

# Simón Rodríguez y su intuición sobre la discriminación racial como poder colonial del siglo XIX

Simón Rodríguez and his intuition about racial discrimination as a colonial power of the 19th century.

*Jorge-Mario Mallearel*

*Universidad de Morón, Universidad Nacional General*

*San Martín, Argentina*

jorge\_mallearel@yahoo.com.ar

 <https://orcid.org/0009-0000-3368-5622>

Recepción: 07 Febrero 2024

Aprobación: 06 Junio 2024



Acceso abierto diamante

## Resumen

Nuestro objetivo, desde la obra del maestro venezolano Simón Rodríguez, fue examinar el racismo ligado a la educación y sus consecuencias políticas. Además, siguiendo en sus escritos la crítica racista hacia la Europa colonial del siglo XIX, distinguimos a un posible precursor de los analistas decoloniales del siglo XX. Por ejemplo, Aníbal Quijano, como parte de aquellos analistas, considera que la cuestión racial utilizada por los conquistadores fundamentó el dominio, la explotación y la ignorancia en América. Asimismo, pudimos corroborar, a través de los textos de Rodríguez y de ciertos comentaristas, que éste interpretó que las prácticas coloniales de enseñanza, que diferenciaban espacios pedagógicos según la raza, impedían una educación igualitaria, es decir, una Educación Social o Popular. El resultado de nuestro examen fue que, a pesar de haber sido ajeno a ciertas categorías decoloniales contemporáneas, descubrió en la distinción de razas efectuadas en las instituciones escolares la dificultad que iba a significar arribar a una verdadera República. En conclusión, Simón Rodríguez en muchos de sus textos dejó testimonio de la trascendencia que tenía el vínculo entre colonialismo, racismo y educación.

**Palabras clave:** Colonialismo, Educación, Eurocentrismo, Raza, Simón Rodríguez.

## Abstract

Our objective, based on the work of the Venezuelan teacher Simón Rodríguez, was to examine racism linked to education and its political consequences. Furthermore, following in his writings the racist criticism towards colonial Europe of the 19th century, we distinguish a possible precursor of the decolonial analysts of the 20th century. For example, Anibal Quijano, as part of those analysts, considers that the racial issue used by the conquerors founded the domination, exploitation and ignorance in America. Likewise, we were able to corroborate, through Rodríguez's texts and certain of his commentators, that he interpreted that colonial teaching practices, which differentiated pedagogical spaces according to race, prevented an egalitarian education, that is, a Social or Popular Education. The result of our examination was that, despite having been alien to certain contemporary decolonial categories, he discovered in the distinction of races made in school institutions the difficulty that would mean arriving at a true Republic. In conclusion, Simón Rodríguez in many of his texts left testimony to the importance of the link between colonialism, racism and education.

**Keywords:** Colonialism, Education, Eurocentrism, Race, Simón Rodríguez.

## Introducción

Intentaremos explorar la obra de Simón Rodríguez[1] con motivo de acceder a su propuesta de emancipación latinoamericana. Ello se debe a que, en ciertos rasgos de su producción filosófico-político-educativa, es posible rastrear antecedentes que, por un lado, denuncian la dependencia de América hacia Europa y Estados Unidos –aún luego del triunfo independentista bolivariano–, y, por otro, alientan la libertad frente a la situación colonial. Situación que Quijano caracteriza como la “relación directa, política, social, cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes” (Quijano, 1992, p.11).

Nuestro marco de referencia girará en torno al denominado pensamiento decolonial, tomando como representante inmediato a Aníbal Quijano y sus trabajos enfocados en la implicancia racial en la hegemonía colonial. Éste, observó en la “raza” un mecanismo de legitimación y una forma de dominación basada en las “nuevas identidades sociales de la colonialidad (indios, negros, aceitunados amarillos, blancos, mestizos) y [en] las geoculturales del colonialismo (América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente, Occidente y Europa)” (Quijano, 2014, p.286). Por tal motivo, otro de nuestros propósitos es reconocer en la figura de Simón Rodríguez y su crítica hacia el racismo de la Europa colonial del siglo XIX, un precursor de los estudios decoloniales del siglo XX, coincidiendo con el artículo de José Mora García, cuando enumera que hay:

“tres puntos nodales en la construcción de un pensamiento educativo decolonial en Simón Rodríguez; a. La aproximación a una Escuela social; b. Los antecedentes de una Educación popular sin distingo de clases sociales; y c. La escuela como centro de innovación cultural, alternativo al modelo europeo; en el cual proponía la superación del modelo eurocentrista” (Mora García, 2020, p.6).

A partir de estas observaciones ajustamos el interés del presente escrito en el carácter problemático que adquiere el eje racial en varias partes de los textos de Simón Rodríguez. Por tal motivo, examinaremos principalmente sus señalamientos acerca del racismo ligado a la educación y las consecuencias políticas que éste acarrea si se quería vivir en el sistema republicano. Por ello, Rodríguez aspiraba a una educación inclusiva, cuyo interés pedagógico fundamental fuera la enseñanza, no de tal o cual temática escolar específica, sino aquella que acercara a niños y niñas a asimilar que el interés general está antes que el interés particular; que el todo, el pueblo, la sociedad, está primero que el individuo.

En este sentido, querríamos subrayar la importancia de este tema por la profundidad y anticipación que recogemos en ciertas impresiones suyas acerca del racismo social y escolar en el siglo XIX. Advierte que la cuestión racial impediría una participación igualitaria, exigencia de una verdadera República. Expresa: “El fundamento del Sistema Republicano está en la opinión del pueblo, y ésta no se forma sino instruyéndolo” (Rodríguez, 2016, p.241). Distinguimos aquí el solapamiento entre política y educación: pilares de la sociedad igualitaria. Para que haya pueblo, las diferencias, los otros no europeos, deben formar parte de la educación, de este modo, niños indios, negros o pardos asistirán a la misma escuela con los blancos aprendiendo lo mismo. La educación que divide en razas es asimétrica, y se convierte en educación segmentada.

Ahora bien, recordemos que son dos las preocupaciones que, juntas o separadas, configuran el eje de nuestra hipótesis: raza y educación. Entonces, revisaremos las teorías de Simón Rodríguez, en especial del que vuelve a América después de 23 años de exilio, quien supo leer qué implicaba para la región quedar a merced de Europa, aun habiendo triunfado la revolución política al mando de Bolívar. En *Sociedades Americanas* en 1828 Simón Rodríguez respecto al sistema colonial de explotación, indica: “A fines del siglo 15, / Colón descubrió un nuevo mundo, para poblarlo / de esclavos i vasallos” (Rodríguez, 2016, p.420). Y Quijano, más de un siglo después, investigará los procesos históricos para registrar cómo Europa y Estados Unidos mantuvieron la situación colonial en Latinoamérica, prolongando su poder territorial y epistémico desde 1492.

Otro aspecto elocuente en el recorrido temático que realizamos fue la diferencia con sus contemporáneos locales y extranjeros en cuanto a cómo se posicionó ante las exigencias europeas, denunciando la explotación y

opresión colonial. Seguramente sus pareceres al respecto dejaron huellas. Ana Montero nos lo asegura, cuando explica que Rodríguez no sólo se adentró en lo propio o en lo hispánico, sino también en la realidad “indígena, a fin de que la captación y conciencia del mestizaje nuestro formen una integridad. Aparece, así, el maestro caraqueño como un adelantado de los futuros estudios sobre la et-nia americana, sobre el indigenismo. ¡Viene a constituir una simiente para un Mariátegui! Es la voz de alerta, que escucharán después, todos los sociólogos americanos” (Montero, 2012, pp.88/89). La integridad racial fue un objetivo, por eso, tal vez, fomentó un proyecto pedagógico que se imbricase con “la revolución social, que debía seguir a la revolución militar” (Montero, 2012, p.22), consciente de que una cosa era la independencia y otra la libertad. La primera se había logrado, la segunda no, la escuela planeada por Simón Rodríguez sería el medio para su realización.

Entre los resultados más importantes que obtuvimos de nuestro examen fue: primero, al observar las constantes reprobaciones de Rodríguez hacia la actitud racista de Europa, nos percatamos, de que, para él, la actitud de dividir y segregar a ciertas personas o comunidades de la enseñanza común, reproducía un sistema contrario a una sociedad más horizontal, aspiración que nunca lo abandonó. El otro resultado, relacionado al anterior, fue que, a pesar de haber sido ajeno a ciertos estudios y categorías decoloniales contemporáneas, descubrió en la distinción de razas realizadas por la monarquía, y posteriormente por la República, un enemigo a su proyecto basado en la Educación Social. Reiteremos que algunos de esos estudios entendieron que la cuestión racial, utilizada por los conquistadores, fundamentó el dominio y la explotación en América.

A continuación, recogeremos algunos fragmentos destacados de la vida del maestro, vinculándolos, en algunos casos, con las controversias despertadas a causa de su personalidad desafiante. Luego, en los apartados siguientes, profundizaremos las temáticas adelantadas, mientras que, en el último, en la conclusión, sintetizaremos lo esencial de lo transitado respecto a educación y raza, colonialismo y eurocentrismo.

## Vida y sucesos polémicos

Este apartado referido a su vida, no intenta ser una biografía resumida en un tiempo espacial, en el que los acontecimientos “llenen” fechas y períodos. Desde aquí, por el contrario, querríamos transmitir la intensidad de una vida. Esto ocurre, suponemos, cuando cada suceso de la misma se entrelaza en una unidad que trasciende la heterogeneidad de esos sucesos. Es decir, Simón Rodríguez, hizo muchas actividades y diversas, pero nunca fue otra cosa que maestro, pensador y viajero. Por eso lo que sigue no es un corte respecto de los objetivos que guían este trabajo, sino que forma parte inescindible del mismo. Pues en él, lo mismo que en Sócrates, Nietzsche, Kierkegaard o Van Gogh, vida y teoría se difuminan hasta desaparecer los contornos que separarían una de otra.

Simón Rodríguez nació en Caracas, Venezuela, en 1769 y murió en Amotape, Perú, en 1854. Fue un niño expósito. Abandonado por su padre Cayetano Carreño y por su madre Rosalía Rodríguez, lo crío el tío y sacerdote Rodríguez. A los 22 años recibió el título de maestro, tarea que jamás abandonará. Escribió: *Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de primeras Letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento y Reflexiones sobre el Estado actual de la Escuela. Estado actual de la escuela y nuevo establecimiento de ella.* (1794), (*Reflexiones en adelante*); *Defensa de Bolívar*; *La educación republicana*; *Luces y virtudes sociales y otras obras*. Sus influencias filosófico-pedagógicas fueron ciertos autores prohibidos en su época, entre ellos Voltaire, Condorcet, Montesquieu y Jean-Jaques Rousseau esencialmente.

Actuó en el período en el que su país intentaba abandonar la monarquía, siendo su horizonte la transformación y liberación hispanoamericana lograda políticamente por Simón Bolívar en la guerra de la independencia. En consecuencia, también vivió la experiencia republicana que conquistó la independencia en el orden político, pero no en el económico, según ciertos analistas.

Continuaremos repasando la vida de Simón Rodríguez sin descartar controversias suscitadas por su personalidad dentro de la tradición académica. Una primera controversia se presenta cuando preguntamos si mantuvo y defendió las mismas ideas toda su vida o habría por lo menos dos “Simones”: el joven y el pensador

de madurez que vuelve a América después de años de viaje. Otros estudiosos se refieren a tres: “el que nace y vive en Caracas, el que anda viajando por América Central, Estados Unidos y Europa y el que vuelve a América a completar la revolución iniciada por Bolívar” (Kohan, 2013, p.25). El “pensador de madurez” es quien llevará nuestra atención, pues en éste período se despliega el intelectual más penetrante y comprometido.

Repasemos la polémica alrededor del filósofo Rousseau (1712/1778). En general, un sector de la academia acepta que *Reflexiones*, el primero de sus libros, está fuertemente influido por el Emilio, escrito por Rousseau. Pero, otro sector lo niega debido a que los libros europeos y de lectura prohibida sólo los poseían un grupo selecto al que el joven Simón no parece haber accedido. Además, estaban escritos en su lengua original y no hay registro de que en su juventud leyera francés hasta su regreso a América en 1823 con varios idiomas aprendidos. Esta controversia se suma a las dudas acerca de las lecturas mencionadas renglones anteriores. En su pormenorizada tesis, Maximiliano Duran indica lo siguiente: “La formación intelectual de Rodríguez es uno de los temas más conflictivos de su biografía” (Durán, 2015, p.11). Walter Kohan aprueba la tesis de Durán y sus cuestionamientos hacia la influencia de Rousseau en cuanto a lo pedagógico, pero defiende con él, “un rouseaunianismo, en parte, en su doctrina política” (Kohan, 2013, p.118).

Tampoco, afirma Durán, se tienen certezas de su participación “activa del Complot de la Guaira, como tampoco hay pruebas que lleven a pensar en cualquier tipo de participación revolucionaria antes de 1823” (Durán, 2015, p.18). Juan Medina Figueredo se refiere a la misma como “presunta[2] participación en la conspiración de Gual y España” (Figueredo, 2001, p.358). Ambos hombres pedían, entre otras cosas, en dicho conflicto: la emancipación de España, un sistema de gobierno republicano y la abolición de la esclavitud. Mientras algunos comentaristas de Rodríguez argumentan que por el ambiente de ese tiempo es factible que haya intervenido en esa conspiración, otros lo desestiman, pues no se encontraron documentos ni pruebas que avalen su colaboración. Las opiniones continúan divididas entre la “probabilidad” de su colaboración y la “negación”.

Un elemento sobresaliente de su biografía es haber sido, en 1795, maestro de Simón Bolívar (1783/1830) en la Escuela de Lectura y Escritura para niños, con quien mantendrá una amistad hasta que el libertador fallece. Simón Rodríguez seguramente inculcó en Bolívar los sueños revolucionarios que luego éste llevará adelante. Se cuenta que estas ideas fueron producto del encuentro que mantuvieron en Europa, luego de que Rodríguez ayudara a Bolívar a salir de un estado depresivo ocasionado por la prematura muerte de la esposa del Libertador, María Teresa del Toro Alayza. Es bastante conocida la historia del juramento en Roma que realiza Bolívar delante del maestro. En la carta del 19 de enero de 1824 Bolívar le pregunta: “¿Se acuerda Vd. cuando fuimos juntos al Monte Sacro en Roma a jurar sobre aquella tierra santa la libertad de la patria?” (Rodríguez, 2001, p.99). La historia oficial suele narrar que entre ellos hubo un vínculo armonioso siempre, pero en este tema también están repartidos los criterios. De los análisis realizados sobre los documentos de Bolívar y de las obras del maestro surgen que tenían ciertas discrepancias respecto del sistema republicano. Mientras que Bolívar quería copiar las constituciones de Europa y Estados Unidos, Rodríguez escribía: “las medidas que se han tomado en Europa (i quieren tomarse en América) quitando al rei un poco de autoridad, i a la nobleza algunos privilegios para cortar abusos ... son insuficientes, i dejan campo para volver al despotismo o a la anarquía” (Rodríguez, 2016, p.441). Bolívar, además, en ocasiones clasifica a las personas del pueblo entre activas y pasivas. En cambio, Rodríguez parte de la igualdad del pueblo, y de la igualdad de éste con sus gobernantes: “Sí el Pueblo elije sus representantes... sí les dá instrucciones ó defiere á lo que decidan por él, —es evidente que Pueblo y representantes son una misma cosa” (Rodríguez, 2016. P.67). Tampoco hubo, tal vez, demasiada convergencia en el modelo de escuela que Simón Rodríguez y Simón Bolívar tenían in mente. Si bien Bolívar llevó a su antiguo maestro a Chuquisaca, con el propósito de realizar su proyecto de Educación Popular, igualmente, dejó que se apruebe el modelo educativo del inglés Joseph Lancaster (1778/1838), elegido hasta por algunos miembros de la revolución, modelo que se alejaba de la propuesta pedagógica de Rodríguez. De esta forma, la revolución bolivariana, a través de Francisco de Paula Santander, aceptaba este método económico y de fácil aplicación y sistematización. Una de sus ventajas era que con la utilización de

estudiantes monitores se llegaba a una gran cantidad de alumnos/as con menos docentes. Además, como escribirá Santander, se basaba en la: “memorización y repetición de lecciones cortas y graduales [...] Finalmente, el método ponía énfasis en la instrucción y reproducción de información y en la inculcación de conductas aceptadas.” (Ortega, 2011, p.34). La alternativa simoniana descalificará y se opondrá a la docilidad y economía pedagógica expresadas aquí. Además, la propuesta de Rodríguez era más costosa por sus exigencias a niveles de idoneidad, en cuanto a la adecuada preparación de los maestros (que el alumno monitor no tendría), y, burocráticos, en el requerimiento de un mejor pago y de más escuelas. Pero lo distintivo radica en que la educación de Simón Rodríguez alentaba el pensamiento libre y la de Lancaster no, ésta representaba mejor el modelo colonial. El maestro de Caracas la tildó de aberración, y expresó que fue un invento de Lancaster “para hacer aprender la Biblia de memoria. Los discípulos van a la Escuela. . . a aprender; . . . no a enseñar! ni a ayudar a enseñar. [...]. Mandar recitar, de memoria, lo que no se entiende, es hacer papagallos, para que. . . por la vida! . . . sean charlatanes” (Rodríguez, 2016, p.621).

Otro episodio relevante fue cuando en 1797 se va de Venezuela dejando a su esposa, María de los Santos Ronco, y a su hermano. Lo hace una vez liberado de la cárcel, al no hallársele pruebas conspirativas contra el régimen colonial en el mencionado complot de la Guaira. Una vez libre se marchó hacia Jamaica y allí nació su otro nombre Samuel Robinson, para evitar que el imperialismo lo atrape, aunque, quizás también buscó un nuevo nombre para una vida errante. Estuvo muy poco en Jamaica y pasó a EEUU quedándose un par de años. Luego fue a Europa y recorrió varios países sin conocer España. Trabajó de maestro en diferentes regiones europeas y se involucró con el socialismo participando de encuentros ocultos, introduciéndolo en América, lo que también generó debates.

En su carácter de viajero supo dominar varias lenguas y conoció a muchas personas. Entre ellas a Flora Tristán (1803-1844), nacida en Francia y de ascendencia peruana. También ella era una viajera además de escritora y pionera del feminismo. Luchó contra la esclavitud y las injusticias laborales hacia trabajadoras y trabajadores. Simón Rodríguez es nombrado por ella en una descripción cronológica que antecede al libro Peregrinaciones de una paria y en una carta enviada a su tío en la que es mencionado junto a Bolívar.

Otro dato conocido es el haber sido apodado el “Sócrates” de Caracas. Bolívar lo llama de este modo cuando se encuentran en Lima en 1825: “Mi maestro, mi Sócrates, mi Don Simón. Venga a mis brazos” (Montero, 2012, p.57). Había entre ambos admiración y cariño. Luego de este emotivo encuentro, largamente postergado, continuaron juntos un tiempo y viajaron a Bolivia a abrir la escuela Modelo de Chuquisaca en 1826. En ese mismo año se despiden, y mientras el maestro se quedó en Bolivia, el General regresó a Lima. No volvieron a encontrarse.

Su vida continuó entre la escritura y el peregrinar. En ese trajinar publica libros, escribe en el periódico El Mercurio de Valparaíso, visita a su amigo Andrés Bello en Chile, y vuelve a casarse en Lima con Manuela Gómez y tiene un hijo llamado José Rodríguez. Muere a los 84 años en Perú. Cuando se cumplieron 100 años de su fallecimiento fue llevado a Caracas “para tener sepultura definitiva en el Panteón Nacional” (Rodríguez, 2008, p.235).

## El eurocentrismo y el movimiento decolonial.

En la introducción expusimos que el interés del presente artículo transitaría por carriles definidos por la raza, la educación y la situación colonial presentes en la producción literaria de Simón Rodríguez. En virtud de comenzar a recorrer esos carriles señalados por Rodríguez, adelantemos algunos rasgos de la corriente decolonial en expresiones de Quijano. Éste, piensa que la conquista fundó “la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial[3]” (Quijano, 2000, p.201), afirmado, según él, en tres ejes fundamentales. Uno, fue:

“la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubica a los unos en situación natural de inferioridad respecto a los otros. Esta idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Sobre esa base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después” (Quijano, 2000, p.202).

El otro eje se refiere a “la articulación de todas las formas históricas del control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, en torno del capital y del mercado mundial” (Quijano, 2000, p.202). El tercero, alude al sexo. “El sexo involucra las relaciones sociales que disputan el control del placer y la descendencia en función de la propiedad” (Bidaseca Et al., 2016, p.202).

En nuestro caso la idea de raza será la principal inquietud, debido a dicho poder clasificador, que Rodríguez, de algún modo, identifica en la educación colonial. Según Quijano, originalmente, se acudía a la categoría de raza reparando en “las diferencias fenotípicas entre «indios» y conquistadores, principalmente «castellanos»” (Quijano, 2000a, pp.196/197).

Ahora bien, el tema de la raza está ligado al eurocentrismo, pariente cercano del etnocentrismo que, desde Tzvetan Todorov, “consiste en el hecho de elevar, indebidamente, a la categoría de universales los valores de la sociedad a la que yo pertenezco” (Todorov, 2007, p.21). Definido el eurocentrismo cercano al etnocentrismo vamos a poder decir que Simón Rodríguez, además de haber prevenido a su época del racismo, también enseñó a desconfiar del eurocentrismo. Propuso así, “colonizar el país con sus propios habitantes” (Rodríguez, 2016, p.371). Pretende, de este modo, eludir la influencia del hombre blanco, transformado en modelo civilizatorio, el cual excluye, dirá Carlos Fuentes, “todos los modelos alternativos de existencia, indios, negros, comunitarios, así como toda relación de propiedad que no fuese la consagrada por la economía liberal” (Fuentes, 1994, p.133). Además, Rodríguez argumenta que “La Sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados— Unidos, son dos enemigos de la Libertad de pensar, en América” (Rodríguez, 2016, p.371) y que “no hay libertad donde hay amos” (Rodríguez, 2016, p.406). Sumando Estados Unidos a Europa destaca la imposibilidad de emancipación cuando el pensamiento intenta imitar, pues hay en algunas formas de imitaciones una subordinación que se traduce como colonización “del imaginario de los dominados” (Quijano, 1992, p.12). Consciente del peligro de la dominación/imitación, escribe: “La América Española es orijinal = orijinales han de ser sus Instituciones i su Gobierno= i orijinales los medios de fundar uno i otro. O Inventamos o Erramos” (Rodríguez, 2016, p.459).

Una institución original, y un invento de Simón Rodríguez –independiente de los acontecimientos– fue el proyecto educativo de la escuela de Chuquisaca. Su objetivo fue una educación igualitaria, caracterizada por un mismo espacio escolar común, sin distinción de razas y de sexos, distinguiéndose de la educación segmentada por razas impartida en los hospicios. En relación a la desconfianza hacia Europa, y animado por la enseñanza como su proyecto vital, Rodríguez censurará este modelo institucional, pues se dedicaban únicamente a alfabetizar y evangelizar en lugares diferenciados a los considerados seres inferiores más ligados a la producción. Primero esta dinámica la realizó la monarquía española y más tarde la República cuando se propuso, según Durán “administrar y formar a los sectores más bajos de la sociedad” (Durán, 2015, p.38). Los hospicios, a los cuales estamos refiriéndonos, carecían, aunque educasen, de la intención político-pedagógica de hacer de la enseñanza una herramienta que condujese a incorporar el valor del interés general frente al individual o egoísta. Es claro lo expresado por Durán al respecto: “Con excepción de los negros todas las castas tienen instituciones en las que pueden acceder a las primeras letras. Incluso los niños no deseados, aquellos cuya vida valía muy poco, son tenidos en cuenta por el Estado para ser educados y formados como súbditos fieles, productivos y piadosos” (Durán, 2015, p.38). Queda en evidencia que estas instituciones pretenden prolongar el sistema de dominio colonial. Simón Rodríguez agrega que esas fundaciones “son todas piadosas. . . Unas para expósitos — Otras para huérfanos — Otras para niñas nobles — Otras para hijos de militares —” (Rodríguez, 2016, p.253). Él se opone a esta segmentación debido a que produce diferencias jerárquicas que obstaculizan la utopía republicana o cualquier proyecto comunitario de emancipación, pues, divide a la población en superiores e

inferiores. Por esta razón, pretendemos visibilizar el intento rodrigueceano por hallar en la educación verdaderamente igualitaria, como fue el experimento de Chuquisaca, el medio desde el cual modificar el carácter eurocéntrico y colonial para constituir definitivamente una República. Nota que el racismo en general, y en particular dentro de la enseñanza, limita la posibilidad de un pensamiento liberador. Así, mientras el dominio colonial divide racialmente, él pensará una enseñanza para todos y todas en un mismo espacio en el que coexista la diversidad, sin inferiorizar y sin desmedro de sus pertenencias culturales.

En el próximo apartado integraremos, entre otros asuntos, algunas expresiones vertidas aquí para alcanzar una de las afirmaciones nodulares en el recorrido intelectual de Simón Rodríguez: todos son iguales, todos son ciudadanos.

## Chuquisaca I: la Educación como fuerza contra-colonial

Tomaremos la experiencia de Chuquisaca como una experiencia representativa del ideal de institución escolar para Simón Rodríguez. Una escuela que abre sus puertas a todos y todas, sin distinción y sin conjeturar que las diferencias raciales son límites educativos. Se abrió con este criterio y se cerró por este criterio.

Las aserciones expresadas arriba, “todos son iguales, todos son ciudadanos”, molestaron a muchos de sus contemporáneos por la fuerza moral y política contenida en ellas. Éstas fueron declaradas a una sociedad que contaba con personas que invisibilizaban a negros e indios. En este sentido, Simón Rodríguez, antes del tan ansiado encuentro con Simón Bolívar en Perú, realizó un primer intento de una escuela inclusiva en Bogotá y, donde antes había un hospicio, abrió “una escuela para el pueblo, los pobres, los brutos, los desclasados o ilegítimos” (Kohan, 2013, p.52). Un espacio abierto consagrado a “los que supuestamente no tienen condiciones de entrar en ella o no están preparados para ella” (Kohan, 2013, p.52). Jesús Lasheras añade que a “comienzos de 1823 Rodríguez llegó a Cartagena. [...] Inmediatamente subió a Bogotá, y comenzó su lucha, mientras esperaba a Bolívar, por organizar una casa de educación el único medio para lograr el objetivo político de dar fundamento a la República” (Rodríguez, 2001, p.48).

Luego de aquel emotivo encuentro entre Rodríguez y Bolívar, viajan al Alto Perú, y abren “un Colegio para niñas de cualquier clase” (Kohan, 2013, p.54). Cuando arriban a Chuquisaca[4], Simón Rodríguez, después de presentar su Plan Educativo y ser escogido como Director de Enseñanza Pública, pone en marcha la escuela que representaría una verdadera Educación Popular o Social. Plan que fue breve debido a que, sin distinciones de clases, de sexo o de raza, reunió a los y las niñas en un espacio común. Verdadera novedad, que las personas aferradas a la tradición colonialista pronto desmembraron, valiéndose de injurias. El maestro lo detalla de esta manera:

“El plan de Educación Popular, de destinación á ejercicios útiles y de aspiración fundada á la propiedad lo mandó ejecutar Bolívar en Chuquisaca.

Expidió un decreto para que se recojiesen los niños pobres de ámbos sexos... nó en Casas de misericordia á hilar por cuenta del Estado — nó en Conventos á rogar á Dios por sus bienhechores — nó en Cárceles á purgar la miseria ó los vicios de sus padres — nó en Hospicios, a pasar sus primeros años aprendiendo á servir, para merecer la preferencia de ser vendidos, a los que buscan criados fieles ó esposas inocentes” (Rodríguez, 2016, p.251).

¿Por qué cerraron la escuela de Chuquisaca? La clausura fue enigmática debido a que, según testimonia Rodríguez, la institución había reunido una gran cantidad de niños y niñas. Quizás la respuesta haya que rastrearla en la idea de raza, de clase social y en la de una pedagogía diferente a la de Lancaster. Tengamos en cuenta que Quijano explicará bastante más tarde que la raza fue “el más eficaz instrumento de dominación social inventado en los últimos 500 años” (Quijano, 2000a, p.192). Leído Quijano retrospectivamente, trans-históricamente, puede suponerse que la mezcla de razas en la escuela de Bolivia puso en riesgo cierto orden colonial dominante. ¿Cómo habrá sido mirado el maestro cuando le pidió a Bolívar abrir la escuela con pobres,

esclavos, indios, cholos, todos unidos en un espacio común? Remitámonos a la carta explicativa de Simón Rodríguez a José Ignacio París en 1846:

“El día 1ro del año 26 salió Bolívar de Chuquisaca. Los clérigos i los abogados viejos se apoderaron de Sucre, le hicieron echar a la calle más de dos mil niños, que yo tenía matriculados y cerca de 1.000 recogidos. Pretendieron ponerme bajo las órdenes [de los Prefectos, a] enseñar a leer i a gritar la Biblia, según Landcáster [sic]. Aplicaron el dinero a fundar Casas de Misericordia, Recovas, Institutos de Caligrafía para el Bello Sexo, etc., como hacen las naciones cultas: porque el fondo era de Beneficencia; i que Beneficencia quiere decir dar caldo claro a los pobres, i aconsejarles que tengan paciencia; [...] consiguieron que Sucre me desairase en público, [...] en fin, dieron con la Empresa en tierra” (Rodríguez, 2016, pp.696/697).

Desbarataron, cuenta Rodríguez, “mi establecimiento en Chuquisaca, diciendo que yo agotaba el tesoro para mantener putas y ladrones, en lugar de ocuparme en el lustre de la gente decente. Las putas y los ladrones eran los hijos de los dueños del país. Esto es, los cholitos y las cholitas que ruedan en las calles” (Rodríguez, 2016, p.678). Evidentemente su empresa “fue a tierra” porque rompía las codificaciones de ordenamiento social utilizados por las élites dominantes que distinguía personas blancas, por un lado, y no europeas, por otro: negros, pardos o mulatos. Su disposición espacial era una disposición de enseñanza contra-colonial, pues se oponía al sistema de castas en tiempos de la República. Este sistema, asociado al dominio colonial, pretendía continuar con las mismas codificaciones raciales. Codificaciones, surgidas de una lectura ingenua de la naturaleza que develaba la pre-existencia de determinadas características diferentes entre el europeo y los otros. Fue esta una explicación, además, tendenciosa, pues suponía dogmáticamente (sin criterio racional ni empírico) que estas diferencias físicas externas señalaban un lugar social pre-determinado. En cambio, esta clasificación poblacional “sobre la idea de raza [es] una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial” (Quijano, 2000, p.202). Europa se instituyó como modelo de civilización a partir de compararse con los no europeos y resaltar las diferencias como faltas (les falta ropa, dinero, escritura). Carencias que muestran, a los ojos del colonizador, el carácter no humano de estos seres. Desde el comienzo de América se estableció así “la idea de que hay diferencias de naturaleza biológica dentro de la población del planeta, asociadas necesariamente a la capacidad de desarrollo cultural, mental en general” (Quijano, 2000a, p.198). Argumento nacido del “mito fundacional de la modernidad” que “sostiene un original estado de naturaleza en el proceso de la especie y de una escala de desarrollo histórico que va desde lo «primitivo» (lo más próximo a la «naturaleza», que por supuesto incluía a los «negros», ante todo y luego a los «indios») hasta lo más «civilizado» (que por supuesto, era Europa)” (Quijano, 2000a, p.198). Este mito, o fundamento metafísico, es impugnado por Rodríguez al incluir y mezclar a todos y todas en las aulas, deslegitimando tácitamente el relato de la superioridad racial europea basado en las diferencias que, como dirá Quijano, “han sido usadas como justificación de la producción de la categoría “raza”, aunque se trata, ante todo, de una elaboración de las relaciones de dominación como tales” (Quijano, 2014, p.318). Estas relaciones de dominio buscaban imponer límites a los no europeos mediante acciones reguladas por los europeos abarcando el ámbito educativo como el laboral. Sin dudas, la tentativa de Chuquisaca, donde Rodríguez mezcló a los y las niñas, a los blancos y a los indios sin distinciones, puso en vilo al “partido colonial” (Rodríguez, 2008, p.XXXIV), el cual seguiría en pie a pesar de que, como escribió el historiador africano de Camerún, Achille Mbembe, entre los años “1776 y 1825, Europa pierde la mayor parte de sus colonias americanas a raíz de una serie de revoluciones, de movimientos de independencia y de rebeliones” (Mbembe, 2016, p.47). La de Simón Bolívar y la de Haití serían dos ejemplos.

## Chuquisaca II: una misma inquietud, dos respuestas.

Mucho antes de Chuquisaca latía en el pensamiento de Simón Rodríguez las diferencias raciales, aunque, empalidecidas por su juventud menos comprometida. Él presentó el documento Reflexiones en 1794 ante el



Ayuntamiento de Caracas. En ese informe, a pesar de su inmadurez intelectual, despliega en un tono crítico cuestiones referidas a la funcionalidad de la Escuela de las Primeras Letras, e impugna la injusticia cometida con los niños mulatos y pardos, por recibir una instrucción diferente a la de los niños blancos. Solicita entonces, con reparos, la igualdad en la instrucción:

“Si aquellos [niños blancos] han de contribuir al bien de la Patria ocupando los empleos políticos y militares, desempeñando el ministerio eclesiástico, etc., éstos [niños pardos, mulatos] han de servirla con sus oficios no menos importantes; y por lo mismo deben ser igualmente atendidos en la primera instrucción. Mejor vistos estarían y menos quejas habría de su conducta si se cuidase de educarlos a una con los blancos aunque separadamente” (Rodríguez, 2016, p.23).

Notoriamente, a pesar de oponerse a las acciones cometidas hacia los niños pardos y mulatos, la presentación de este informe no contempla la posibilidad de que el establecimiento cobije a niños pardos, mulatos y blancos juntos. Dice Kohan: “La escuela que defiende Rodríguez en ese documento sigue siendo elitista y conservadora” (Kohan, 2013, p.45), persiste en él el poder eurocentrado, pues el modelo utilizado fue virtualmente “el de las Escuelas de Primeras Letras de Madrid” (Kohan, 2013, p.43).

Inversamente, la experiencia de Chuquisaca, liderada por el intelectual maduro, desafió a la monarquía borbónica o al poder colonial que pretendía conservar la estructura de una educación diferenciada, surgiendo en él otra respuesta, aunque la inquietud haya sido similar a la de la juventud. Toma conciencia de la imposibilidad de una República ante la ausencia de la conformación de un Pueblo, siendo la educación sin diferenciación de razas en la misma aula la condición de posibilidad del mismo. En el texto Defensa a Bolívar[5] explica que en “menos de 4 meses reunió la casa de Chuquisaca más de 200 niños, cerca de 50 pobres, y 20 jóvenes de diferentes partes que aprendían para propagar la instrucción en otras ciudades. A la salida del Director para Cochabamba, dejó una lista de cerca de 700 niños pretendientes á los primeros lugares que se diesen.” (Rodríguez, 2016, p.252). Este intento resolvió incluir a todos los niños sin discriminar. Expresa, enlazando raza e inclusión, que ciertas personas, “deben su ciencia á los indios y á los negros: porque si los Señores Doctores hubieran tenido qué arar, sembrar, recoger, cargar y confeccionar lo que han comido, vestido y jugado durante su vida inútil . . . no sabrían tanto: . . . estarían en los campos y serían tan brutos como sus esclavos” (Rodríguez, 2016, p.254). Reprueba, con esta advertencia, que la educación esté destinada a unos pocos como también el sesgo racial que impide a negros e indios instruirse. Contrariamente su perspectiva es inclusiva. En una carta a Rafael Quevedo le indica: “Si Usted desea ... como lo creo ... que mi Trabajo y los Gastos no se pierdan, / emprenda su Escuela / con .../ I N D I O S!!!” (Rodríguez, 2016, p.603). Distinto piensa el presidente y maestro argentino Domingo Faustino Sarmiento en el mismo siglo. En él no es difícil hallarnos con un pensamiento colonial, racista. Nos lo confirma Adriana Puiggrós cuando afirma que “descalificaba a la población hispanoamericana. Llama «raciales» a diferencias culturales y tecnológicas, de organización social y desarrollo económico de los pueblos” (Puiggrós, 2005, p.45). Citemos directamente a Sarmiento: “Las razas americanas viven en la ociosidad, y se muestran incapaces, aun por medio de la compulsión, para dedicarse a un trabajo duro y seguido” (Sarmiento, 2018, p.55). Vemos que acepta que la diferencia es sinónimo de desigualdad e inferioridad, se suma así a los que aseguran que “sólo la cultura europea es racional [...] las demás no son racionales [...]. En consecuencia, las otras culturas son diferentes en el sentido de ser desiguales, de hecho, inferiores, por naturaleza. Sólo pueden ser objetos de conocimiento y/o de prácticas de dominación” (Quijano, 1992, p.16). Seguramente Simón Rodríguez presenció este tipo de prácticas y con una lógica contundente razona: “1ª Este Indio no es lo que yo Soy. / 2ª Yo soy HOMBRE / Conclusión. Luego él es BRUTO. / Consecuencia. Háganlo trabajar a palos” (Rodríguez, 2016, p.581). Además de la dureza de este comentario, vemos que Rodríguez emparenta raza y trabajo, revelando la perspectiva colonial racista que hacía trabajar al indio a los golpes a diferencia del blanco. Los autores decoloniales o de otras líneas investigativas resaltaron estas diferencias. Mbembe, en el texto Crítica de la razón negra considera que en América los que él denomina “sujetos de raza” (el africano, por ejemplo) son excluidos

“de los privilegios y derechos garantizados a otros habitantes de las colonias. Por consiguiente, dejan de ser considerados hombres como todos” (Mbembe, 2016, p.54). “Inferiores” y “no hombres” son apelativos del no europeo en las colonias: ¿caso no fue esto lo que discutieron Sepulveda y Bartolomé de las Casas en Valladolid en 1550?

Tampoco habría que desconocer que en el trasfondo de estos debates había asuntos económico-laborales. Fue en 1670, de acuerdo con el autor africano, el año a partir del cual se planteó “la cuestión de saber cómo poner a trabajar a una gran cantidad de mano de obra en aras de una producción destinada al comercio de larga distancia” (Mbembe, 2016, p.54). Queda en evidencia la voracidad económica existente, motivo suficiente para “justificar” en los debates por qué se podían dañar físicamente y utilizar a “estos seres” como mano de obra esclava, pues como apuntó Mbembe “no son hombres”. Quijano refuerza esta relación no-hombre/trabajo esclavo cuando se refiere a la asociación entre “el trabajo no pagado o no-asalariado con las razas dominadas” (Quijano, 2000, p.207). Cabe conjeturar que como el trabajo pago era “privilegio de los blancos”, la concurrencia escolar también, replicándose así especularmente idénticos privilegios raciales.

### Chuquisaca III: el rechazo a la lógica de la identidad.

El recorrido que estamos realizando está atravesado por un tema epistémico o de saber. Podemos distinguir dos tipos. Uno, dominante: el europeo; el otro, el saber de los dominados o no europeos. Desde luego, ante los ojos extranjeros, el saber de las regiones americanas era primitivo, mítico, fantástico, carecía de ideas, en cambio, Europa sí las tenía y eran racionales, universales, a-históricas. No obstante, Rodríguez, se dio cuenta de que en esto se hallaba otra forma de dominación. Con ironía se pregunta: “¿Qué opiniones llevarán los Comerciantes de América a Europa, en retorno de las que traen? / Atestarán los cerebros de Ideas [...] ;Traer Ideas Coloniales a las Colonias! ... es un Extraño antojo. / -¿Estamos tratando de quemar las que tenemos? -¿i nos vienen a ofrecer otras?” (Rodríguez, 2016, pp. 460/461). ¿Vienen a ofrecer? ¿No sería mejor decir vienen a imponer, interpretando a Rodríguez? En el texto *Luces y virtudes sociales* aclara lo siguiente[6]: “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 (Rodríguez, 2016, p.353). Más aún, para Rodríguez: “Los Gobiernos de América no pueden simpatizar con los de Europa porque los Pueblos Americanos, en nada se parecen a los Europeos” (Rodríguez, 2016, p. 481). A su vez, muchos “cantan progresos! ILUSTRACIÓN! CIVILIZACIÓN! [...] porque ya los Negros se circuncidan / i los indios se entierran con / la Biblia en el pecho, en lugar de / Bula de Difuntos” (Rodríguez, 2016, p.453). En las palabras de Simón Rodríguez aparece el otro (negro o indio) que es reducido a una identidad extranjera, representativa del dominio colonial. Se aprecia aquí lo que Tzvetan Todorov distingue como igualdad de la identidad en contraposición a igualdad de la diferencia. En la primera, en la denominada igualdad de la identidad, se busca anular lo que una cultura tiene de propio y distinto, porque esto es asociado en general a lo naturalmente inferior: mejor enterrar al indio de forma cristiana, es decir, europea y despojarlo de lo que tiene de diferente: la “Bula de Difuntos”. La igualdad de la diferencia, en cambio, no reduce lo diferente al modelo dominante y hegemónico. Simón Rodríguez, como, en el ensayo de Chuquisaca, desde estas categorías, se posicionó en la igualdad de la diferencia. Pues, en vez de opacar las diferencias y la pluralidad, y separarlas como un obstáculo para la educación, las incluyó dentro de la premisa de que todos somos iguales respecto a que, aún diferentes y plurales, somos ciudadanos y educables.

En su proyecto educativo se perseguía la defensa de una igualdad que contenga a las diferencias sin fundirlas. Ser, tanto ciudadano como educable, significaría para Rodríguez “potencia” o posibilidad de construcción de un proyecto común de inclusión, sólo así sería factible y comprensible la República. Las separaciones, ya sea por raza, sexo o clase, buscaban, aún en el sistema republicano, afianzar el dispositivo testamentario. La propuesta rodrigueceana no intenta ver en la diferencia, desigualdad, tampoco cancelar lo diferente, sino integrarlo en la categoría de ciudadano. Por eso, esta categoría política será cultivada en la Escuela de las Primeras Letras, pues

lo que se aprende desde pequeños es la necesidad de un proyecto común. Además, Rodríguez, reuniendo las diferencias en una misma aula –como prediciendo a Todorov– evita que “la diferencia se [degrade] en desigualdad; la igualdad en identidad” (Todorov, 2005, p.157). Su proyecto pedagógico trata de alejarse de la lógica de la identidad, la cual destruye la diferencia e impone la identidad y racionalidad eurocéntrica, en base, como se dijo, a una supuesta superioridad racial. El maestro caraqueño rechaza toda jerarquía natural. Comenta: “la Naturaleza / no hace Razas / de Estúpidos / de Esclavos / de Pobres ni / de Ignorantes / la Sociedad las hace / por su descuido, nó por su conveniencia” (Rodríguez, 2016, p.442). Con lo cual, la diversidad natural no era para él un codificador u “organizador” del orden social y educativo. La desigualdad es emergente de la historia del poder. La desigualdad es política, no natural.

## Educación Social y República.

Ahora bien, Simón Rodríguez juzga que el modo de fortalecer el sistema republicano, es a través de la Educación Social. Es justo aclarar que con él “se habla por primera vez de educación social en América; adelantándose de esta manera varias décadas a las corrientes de pedagogía social surgidas en Europa a partir de 1860” (Granda Paz, 2021, p.28). Es un hecho novedoso del siglo XIX, alentado por dos motivos enlazados. Uno, es político; el otro, pedagógico. El político se debe a que Rodríguez toma conciencia de que no hay República sin Pueblo, y éste surge de unir las diferencias raciales y sociales en un proyecto general que esté por encima del interés individual. El pedagógico se refiere a que la República es viable por medio de una educación general que, además de ser para todos, es junto con los otros y otras en una idéntica espacialidad. Escribe: “No nos alucinemos sin Educación Popular, no habrá verdadera Sociedad” (Rodríguez, 2016, p.450). Desde su perspectiva, es la educación la que despertará en los niños y niñas la importancia de la unidad como exigencia imprescindible para la efectiva realización republicana. Por eso su redacción ataca la intolerancia: “no aprecie ni desprecie á nadie por el lugar de su nacimiento, ni por su profesión política, ni por su creencia religiosa . . . y habrá dado un paso mas” (Rodríguez, 2016, p.200).

Asimismo, aunque la diversidad tenga un lado negativo para la unión republicana, igualmente se va a ofrecer, y en esto adherimos al texto de Francisco Ortega, “como una posibilidad histórica en la que el programa republicano aparece destinado a realizarse políticamente” (Ortega, 2011, p.40). Rodríguez sabe que la realización de un Pueblo tiene como obstáculo la diversidad racial, cultural: “Huasos, Chinos i Bárbaros / Gauchos, Cholos” (Rodríguez, 2016, p.440). A pesar de que esta sintetizada multiplicidad desunida por diferentes intereses es el problema –también lo era para Bolívar– su deseo, y el de Bolívar, es constituirlo como Pueblo, como el “nuevo sujeto histórico [...] y no la casta de los viejos y nuevos amos” (Gonzalez Tellez, 2019, p.319). Entonces, la República rodrigueceana sólo es probable con el fin de la herencia propia del régimen testamentario basado en la segmentación. Además, existe para él un principio esencial que llamaremos filosófico-social. Es el siguiente: “**NO HAI facultades INDEPENDIENTES / siendo así / no hay facultad propia / que pueda ejercerse sin el concurso / de facultades ajenas**” (Rodríguez, 2016, p.357). De este modo, es claro que “la SOCIEDAD debe ocupar el primer lugar, en el orden de las atenciones” (Rodríguez, 2016, p.356). ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo constituir un Pueblo cuando las diferencias culturales son utilizadas como dispositivos de dominación y explotación? La respuesta de Simón Rodríguez estaba en el impulso liberador inscripto en la enseñanza verdaderamente política, dirá: “Si la ignorancia reduce al hombre á la esclavitud, instruyéndose el esclavo será Libre” (Rodríguez, 2016, p.200). La intención de Rodríguez es producir un círculo virtuoso entre educación y política, fortaleciendo la dependencia entre las distintas partes que hacen a la vida pública. Dicha “dependencia” intrínseca entre los que se vinculan socialmente, llevaría por medio de la educación a comprender de otro modo la libertad, una libertad cuyo horizonte sea siempre el bien general, alejada de la interpretación liberal individualista. Declara: “Las cosas, en el estado social, no son propiedad de uno, sino por consentimiento de todos” (Rodríguez, 2016, p.358). Aquí habla de cierta cooperación o, “de asociación, de libertad complementada, de autonomía agradecida, [que] debe practicarse y aprenderse en la

escuela” (González Téllez, 2020, p.316). Y lo que se aprende es que nadie “tiene derecho a la propiedad ni a los servicios de otro, sino en común” (Rodríguez, 2016, p.248). Ortega robustece dicha dependencia mutua cuando puntualiza que “la interdependencia no sólo es un hecho social sino una virtud republicana cuya práctica es absolutamente esencial para la supervivencia de una sociedad” (Ortega, 2011, p.42). Destacamos la palabra virtud con el fin de reunirla con la semántica griega: ἀρετή, (areté), lo que significa: excelencia, perfección de cuerpo o espíritu, inteligencia, fuerza, vigor, valor. Si lo pensamos como perfección, con más certeza sería la perfección de la función propia de algo o alguien. Por ejemplo, algo es virtuoso si cumple con aquello para lo cual fue hecho. Mientras la virtud del ojo es ver bien, podría asumirse que para Simón Rodríguez la virtud de la República o “**SOCIEDAD REPUBLICANA** / es / la que se compone de hombres INTIMAMENTE unidos, por un común sentir de lo que conviene a todos—viendo cada uno en lo que hace por conveniencia propia, una parte de la conveniencia JENERAL” (Rodríguez, 2016, p.490). Destaca en repetidas ocasiones el término “general”. Al comienzo de *Luces y virtudes sociales* anuncia que “El objeto del autor, tratando de las Sociedades / americanas, es la / **EDUCACION POPULAR** / y por / **POPULAR**..... Entiende..... JENERAL” (Rodríguez, 2016, p.350). Cerremos, de alguna manera la trama cuyos hilos son la República y la Educación, con lo siguiente: “Las costumbres que forman una Educación Social}producen{Una autoridad PÚBLICA no una autoridad PERSONAL de la República” (Rodríguez, 2016, p.491). Además, sugiere que: “En las Repúblicas / la Escuela debe ser política: pero sin pretextos / ni disfraces [...] La política de las Repúblicas, en punto a instrucción, / es formar hombres para la sociedad” (Rodríguez, 2016, p.574). En este sentido, para él la educación es revolucionaria, pues es el vehículo de liberación y emancipación colonial. Y la función de los maestros, en este posicionamiento político de la enseñanza de las Primeras Letras, es hacer conocer a los niños y niñas: “el valor del trabajo, para que sepan apreciar el valor de las obras. Hacerles entender que la Industria es una propiedad que se debe respetar: por consiguiente, que nadie tiene derecho para arruinar la industria ajena por establecer la suya” (Rodríguez, 2016, p.575).

## CONCLUSIÓN

Pudimos corroborar, a través de la obra de Simón Rodríguez y de algunos de sus comentaristas, que éste interpretó que las prácticas coloniales de enseñanza, que diferenciaba espacios pedagógicos para mulatos, indios y blancos, impedían una educación igualitaria, cuya consecuencia, y objeto de su preocupación, era la imposibilidad de una República. En conclusión, Rodríguez en muchos de sus textos dejó testimonio de la trascendencia que tenía el vínculo entre racismo, colonialismo y educación. Para este trabajo, no sólo examinamos sus obras, sino que contamos con referencias bibliográficas de autores contemporáneos, cuyas investigaciones se centraban en problemáticas relativas al colonialismo y al eurocentrismo.

Asociamos raza, comunidad y educación social, porque confiábamos en que la preocupación del maestro era cómo hacer, según narra Cúneo en el prólogo de *Inventamos o erramos*, “la vida social del universo latinoamericano, que es plural en términos raciales y debe concertar su unidad en objetivos sociales” (Rodríguez, 2008, pp.XXXVIII/XXXIX). La educación parecía ser el vehículo para lograrlo, pero evitando igualar en una identidad que licuase las diferencias y promover y mantener las singularidades comunitarias. El Simón Rodríguez maduro trabajó por una educación que contuviese a niños y niñas en un mismo sitio. Pero, se puede difundir que el proyecto fracasó, es cierto, describimos el cierre de Chuquisaca. No obstante, a pesar de ello, según León Rozitchner: “Simón Rodríguez ha planteado las modificaciones fundamentales que aun hoy esperan su cumplimiento entre nosotros” (Rozitchner, 2012, p.143). En otros términos, dejó iluminado el camino por el cual Latinoamérica podría lograr una verdadera emancipación, que sólo parece viable: construyendo lazos comunitarios.

Por otra parte, quizás el apodo de “loco” lo ganó por sus excentricidades y acciones de combate contra el dominio colonial. No pretendemos, ni defender ni matizar dicho mote, sino enfatizarlo como una agresión

hacia quien desde una praxis vital contra-hegemónica se constituyó en la voz y en la escritura de la resistencia ante los excesos colonialistas-monárquicos de Europa del siglo XIX.

## Bibliografía

- Bidaseca, Karina; Carvajal, Fernanda; Mines Cuenya, Ana y Núñez Lodwick, Lucía (2016). *La articulación entre raza, género y clase a partir de Aníbal Quijano. Diálogos interdisciplinarios y lecturas desde el feminismo*, Papeles de Trabajo, 10 (18), pp. 195-218. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11336/117763>
- Durán, M. Tesis. (2015) *El concepto de educación popular en el pensamiento de Simón Rodríguez: un abordaje filosófico y político*. Facultad de Filosofía y Letras - Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.org/clacso/se/20190926053048>.
- Figueredo J.M. (2001) *SIMÓN RODRÍGUEZ: PINCELADAS PARA UN RETRATO*. Mañongo, N° 17, pp. 357 – 372. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/manongo17/17-9.pdf>
- Fuentes C. (1994) *El espejo enterrado. Reflexiones sobre España y América*. Fondo de Cultura Económico. México
- González Téllez S.J. (2019/2020) *El Proyecto Pedagógico de Simón Rodríguez para la Educación en Ecuador*. Revista Scientific Vol. 4, N° 14 (Pág. 308/327). DOI: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.15.308-327>
- Granda Paz O. (2022) *Educación y pedagogía propias a partir del pensamiento de Simón Rodríguez*. (Págs.: 26-35). DOI <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i3.1703>
- Kohan W. (2013) *El maestro inventor. SIMÓN RODRIGUEZ*. Editorial Miño y Dávila SRL. Buenos Aires.
- Mbembe A. (2016). *Crítica de la razón negra*. Ediciones NED. Futuro Anterior. Buenos Aires.
- Montero A. (2012) *Simón de los pueblos, Simón Rodríguez*. CTA Ediciones. Buenos Aires. Villa Lynch.
- Mora García J.P. (2020) *La construcción de nuevas subjetividades en las maestras/os venezolanos, siglo XIX: Simón Rodríguez, Dolores Entrena, Jesús Manuel Jáuregui y Beatriz Camargo*. (Págs.:1-17). DOI: <https://doi.org/10.25965/trahs.3026>
- Ortega F. (2011) *Tomen lo bueno, dejen lo malo. Simón Rodríguez y la educación popular*. (Págs.: 30-46). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81522307003>
- Puiggrós A. (2005) *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Ediciones Coligue S.R.L. Buenos Aires. Argentina.
- Quijano A. (1992). *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. Perú Indígena, 13(29), 11-20. Recuperado de [https://www.academia.edu/25408901/COLONIALIDAD\\_Y\\_MODERNIDAD\\_RACIONALIDAD](https://www.academia.edu/25408901/COLONIALIDAD_Y_MODERNIDAD_RACIONALIDAD)
- Quijano A. (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Lander E. Compilador. CLACSO. Buenos Aires.
- Quijano A. (2000a). *¡Que tal raza!* en Revista del CESLA N° 1/2000a (Págs.: 92 a 200). Recuperado de <https://www.revistadelcesla.com/index.php/revistadelcesla/article/view/379/375>
- Quijano A. (2014) Colonialidad del poder y clasificación social. En Pablo Gentili (ED). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. (pp.285.327). Buenos Aires. Argentina. CLACSO.
- Rodríguez S. (1990) *Sociedades americana*. Biblioteca Ayacucho. Caracas. Venezuela.
- Rodríguez S. (2001) *Cartas*. UNESR. Caracas. Venezuela.
- Rodríguez S. (2008) *Inventamos o erramos*. MONTE ÁVILA EDITORES LATINOAMERICANA, C.A. Caracas, Venezuela.

- Rodríguez S. (2016) *Obras Completas*. República Bolivariana de Venezuela. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Ediciones Rectorado. UNESR. Caracas. Venezuela.
- Sarmiento D.F. (2018) *Facundo o Civilización y Barbarie*. Biblioteca del Congreso de la Nación. Argentina. Buenos Aires.
- Rozitchner L. (2012) *Simón Rodríguez: el triunfo de un fracaso ejemplar*. Ediciones Biblioteca Nacional. 1a ed. Buenos Aires. Argentina.
- Todorov T. (2005) *LA CONQUISTA DE AMÉRICA. EL PROBLEMA DEL OTRO*. Siglo XXI Editores Argentina S.A. Argentina.

## Notas

[1] Respetaremos la escritura de los textos originales.

[2] La cursiva es nuestra

[3] La cursiva es nuestra

[4] Chuquisaca en aquel tiempo era la capital de Bolivia, hoy es Sucre.

[5] Esta es su obra más extensa y se publicó en Arequipa en 1830.

[6] Publicado dos veces: la primera en 1834 en Concepción, Chile; y, la segunda vez, con algunos cambios, en Valparaíso en 1840.

[ ----- INFORMACIÓN AUTOR ----- ] .

[ **Jorge Mario Mallearel** ] Doctorando en el Doctorado en Filosofía de la Escuela Superior de Ciencias del Comportamiento y Humanidades Universidad de Morón. Profesor de Introducción al Pensamiento Científico en el Ciclo Básico Común. Universidad de Buenos Aires. Profesor de Epistemología en la Universidad Nacional General de San Martín, en el departamento de Humanidades. Carrera de Psicopedagogía. Profesor de Epistemología y Lógica en la carrera de Psicología en la Universidad de Morón. Prof. de Filosofía en el Instituto Superior de Formación Docente N° 29 Merlo



**Disponible en:**

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668178214011>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante  
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la  
academia

Jorge-Mario Mallearel

**Simón Rodríguez y su intuición sobre la discriminación racial como poder colonial del siglo XIX**

Simón Rodríguez and his intuition about racial discrimination as a colonial power of the 19th century.

*Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*  
vol. 9, núm. 20, 2024

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia  
[revistacopala@redcopala.com](mailto:revistacopala@redcopala.com)

/ ISSN-E: 2500-8870

**DOI:** <https://doi.org/10.35600/25008870.2024.20.0333>



**CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE**

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.**