneras como producimos sentido. ¿Desde dónde y cómo percibimos la realidad? ¿Tiene influencia epistémica el sentido? ¿El sentido común está exento de perspectiva epistémica?

Si el sentido está entrelazado de manera inextricable con los comportamientos sociales, si no hay organización material de la sociedad, ni instituciones, ni relaciones sociales sin producción de sentido, es porque esta última es el verdadero fundamento de lo que corrientemente se llama las «representaciones sociales» (Verón, 1987).

Si la organización material de la sociedad, las instituciones y las relaciones sociales son correspondientes al momento sociohistórico en que se desarrollan, la producción de sentido en la contemporaneidad la hallamos en vínculo con racionalidades, lógicas y contradicciones configurativas del modelo civilizatorio que nos ha correspondido vivir. Desde la confrontación directa que asumen las corporaciones de la comunicación contra los procesos

<sup>1</sup> Multiléctica, en la concepción de Efendy Maldonado (2009), se refiere a la comprensión de los procesos y praxis de interrelacionamientos dialécticos múltiples, que expresan la densidad y riqueza de lo concreto en movimiento. Las contradicciones, conflictos, anexos e interrelaciones, en esta perspectiva, no tienen formatos ni dicotómicos ni triádicos ni finitos.

de transformación en el continente latinoamericano, hasta los discursos que la publicidad y el entretenimiento vía Internet, televisión y cine, se van fortaleciendo los imaginarios donde se naturaliza la acumulación de capitales y bienes como sentido de vida.

Reconocemos múltiples las dimensiones que inciden en las prácticas culturales, en diversos sectores de la sociedad. No obstante, en los discursos simbólicos, que transitan vía medios de comunicación, encontramos vínculos —en términos de racionalidad<sup>2</sup>— con prácticas cotidianas y producción de sentido que dificultan el avance de racionalidades y subjetividades pertinentes para la comprensión y construcción de un modelo civilizatorio otro, uno emancipatorio, antagónico al capitalismo.

En los discursos, fundamentalmente no verbales, que circundan la cotidianidad contemporánea, anidan lógicas que estimulan y hasta naturalizan el modelo civilizatorio del capital. Todo discurso como texto se corresponde a contextos; se podrá tener diversas perspectivas en torno a este; su enunciación podrá ser consciente o ingenua, pero no hay discurso sin contexto. No se elaboran discursos desde vacíos contextuales. Al ser los contextos lugar fundamental para la enunciación, dicha enunciación nombra las formas y modos como se percibe y se significa la realidad, siendo la perspectiva epistémica hegemónica<sup>3</sup>, la que, por razones obvias, tiene mayor presencia en la enunciación discursiva y la producción de sentidos.

Es fundamental considerar algunas dimensiones como comprensiones complejas de este proceso; por una parte, el de la presencia epistémica en los discursos y de allí comprender entonces el lugar de enunciación, como lugar epistémico de enunciación; y por otra, los sujetos y sujetas que intervienen en el discurso, en su enunciación y significación.

### Lugar de enunciación como lugar epistémico del discurso

Para el planteamiento de esta articulación categorial consideramos necesario tomar algunos constructos teóricos que nos permiten la comprensión conceptual y categorial que son fundamentales para nuestra disertación. En tal sentido creemos pertinente lo señalado por Foucault en relación con el *espacio discursivo*, este como: «Lugar lógico de articulación y aglutinación de discursos, prácticas, saberes y reglas que, bajo ciertas condiciones, pasan de su estado

<sup>2</sup> Nos referimos a prácticas y actitudes que son correspondientes con una razón. En nuestro planteamiento, hacemos referencia a la razón legitimadora del modelo civilizatorio del capital.

<sup>3</sup> Formas de comprensión de la realidad que imponen el modelo civilizatorio del capitalismo, las cuales logran naturalizar y legitimar el propio modelo civilizatorio.



de dispersión difuso a un estado de organización coherente y se precipitan, gracias a un acontecimiento discursivo, en una unidad» (Albano, 2007: 36).

Lo espacial en Foucault implica lugar, y en dimensiones discursivas, lo podríamos relacionar en tanto este espacio o lugar configurado por condiciones histórico-culturales donde se realiza producción discursiva. A decir de Verón (1987), las condiciones en las que circulan los discursos sociales.

Las condiciones productivas de los discursos sociales tienen que ver, ya sea con las determinaciones que dan cuenta de las restricciones de generación de un discurso o de un tipo de discurso, ya sea con las determinaciones que definen las restricciones de su recepción. Llamamos a las primeras *condiciones de producción* y, a las segundas, *condiciones de reconocimiento*. Generados bajo condiciones determinadas que producen sus efectos bajo condiciones también determinadas, es entre estos dos conjuntos de condiciones que circulan los discursos sociales (p.127).

Entendemos, entonces, el lugar de enunciación como espacio donde anidan lógicas y racionalidades correspondientes a contextos determinados por condiciones sociales de producción, en el cual existen y surgen saberes, normas, sentido que posibilitan formas de percepción del mundo que son correspondientes con las formas de enunciarlo. Encontramos de esta manera en el lugar de enunciación una episteme que es configurativa del pensamiento que orienta la percepción en el lugar desde donde se enuncia.

... é preciso ainda pensar que o próprio espaço de enunciação, longe de ser um simples suporte contingente, um «quadro» exterior ao discurso, supõe a presença de um grupo específico sociologicamente caracterizável, o qual no é um agrupamento fortuito de «porta-vozes»<sup>4</sup> (Maingueneau Domini-que, 1997: 54).

En la localización de epistemes vinculadas a la enunciación se puede señalar que el lugar de enunciación lo configura también condiciones geohistóricas. De allí que podríamos comprender la preeminencia epistémica en lugares de enunciación que habitan en nuestro continente. En términos sociohistóricos, podríamos decir que desde hace un poco más de cinco siglos existe en nuestro

---

<sup>4</sup>... es preciso todavía pensar que el propio espacio de enunciación, lejos de ser un simple soporte contingente, un «cuadro» exterior al discurso, supone la presencia de un grupo específico sociológicamente caracterizable, lo cual no es un agrupamiento fortuito de portavoces (traducción propia).

continente una episteme que universalizó y universaliza el conocimiento desde una centralidad hemisférica, geoepistémica podríamos nombrar, reconocida en Europa como *punto cero*, punto que es asumido como parámetro de validez científica. Los orígenes de esta perspectiva epistémica, los reconocemos en la Europa occidental del siglo XVI; allí surgió un conocimiento que fue desarrollado por hombres de cinco países de dicho continente, el cual se impuso a partir del desarrollo de procesos genocidas en un amplio territorio del hemisferio en cual nos encontramos. Estos epistemicidios<sup>5</sup> (de Sousa Santos, 2010) posibilitaron el expansionismo imperial y la ocupación epistémica del poder europeo. Desde entonces prevalece un canon de pensamiento devenido de países hegemónicos de Europa occidental y desde el siglo XX, también de los Estados Unidos, pensamiento que es configurativamente racista, sexista, patriarcal (Grosfoguel, 2012), instrumental, fragmentador y céntrico; no solo tiene fundamental presencia en los despliegues formativos e investigativos de las universidades occidentalizadas (ídem); estas marcas del pensamiento colonial, que comprendemos como jerarquías epistémicas moderno-coloniales, se expresan en múltiples dimensiones de nuestros contextos y subjetividades; lo ontológico, lo axiológico, lo estético, lo discursivo, las prácticas culturales, e inclusive el sentido común, suelen percibirse y expresarse mediados desde tales jerarquías epistémicas.

La ilusión de lo absoluto dada por el sentido común, sentido en el que estamos habitualmente refugiados, nos hace creer que estamos por fuera de las determinaciones de lo inconsciente y por supuesto de lo extraño y, cuando este nos sorprende, intentamos restablecerlo. Es conmovedor cómo nuestra inteligencia, a poco se inunda de ansiedad, colapsa y caemos en frases hechas, pensamientos premodelados que intentan volver a un mundo «familiar» (Moguillansky, 2003, p. 35).

La ocupación epistémica, desarrollada por el expansionismo europeo durante quinientos años, y por el imperialismo estadounidense del último siglo, al establecerse como herencia moderno colonial en nuestro sistema educativo y en las otras dimensiones de la realidad, la legitiman como paradigma configurativo del modelo societal capitalista que se hace presente en las formas hegemónicas de percepción de la realidad, eclipsando la diversidad epistémica que existe y ha existido en nuestros pueblos desde tiempos originarios.

---

<sup>5</sup> Destrucción de conocimientos a partir del asesinato de personas, ocupación de territorio y desaparición de pueblos y culturas.

Tal presencia hegemónica del episteme en cuestión logra incidir de manera determinante en los lugares de producción discursiva, haciendo de estos, lugar hegemónico de enunciación, el cual tiene incidencia fundamental en las formas de significación del discurso, llegando a asumir tal enunciación como universal, como sentido común. El lugar de enunciación no es territorialidad, ni ubicación geográfica; representa un lugar fundamentalmente epistémico que permite percibir y enunciar la realidad de una manera determinada. En este sentido, el lugar de enunciación se puede comprender en tanto situación histórico-social, espacio-temporal, condición de clase y perspectiva epistémica de percepción de los sujetos y sujetas que enuncian y producen discursivamente.

Toda producción de sentido es necesariamente social: no se puede describir ni explicar satisfactoriamente un proceso significante, sin explicar sus condiciones sociales productivas.

Todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido, cualquiera que fuere el nivel de análisis (más o menos micro- o macrosociológico) (Verón, 1987: 125).

### **Lectura de lo simbólico, semiósis audiovisual. El lugar de significación**

Como acción deconstructora de los discursos se hace necesario focalizar el lugar de enunciación en las lecturas discursivas, tanto para la formación de audiencias críticas, como para la producción de nuevos discursos. En la medida en que podamos reconocer desde dónde se enuncia la realidad en los discursos que nos circundan, en particular los que se expresan simbólicamente (de forma no verbal) a través de mediación tecnológica, podremos establecer confluencia (confluir con su lugar de enunciación) o confrontación con tal producción discursiva; para lo segundo, es necesario desplegar praxis transformadora de este lugar epistémico, como condición fundamental para significaciones autónomas de la intencionalidad discursiva y de transformaciones del lugar epistémico de enunciación.

En la semiótica audiovisual se habla de un sujeto de enunciación que se expresa en el discurso. En el ejercicio investigativo y formativo que hemos venido transitando, reconocemos este sujeto desplegado en la narrativa audiovisual, pero también reconocemos la presencia de otro, otra, que tiende a ser invisible, es este quien decodifica y produce el sentido al discurso desde sus contextos; nos referimos a la sujeta, sujeto de significación.

De hecho, siempre hay «alguien» más dentro de la escena de un filme, alguien que a veces sabe más que los personajes y a veces menos, pero de

cualquier manera alguien que no es necesariamente un protagonista visible, hecho explícito en la acción (Machado, 2009, p. 12).

Para las lecturas del discurso es fundamental reconocer las sujetas y sujetos que intervienen en este proceso enunciativo y signico, así como los contextos que están implicados en ello. Como pistas para este reconocimiento podríamos señalar que cuando referimos al sujeto de enunciación nombramos a un sujeto constructor del discurso, que en tanto pertenece a un contexto donde anidan formas y modos de percepción de la realidad, representa esta desde las mediaciones que lo configuran; en tal sentido, es una subjetividad que se expresa desde lugares epistémicos de percepción y comprensión del mundo. De allí que el sujeto de enunciación no es necesariamente, los personajes ficción de la narrativa; estos son vehículos que permiten expresar por confluencia o contradicción, perspectivas de percepción de la realidad, es decir, el discurso.

Desde la semiótica podemos comprender la enunciación no solamente en la acción y parlamento de los personajes; la narrativa audiovisual se expresa fundamentalmente en una dimensión estética, que resulta invisible cuando son ausentes mediaciones semióticas y de lectura audiovisual en nuestra formación. Desde este campo supone incorporar en el análisis todo lo que se ve, todo lo que se escucha y la forma en cómo se interrelaciona y se muestra; es decir, comprender desde la totalidad enunciativa, la imagen, el sonido y el montaje.

### **Pistas para el reconociendo del lugar de enunciación en el cine venezolano**

Un ejemplo que puede servir para ubicar el lugar de enunciación, como lugar epistémico, que asume quien elabora el discurso (sujeto de enunciación), lo referimos a la representación de lo popular en el cine venezolano. En muchas de estas películas se aprecia, de manera recurrente, en la introducción de estas obras, un *plano de establecimiento* (plano general que tiene la función de mostrar el lugar donde ocurren las acciones); este, que es una toma aérea que muestra el barrio, nos permite reconocer al sujeto de enunciación fuera del lugar donde se desarrollan las acciones. Esta mirada es inexistente dentro del barrio. Los sujetos de la ficción, los personajes, aunque protagonistas, no son quienes colocan la enunciación; este es un discurso que se elabora desde fuera de ese espacio y que enuncia una perspectiva de cómo se supone, desde una mirada exógena, que es el barrio; el imaginario de lo popular, inclusive dentro del barrio, termina siendo mediado por una enunciación exógena a este. No pretendo decir que en el barrio no se viva la violencia delictual, por ejemplo; esta, que es consecuencia estructural del capitalismo, no se muestra problematizada en estos

discursos; de igual manera, no se nombran las muchas otras dimensiones de lo popular, que hablan de una vida en construcción y en permanente transformación. En particular, el pueblo como subjetividad política transformadora que habita en lo popular en los tiempos contemporáneos.

Si problematizamos esta enunciación desde la visibilización de marcas epistémicas, podremos comprender la afirmación que hacíamos en párrafos anteriores, acerca del lugar de enunciación como lugar epistémico del discurso. La representación de lo popular en el cine al que hacemos referencia, no solo es exógena, sino que además se enuncia desde jerarquías epistémicas moderno/coloniales; el criterio de universalidad que se impuso desde la conquista europea supone un lugar civilizado en relación con otro, bárbaro o salvaje; lógica que se desplegó como legitimación del despojo que han vivido los pueblos de los países del Sur, periféricos, para el poder eurooccidental o céntrico<sup>6</sup>.

Una narrativa cinematográfica que nombra al barrio, pero que no se reconoce en él, no solo es exógena, sino que enuncia desde un lugar *civilizado* que presume retratar la barbarie. Persiste la mirada céntrica de la metrópolis, herencia de la comarca europea, que se reivindica como un *Si Lugar* en detrimento de la periferia. Periferia que, al igual que en la antigüedad, mantiene con su trabajo al centro.

Desde una perspectiva universal occidentalizada se asume de manera natural la experiencia sociohistórica que produjo el conocimiento impuesto por el poder europeo, como la forma científica y por lo tanto autorizada de comprender el mundo y la realidad. Esta naturalización, en la medida que fluye hacia las formas de percepción incidiendo en la comprensión de la realidad propia desde el canon occidentalizado impuesto, lleva a que se nombre al otro u otra, desde un lugar *centro/civilizado*, como distinto, inferior; de allí que podamos estar encontrando en la enunciación de lo popular en el cine venezolano la persistencia de una universalidad occidentalizada civilizadora que nombra la barbarie.

El pensamiento occidentalizado es fundamentalmente fragmentador; la percepción que construye la enunciación desde un lugar centro/civilizado concibe la condición del otro y la otra como condición natural o dada; notamos la presencia de esta fragmentación en el cine venezolano cuando se narra la pobreza como condición dada; el espacio popular no es lugar de transformación.

André Bazin (1990) establece unas diferencias entre el plano pictórico y el plano cinematográfico. Del primero señala que este representa la realidad centrada en el plano, es decir, lo que existe está en el plano; por lo tanto es centrípeta, a diferencia del plano cinematográfico, donde lo que ocurre está también

<sup>6</sup> Centralidad del poder europeo y estadounidense.

fuera del plano, por lo cual es centrífugo. Sin embargo, la fragmentación propia de la episteme dominante, que naturaliza las condiciones materiales de la vida social del barrio como situación desvinculada de las condiciones sociales de producción de la sociedad capitalista (lo que ocurre está dentro del plano, está confinado a ese espacio); desdibuja el plano cinematográfico como centrífugo, enunciando la realidad popular de manera centrípeta. Podríamos decir que convertir el plano cinematográfico en centrípeta responde fundamentalmente a una percepción de la realidad con una impronta epistémica moderno/colonial. Un plano audiovisual, en este caso televisivo, emblemático de nuestro contemporáneo, porque propició una percepción que legitimó la acción en la realidad, permitió incluso la construcción de esta. Nos referimos a las imágenes transmitidas por Venevisión el 11 de abril de 2002, mediante las cuales «la nación» «se informó» de lo que ocurría ese día en el puente Llaguno. El plano fragmentado coincidió con la lectura fragmentada de la realidad que promueve el pensamiento dominante. Epistémicamente hablando, desde el pensamiento dominante aprendemos a acercarnos a la realidad, a producir conocimiento desde y en la simplicidad y la fragmentación. Es decir, no solo hay planos centrípetos; también lecturas centrípetas.

### **Pensar la realidad desde nuevos sentidos...**

El reconocimiento del carácter textual de los discursos transmediáticos que circundan nuestros cotidianos, requiere del despliegue de lecturas complejas en las prácticas educativas a desarrollar, desde la educación inicial hasta la educación universitaria; está planteada dicha urgencia. Las transformaciones que convoca nuestro momento histórico exigen profundas problematizaciones para nuevas significaciones y emergentes producciones de sentido. Otro modelo societal emancipatorio necesita ser significado como sentido, como realidad compleja y concreta. Lo cual no ocurrirá sin la visibilización y problematización del sentido instaurado y constituido.

La visibilización de las marcas epistémicas en la enunciación es posible hacerla desde las mediaciones que hemos tenido o que podemos desplegar desde procesos formativos transformadores. Propiciando el reconocimiento de sujetas y sujetos productores de sentido que participamos en el discurso como sujetas y sujetos de significación. Las lecturas complejas que somos capaces de hacer desde nuestro lugar de significación implican problematizaciones del lugar de enunciación visibilizando o develando su impronta epistémica.

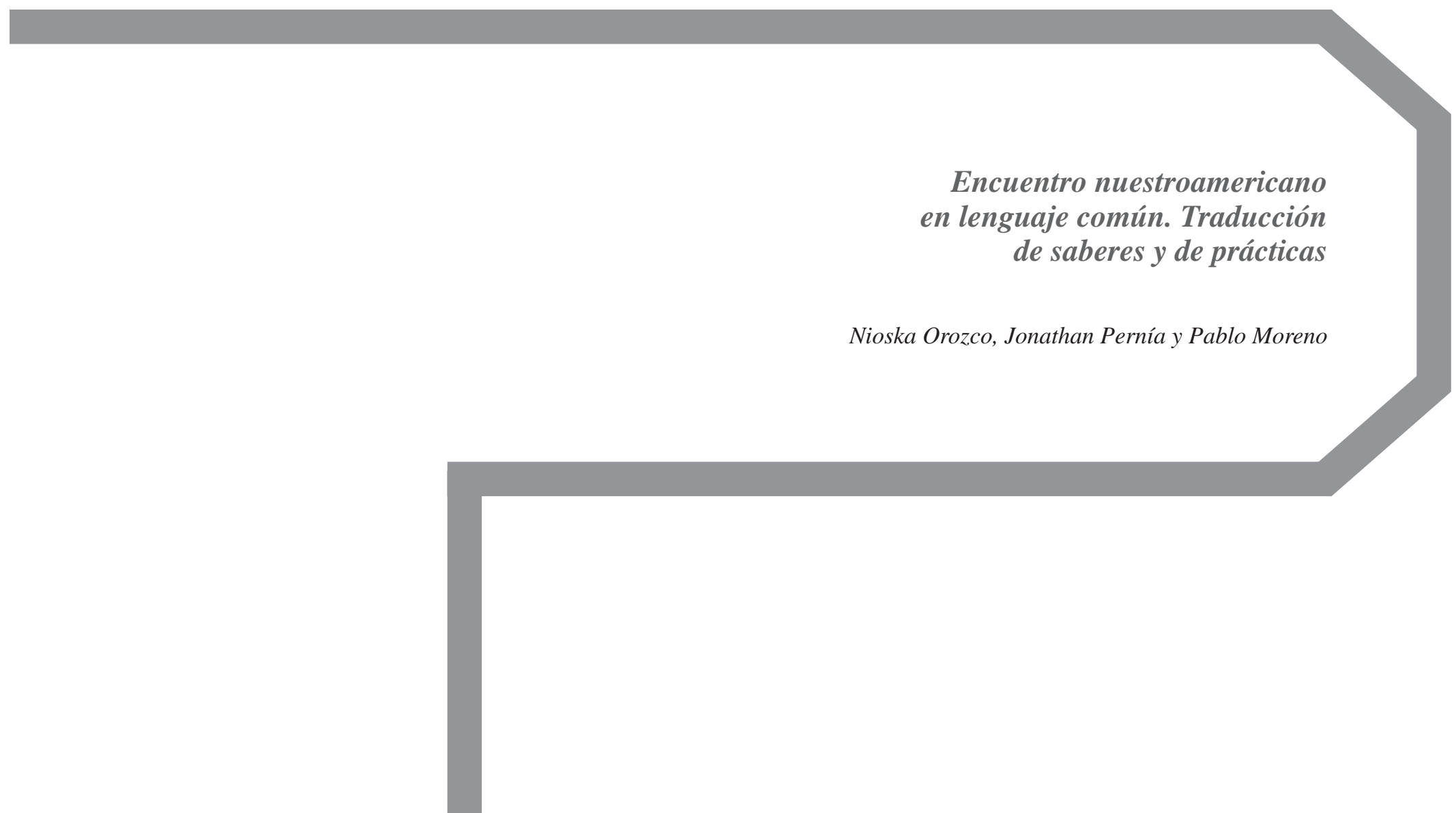
La circulación de nuevos textos, pero de antigua enunciación epistémica, convoca la urgencia de desplegar en múltiples espacios educativos y formativos

la lectura de estos. Es fundamental que en la escuela, la universidad, reconozcamos otras textualidades más allá de Gutenberg, y podamos formarnos en lecturas semióticas de los discursos que la escuela aún no enseña a leer. Es esta una posibilidad de interpretación, comprensión y crítica de los textos audiovisuales; de allí que la comprensión de la intersubjetividad en el discurso propicie pistas para lecturas complejas de los lenguajes y discursos audiovisuales que circundan nuestros cotidianos y el reconocimiento de mediaciones epistemológicas colonizadas que en ellos transitan.

### Referencias bibliográficas

- Albano, Sergio (2002). *Michel Foucault - Glosario epistemológico*. Buenos Aires: Quadrata.
- Bazin, André (1990). *¿Qué es el cine?* Madrid: Rialp.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). *Epistemologías del Sur*. México: Siglo XXI.
- Grosfoguel, Ramón (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabla Rasa*, N.º 19, pp. 31-58.
- Machado, Arlindo (2009). *El sujeto en la pantalla. La aventura del espectador; del deseo a la acción*. Barcelona: Gedisa.
- Maingueneau, Dominique (1997). *Novas tendências em análise do discurso*. São Paulo: Pontes. Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Maldonado, Alberto (2009). La perspectiva transmetodológica en la coyuntura de cambios civilizatorios a inicios del siglo XXI. En Padilla, F. Adrián, y Maldonado Alberto, Efendy (orgs.), *Metodologías transformadoras. "Tejiendo la Red en Comunicación, Educación, Ciudadanía e Integración en América Latina"*. Red AMLAT. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas: Fondo Editorial CEPAP. UNESR.

- Moguillansky, R. (2003). *Pensamiento único y diálogo cotidiano. La ilusión de lo absoluto y el sentido común*. Buenos Aires: 1.ª Ed. Libros del Zorzal.
- Verón, Eliseo (1987). *La semiosocial*. Buenos Aires: Gedisa.



*Encuentro nuestroamericano  
en lenguaje común. Traducción  
de saberes y de prácticas*

*Nioska Orozco, Jonathan Pernía y Pablo Moreno*

## Encuentro nuestroamericano en lenguaje común. Traducción de saberes y de prácticas

*Nioska Orozco, Jonathan Pernía y Pablo Moreno*

### **Ideas de un amigo «para que las combine con las suyas»**

Constituidas en espacios reproductores de la segmentación social, las escuelas coloniales configuraban adoctrinamiento para propagar fe y visión homogeneizadoras en el culto a la razón occidental, que desconoce la diversidad, y con ello, posibilidades para aprender junto al otro, hecho ausente por ser diferente a quienes detentan el poder colonizador.

Disonante, pensar la igualdad entre los humanos encuentra en Rodríguez el reclamo por incluir en la escuela a los jóvenes de los pueblos indígenas. Tal irregularidad, reconocedora del carácter original nuestroamericano, plantea visibilizar al ausente; emerger posibilidades de socialización hacia la productividad, exigentes de búsquedas por atender saberes y prácticas en la creación de un lenguaje común.

Destaca emancipador al dirigirse a don Rafael Quevedo, rector del Colegio de San Vicente, en Latacunga, Ecuador, entre los *Consejos de un amigo al Colegio de Latacunga*, el llamado antihegemónico «...La América no ha de imitar SERVILMENTE sino ser ..... ORIJINAL!» (2004. p. 203), con ello, la exhortación por sostener y propagar la ESCUELA SOCIAL que promueva resolución para empezar y constancia para acabar emprendimientos desde el ingenio en la invención y la emulación hacia el progreso.

Sustraerse a la hegemonía colonizadora lleva en la perspectiva filosófica rodrigueana proponer en el primer consejo poner en lugar de Latín «*Úna Cátedra de Castellano i otra de Quichua.....*», *crear una maestranza y «Enseñando a hablar {la Lengua de los Bárbaros} i haciendo [platos botellas tapias silletas i clavos!!!]*» (2004, p. 211); integrar en encuentro cultural a uno y otro en la posible construcción de lenguajes comunes para comprender saber y prácticas del otro reconocido en su hacer social.

La propuesta de Rodríguez resulta pertinente en un momento en que la América española decide romper las cadenas que la atan al régimen colonial;

siempre adelantado a su época, el Maestro hace reclamos irreverentes sobre la originalidad de las empresas que se deben emprender, la formación de un ser humano nuevo capaz de asumir los retos que la nueva República le demanda, construir un estado distinto al de la modernidad occidental; y estos desafíos pasan por un cambio profundo que logre destrozarse el sello cultural que se ha heredado por siglos de dominación física pero también intelectual.

Es desde esta caracterización que Rodríguez propone un tipo de educación, la *Popular*, bajo dos consideraciones fundamentales: primero *popular* porque será para las grandes mayorías y segundo porque debe preparar a los excluidos. Esto denota la intencionalidad clara del Maestro: una escuela ya no de las clases dominantes y repetidora del *statu quo* eurocentrista, sino una escuela desde América, desde un continente provocado por sus particularidades históricas, por la revisión de sus necesidades y por tener bien claros objetivos de emancipación. Sin embargo, el logro de estos objetivos amerita espacios educativos donde se rompa el saber absoluto planteado por la colonia; la concepción de que el trabajo manual es tarea esclavizante; el dogmatismo religioso; la imposición de un sistema de valores que provoca vergüenza étnica, negación de identidad y desarraigo cultural.

Así lo decía Rodríguez en Chuquisaca:

...necesitamos escuelas que no solo enseñen a trabajar y ser útiles, sino que enseñen a vivir en sociedad. Que desarrollen las luces y virtudes sociales, que formen ciudadanos, que combatan el individualismo y transformen a los egoístas en seres sociales (2004, p. 109).

Con esta premisa como objetivo orientador de su proyecto pedagógico, el Maestro hace también su proyecto de República, una que educara pero al mismo tiempo empleara a quien lo necesitase, con la finalidad de impedir que los adultos continuaran siendo explotados y humillados por el poder colonial. Rodríguez señalaba que la escuela debía estar orientada a la educación para el trabajo, en talleres bien equipados donde se aprenderían los oficios principales: albañilería, carpintería y herrería porque con esto se hacen las principales cosas para la subsistencia; además, el proyecto de escuela exigía la eliminación del vasallaje de los indígenas otorgándoles tierras productivas donde pudiesen recuperar la libertad y la dignidad humana.

Rodríguez subraya un posicionamiento descolonizador del saber y de las prácticas, perfilando una red de complejidades sociales desde una orientación que marca la necesidad humana de permitir y comprender la inclusión social de

los vastos sectores humanos en condiciones desventajosas en los campos social, cultural y político. Expone, así, principios que vislumbran las claves socioeducativas, filosóficas y políticas de un nuevo sistema social; elementos universales como justicia social, relación trabajo-educación, igualdad y equidad en el ser humano, protección de la sociedad por el Estado y capacidad de pensar libre y críticamente la transformación social suponen ideas generadoras de un nuevo orden antagónico al modelo colonial impuesto.

Rodríguez aboga por los que el sistema colonial deja en la periferia ya sea por razones étnicas, de nivel social, por razones de carácter individual o por estar fuera del grupo familiar; además identifica las razones por las cuales estos sectores sociales terminan relegados intencionalmente por los grupos de poder. Es este el fundamento de la intencionalidad de su propuesta: que se acabe la exclusión social como práctica inapropiada que limita a unos e invisibiliza a otros para que no logren percibirse como ciudadanos, y establecer mecanismos fundamentados en una educación con nuevas lógicas y nuevos métodos que despierten en los silenciados una ciudadanía radical como alternativa al sistema imperante.

Es en esta ciudadanía radical donde Rodríguez espera que se gesten la transformación social, cuando los ciudadanos, por haber emancipado sus mentes, logren desarrollar acciones contrahegemónicas, descolonizantes y profundamente republicanas, cargadas de nuevos conocimientos, de reconocimiento entre iguales y diversos, de democracia, de experiencias de desarrollo, trabajo y producción.

### **Emerger desde ausencias hacia encuentros ecológicos de reconocimientos diversos en diálogos transculturales**

Configurar una ciencia contrahegemónica, postcolonialista y emancipadora, de acuerdo con lo planteado por Boaventura De Sousa Santos en los principios de la racionalidad cosmopolita, invita a crear espacios interpretativos comprensivos en torno a sincronizar el ser y el hacer respecto al contexto de cambios hacia una sociedad caracterizada por la participación protagónica, la pluriculturalidad, la búsqueda del bien común, con base en valores de libertad, justicia, solidaridad e igualdad, que indudablemente exigen nuevas formas de pensar y actuar, creando esferas colectivas de participación centrado en la dialógica cultural.

Desde la iniciativa por construir una teoría crítica postmoderna, De Sousa (2005) acentúa necesario fundamentar el trabajo científico en principios éticos, de forma que, junto con reconocer la diversidad del conocimiento, sea asumida

la responsabilidad por las consecuencias de la acción científica en la sociedad y la naturaleza. De Sousa (2006) analiza el modelo de racionalidad que, siguiendo a Leibniz, denomina «racionalidad indolente» de las ciencias, determinante en las maneras de pensar, producir ciencia y concebir la vida en el mundo occidental.

La racionalidad indolente, según el referido autor, ha conllevado aceptar el colonialismo social y cultural concretado en la hegemonía eurocéntrica y el predominio de teorías de las ciencias sociales «...producidas en tres o cuatro países del Norte» (2006, p. 15), inapropiadas para comprender las realidades del Sur —los países periféricos y semiperiféricos del sistema mundial—, requiriéndose asumir el desafío por contribuir en la creación intelectual hacia un entendimiento del mundo con mayor amplitud, que permita producir teorías más adecuadas a condiciones sociales del Sur. Propone el autor pensar otro tipo de racionalidad científica, desde «renovar la teoría crítica» ante la incapacidad de la teoría crítica moderna para contribuir a alcanzar la emancipación, la justicia y una mejor sociedad.

De Sousa considera presentes en la modernidad occidental dos modelos de conocimiento: conocimiento-regulación y conocimiento-emancipación, con trayectorias diferentes desde la ignorancia hacia el saber; de estos, en el conocimiento emancipador se vislumbran exigencias sociales por la libertad del ser humano; el conocimiento va del colonialismo (consistente en el desentendimiento respecto a los otros, al considerarlos como objeto ante la incapacidad para reconocerlos como iguales) a la autonomía solidaria en el conocimiento, comprensión, reconocimiento, aceptación y apoyo al otro como sujeto, en la reciprocidad a través de construir y reconocer la intersubjetividad.

Renovar la teoría crítica de acuerdo con necesidades actuales de los países semiperiféricos y periféricos, ha de permitir rescatar la solidaridad emancipadora en una forma de conocimiento ecológica, una «ecología de saberes», capaz de proveer condiciones para encontrar múltiples potencialidades emergentes en la diversidad, propiciar aprendizajes de otros conocimientos sin olvidar los propios y hacer posible en el conocimiento-emancipación aceptar y revalorizar tanto el caos como la solidaridad. Lo planteado orienta superar el olvido e indolencia impuestos en la regulación mediante un mecanismo del cual se hacen cómplices las instituciones educativas, que en todos sus niveles contribuyen a deslegitimar, desacreditar e invisibilizar lo propio, y deriva en marcadas discrepancias entre teoría y práctica; la teoría se presenta ajena a la práctica social, y la sociedad, al no hallar correspondencia de la teoría con las realidades, la estima irrelevante.

La propuesta presentada por De Sousa (2003, 2005, 2006) valora el reconocimiento y trabajo conjunto desde diversas perspectivas, para conformar nuevos mapas cognitivos en un trabajo anticolonialista que reclama configurar alternativas en el encuentro entre quienes forman parte de las diversas fuentes de saber; esta visión trasciende la ciencia como nivel único y regulador en el conocimiento, a objeto de procurar intersticios donde emerjan posibilidades de mejora social en un renovado dimensionamiento de la solidaridad, la justicia, la equidad, la tolerancia y la igualdad.

Se requiere viabilizar la heterotopía en el conocimiento sobre formas sociales alternativas emergentes del proceso histórico postcolonialista, hacer visibles acciones y proyectos de acción social que, negando la realidad histórica existente, configuran opciones distintas en construcción desde colectivos sociales; destaca De Sousa que más allá de conocimiento nuevo son necesarias nuevas formas de producirlo, para lo cual «no necesitamos alternativas, necesitamos un pensamiento alternativo de las alternativas» (2006, p. 16), desde comprender que el conocimiento emancipación en la solidaridad es necesariamente multicultural, y por tanto, se construye mediante aceptación del otro en su condición de creador de conocimiento.

En consecuencia, urge incorporar a través del diálogo aspiraciones de quienes han sido silenciados por el pensamiento colonizante y hegemónico occidental, cuya resultante ha sido callar aspiraciones de los oprimidos; igualmente, superar diferencias culturales a partir del encuentro de semejanzas, en función de enfrentar tanto la política de hegemonía del conocimiento que niega la credibilidad de otras culturas, como la política de identidad absoluta, que reconociendo otras culturas las considera inconmensurables al estimar imposible comparaciones entre estas por no existir un lenguaje común.

De allí que superar diferencias culturales en un sentido transgresor de la ciencia para el diálogo de esta con otras culturas: popular, artística, indígena, campesina, urbana, demanda desprenderse de la visión parcelaria y elitista de la academia respecto a otros espacios de saber, trabajar permanentemente en la creación dialógica enriquecedora al incorporar ideas diferentes y aun opuestas.

Además, en el tránsito de una acción conformista hacia una acción rebelde planteado por De Sousa (2003, 2005, 2006) han de definirse experiencias autoformativas y ecoformativas para desarrollar conocimientos, afectividades y comportamientos de los actores en diferentes ámbitos sociales, entre estos los educativos, que propicien inconformidad con determinantes estructurales y las estructuras existentes, de manera que puedan ser desestabilizadas para propiciar la emergencia de estructuras alternativas, acordes con una concepción compleja



diversa y multicultural—por tanto multirreferencial y multidimensional— del conocimiento en el encuentro solidario de distintas fuentes del saber.

Lo anterior es desplegado por De Sousa en la propuesta teórico epistemológica de la «Epistemología del Sur», dirigida a constituir una forma de globalización contrahegemónica que permita tornar conocidas alternativas locales al establecer zonas de contacto multicultural para intercambiar saberes y experiencias desarrollados en diferentes lugares. La *Epistemología del Sur* amplía críticas a la razón indolente diferenciando la «razón metonímica» y la «razón proléptica».

Para De Sousa, el modo metonímico de la razón indolente en el conocimiento social impide tener una visión amplia del presente, pues al considerar el presente un momento entre el pasado y el futuro lo contrae a lo vivido, deja fuera la experiencia e invisibiliza el pasado, desperdiciando comprender la realidad como resultado de acciones en momentos anteriores. Por su parte, la razón proléptica expande infinitamente el futuro, descarta posibilidades de futuros concretos alternativos frente a un infinito homogéneo, se cierra en el progreso como tiempo lineal bajo la idea de un sentido único de la Historia. En consecuencia, la razón indolente, por una parte, contrae el presente recortando la realidad en un pensamiento que imposibilita recuperar aprendizajes desde la experiencia; y por otra, desestima importante adentrarse en emergencias de otras posibilidades por caminos que, aun no definidos, representan nuevos rumbos por construir.

Ante la necesidad de trascender la contracción del presente y la expansión del futuro, De Sousa indica como principio de racionalidad cosmopolita un doble procedimiento: «ampliar el presente y contraer el futuro»; así, la razón metonímica es confrontada con la «Sociología de las Ausencias» y la razón proléptica con la «Sociología de las Emergencias», complementadas con el «Procedimiento de Traducción» como recurso para crear inteligibilidad mutua entre experiencias disponibles y posibles en el encuentro de culturas diferentes.

La *Sociología de las Ausencias*, según De Sousa, concibe extender el presente a partir de reconocer múltiples y variadas experiencias en los diferentes niveles de la realidad de los colectivos sociales. Esta propuesta conforma una opción de investigación social concebida como: «...un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar demostrar que lo que existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo» (2006, p. 23), que actúa para visibilizar y aprovechar en el presente experiencias hechas ausentes por la razón metonímica mediante cinco formas de ausencia: «el ignorante, el residual, el inferior, el local o particular, y el improductivo»

(2006, p. 25), asociadas con la que denomina «monocultura de producción de ausencias» en la racionalidad occidental, existente en cinco maneras diferenciadas, específicamente, las monoculturas: del saber y del rigor, del tiempo lineal, de la naturalización de las diferencias, de la escala dominante, y del productivismo capitalista, frente a las cuales el citado autor plantea su sustitución mediante cinco ecologías: de los saberes, de las temporalidades, del reconocimiento, de la «trans-escala», y, de las productividades.

La producción de ausencias en la monocultura del saber y del rigor, consistente en creer el saber científico como único conocimiento riguroso y válido, excluyente de otras realidades sociales, en una primera forma de producción de inexistencia: la ignorancia, pues para esta concepción otros tipos de saberes—por ejemplo, los conocimientos populares, campesinos, urbanos, indígenas—no poseen validez y quienes los producen desde sus prácticas sociales son ignorantes.

Como alternativa, la ecología de saberes comprende mantener la credibilidad de la ciencia, pero no su hegemonía; presenta una ciencia contrahegemónica, promotora del diálogo entre múltiples saberes libres de jerarquizaciones abstractas, que en una concepción pragmática considera de mayor importancia conocer cómo estos saberes representan la realidad.

La monocultura del tiempo lineal concibe la historia como proceso de transformación evolutivo unidireccional, en el cual las sociedades transitan una única vía conducente a afianzar formas de sociabilidad, instituciones y el estar en el mundo alcanzadas por los países llamados desarrollados; para ello, la razón metonímica establece y consolida la supremacía del poder hegemónico mundial en los conceptos de progreso, modernización y desarrollo, creando una segunda forma de producción de ausencias: la residual, al negar, subvalorar—y a veces, combatir— opciones diferentes a la temporalidad lineal, llamando premodernas, primitivas, salvajes, simples, a las sociedades asimétricas con los países desarrollados.

En contraposición, la ecología de las temporalidades estima conveniente incorporar racionalidades diversas para posibilitar una contemporaneidad múltiple; promueve nuevas comprensiones sobre distintas maneras de ver el mundo presentes en otras culturas, que fundamentadas en pluralidades de tiempo (lineales, cíclicos, simultáneos), con lógicas como la estacionalidad, la presencia de los antepasados en el presente de los pueblos y los ciclos determinados por fenómenos naturales en diversas sociedades, muestran recorridos orientados en avances, repeticiones o presencia simultánea de momentos y no en la búsqueda de transformación hacia el desarrollo.

La naturalización de las diferencias, advierte, en el análisis realizado por De Sousa (2005, 2006), un modo de producir ausencias al no ser pensada la diversidad como igualdad, pues por razón de jerarquías consideradas inmodificables, se establecen relaciones de superioridad-inferioridad, que derivan en considerar «natural» estar en desventaja como consecuencia de ubicarse en determinados niveles de ciertas categorías, expresadas generalmente mediante dicotomías reductoras con solo un elemento del par como positivo: hombre-mujer, Norte-Sur, civilizado-primitivo... productoras de ausencias al descalificar «inferiorizando» alternativas a lo hegemónico.

Ante esta monocultura, la ecología del reconocimiento pretende eliminar dicotomías y jerarquizaciones, descolonizar las mentes para superar discriminaciones mediante relaciones de igualdad en la diversidad, reconocer «diferencias iguales», al distinguir en las diferencias aquello no dependiente entre las partes.

La siguiente monocultura, de la escala dominante, descontextualiza ideas y entidades haciéndolas independientes del ámbito de ocurrencia, pues presume la universalidad como aspecto fundamental para la validez y precedencia del conocimiento, al cual globaliza, desdeñando, al tildar de locales aquellos conocimientos propios de particularismos contextuales. Frente a ello, la ecología de las *trans-escalas* considera una forma de particularismo el carácter universal de la ciencia moderna, ya que el conocimiento está asociado con las condiciones sociales de su producción; por tanto, no hay conocimientos completos sino constelaciones de conocimientos, y se requiere entonces valorar lo local, lo específico en su contexto.

Por último, la monocultura del productivismo capitalista, aplicada al trabajo humano y la naturaleza, considera que la productividad de estos se establece por el crecimiento económico y de las producciones alcanzadas durante un ciclo productivo; esta monocultura responde a criterios economicistas, hace preponderante la productividad laboral y el manejo de los recursos naturales como objeto de explotación; aquí se prioriza la acumulación sobre la distribución de beneficios. Como contraparte, la ecología de las producciones sociales promueve valorar alternativas manejadas desde experiencias de organización popular, tales como cooperativismo, autogestión y economía solidaria, dirigidas por campesinos, movimientos urbanos, grupos indígenas, o movimientos ecológicos, en acciones colectivas.

De manera complementaria, la *Sociología de las Emergencias* constituye, para De Sousa (2005, 2006), una iniciativa frente a la visión en la cual las sociedades recorren la ruta del progreso como vía única, homogénea y universal, orientada hacia un infinito de posibilidades abstractas sustentadas en el conoci-

miento científico tecnológico, sin importar las condiciones de injusticia ni los daños a la naturaleza y al hombre a los que ha sido sometido el presente del mundo a nombre de un futuro mejor. En este sentido, De Sousa explicita que la sociología de las emergencias se fundamenta en «...sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal... por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas, que se va construyendo en el presente a partir de las actividades de cuidado» (2005, s/n.); se trata, entonces, de asumir un posicionamiento inconforme en busca de posibilidades para reemplazar la visión de progreso por opciones diversas respecto al futuro.

Con base en las anteriores consideraciones, el referido autor estima relevante prestar «excesiva» atención al estudio de capacidades y potencialidades propias de tendencias transformadoras específicas; por consiguiente, define la sociología de las emergencias como un trabajo prospectivo centrado en acrecentar conocimientos sobre saberes, prácticas y agentes, a objeto de identificar en experiencias emergentes señales de viabilidad para constituirse en alternativas concretas de futuro, e igualmente, en actuar para ampliar sus capacidades.

### **Convergencias y resonancias en las perspectivas de Rodríguez y De Sousa**

De las lecturas de algunas de sus obras, se observa en ambos pensadores preocupación respecto a las formas de colonización, reproducción de los planteamientos imperiales e implantación de sistemas dominantes en las sociedades menos favorecidas. Esto permite comparar entre dos pensamientos que, aunque distantes en el tiempo, resuenan por la coincidencia a favor de romper con la lógica y métodos de imposición generados en los países periféricos desde el siglo XV.

Rodríguez reclama a las repúblicas nacientes del siglo XIX transformarse estructuralmente, apunta a producir una sociedad sostenida por nuevos republicanos capaces de crear; por ende, advierte que de seguir reproduciendo y copiando las formas sociales de Europa y Norteamérica las nuevas naciones estarían destinadas al fracaso temprano. Un profundo y extenso recorrido por la realidad nustramericana le permite caracterizarla y emprender un proyecto de república que resalta la educación como pilar fundamental, una nueva escuela que promueva una forma diferente de pensarse desde América, que rompiese el modelo colonial en lo político y lo económico, pero también en lo cultural y lo axiológico.

Por su parte, De Sousa desarrolla herramientas de análisis para dar cuenta de las formas en que la huella colonizadora atraviesa todas nuestras prácticas sociales. Para ese autor, reproducir la lógica colonial es una presencia ineludible

que aparece actualmente como un conflicto en las ciencias sociales; por ello se debe impulsar en los países del Sur la generación de nuevas lógicas de desarrollo del conocimiento-pensamiento, la organización, el encuentro diverso, la productividad, las temporalidades, de modo que la periferia se instituya en su propia fuerza y se recree desde las formas de hacer en el Sur.

Ambos pensadores coinciden en que descolonizarse exige rebelarse contra el poder imperial, hegemónico, romper con la imposición de unos sobre otros, y la obligación de que los dominados promuevan nuevas formas de legitimar sus sistemas de valores, sus lógicas y modos de creación-producción. A través de sus obras, ambos tienen un objetivo común: pensar cómo los procesos colonizadores implantaron relaciones sociales desde el eurocentrismo y cómo esas relaciones se siguen reproduciendo hasta la actualidad deslegitimando ideas, formas de asociación, cosmovisiones, valores y modos de generar conocimiento, para entonces desarrollar libremente diversas alternativas de producción.

Desde la perspectiva sociológica, De Sousa enmarca nuevos planteamientos de las ciencias sociales, analiza el desarrollo de una *Sociología de las Emergencias*, que pretende valorizar las más variadas gamas de experiencias humanas, contraponiéndose a una *Sociología de las Ausencias*, responsable del desperdicio de la experiencia. Acentúa que la importancia de una rebelión social desde el Sur contra el pensamiento hegemónico pasa por concretar la descolonización del saber y una ecología del saber contra el pensamiento abismal separado de las realidades concretas.

Será especialmente en los espacios de encuentro para construir conocimiento donde se han de producir y recrear reformas sociales en contra de prácticas violentas negadoras de la diversidad, pues ya que los sistemas colonizantes cumplen una función política desarrollando instrumentos legitimadores de la dominación, asegurar un cambio en esta lógica pasa porque los países de la periferia reclamen el ser reconocidos, el ser legitimados.

Rodríguez sostiene que la razón eurocéntrica contiene virtualmente un abuso sobre los excluidos; reclama entonces incorporar la diversidad no reconocida por la colonia, la inserción activa de los indios y los pobres en la construcción de las nuevas repúblicas. De Sousa supone impostergable emerger el reconocimiento de la diversidad ampliada en un mundo pluricultural y multiétnico, donde quienes la componen son una gran mayoría de aislados que ven deslegitimadas sus lógicas, métodos y sistemas de valores a partir de la exigencia del poder colonizante, de que se reproduzcan y copien mecanismos sociales que lo perpetúan en su dominio.

Incorporar la diversidad exige encontrarnos con el otro respetando su identidad, reconocerlo en términos de un *somos* de igualdad; para ello, resulta indispensable construir lenguajes comunes desde y en el procedimiento de traducir saberes y prácticas, ayer necesarios en la propuesta de Rodríguez que incluye al indio, al pobre, en la escuela popular de talleres socioproductivos, hoy resonando en el reclamo que expone De Sousa por la inclusión de los países periféricos, los movimientos sociales, las comunidades de base, los campesinos, las organizaciones feministas...

### Palabras finales

Para el encuentro nuestroamericano es fundamental comprender que pertenecemos a un mundo diferente al construido desde la hegemonía impuesta por el Norte a los países del Sur, y que el poder colonizante reproducido en los espacios del saber y la sociedad ha negado en el pasado y niega en el presente la necesidad de promover nuestro encuentro en la diferencia.

Considerando los planteamientos expuestos, observamos cómo pensamientos de mentalidades tan distanciadas en tiempo y contextos sociohistóricos como los de Rodríguez y De Sousa, pueden concurrir en un nutrido diálogo sociológico que hace posible advertir esencial integrar lo complementario, reconocer y aceptar características distintivas en múltiples y heterogéneas condiciones de lo humano y lo social presentes en los países del Sur.

Coinciden Rodríguez y De Sousa en cuestionar las exclusiones y promover estrategias para el encuentro de la diversidad, pero encontrarse supone búsquedas por comprender los saberes y las prácticas, desvelar los sentidos del ser, pensar y hacer del otro, en función de una verdadera integración que permita fusionar, según necesidades particulares, aportes desde múltiples miradas conducentes a construir experiencias transformadoras en nuestras identidades.

### Referencias bibliográficas

De Sousa, B. (2003). *Critica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Vol. I. (J. Herrera, F. de Carvalho, M. Sabariego, J. Senent, A. Marcelo, Trad.). Bilbao, España: Desclée de Brouwer. (Trabajo original publicado en 2000).

De Sousa, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta. Disponible: [http://www.manuelugarte.org/modulos/biblioteca/d/milenio\\_huerfano.htm](http://www.manuelugarte.org/modulos/biblioteca/d/milenio_huerfano.htm). [Consulta: septiembre, 2011]

De Sousa, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/CLACSO.

Rodríguez, Simón (1850-1851). Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga. En *Inventamos o erramos*. Biblioteca Básica de Autores Venezolanos. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 2004 (pp. 197-229).

Rodríguez, Simón (1850-1851). Sociedades Americanas. En *Inventamos o erramos*. Biblioteca Básica de Autores Venezolanos. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, 2004 (pp. 97-180).



*El verdadero Simón Rodríguez*

*Alí Ramón Rojas Olaya*

## El verdadero Simón Rodríguez

*Alí Ramón Rojas Olaya*

### Resumen

Este artículo intenta, por una parte, desmitificar en el imaginario colectivo algunos pasajes, definiciones y datos sobre Simón Rodríguez, uno de los cimarrones sentipensantes más importantes del siglo XIX; y por otra, colocarlo en el justo lugar de la historia del socialismo. Para tales fines el artículo se estructura en diez apartados: ¿Quién no es Simón Rodríguez?; Cuatro requisitos; Su obra; Líder de un movimiento emancipador; El Caribe: hervidero rebelde; Entreayudarnos, no entredestruirnos; La toparquía rodrigueana; Medios de producción; Teoría de las necesidades e intereses particulares; y Arte y cultura.

**Palabras clave:** Educación popular, toparquía, entreayuda.

### ¿Quién no es Simón Rodríguez?

Simón Rodríguez es más que una efeméride. El 28 de octubre de 1769 nació en Caracas como expósito. No en 1771 como señalan algunos libros. No era loco como suelen decir algunos de sus biógrafos. No se desnudaba para enseñar anatomía. Su obra no se circunscribe solo a la educación porque su legado es eminentemente político. No fue solo «el maestro de Bolívar». No era roussoniano: Bolívar no fue *su Emilio*. De hecho entre 1793 y 1795 enseñó en la Escuela de Primeras Letras y Latinidad a 114 muchachos, entre ellos Mariano Montilla, Pedro Gual, Carlos Soublette, José María Pelgrón Pardo y Simón Bolívar. Su obra no era producto del azar, es decir, no andaba por allí con una moneda preguntándose ¿inventamos o erramos? Sobre este punto era categórico: «la posibilidad es el país de las vanas observancias, con ella fraguan los hombres limitados sus enredos, y los imaginativos sus ficciones»<sup>1</sup>. No pertenecía al movimiento intelectual europeo de la Ilustración, aunque disipó las tinieblas de la

---

<sup>1</sup> Véase Rodríguez, Simón (1830). El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas defendidos por un amigo de la Causa Social. En Rodríguez, Simón (2016). *Obras completas*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, p. 205.

humanidad. Pero, ante esta lista de cosas que no era nuestro homenajeado, ¿qué o quién, entonces, es Simón Rodríguez?

### Cuatro requisitos

El 12 de noviembre de 1825 Simón Rodríguez es designado por el Libertador Simón Bolívar en Sucre, capital de la recién creada República de Bolivia, «Director de Enseñanza Pública, de Ciencias Físicas, Matemáticas y Artes; y Director General de Minas, Agricultura y Caminos Públicos». Estas altísimas y complejas responsabilidades solo podía llevarlas a cabo una persona que cumpliera con cuatro requisitos: El primero, que dominara las dinámicas sociales y comprendiera el ejercicio del poder desde una perspectiva revolucionaria y raizal. Segundo, que participara y realizara una actividad sistemática para adquirir nuevos conocimientos y que hiciera del método científico una herramienta para la emancipación. Tercero, que forjara la conciencia de clase a través de una pedagogía revolucionaria. Y por último, que se caracterizara por su amor al prójimo y se dedicara a trabajar por todos y procurar su progreso y bienestar de manera desinteresada. Rodríguez cumplía con las cuatro exigencias, es decir, era político, científico, pedagogo y filántropo. No en balde Bolívar lo llama «el hombre más extraordinario del mundo»<sup>2</sup>.

### Su obra

El legado escrito de Simón Rodríguez es crisol del alba latinoamericano. Entre 1793 y 1853 escribió la siguiente obra:

1. Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras en Caracas y medios para lograr su reforma por un Nuevo Establecimiento (1794).
2. Sociedades americanas en 1828. Cómo serán y cómo podrán ser en los siglos venideros. En esto han de pensar los americanos; no en pelear unos con otros (1828 y 1842).
3. El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas defendidos por un amigo de la Causa Social (1830).
4. 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).
5. Luces y virtudes sociales (1834, 1840 y 1842).
6. Informe presentado a la Intendencia de la provincia de Concepción de

<sup>2</sup> Véase Bolívar, Simón (1823). *Carta a Simón Rodríguez*. Escrita en Pativilca, Perú, el 8 de diciembre.

Chile por Ambrosio Lozier, Simón Rodríguez y Juan José Arteaga, nombrados por reconocer la ciudad de Concepción y sus cercanías después del terremoto del 20 de febrero de 1835.

7. Partidos (1840).

8. Crítica de las providencias de Gobierno (1843).

9. Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga (1845).

10. Extracto de la obra «Educación Republicana» (1849).

Sin embargo, ni su nombre ni su obra aparecen en muchas compilaciones, diccionarios y enciclopedias sobre ciencias políticas, filosofía, economía, sociología, antropología y educación.

### Líder de un movimiento emancipador

El 3 de febrero de 1795 el pedagogo Juan Bautista Picornell, Manuel Cortés de Campomanes del Real Colegio de Pajes, el profesor de Matemática Sebastián Andrés y el profesor de humanidades José Lax participan en la Conspiración de San Blas en Madrid con la finalidad de derrocar al régimen monárquico e instaurar una República como la francesa. A estos hombres, por mediación del embajador francés en España, les condonan la pena y en vez de matarles los mandan al otro lado del mundo, a la cárcel de San Carlos que se encuentra en La Guaira, entrada a la Capitanía General de Venezuela.

Estos cuatro maestros fueron llegando entre diciembre de 1796 y comienzos de 1797. Al poco tiempo entraron en contacto con los militares Manuel Gual (1759-1800), José María España (1761-1799), Joaquina Sánchez (1765-1813) y Simón Rodríguez, quienes planificaban una sublevación contra la Corona española para lograr objetivos vitales: la emancipación política de Venezuela del dominio español, la implantación de un sistema republicano, la abolición de la esclavitud, la repartición de tierras entre los indígenas y el establecimiento de la libertad de comercio.

Teresa de la Parra<sup>3</sup> explica: «complicado en la conjuración de Gual y España, y perseguido por las autoridades españolas, Rodríguez tuvo que interrumpir bruscamente sus proyectos».

### El Caribe: hervidero rebelde

Simón Rodríguez conoce cómo se castiga a quienes intentan romper los yugos. La última década del siglo XVIII estaba signada por las rebeliones. El

<sup>3</sup> Véase De la Parra, Teresa (1930). Influencia de las mujeres en la formación del alma americana. Conferencia. Bogotá, Colombia. En De la Parra, Teresa (2015). *Influencia de las mujeres en la formación del alma americana*. Caracas, Venezuela: El Perro y la Rana, p. 92.

Caribe era un hervidero de revoluciones negras desde que un haitiano hizo pública una proclama el 29 de agosto de 1793: «Hermanos y amigos. Soy Toussaint Louverture; quizás el conocimiento de mi nombre haya llegado hasta vosotros. He iniciado la venganza de mi raza. Quiero que la libertad y la igualdad reinen en Santo Domingo. Trabajo para que existan. Uníos, hermanos, y luchad conmigo por la misma causa. Arracad de raíz conmigo el árbol de la esclavitud»<sup>4</sup>. En Granada, muy cerca de Margarita, Julien Fedon lidera un movimiento social entre 1794 y 1796 contra los ingleses para liberar esa isla. En esos días un mulato nacido en Santa Lucía, Jean Baptiste Bideau, pero que vivía en Trinidad, luchaba contra el colonialismo en Guadalupe a las órdenes de Víctor Hughes. El 10 de diciembre de 1796 ve, oculto entre la multitud, cómo ahorcaban a José Leonardo Chirino. Después descuartizaron su cuerpo.

Rodríguez sale de La Guaira a Jamaica el 15 de noviembre de 1797. Esa hermosa isla caribeña invadida por Inglaterra donde Bolívar radiografió y visualizó la Colombia mirandina en la célebre *Contestación de un Americano Meridional a un caballero de esta Isla* el 6 de septiembre de 1815. Jamaica estaba sumida desde 1795 en la segunda guerra de los cimarrones, que allá llaman *maroons*, inspirada en el ejemplo libertario de Haití. Ante esta rebelde embesada Inglaterra envió a «su» Jamaica aun veterano de guerra que había peleado en contra de Francisco de Miranda en la guerra de independencia de Estados Unidos. El hombre, fiel a su estirpe sanguinaria, tomó fuertes medidas: declaró la ley marcial, tomó el control de todas las fuerzas militares y montó su cuartel general en Montego Bay. Desde allí envió varios destacamentos a Town con el objetivo de destruirlo, pero se encontró con la novedad de que en Trelawny no había un solo cimarrón; todos, expertos en la guerra de guerrillas, habían abandonado el lugar. Cuando las tropas británicas regresaron a Montego Bay fueron emboscados por los maroons hasta sufrir una humillante derrota donde mueren el encargado del destacamento y varios oficiales, y los que logran salvarse huyeron despavoridos. Es esa Jamaica, la de la huella profunda de Nanny de los cimarrones, una de las mujeres más temidas por la Europa colonial, la que le abre los brazos a Rodríguez. Allí aprende inglés. Sobre este período escribe Richard Gott:

Despedido por el Concejo de Caracas, Rodríguez regresa involucrado en el temprano movimiento independentista de 1797, organizado por Manuel Gual y José María España. Cuando esta prematura revuelta fue aplastada,

<sup>4</sup> Véase Toussaint Louverture: la negritud. Disponible en <http://miradoriu.org/spip.php?article213>

Rodríguez fue forzado al exilio, viajó a través del Caribe hacia Jamaica, llegando un par de años después de que el Gobierno Colonial Británico aplastara una gran rebelión de esclavos. En Jamaica aprendió inglés. Pensaba en su nuevo hogar como «La isla de Robinson Crusoe», y ansioso por sacudirse sus antecedentes hispanos, cambió su nombre a «Samuel Robinson». Mantuvo el seudónimo por veinticinco años, a lo largo del tiempo que permaneció fuera del continente<sup>5</sup>.

### Entreayudarnos, no entredestruirnos

Después de Jamaica, Rodríguez vive en la sociedad esclavista de Estados Unidos (1798-1799) y en la Europa de la Revolución Industrial (1800-1823). Es testigo de la situación de la clase obrera en Inglaterra. «El curso natural de las cosas es un torrente que arrastra con lo que encuentra y vuelca lo que se le opone. Esta fuerza es la que hace las revoluciones: los hombres que figuran en ellas son instrumentos de la necesidad. Son actores, no autores»<sup>6</sup>.

En su largo período por Europa, Simón Rodríguez va a mantener diálogo con científicos importantes, con socialistas utópicos, con filósofos, escritores y músicos. Discute y oye los argumentos que según algunos de ellos «descubren la verdad». Rodríguez los desafía mediante la exposición y confrontación de razonamientos y argumentaciones contrarias. Rodríguez aborda los fenómenos sociales, los estudia y los concibe siempre de forma dialéctica. Los interpreta y los enfoca de manera materialista. La diagnosis que hace de su tiempo es quizás la mejor definición de capitalismo que exista: «La enfermedad del siglo es una sed insaciable de riqueza»<sup>7</sup>. Rodríguez concibe su obra escrita y su acción política dentro del materialismo histórico como extensión de los principios del materialismo dialéctico al estudio de la vida social. Aplica estos principios a los fenómenos de la vida de la sociedad, al estudio de esta y de su historia, y propone en 1828 la *Causa Social*.

Esa «sed insaciable de riqueza» de los otrora libertadores de América que después de derrotar al último virreinato español en estas tierras lo que hicieron fue usurpar a los antiguos dueños de los medios de producción social, Rodríguez la desenmascara. Se encuentra con una América cuyos espacios están

<sup>5</sup> Véase Gott, Richard. (2000). *In the shadow of the liberator: Hugo Chávez and transformation of Venezuela*. Londres/Nueva York: Verso, p. 111.

<sup>6</sup> Rodríguez, Simón (1842). *Sociedades americanas en 1828. Cómo serán y cómo podrán ser en los siglos venideros*. En esto han de pensar los americanos; no en pelear unos con otros. En Rodríguez, Simón (2016). *Obras completas*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, p. 405).

<sup>7</sup> Op. cit, p. 467.



mercantilizados, todas las esferas inundadas por el valor de cambio, la producción es dirigida a satisfacer las necesidades del mercado, la apariencia social es presentada como realidad social, el modo de vida es antiambientalista (separada y distanciada de la naturaleza), hay una percepción de todas las cosas como consumibles. Sobre el valor de uso y valor de cambio fue categórico: los tributos o «arbitrios deben tomarse sobre el empleo de las fuerzas, no sobre el valor de las cosas, porque las cosas no valen sino por las fuerzas que se emplean en ellas para hacerlas producir»<sup>8</sup>. Sobre la división social del trabajo dice: si «la división de trabajos, en la confección de las obras, embrutece a los obreros, y que, si por tener tijeras superfina y baratas hemos de reducir al estado de máquinas a los que las hacen, más valdría cortarnos las uñas con los dientes»<sup>9</sup>.

Para él los seres humanos «están en el mundo para entretayudarse, no para entredestruirse»<sup>10</sup>. El objetivo de su plan era cambiar las terribles realidades de inequidad e iniquidad que aún persistían en las nuevas repúblicas. En palabras de filántropo, «el objeto de la sociabilidad es hacer menos penosa la vida»<sup>11</sup>. Esto era posible a través de la formación política: «Nada importa tanto como el tener pueblo, formar lo debe ser la única ocupación de los que se apersonan por la causa social»<sup>12</sup>. Para lograr tal objetivo, dice: «No hay sino un solo recurso, y por fortuna muy fácil... hacer que el Pueblo sea republicano, y esto se consigue con una Educación popular destinando las gentes a ejercicios útiles, y haciendo que aspiren fundadamente a la propiedad»<sup>13</sup>. Estas dos premisas —«dedicación a ejercicios útiles y aspiración fundada a la propiedad»— significan un salto cuántico en lo que a educación socioproductiva, comunitaria y emancipada respecta. Sobre ellas escribe en 1828, 1830, 1840 y 1842<sup>14</sup>. En 1843 dice:

¡ORDEN! en las acciones ¡CONCIERTO! en las funciones constituyen la vida material como la mental, de ambas se compone la moral, y de las

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 500).

<sup>9</sup> Véase Rodríguez, Simón. (1849). Extracto de la obra “Educación Republicana”. En Rodríguez, Simón. (2016). *Obras completas*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, p. 575.

<sup>10</sup> Op. cit, p.445.

<sup>11</sup> Véase Rodríguez, Simón. (1851). Consejos de Amigo dados al Colegio de Latacunga. En Rodríguez, Simón. (2016). *Obras completas*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, p. 610.

<sup>12</sup> Véase Rodríguez, Simón. (1828). Sociedades Americanas en 1828. Cómo serán y cómo podrán ser en los siglos venideros. En esto han de pensar los americanos; no en pelear unos con otros. En Rodríguez, Simón. (2016). *Obras completas*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, p. 77.

<sup>13</sup> Véase Rodríguez, Simón (1830), Op. cit, p. 244.

<sup>14</sup> Simón Rodríguez (1828: 67), (1830: 251), (1840: 374) y (1842: 422 y 480).

tres... la SOCIAL. ¡Qué sociedad formarán hombres que no saben regular su conducta privada! — ¿que juzgan de todo por meras apariencias? —¿que sacrifican su existencia por contentar caprichos? Hagámonos con frecuencia estas preguntas, y viviremos en PAZ, con las cosas y con las personas. No es un bello ideal esta paz, si se indaga el origen de nuestras desavenencias.

Lo que todos desean, que es ESTAR BIEN, ¡no se consigne con clamores! ¡ni con reniegos!...¡haciéndose ilusión! ¡Ni desesperándose! —Los grandes trazos de la vida social son... [Veámoslo bien]: Destinación a ejercicios... útiles... desde la infancia. Arreglo en las ocupaciones, por las necesidades, no por la elección. Orden en las funciones, que el estado de cosas determine y aspiración a la propiedad, fundando cada uno la adquisición en sus propias fuerzas, y si necesita de las ajenas debe asociárselas no comprarlas<sup>15</sup>.

Para Rodríguez «dedicación a ejercicios útiles» es «instruir, y acostumbrar al trabajo, para hacer hombres útiles»<sup>16</sup>. Para la segunda premisa se hacía necesario «asignarles tierras y auxiliarlos en su establecimiento»<sup>17</sup>. Sobre esto explica:

Está muy bien que los jóvenes se instruyan: pero... en lo necesario primero. ¿Qué saben y qué tienen los jóvenes americanos? Sabrán muchas cosas; pero no vivir en República. Gozarán algunos de un caudal transmitido; pero no serán todos capaces de adquirirlo. Bueno es que un soldado sea instruido; pero lo que importa a su profesión es la ordenanza y el ejercicio. [...] Saber sus obligaciones sociales es el primer deber de un Republicano — y la primera de sus obligaciones es vivir de una industria que no le perjudique, ni perjudique a otro, directa ni indirectamente<sup>18</sup>.

### La toparquía rodrigueana

En 1828 Rodríguez dice: «Bueno es que el hombre tenga, pero primero pan que otra cosa»<sup>19</sup>. En 1834 hace un análisis de su tiempo: «en el país de la abundancia ha llegado a hacerse sentir la escasez. Sería inútil describir el estado de algunos lugares: los que están en ellos, no necesitan ver pintado lo que sien-

<sup>15</sup> Véase Rodríguez, Simón (1843). Crítica de las providencias de Gobierno. En Rodríguez, Simón (2016). *Obras completas*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, p. 539.

<sup>16</sup> Véase Rodríguez, Simón (1830) Op. cit, p. 252.

<sup>17</sup> *Ídem*.

<sup>18</sup> Rodríguez, Simón (1828), Op. cit, p. 77.

<sup>19</sup> *Ídem*.

ten. El comercio de cosas es una cadena de muchos ramales»<sup>20</sup>. El 2 de febrero de 1847 le escribe al coronel Anselmo Pineda desde Túquerres, República de la Nueva Granada, una carta donde describe, con un conocimiento a profundidad, la importancia que para la cultura tiene la tierra: «La verdadera utilidad de la creación es hacer que los habitantes se interesen en la prosperidad de su suelo»<sup>21</sup>. Luego arremete: «así se destruyen los privilegios provinciales»<sup>22</sup>. Se refiere Rodríguez, además del latifundio, la mita y la esclavitud, a las prerrogativas propias de la concentración del poder en las grandes ciudades<sup>23</sup>. Inmediatamente propone suplicando: «¡ojalá cada parroquia se erigiera en toparquía!»<sup>24</sup>. La denominación de algunas entidades subnacionales en diferentes países suelen ser las parroquias, centradas alrededor de una iglesia, no como casa para la espiritualidad, sino como polo de poder. Para Rodríguez, *toparquía* significa poder de la gente de cada lugar que se plantea resolver necesidades concretas a partir de las potencialidades de cada espacio preciso. Continúa Rodríguez: «entonces habría confederación... ¡el gobierno más perfecto de cuantos pueda imaginar la mejor política!»<sup>25</sup>. Habla acá el cimarrón sentipensante caraqueño de una confederación de toparquías, lo que podríamos llamar *toparquismo*. Para él, «es el modo de dar por el pie al despotismo»<sup>26</sup>, enténdase, enfermedad que padecen quienes tienen «una sed insaciable de riqueza»<sup>27</sup>. Fortalecer nuestra identidad a través de la cultura y aniquilar al capitalismo, dice Rodríguez, es posible «si se instruye, para que haga quien sepa y si se educa para que haya quien haga»<sup>28</sup>. Porque de no hacerlo, «casas, lugares, provincias y reinos rivales, prueban mala

crianza»<sup>29</sup>, es decir, las viejas instituciones monárquicas y monásticas, la división en parroquias no tienen sentido en una nueva sociedad.

### Medios de producción

Simón Rodríguez está consciente de que los amos de las grandes empresas de producción cuentan con hábiles abogados que refrendan el robo de la plusvalía obrera porque «el deseo de enriquecerse ha hecho todos los medios legítimos y todos los procedimientos legales; no hay cálculo ni término en la Industria, el egoísmo es el espíritu de los negocios»<sup>30</sup>.

Estos propietarios se distinguen «por conocimientos ajenos del arte de vivir, conocimientos que en nada contribuyen al bienestar social. Todo lo que saben rueda sobre la Administración, o sobre el curso de negocios establecidos, y estos negocios son, en suma, el aumento de comodidad de las clases ya acomodadas»<sup>31</sup>. Las grandes empresas deben ser nacionalizadas ya que «solo al gobierno toca dirigir los establecimientos industriales porque solo él debe considerar las conveniencias económicas, civiles, morales y políticas de la Industria, y la condición de los territorios productores»<sup>32</sup>. De allí que «saber sus obligaciones sociales es el primer deber de un Republicano, y la primera de sus obligaciones es vivir de una industria que no le perjudique, ni perjudique a otro»<sup>33</sup>.

Rodríguez nació expósito. Quizás por esto veía en los niños pobres la futura dirigencia y la clase obrera emancipada. Su crítica era severa: «Entre patriotas no hay uno que ponga los ojos en los niños pobres. No obstante, en estos está la industria que piden, la riqueza que desean, la milicia que necesitan, en una palabra, la ¡Patria!». Fue un obrero del pensamiento que hizo de la compasión base de la causa social: «Es menester ser muy sensible para convertir el mal ajeno en propio»<sup>34</sup>.

### Teoría de las necesidades e intereses particulares

Para Rodríguez «una revolución política pide una revolución económica»<sup>35</sup>. En su teoría de las necesidades, Simón Rodríguez ponderó como las básicas: «darle de comer al hambriento, vestido al desnudo, posada al peregrino, re-

<sup>20</sup> Rodríguez, Simón (1842), Op. cit, p. 499).

<sup>21</sup> Véase Rodríguez, Simón (1847). Carta al coronel Anselmo Pineda. Escrita en Túquerres, Nueva Granada, el 2 de febrero. En Rodríguez, Simón (2016). *Obras completas*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez p. 705.

<sup>22</sup> Ídem.

<sup>23</sup> Sobre este tema, en la misma carta escribe Rodríguez: «El mejor gobierno, a larga distancia, es malo, y con las quejas sucede al contrario. Salen vivas de la boca del quejoso, en el camino se desvanecen, y llegan moribundas (si es que llegan) a los oídos del gobernante» (p. 704).

<sup>24</sup> Ídem. El término *toparquía* lo utiliza Rodríguez por primera vez en la *Defensa de Bolívar* (1830): «Proponer, a Naciones decididas por la unidad, un sistema político opuesto a sus ideas, y a mas, desacreditado — era contar con una negativa: presentarles, por centro de Gobierno, las provincias de la administración colonial, erigidas en Toparquías, y dar, por garantía de los tratados, una autoridad vacilante — era provocar al desprecio: y es sabido que hacer una pretensión despreciable al entablarla, es quererla malograr». Simón Rodríguez (1830: 156).

<sup>25</sup> Ídem.

<sup>26</sup> Ídem.

<sup>27</sup> Rodríguez, Simón (1842), Op. cit, p. 467.

<sup>28</sup> Véase Rodríguez, Simón (1847). Carta al coronel Anselmo Pineda. Escrita en Túquerres, Nueva Granada, el 2 de febrero. En Rodríguez, Simón (2016). *Obras completas*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, p. 705.

<sup>29</sup> Ídem.

<sup>30</sup> Rodríguez, Simón (1842), Op. cit, p. 509.

<sup>31</sup> *Ibidem*, p. 487).

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 513).

<sup>33</sup> Simón Rodríguez (1828), Op. cit, p. 77.

<sup>34</sup> Rodríguez, Simón (1830), Op. cit, p. 247.

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 305.

medios al enfermo y alegría al triste»<sup>36</sup>. Son estas cinco necesidades las que determinaron la creación de las misiones sociales y el impulso de los motores de la Revolución Bolivariana. Son ellas, por tanto, el blanco de la burguesía para desestabilizar la obra del Gobierno Bolivariano. La idea de República, explica Rodríguez,

... es el resultado de muchas combinaciones, es la más simple expresión a que el estudio del hombre ha reducido todas las relaciones sociales. Su fórmula es: pueblo multiplicado por intereses particulares dividido por intereses particulares es igual a república.

La didáctica de la que se vale Rodríguez es de una contundencia tal que con esta fórmula nos explica lo peligroso que resulta el egoísmo en la sociedad: «los hombres se reúnen por sus intereses porque buscan cada uno su conveniencia sin consultar la de otro»<sup>37</sup>.

La conclusión a la que llega es a su vez una propuesta socialista: «el único medio de establecer la buena inteligencia, es hacer que todos piensen en el bien común, ya que este bien común es la república»<sup>38</sup>. No hay mejor definición de socialismo que la que subyace en los planteamientos robinsonianos: «Debemos emplear medios tan nuevos como es nueva la idea de ver por el bien de todos, donde la misión del gobierno sea cuidar de todos, sin excepción, para que cuiden de sí mismos después, y cuiden de su gobierno»<sup>39</sup>.

## Arte y cultura

Rodríguez define *cultura* como el «hábito de todos los pliegues y colores»<sup>40</sup> en el que mujeres y hombres, hermanados, enseñan «de palabra y de obra»<sup>41</sup> y cantan «el catecismo social con los pueblos»<sup>42</sup>. La ofensiva cultural esparcida por Nuestra América, Simón Rodríguez la sueña así:

<sup>36</sup> Rodríguez, Simón (1842). Op. cit, p. 499.

<sup>37</sup> Véase Rodríguez, Simón (1840). Luces y virtudes sociales. En Rodríguez, Simón (2016). *Obras completas*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, p. 408.

<sup>38</sup> Ídem.

<sup>39</sup> Rodríguez, Simón (1849). Extracto de la obra “Educación Republicana”. En Rodríguez, Simón (2016). *Obras completas*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, p. 568.

<sup>40</sup> Rodríguez, Simón (1840). Luces y virtudes sociales. En Rodríguez, Simón (2016). *Obras completas*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, p. 367.

<sup>41</sup> Ídem.

<sup>42</sup> Ídem.

¡Esos campos! cubiertos de honrados y HUMILDES Labradores, encorvados, cobrando al suelo el tributo de los sudores con que lo riegan. ¡Esos montones de frutos! dones preciosos de la providencia, que van a esparcirse en los Poblados. ¡Poblados donde la infatigable industria del hombre hará cruzir los talleres! ¡TALLERES! donde el laborioso fabricante, ayudado por VIRTUOSOS obreros, devuelve al seno del Comercio, las primeras materias que le confió; no ya en un estado informe, sino convertidos en útiles artefactos. ¡Artefactos! que adornando la suntuosa morada del rico, y cubriendo la desnudez del PROLETARIO, establezcan un perpetuo equilibrio entre las fuerzas productoras y consumidoras, hasta los últimos rincones del Globo<sup>43</sup>.

En este vastísimo sentido se puede afirmar que la cultura es el alma de los pueblos. Para Rodríguez, «entre la Independencia y la Libertad hay un espacio inmenso que solo con arte se puede recorrer»<sup>44</sup>. Rodríguez fraguó un sistema pleno de sensibilidad social, de justicia, de altura ciudadana. Es el creador del andamiaje de la esperanza. ¡Leámoslo y pongámoslo en acción, no solo los 28 de octubre, sino en la cotidianidad de la Revolución!

## Referencias bibliográficas

Bolívar, Simón (1823). *Carta a Simón Rodríguez*. Escrita en Pativilca, Perú, el 8 de diciembre.

De la Parra, Teresa (1930). Influencia de las mujeres en la formación del alma americana. Conferencia. Bogotá, Colombia. En De la Parra, Teresa (2015). *Influencia de las mujeres en la formación del alma americana*. Caracas, Venezuela: El Perro y la Rana.

Gott, Richard (2000). *In the shadow of the liberator. Hugo Chávez and the transformation of Venezuela*. Londres, Inglaterra y Nueva York, Estados Unidos: Verso.

Rodríguez, Simón (1828). Sociedades americanas en 1828. Cómo serán y cómo podrán ser en los siglos venideros. En esto han de pensar los americanos; no en pelear unos con otros. En Rodríguez, Simón (2016). *Obras completas*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

<sup>43</sup> Véase Rodríguez, Simón (1842), Op. cit.

<sup>44</sup> Véase Rodríguez, Simón (1830 y 1843).

Rodríguez, Simón (1830). El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas defendidos por un amigo de la Causa Social. En Rodríguez, Simón (2016). *Obras completas*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Rodríguez, Simón (1840). Luces y virtudes sociales. En Rodríguez, Simón (2016). *Obras completas*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Rodríguez, Simón (1842). Sociedades americanas en 1828. Cómo serán y cómo podrán ser en los siglos venideros. En esto han de pensar los americanos; no en pelear unos con otros. En Rodríguez, Simón (2016). *Obras completas*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Rodríguez, Simón (1843). Crítica de las providencias de Gobierno. En Rodríguez, Simón (2016). *Obras completas*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Rodríguez, Simón (1845). Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga. En Rodríguez, Simón (2016). *Obras completas*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Rodríguez, Simón (1847). Carta al coronel Anselmo Pineda. Escrita en Túquerres, Nueva Granada, el 2 de febrero. En Rodríguez, Simón (2016). *Obras completas*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Rodríguez, Simón (1849). Extracto de la obra “Educación Republicana”. En Rodríguez, Simón. (2016). *Obras completas*. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.



*Sobre los autores*

**Adrián Padilla Fernández** es Profesor-Investigador del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP), de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Licenciado en Comunicación Social de la Universidad Central de Venezuela, Magister y Doctor en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Sao Paulo, Brasil. Ha organizado los libros: CEPAP: Una propuesta educativa para la transformación socio-cultural. Caracas, Fondo Editorial CEPAP, 2008; Metodologías Transformadoras. Caracas, Fondo Editorial CEPAP, 2009 y Hacia la transformación curricular. Ediciones UNESR, 2016. Es coautor de Caballos de Troya mediáticos cabalgan los aprendizajes. Padilla, Adrián, Gamboa, Norah y Padilla Noel, Caracas, Ediciones MPPE, 2014. Ha publicado, entre otros, los siguientes artículos: “Descentramiento de la educación en tiempos de nuevas pantallas”, en: Pereira V., Alberto y Maldonado, Efendy. (Org.); “Los lugares y tiempos del poder. Democracia y revolución en la Venezuela bolivariana en la ola de la crisis capitalista”, en: Estrada Álvarez, Jairo (Compilador); “A luta dos homens e das mulheres de milho: ciberpolítica, resistência ancestral e novas subjetividades”, en: Maldonado, Efendy, Máximo, Elisa e LACERDA, Juciano (Org.) Epistemologia, investigação e formação científica em comunicação. Rio Grande do Sul, Unidavi, Natal, EDUFRN, 2012. “El pueblo-universidad, El Cepap y La transformación universitaria” en: Téllez, Magaldy (org.) Nuevos sentidos de La transformación universitaria. Caracas. UNESR, año?.”Pistas educacionales para pensar las prácticas tecnoculturales” en: Padilla, Adrián; Maldonado, Efendy y Gamboa, Norah (org) Procesos comunicacionales, educación y ciudadanía en las luchas de los pueblos, Caracas, CEPAP-UNESR, 2015.

**Magaldy Téllez** es Profesora Titular jubilada de la Universidad Central de Venezuela. Licenciada en Educación y Doctora en Ciencias Sociales por esta misma Universidad. Fue miembro del equipo fundador del Centro de Investigaciones Postdoctorales, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela, e investigadora integrante del mismo. Actualmente se desempeña como Decana de Educación Avanzada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Ha sido conferencista invitada en universidades venezolanas y del exterior. Ha publicado numerosos artículos y

ensayos, entre los cuales se encuentran: “Las formas de hacer(se) con las palabras. Notas para repensar los vínculos entre educación y política”, en G. Valera Villegas y G. Madriz (editores). Filosofías del buen vivir, del mal vivir y otros ensayos. Ediciones del Solar, Caracas, 2012; “Claves para pensar la transformación universitaria (y actuar en consecuencia)”, en Educación y Ciencias Humanas. N° 30, 2012. Es co-autora, con C. Skliar, del libro Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires, 2008. Actualmente se desempeña como Decana de Educación Avanzada de la UNESR y coordina el programa postdoctoral en Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América.

**Iluska Salazar** es profesora de Matemática y Tecnología Educativa, egresada del Pedagógico de Caracas. Especialista en Evaluación Educativa, Magister en Educación, Especialista en Metodología de la Educación, Dra. en Ciencias de la Educación. Prof Titular, ex vicerrectora Académica de la UNESR. Prof de Básica, de pregrado y postgrado. PEII Nivel B, Directora de Formación Permanente para el Poder Popular. Minpades (2006) Autora de artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. Coautora de diseños curriculares de grado y postgrado. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Autora del libro La evaluación de los aprendizajes desde el Paradigma de la Complejidad y del libro Simón Rodríguez: Educador militante por la Emancipación de los pueblos de América. Premio al mejor ensayo político 2014. Orden Simón Rodríguez en su única clase.

**Noel Padilla Fernández** es Licenciado en Educación (UCV). Magister en Tecnologías de la Información y la comunicación (UCV). Doctorando en Artes y Culturas del Sur (UNEARTE). Formación en el ámbito cinematográfico y comunicacional. Realizador audiovisual. Profesor Agregado de la UNESR. Subdirector de Investigación y Estudios Avanzados del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP). Entre sus artículos se encuentran: Mirar los Medios desde la Escuela. Cuadernos Edumedia. Caracas. 2002. Educomunicación entre lo popular y lo alternativo. Una experiencia de televisión comunitaria. En libro: La investigación de la comunicación en América Latina. Alberto Pereira Valerezo, Editor. Red AMLAT. Universidad Central del Ecuador. Facultad de Comunicación Social. Quito 2010; Pensar los medios: visibilizar la racionalidad como acción de resistencia comunicativa. Revista

Latinoamericana de Comunicación Chasqui. CIESPAL. Quito, Ecuador. Junio 2010; La lucha política en el territorio simbólico. Visibilizar el lugar social del discurso para transformarlo. Revista Se Mueve. Ministerio del Poder Popular para la Cultura. Enero 2011. Caracas, Venezuela; Hegemonía y prácticas culturales: experiências formativas com textualidades audiovisuales. En libro: Epistemologia, investigação e formação científica em comunicação. Alberto Efenidy Maldonado (organizador). Florianópolis, Brasil 2012; Superman y Batman, dos lugares de la legitimación imperial. Revista Cinemateca Nacional. 2014. [aporrea.org/tiburon/a199528.html](http://aporrea.org/tiburon/a199528.html). En la parte de Dirección documental destacan: El Garrote Arte y Defensa de un Pueblo. Barquisimeto 1999; Educación Sexual y Reproductiva para adolescentes. Barquisimeto 2001; En Qué Ondas Andamos. Caracas. 2001; La UBV en la Construcción de la Nueva República. Caracas-La Habana. 2004; Identidad y Memoria. Caracas-La Habana. 2004; Modelos de Desarrollo. Hegemonía y Resistencia. Caracas-La Habana. 2004; Comunicación Alternativa. Televisión desde la Resistencia. Venezolana de Televisión. Caracas. 2006; Entre cielo y tierra... Pueblo. Carora- Estado Lara. 2006; Socialismo, Democracia sin Fin. Carora. Estado Lara. 2006.

**Alí Ramón Rojas Olaya** es escritor y profesor universitario, egresado de la Universidad Central de Venezuela en 2002 como Licenciado en Educación Mención Matemática. Entre 2002 y 2008 fue Director de Postgrado y Adiestramiento de la Escuela Nacional de Administración y Hacienda Pública. Doctor en Filosofía (PhD) en la Facultad de Ciencias Pedagógicas y Psicología de la Universidad Libre de Berlín, Alemania, en 2011. Ese mismo año se hace acreedor del Premio al Pensamiento Político Gustavo Machado como Mejor Articulista del año. En el año 2008 gana por concurso de oposición el cargo de profesor ordinario del Instituto Pedagógico de Caracas. Es investigador del Centro de Investigación del Departamento de Matemática y Física de este instituto donde culminó el trabajo "Las venas abiertas de la Matemática Financiera".. Entre el año 1992 y 2009 fue miembro del Orfeón Universitario de la Universidad Central de Venezuela con el que visitó cerca de 30 países. Es miembro del Grupo de Investigación y Difusión en Educación Matemática (Gidem), colectivo intelectual orgánico con el que asume la coautoría de los libros de texto de la Colección Bicentenario del Ministerio del Poder Popular para la Educación y la coordinación editorial de la Serie de Matemática de 1ro y 2do año de Educación Media. Fue Rector de la Universidad Católica Santa Rosa en 2012, y actualmente se desempeña como rector de UNEARTE. Es autor de los libros "Aten al planeta",

"Matemática y realidad", "Letras para la conciencia", "La hora de los hornos", "Errabundas luciérnagas del cielo nocturno" "Currículo de la indignación y la ley del desagravio" y "Pedagogía del adobe, entre otros.



