

0-Ch2- _una_vacuna_contra_la_inteligencia_de_las_ m-quinas

Como indica Rotker, la obra de Rodríguez puede leerse como una prefiguración y transposición del presente y futuro políticamente turbulento en América del Sur: “un fresco en blanco y negro de las convulsiones políticas, los caudillismos, los intereses en pugna, las marginaciones y la ebullición social” (102) Pero, como he indicado, también opera en Rodríguez el testimonio directo del modo en que un movimiento de masas podía gestarse, no solo al margen de máquinas de imprimir, sino precisamente favorecida por la difusión imprevisible e impredecible de los discursos que se movían independientemente de ellas. Como adelanté en la primera sección, Rodríguez (*Luces (1834)*) incluso llegó a proponer, en un ejemplo cotidiano, que el poder comunicativo de los cuerpos por contagio “de boca en boca” superaba al poder comunicativo de los signos reproducidos mecánicamente:

Mas es el daño que hace, á la sociedad, un viejo ignorante, conversando con un nietecito, que el bien que promueven mil filósofos escribiendo.... volúmenes! El muchachito es capaz de corromper la razon de todo un barrio, si alcanza á vivir en él 40—años y de los libros de mil filósofos, apenas vendrá, uno que otro, entre millares, á leer algunas páginas.... por distraerse, las mas veces (*Luces (1834)* pp).

En la circulación descontentada de los discursos y las ideas de un “ignorante”, entre vecinos, familia, y comunidades afectivas, radica el riesgo que suponía fundar una república sobre medios de exclusión. O al menos así lo presentaba Rodríguez a los letrados para vender su proyecto. En este sentido, el argumento con que Rodríguez promueve la inclusión no es una premisa abstracta sobre la igualdad de los seres humanos, sino un cálculo sobre el potencial contagioso de las ideas que circulan descoyuntadas del “saber decir”, la razón y el “Soberano”.

La amenaza que esto representaba para la clase a la que le habla Rodríguez aparecía expuesta así en 1842: “[l]os medios violentos de conseguir la Libertad, poniendo el ejercicio de la autoridad, en manos de la multitud, es reemplazar un despotismo llevadero con otro insoportable” (*Sociedades (1842)* pp). Rodríguez (*Sociedades (1842)*) describía en estos términos cómo avanzaba, en los discursos que circulaban entre los “brutos”, la gestación de la “peste” revolucionaria que ya había advertido en 1834 y 1840, y que según su criterio conduciría a un “despotismo insoportable”:

Entre los hombres abandonados a su suerte, en la masa del pueblo, ha habido muchos que han conocido la injusticia de los Potentados y de los Poderosos; y algunos han clamado contra ella: HOY!.... el número es.... considerable! y... mucho mayor! que lo que piensan los que andan, de Salón en Salón, ostentando Luces y Riquezas (*Sociedades (1842)* pp)

En 1834, advertía que la masa iba a encontrar sus propias respuestas, si los decisores no emprendían un plan de verdadera instrucción “jeneral” –es decir, sin los filtros de la escritura alfabética, y abierto a las preguntas “filosóficas” por las motivaciones mundanas. En 1842 ya detalla cómo el clamor creciente sobre la injusticia y la desigualdad circula en un registro que no perciben quienes tienen acceso a los recursos económicos y el conocimiento. Y más aún, cómo ese clamor creciente va generando una

toma de conciencia, que conduciría primero a la rebelión, y luego al “despotismo insoportable”. “Los pueblos no pueden dejar de haber aprendido, ni dejar de sentir que son fuertes: poco falta para que se vulgarice, entre ellos, el principio motor de todas las acciones, que es el siguiente”:

[figura: la fuerza material está en la MASA / y la moral / en el MOVIMIENTO]

En el próximo capítulo vuelvo sobre este “cuadro”, que define a la moral como una entidad móvil por definición, que muta y se reforma de acuerdo a la contingencia y las costumbres realmente existentes, junto con los cuerpos. Ahora quiero subrayar el peligro que Rodríguez relaciona con esta toma de conciencia de las masas, en un contexto donde “la moral [está] en la clase distinguida y la material en el pueblo” (*Luces* (1834) pp). Porque el movimiento de la masa, descoyuntada de las luces y las virtudes –que la clase distinguida monopolizaba con los medios de reproducción–, terminaría entonces por imponer su propia moralidad. Una moralidad “ignorante de las cosas públicas” donde florecería el “despotismo insoportable” (*Luces* (1834) pp).

La relación que propone este razonamiento entre el cotilleo y el potencial destructivo de la masa coincide con el que proponía Walter Benjamin en “El carácter destructivo”. “The Destructive Character” opone el cotilleo [*Klatsch*], que “tiene lugar sólo porque las gentes no quieren ser malentendidas”, al “carácter destructivo”, que “deja que se le entienda mal” y “no está interesado en absoluto en que se le entienda” (pp). Rodríguez advierte del clamor de insatisfacción que circula como un cotilleo inaudible para la clase ilustrada, pero que está listo para convertirse en una rebelión de masas. Una rebelión que en su horizonte despótico no va a estar interesada en que se le entienda.

Como indica Michael Löwy, Walter Benjamin encontraba un valor emancipatorio – libertario y mesiánico– en el “carácter destructivo” (31, 141, 144). Por el contrario, lo que propone Rodríguez es conjurar el acontecimiento aleatorio que lo alimenta. Para conseguirlo, quiere traer el chisme a la superficie visible, adecuando los medios republicanos autorizados a la frecuencia en que este circula. En ese sentido, la instrucción general que propone –prosódica, conferencial y a partir del tratamiento con las cosas y las necesidades antes que los libros– es manifiestamente inmunitaria frente a la amenaza de la “peste” y el “despotismo insoportable” que derivaría de la fuerza asumida por una masa “ignorante”.

Por la vacuna no hacen ya las viruelas los estragos que hacían ántes—por la Instrucción social se llegaría á desterrar la ignorancia de las cosas públicas.... causa de todos los males que traen las revoluciones, y de las revoluciones mismas (*Luces* (1834) pp)

Como en una didascalia teatral, entre paréntesis, cursivas, negrillas y una fuente más pequeña, Rodríguez hace manifiesto el objetivo pedagógico y persuasivo de la analogía: “(**todos tienen horror á las viruelas: comparando con ellas se hará, tal vez, mas efecto que con otras cosas**)” (*Luces* (1834) pp). Sin embargo, no deja pasar el tropo sino que se detiene en él, y teoriza su “remedio” a partir del paralelo que habilita la historización de la vacuna: desde la inoculación en la antigüedad, hasta llegar a “nuestros días”, cuando

Jenner(...) introduce la Vacuna: su práctica, superior á la antigua, tranquiliza los ánimos: los Gobiernos, por amor á los Pueblos, y las Madres, por amor á sus Hijos, ocurren á un preservativo tan favorable á la conservacion de la especie,—y los niños se vacunan, como se circundaban antiguamente.... muy temprano: ¿por qué no se tiene igual cuidado en injerirles la doctrina social; ántes que recojan, en las calles, la que exhalan los mercados y las tiendas? (*Luces* (1834) pp).

Del mismo modo que el contagio voluntario de *cowpox* había creado los anticuerpos para inmunizar a los individuos contra la viruela, Rodríguez quería contagiar “con arte” al cuerpo republicano del cotilleo popular, para hacerlo inmune a una rebelión de las masas

“ignorante de las cosas públicas”. Era esa rebelión la que se gestaba entre el horizonte utópico de la “perfecta inteligencia de las máquinas”. Y hacia su conjura se orientaba el programa de Rodríguez, con la vista puesta en “los siglos venideros”.

Los tipos móviles se organizaron en las planchas de la imprenta tal, uno detrás de otro en 1826, en la Poland Street de Londres: “p”, “e”, “r”, “f”, “e”, “c”, “t”, “a”, “i”, “n”, “t”, “e”, “l”, “i”, “g”, “e”, “n”, “c”, “i”, “a”, “d”, “e”, “l”, “a”, “s”, “m”, “á”, “q”, “u”, “i”, “n”, “a”, “s”. Ni el impresor, G. Schulz, ni los editores, Andrés Bello y Juan García del Río, podían imaginarse la resonancia que el término “perfecta inteligencia de las máquinas” tendría en la conversación global de 2023. Como se sabe, este es el año en que un pánico mediático siguió al lanzamiento de ChatGPT: un algoritmo de predicción, generativo, que –por momentos– da al usuario la ilusión de estar interactuando con una máquina “inteligente”. Es decir, es capaz de producir respuestas del más alto estándar académico en tiempo récord¹.

Bello usó el término en los números 2 y 3 de su proyecto editorial trasatlántico, *Repertorio americano*: la revista de 1356 páginas –distribuidas en cuatro números– que imprimió en Londres junto a Juan García del Río entre 1826 y 1827, y que distribuyeron en París, Viena México, y otros puntos nunca precisados del subcontinente

hispanoamericano². Apareció en la única reseña que se repite en la sección “Boletín Bibliográfico” en más de un número: la de *Guide du mécanicien, ou principes fondamentaux de mécanique expérimentale et théorique appliquées à la composition et à l’usage des machines*, de Pierre-Henri Suzanne. Tomada de la *Revue Encyclopedique*, la reseña promueve uno de los libros que formó parte de un *boom* editorial en Francia entre 1820 y 1840, de libros dedicados a la divulgación de ciencias aplicadas a la industria (Chatzis 11, 125). En medio de una frase laudatoria para el libro de dos volúmenes los editores aseguran: “[b]ien sabido es que no basta describir cuidadosamente las máquinas mas ingeniosas e importantes” (Bello and García del Río pp). Así, una inversión metonímica le adjudica ingenio a las máquinas: el ingenio de la sociedad y los individuos que producen esas máquinas. De este régimen trópico nace el concepto que remata la reseña de 1826 y que resuena con la imaginación distópica de 2023: “[l]os hombres instruidos desde luego conocerán la importancia de este tratado (...) i los artistas i operarios hallarán en él todo lo necesario para la perfecta inteligencia de las máquinas” (pp).

Aunque su función aquí es más bien el de tropos decorativos, la idea que encierran los sintagmas “inteligencia de las máquinas” y “las máquinas más ingeniosas” atraviesa la relación que la vanguardia criolla ilustrada estableció con la tecnología de tipos móviles. Porque, tal como quienes en 2023 le atribuyen agencia a un algoritmo predictivo, la vanguardia criolla ilustrada fetichizó un objeto técnico a principios del siglo XIX: la máquina de imprimir. Es decir, le atribuyó propiedades o capacidades sin considerar las fuerzas sociohistóricas que en realidad habían producido sus efectos en el modelo europeo que copiaban. Esto es: le asignó a las máquinas de imprimir una capacidad de cohesión social y fundadora de “comunidades imaginadas” que en Europa había sido en realidad efecto de 300 años de tensión entre la técnica de tipos móviles controlada por las élites, y de mecanismos de apropiación desplegados por la plebe.

En este capítulo exploro la crítica que hizo Rodríguez a esta esta mirada fetichizada de la imprenta. Pues a partir de ella José Antonio saco Memoria Sobre Vagancia 1853, Domingo Faustino Sarmiento y Andrés Bello estructuraron alrededor de la reproducción mecánica lo que, en el árbol de Ampère, se llama “dialegmática”³. Es decir, su “estudio de los signos utilizados para transmitir ideas, sentimientos y pasiones” estuvo fundado en la convicción de que la reproducción mecánica podía llenar todas las necesidades de transmisión de “ideas, sentimientos y pasiones”. Todos sus planes de “educación popular” se fundamentaron en la confianza que depositaban en materiales divulgativos simplificados, en el mismo espíritu de la *Guide du mécanicien*. Pero eran malos imitadores: en el modelo que seguían, lo que había consolidado “comunidades

imaginadas” más o menos estables no había sido un objeto técnico, sino la tensión dialéctica que este había creado. Una tensión que, a lo largo de siglos, había formado la cultura impresa europea, entre el medio mecánico, disciplinador y homogenizador de la iglesia y el Estado, y los medios de apropiación de la plebe, con sus marcas de distinción e invención.

El vocabulario con que describo el proceso de formación del “capitalismo de imprenta” proviene de Roger Chartier, quien subraya la agencia de la masa sobre la formación de la cultura impresa europea. Chartier introdujo el concepto de “apropiación” para describir mecanismos orgánicos empleados por la plebe para apropiarse de los discursos mecánicos reproducidos por la elite. Esto permite historizar la formación de la cultura impresa europea como una serie de choques y negociaciones entre dos fuerzas mediadas por la lectura alfabética: la voluntad disciplinaria y homogenizadora de los poderes concentrados, por un lado, y las potencias populares de distinción e invención, por otro⁴.

Esta historización me interesa por dos motivos. Primero, es una clave para leer uno de los *tracks* constantes de la obra de Rodríguez, que es la historización de su propia reproducción y recepción. Esto es patente especialmente en el objeto en que me concentro aquí: la segunda entrega impresa de *Sociedades americanas*, que se llamó *Luces y virtudes sociales*, y fue publicada en 1834 en Concepción, y en 1840 en Valparaíso⁵. La versión de 1834 abre con el análisis de algunas observaciones, críticas y lecturas que había recibido su entrega anterior, *Sociedades americanas en 1828* (1828). Una de ellas conduce al segundo motivo por el que la historización de Chartier me sirve para desentrañar de los objetos impresos de Rodríguez una crítica dialegmática al “capitalismo de imprenta” hispanoamericano. Me refiero a la distinción categórica que Rodríguez hace entre “pueblo”, “masa” y “vulgo”. De esas distinciones emerge la alerta que Rodríguez formula sobre el “monstruo social” que se forma a la sombra de la “perfecta inteligencia de las máquinas”.

La distinción entre “masa”, “pueblo” y “vulgo” se empieza a estructurar en la introducción a *Luces* (1834), llamada “Galeato”. Rodríguez responde a una de las críticas que recibió *Sociedades* (1828): que, a pesar de que decía que era para el pueblo, “el pueblo no lo entenderá”. Para rebatir a sus detractores, Rodríguez termina elaborando una distinción categórica, que se ancla en la distancia inconmensurable, entre los medios mecánicos de reproducción del Estado y los medios orgánicos de la masa para reproducir discursos y apropiarse de ellos. Al final de esta sección detallo cómo Rodríguez establece esta distinción, y en las siguientes secciones caracterizo cómo caracteriza la inconmensurabilidad técnica. Primero voy a referirme a un “cuadro” de 1842, en el que se sugiere cómo opera esa separación inconmensurable en la relación entre poblaciones racializadas y la elite impulsora del “capitalismo de imprenta”.

El cuadro aparece en el *incipit* a su entrega más extensa de *Sociedades*, publicada en Lima en 1842⁶. Rodríguez plantea una comparación entre Hispanoamérica y dos naciones a la vanguardia del “capitalismo de imprenta”: Francia e Inglaterra. Entre otras características, afirma que la primera tiene a la “clase media”, la segunda tiene “el comercio” y la “aristocracia de nacimiento”, mientras en Hispanoamérica:

tenemos	{	Huasos, Chinos i Bárbaros Gauchos, Cholos i Huachinangos Negros, Prietos i Gentiles Serranos, Calentanos, Indígenas Jente de Color i de Ruana*, Morenos, Mulatos i Zambos Blancos porfiados i Patas amarillas i una CHUSMA de Cruzados Tercerones, Cuarterones, Quinterones, i Salta-atras que hace, como en botánica, una familia de CRIPTÓGAMOS
Delante de esta JENTE, pueden	{	la nobleza, el comercio, i la clase media
hablar de sus asuntos políticos	{	en Araucano en Pehuenche en Quichua en Aymarà en Guineo o en Ilascalteca

El “tenemos” establece una analogía entre la aristocracia, la clase media y los comerciantes ingleses y franceses –los sujetos históricos clave para la emergencia del “capitalismo de imprenta”–, y las poblaciones racializadas en Hispanoamérica. Es decir, no “tenemos” clase media, nobleza y comerciantes, sino una suma heterogénea de etnicidades, racialidades impuestas y poblaciones estigmatizadas. Por su parte, la vanguardia ilustrada, epígono de la nobleza, el comercio y la clase media, en franca minoría, habla una lengua pública que no entiende –ni traducida– el cuerpo social que podría darle forma al nuevo sistema.

En este punto debo hacer una precisión conceptual: “capitalismo de imprenta” es mi traducción literal del término “print capitalism”, que Bennedict Anderson acuñó en *Comunidades imaginadas* para designar un sistema que ayudó a crear un sentimiento de identidad nacional compartida entre pueblos anteriormente dispares. Empleo el término en un sentido distinto al de Anderson, quien lo usa para designar esferas públicas nacionales, organizadas alrededor de objetos culturales producidos con tipos móviles. Este uso del término es, precisamente, el que subraya la traducción al español más establecida: “capitalismo impreso”. En “capitalismo impreso”, el capitalismo es una sustancia preexistente, que adquiere una forma particular –adjetiva– al imprimirse. De ahí mi elección por la traducción literal, pues en “capitalismo *de* imprenta”, ambos son sustantivos y sustanciales. Es decir, “capitalismo de imprenta” postula un sistema de producción y relación social que está *hecho de* o *con* imprenta. Esto es, por otra parte, mucho más cercano al rol que Marx y Engels le asignan a la imprenta en el proceso de formación del capital⁷. Pero no se trata tampoco de reducir el capitalismo a su relación con los tipos móviles. “Capitalismo de imprenta” no es distinto al “capitalismo de la hiladora de algodón”, o al “capitalismo de la acumulación originaria”. Hablar de “capitalismo de imprenta” solo define un punto de vista. En este caso, el punto de vista en el que se sitúan los objetos impresos de Rodríguez, para escrutar la formación del capitalismo en la zona que había protagonizado la “primera ola de descolonización”⁸.

Como lo han demostrado varios autores⁹, la obra de Rodríguez da muestras recurrentes y sólidas de apuntar a una crítica de la economía política capitalista desde sus fundamentos materiales. Pero desde una interpretación del “marxismo vulgar”, el giro que hace Rodríguez al final del “cuadro” que compara los sujetos históricos para la formación del capitalismo en Francia e Inglaterra sería un repliegue hacia la “superestructura”. ¿Qué importa si la masa no entiende lo que habla la vanguardia ilustrada, si la verdad no se haya en lo que dice esta, sino en aquello que esconden las relaciones de producción? Desde luego que hay muchas otras razones por las que ese hipotético señalamiento del marxismo vulgar puede ser rechazado¹⁰. Sin embargo, en este caso particular, incluso desde una perspectiva esquemática, la dialegmática juega un papel crítico en el proceso productivo. La inconmensurabilidad de los medios de divulgación de los gobernantes y los medios de apropiación de la masa destruía la mera posibilidad de formar una sociedad explotable bajo relaciones capitalistas, tal como estaban establecidas en Europa. Dicho de otra forma: la contradicción entre trabajo y capital existía, e intensamente, en la Hispanoamérica de la post-guerra. Pero esta contradicción estaba atravesada y sobrepasada por la contradicción a la que apuntaba Rodríguez en su crítica dialegmática: la contradicción entre masa y la sociedad.

Esta contradicción estaba atravesada tanto por la tecnología impresa como por la fetichización que la elite hizo de ella. Por eso en esta primera sección exploro una experiencia que demuestra la existencia de una esfera pública no-letrada y semi-letrada que posibilitó la gestación del primer movimiento independentista en acercarse a Caracas, en 1797. Propongo que Rodríguez –quien salió al exilio huyendo de la represión imperial desatada tras la conjura del movimiento– nutrió su crítica dialegmática, al comprobar que los discursos revolucionarios del “capitalismo impreso” podían reproducirse y apropiarse independientemente de los medios mecánicos de reproducción. Esta certeza, mediada por la experiencia, probaba que el control de la tecnología de tipos móviles no garantizaba el control sobre sus efectos.

En la segunda sección me aproximo más de cerca a esos efectos fuera del control de la imprenta, detallando algunos de los principios que Rodríguez propone, para exponer la ineficacia de la reproducción mecánica de discursos por parte de los letrados, en comparación con la habilidad orgánica de los “rústicos”. En la tercera, caracterizo el concepto de “impropiedad” de Rodríguez, como abismo de incomunicabilidad entre los diseñadores del “orden” y la masa a la que ese diseño estaba dirigido. Finalmente, caracterizo el programa de Rodríguez como una apuesta inmunitaria, que perseguía aproximar la lengua de lo público a la lengua de la masa, para proveer a la sociedad de anticuerpos contra la “peste” de la anarquía. A contrapelo de la euforia por el “capitalismo impreso” entre la vanguardia ilustrada, Rodríguez exclamaba “¡no nos alucinemos!”. Y para cachetear la utopía de la “perfecta inteligencia de las máquinas”, la escarmentó recordándole su contraparte más evidente, que era el “monstruo social” de una masa embrutecida por la tecnología.

Como se sabe, el influyente estudio sobre el surgimiento del nacionalismo de Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas* –de la mano con una larga tradición de historiografía eurocéntrica–, atribuye a la implementación de la imprenta el rol más decisivo en la circulación de discursos emancipatorios durante las revoluciones de independencia¹¹. Pero estudios posteriores, como los de Cristina Soriano, Martin Lienhardt y Sinclair Thomson, destruyen esta interpretación causal y determinista. Estos autores demuestran la existencia de una intensa esfera pública, atravesada por múltiples tecnologías no-mecánicas de reproducción –manuscritos, imágenes, oralidad, lectura en voz alta, canciones, y lenguaje gestual–, que permitieron la amplia circulación de discursos emancipatorios no-impresos antes, durante y después de la revolución de independencia. Es decir, el acceso libre y exponencialmente aumentado a la tecnología de imprimir no fue condición de posibilidad para la emergencia de los discursos

emancipadores. Fue más bien un factor que entró a formar parte un proceso revolucionario que ya estaba en marcha, y no necesariamente para acelerarlo o profundizarlo ¹².

El caso de Venezuela es particularmente revelador en este sentido, pues el primer conato de revolución que se aproximó a la capital del país ocurrió en 1797, once años de que se pusiera en funcionamiento la primera imprenta en el país¹³. Soriano encuentra los rastros de esta esfera pública no-imprenta entre las huellas documentales que dejó el amplio aparato de inteligencia y represión imperial. La llamada “rebelión de Gual y España”¹⁴ se gestó en el seno de una amplia red de circulación de discursos revolucionarios que, formando parte de la conversación liberal que habitaba el “capitalismo impreso”, se tejó en Venezuela sin imprentas ni librerías.

En su análisis queda en evidencia que estos discursos circulaban intensamente, no solo *a pesar* de la falta de imprentas y librerías, sino precisamente, *gracias a* esta carencia. Lo escaso y costoso de los libros generó, alrededor de la curiosidad lectora, una serie “estrategias que hicieron que los textos escritos fueran accesibles a un grupo más amplio de personas”. La lectura no se configuró como una práctica de consumo individual sino alrededor de “redes sociales, (...) [y] un circuito cada vez más amplio de préstamo de libros y una práctica generalizada de transcripción de textos” (Soriano pp). Por otra parte, las dinámicas orgánicas e informales de la circulación dificultaban el control que podía tenerse en un mercado gobernado por máquinas de imprimir.

La falta de imprentas, la ausencia de libreros formales y la prevalencia de las actividades de contrabando a lo largo de la extensa costa atlántica de Venezuela dificultaron enormemente los esfuerzos de control y censura del material de lectura (Soriano pp)

Biógrafos e historiadores han discutido si Simón Rodríguez tuvo o no una participación directa en la rebelión de 1797, como lo subrayan las versiones más fabuladas¹⁵. Pero sí hay consenso en reconocer que su salida del país, datada ese mismo año, tuvo que ver con el clima represivo en Caracas –que recrudeció después que esta rebelión fuera delatada y desmantelada por las autoridades coloniales. Por otra parte, como indica Soriano, la rebelión involucró a múltiples sectores de la sociedad caraqueña y de La Guaira, donde obtuvo “notable apoyo de muchos pardos y blancos pobres, pequeños comerciantes, funcionarios reales, soldados y artesanos de La Guaira y Caracas” (pp).

En este sentido, es improbable que Rodríguez no haya sido al menos simpatizante del movimiento, e imposible que no supiera de él. Y más importante que esto: Rodríguez estaba familiarizado con las tácticas autónomas y orgánicas que las poblaciones racializadas –que equivalía a tres cuartos de la población en la provincia de Caracas [sorianoTidesRevolutionInformation2018 pp]– habían desarrollado para desdibujar los límites del cerco letrado que las mantenían en el “exterior”. De hecho, en su primer escrito público, de 1794, Rodríguez (*Obras completas*) se refiere las “peluquerías y barberías que sirven de Escuela”. Presentado a las autoridades imperiales en Venezuela en 1794 y 1795, *Estado actual de la escuela y nuevo establecimiento de ella* constituye una de las pocas evidencias no criminales –es decir, fuera de lo que se encuentra en los archivos de la represión y la inteligencia imperial– empleadas por Soriano para dar cuenta de la esfera no-imprenta y no oficial de circulación de discursos y conocimientos donde se gestó la rebelión de 1797 Soriano .

Como indica Soriano, el texto de Rodríguez permite identificar las barberías no solo eran escuelas clandestinas –para formar niños que tenían prohibido acceder a la educación formal por su identidad sociorracial asignada–, sino también “espacios dinámicos de socialización donde se impartían clases, se intercambiaban conocimientos y se debatían ideas”. Barberías, zapaterías y pulperías fueron en Caracas y La Guaira espacios de tertulia “donde la alfabetización y la palabra escrita eran accesibles a todos”, y que por su

naturaleza resultaron más abiertos y heterogéneos que “cafeterías o pubs exclusivos”, propios de esferas letradas en metrópolis más desarrolladas (Soriano pp, pp, pp). Por eso, independientemente de si Rodríguez formó parte directamente de la conspiración de 1797, su experiencia como testigo habría sido suficiente para aprender sobre las esferas públicas orgánicas hispanoamericanas que funcionaron independientemente de las máquinas de imprimir. Esa experiencia es la que Rodríguez lleva a la discusión post-independencia para criticar el modelo mecanicista del “capitalismo de imprenta”, y proponer una adaptación de la esfera pública a las prácticas comunicacionales orgánicas, para sumar sus potencialidades a la construcción del proyecto republicano.

El escrito de Rodríguez de 1794 forma parte de la etapa más conservadora de su escritura: aboga abiertamente por la segregación, y estructura su discurso en función de los códigos morales del imperio español. Sin embargo, ya se encuentra en él una certeza sobre el poder divulgativo de las prácticas no-mecánicas para la difusión de discursos y experiencias. En 1794 le escribió a las autoridades que la participación de algunos estudiantes en las escuelas improvisadas en las barberías “[n]ada perjudicaría (...) pero la lástima es que se trasciende a las verdaderas [escuelas], y hace dificultoso su curso” (Rodríguez, *Obras completas* pp). Es decir, asumía que lo que circulaba en las barberías no se restringía a las barberías, sino que se filtraba a otros ámbitos de la vida pública. La valoración es paradójica: se toma en serio las técnicas orgánicas de apropiación y circulación de discursos, reconoce sus potencialidades, y precisamente por eso las quiere absorber a la vida pública, legal. En este caso, en la “escuela de pardos” que le proponía a las autoridades, en la que segregación e inclusión funcionaban en simultáneo, como en dilemas liberales de todas las épocas¹⁶.

El mismo doble movimiento opera cuando, en 1834, asegura que “[m]as es el daño que hace, á la sociedad, un viejo ignorante, conversando con un nietecito, que el bien que promueven mil filósofos escribiendo.... volúmenes! (sic.)” (*Luces* (1834) pp). Reaparece aquí un destello de la esfera pública orgánica, como amenaza. Una amenaza que prolifera independientemente de las tentativas de control y contención en la esfera de reproducción mecánica. Pero Rodríguez no idealiza el potencial anárquico de esa esfera orgánica, y esto es lo que le habilita una escucha entre la vanguardia ilustrada. Puede escribir torcido, difundir rumores raros sobre sí mismo, innovar plásticamente todo lo que quiera, pero puede imprimir porque su planteamiento es un planteamiento “contra la anarquía”. El *selling point* de su dialéctica era que, abriendo la esfera pública a las técnicas orgánicas de apropiación y reproducción de discursos, podía reclutar a esta esfera para un proyecto “verdaderamente republicano”. Y “reclutar” es preciso en el régimen trópico de Rodríguez, que en 1828 recordaba que “no hay buenas tropas sin buena disciplina”¹⁷.

A ese horizonte apunta la primera versión de *Luces y virtudes sociales*. Lo imprimió en la Imprenta del Instituto Literario de Concepción (Chile), patrocinado por el intendente de la ciudad. Lo presentó como el “cuarto cuaderno” de su obra por entregas *Sociedades americanas*, y le dedicó más de seis párrafos a detallar todas las dificultades que había enfrentado para publicarlo. “El autor de *sociedades americanas* es pobre (...)[,] no tiene amigos sabios con capitales desocupados—y entre los que la suerte ha favorecido con sabiduría y caudal, hay pocos generosos...” (*Luces* (1834) pp). Es decir, si bien mostraba alerta respecto al potencial divulgativo y diseminativo de los medios no-mecánicos, estaba también conciente de la “protección” de las ideas que ofrecía la imprenta: “[c]asi tocando al último rincón de la América española, hácia el Sur, han venido las ideas sociales á hallar la proteccion que han andado buscando, por espacio de 11 años en partes mas pobladas” (Rodríguez, *Luces* (1834) 6, 7).

La “protección” que Rodríguez buscaba en la imprenta tiene que ver con su obsesión por ser reconocido como el “primero que propuso, en su tiempo,/ medios seguros de reformar las costumbres, / para evitar revoluciones—” (-@ Rodríguez, *Sociedades* (1842) pp). Pero también indica el poder legitimador de los tipos móviles en su contexto. La irrupción exponencial de la imprenta en la esfera pública hispanoamericana en las primeras décadas del siglo XIX añadió un nuevo requisito a los que regían la validación

de los discursos. La “advertencia” que Rodríguez imprimió en su libro de 1830, *El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas defendidos por un amigo de la causa social* es un buen indicador de cómo en 1828, estar escrito no era por sí solo un atributo que delimitara el mundo válido de la “ciudad letrada”. Y de que para circular con pleno prestigio y legitimidad los discursos ahora tenían que estar impresos:

El que desprecie este escrito, porque no va impreso, acuérdesese que el Estilo precedió a la pluma, y que primero se escribió en Papyrus que en Fieltros de trapo. Impreso no quiere decir bueno: en Bolivia no hay imprenta que publique más de un pliego (Rodríguez, *Obras completas* 33)

Rodríguez imprimió, en 1830, esta advertencia, que pertenecía a la versión manuscrita, que como él mismo indica “se escribió en Bolivia, durante el año [18]28, y corrió manuscrita, entre personas de confianza”. Así fue hasta que en 1830 “[s]e publica (...) en Arequipa (...) en la Imprenta Pública, administrada por Vicente Sánchez” (Rodríguez, *Obras completas* 33). Es decir, el que compraba el *Libertador* en 1830 en Arequipa, lo primero que leía es que ya había circulado manuscrito. La aparente necesidad evidencia desde otro ángulo –como el de los predicamentos para poder imprimir– una voluntad de exponer y evidenciar las relaciones económicas y de poder que determinaban los procesos de reproducción mecánica de discursos. Y, como sugiere la breve genealogía material que hace de la escritura en 1830 –pluma-estilo-imprenta; papiro-fieltro-papel– esta voluntad no solo se expresaba en la dificultad para llevar textos a la tecnología de los tipos móviles, sino que avanzaba hacia una crítica de la autoridad conferida a lo impreso como algo dado.

Particularmente en *Luces*, la intervención de Rodríguez se concentra en desmitificar el valor inmanente, atribuido por la clase dominante a la escritura en general y a la escritura impresa en particular. Pues, como indica Julio Ramos, durante el primer proyecto modernizador post-independencia “entre las letras y el proyecto modernizador (...) había una relación de identidad, no simplemente de ‘reflejo’ o semejanza”. Las dos versiones de *Luces* despliegan sus técnicas y modelos de análisis contra esa relación identitaria, que la clase letrada establecía entre la capacidad de leer, escribir e imprimir, y la autoridad para diseñar el proyecto modernizador.

Aunque según el “Galeato”, *Luces* está dedicada a la “juventud americana” y “dirigida a su instrucción” (Rodríguez, *Luces* (1834) pp), el eje del proyecto pedagógico de Rodríguez se fundaba en destruir la percepción fetichizada de la autoridad alfabética, que la tecnología impresa multiplicaba exponencialmente. En este sentido, es importante tener en cuenta que la decisión de imprimir de primero el que consideraba el “cuarto cuaderno” de su obra –la primera parte que imprimió, en 1828, estaba ubicada como el “Pródromo” del conjunto– tuvo que ver con los intereses del intendente José Antonio Alemparte Vial. Rodríguez (*Luces* (1834)) explica:

[C]onociendo las buenas intenciones del autor, y (...) en beneficio de los Pueblos de América—(porque no piensa solo en el suyo)... [Alemparte Vial] protege la publicacion de la obra; con condicion de que se anteponga la parte que trata de la enseñanza, aunque esta sea la cuarta en el orden de la exhibicion... así se va á hacer.

Es decir, como señaló Mondragón, Rodríguez se vio obligado a publicar de primero el que consideraba la última parte de su *magnus opum*, para poder acceder a los recursos que le permitieron reproducirlo mecánicamente (pp). Más adelante detallaré los intereses que el intendente de Concepción podía tener en priorizar la publicación de un apartado dedicado a la “enseñanza”, más allá de lo autoevidente. Ahora quiero precisar el sentido que Rodríguez le asigna la “enseñanza”, en la presentación que hace para explicar el “plan” de su obra.

1.ª parte—El suelo y sus habitantes

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

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

3.ª parte—Nuevo plan de reforma

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

Luces y virtudes sociales (1834), p. 6

Debido a la negociación con el Intendente, el “plan de la obra” no coincide con la sucesión en la que aparecerá fechada. El cuarto tomo se publica de primero, y es sobre los “medios que se deben emplear en la reforma / métodos, y modos de proceder en los métodos”. Es decir que si la “enseñanza” es el tema de este “cuarto cuaderno”, lo es en tanto “medio” para una reforma social.

Es en el ámbito de los “medios”, “métodos” y “modos” era donde se concentraba el fetichismo impreso de la vanguardia ilustrada. Esta fue esencialmente la continuación mecanizada del valor “casi sacro” que tuvo la escritura a partir de la última mitad del siglo XVI en América Latina. Como explica Ángel Rama, la sacralización de la escritura como técnica en Hispanoamérica fue un efecto no previsto de las condiciones creadas por el imperio para difundir la contrarreforma : aunque no estaba entre los propósitos expresos del imperio, el estímulo de la propaganda religiosa aumentó en la urbe americana las competencias discursivas, lo cual produjo una distancia cada vez mayor entre la lengua oficial colonial –peninsular y cortesana– que escribía y leía un pequeño grupo, y la lengua cotidiana –americana y plebeya– hablada por las grandes mayorías analfabetas (pp).

La dicotomía propuesta por ramaciudadletrada1998, entre una elite letrada y una plebe analfabeta, no se corresponde estrictamente con el funcionamiento verificable de la sociedad. Como muestra la investigación de Soriano, entre la elite letrada y los analfabetos podía haber personas semiletradas, educadas en sistemas informales, o simplemente participantes de las discusiones públicas a través de medios no alfabéticos (pp). Sin embargo, también es cierto que en el vocabulario y el marco conceptual de los letrados post-independentistas persistía la autopercepción como un grupo autorizado por su propio dominio de la lengua aceptada. En su fiebre ilustrada, esa elite construyó, mediante la función escrituraria, “la que Bolívar estigmatizó como una ‘república aérea’, prolongando en la Independencia el mismo desencuentro que se había conocido entre el *corpus* legal y la vida social” (Rama 53). Porque lo que autorizaba a los letrados era, precisamente, el hecho de estar separados y diferenciarse de lo que Rodríguez llamaba el “populacho” o los “brutos” por su capacidad de leer y escribir¹⁸.

Por eso el primer gesto de Rodríguez en su “Galeato” apunta a demostrar la naturaleza contingente de la distancia que supuestamente separaba a sus lectores letrados del “populacho” y los “brutos”. Esta era una distancia apoyada en dos siglos y medio de dominio político y militar más o menos estable, y en una serie de creencias, que fueron de orden religioso, pero cada vez más cientificista. Por eso Rodríguez comienza a demostrar la cercanía entre letrados y “brutos” a partir de una clasificación casi taxonómica, entre lo que llama las cinco “especies” de “Pueblo”:

Los hombres que conocen el mundo... (los ilustrados) Los que entienden de artes y ciencias... (los sabios) Los que estudian la sociedad... (los civilizados) y los que meditan sobre cuanto perciben.... (los pensadores) (*Luces* (1834) pp)

Hay una quinta categoría, que es la más importante, en tanto es la que se opone a las otras cuatro. Es la categoría de los “brutos”, que no se define en ese fragmento, porque, precisamente, las otras cuatro categorías pertenecen a quienes podrían estar leyendo su tratado. En otras palabras, en esa enumeración, Rodríguez está definiendo a qué lectores se dirige: “las 4 especies de hombres útiles a la sociedad”. Así aclara –o amplía–, a qué se refirió en su primera entrega cuando estableció que *Sociedades americanas en 1828* era una obra “dirigida al pueblo”. Responde, específicamente, a lo que “han dicho algunos”: “*Está muy bien[...] pero nada de eso prueba que el libro sea para el pueblo: en suma, se pueda sostener que el pueblo no lo entenderá*” (Rodríguez, *Luces* (1834) pp). Rodríguez en 1834 responde que, si a la crítica le pareció que su entrega de 1828 no tenía las características necesarias para dirigirse al “Pueblo”, es porque no tiene una idea clara de qué es el “Pueblo”, y él se lo viene a explicar. Y se lo explica a quienes –según su propio criterio– lo pueden entender: los civilizados, ilustrados, sabios y pensadores. Los mismos a quienes les ha sembrado la duda –“¿seré yo, señor?”– cuando enfatiza que, entre las cinco “especies de hombres” que componen el pueblo, “hay una porción que hace VULGO” (*Luces* (1834) pp).

En *Luces* (1834), Rodríguez no especifica a qué se refiere con “vulgo”, sino en relación a un tipo de circulación de discursos, cuando afirma “[s]e divulga todo lo que se difunde en el vulgo / por medio de pregones, carteles ó gacetas” (*Luces* (1834) pp). Y a pesar de que “vulgo” es un concepto muy utilizado a lo largo de su obra impresa –y de que por lo general Rodríguez presta una atención obsesiva a especificar el sentido de ciertos términos–, en ninguna de las versiones de *Luces* llega a indicar a qué se refiere con el término exactamente. Pero haciendo una revisión diacrónica de “vulgo” en la obra completa de Rodríguez, se puede comprobar que el sentido en que lo emplea no tiene tanto que ver con el sujeto colectivo que señala el diccionario de autoridades de 1739 –“[e]l comun de la gente Popular, ù la Plebe (sic.)” (*Diccionario de Autoridades*(1726-1739))–, sino con el efecto de lo que Rodríguez llama “propagar errores” (*Luces* (1834) pp). Es decir, no emplea “vulgo” para designar una condición de clase sino para señalar malos entendidos generalizados.

[figura: estudio de concordancia]

A veces se trata de imprecisiones terminológicas o conceptuales que el “vulgo” comete, como llamar “salitre” a “sales ácidas y deliquescentes”, o asignarle el “ente abstracto” de la autoridad a la “materia” (*Luces* (1834) pp, pp). Y en otros casos, el “vulgo” es el que propaga pensamientos que van contra sus propios intereses, y actúa en consecuencia¹⁹. Es decir, “vulgo” es en Rodríguez un concepto homólogo al concepto clásico de ideología en Marx y Engels, que puede resumirse en la premisa: “ellos no saben lo que hacen, pero lo hacen” (Zizek and Vericat Nuñez pp)²⁰. Por eso, tal como hicieron ver Marx y Engels en su teoría crítica en la segunda mitad del XIX²¹, lo primero que quería poner en evidencia Rodríguez (*Luces* (1834)) en su “Galeato” de 1834 era que ser sabio, ilustrado, pensador y civilizado no salvaba a nadie de propagar errores, ni de actuar contra sus propios intereses. Si bien reconocía que ilustrados, pensadores, sabios y civilizados podían diferenciarse de los “brutos”, demostraba que, al igual que estos, ellos podían hacer parte del “vulgo” por su ignorancia.

Como han demostrado múltiples trabajos sobre Rodríguez, su obra apunta, fundamentalmente, a dos horizontes: poner en evidencia el desencuentro entre la lengua letrada y la sociedad y el suelo sobre los que pretendía gobernar; y promover entre los decisores mecanismos para superar ese desencuentro[nota: lista]. Pero no hay evidencias de que esa toma de posición haya acercado su escritura al “Pueblo” en lo inmediato, como sugiere el autor al principio de *Sociedades* (1828), y como insiste en *Luces* (1834)

[mencionar dos efectos a futuro: los hallazgos de la relación con los artesanos organizados mediante Francisco Bilbao; y la reproducción de aforismos de Rodríguez como graffitis en el siglo xx]. Por otro lado, los argumentos que sostienen lo inaccesible de su escritura resultan más convincentes que los que lo refutan: aún hoy, con todas las tecnologías de información disponibles, la lectura de Rodríguez requiere de un detenido trabajo intelectual y de investigación paciente y detenido, no solo por la naturaleza aforística, fragmentaria, no-lineal, erudita, elíptica y sarcástica de su escritura, sino por que se maneja muchas veces en un marco de categorías propio²².

La distancia que en efecto generaron la escritura y las actitudes respecto a la vanguardia ilustrada no se produjeron porque haya sido accesible al “Pueblo”, como propuso en 1828: su tentativa de distanciamiento de la vanguardia ilustrada, aunque solidaria con “los olvidados en la masa del pueblo”, no es una tentativa demagógica de igualamiento por simplificación. Antes que eso es una tentativa de elevación –técnica, moral y política– de su propia obra, sobre quienes creían tener la razón porque controlaban la letra impresa. En ese sentido, los críticos de Rodríguez tenían toda la razón cuando dijeron: dice que es accesible al Pueblo, y eso es evidentemente falso.

Pero Rodríguez aprovecha esa polémica para introducir una potente diferencia categorial entre “Pueblo” y “vulgo”: mientras “Pueblo” son todos, y divisible entre “especies”, hay un rasgo transversal a un segmento de todas las “especies”, que es ser “vulgo”. Lo que más me interesa de esta precisión es que *no* define al “vulgo” como una categoría demográfica ni sociorracial, sino como un índice de sujeción a las ilusiones ideológicas y a las ideas estandarizadas que se reproducen mecánicamente: “mediante *pregones*, *carteles* ó *gacetas*”²³.

El modo en que la reproducción mecánica incide en la propagación de ideas y conceptos estandarizados independientemente de su veracidad no es casual, sino que está explícitamente expuesto en *El Libertador*. Como indica Nelson Chávez Herrera, Rodríguez caracteriza en detalle las técnicas de propaganda difamatoria que circularon en la prensa peruana contra Simón Bolívar entre 1824 y 1827, con una precisión cuantitativa que recuerda el análisis de medios contemporáneo. Es decir, la noción rodrigueana de “vulgo” en tanto grupo de la sociedad sujeto a la ideología está muy relacionada con una –inusual– perspectiva de la imprenta como una tecnología determinada por intereses materiales, económicos y políticos, que reproducen los discursos independientemente de su cercanía a la verdad o del mérito intelectual que demuestran²⁴.

[figura: análisis cuantitativo de la prensa peruana en *El Libertador*]

Al diseccionar con esa precisión los patrones con los que se organiza lo que ahora llamaríamos una “matriz de opinión” Rodríguez está centrado en una disputa entre facciones. Pero el método con que aborda la discusión revela un tipo de comprensión de la lucha de ideas, más o menos medible en recursos disponibles para la reproducción mecánica. Y trata de presentarlo ante la opinión pública como una amenaza contra la capacidad de razonar, pues a pesar de las reservas que plantea acerca de los “ilustrados”, también establece que “[a] estos hombres se debe (...) la poca armonía que se observa hoy en las masas (...) sin ellos, la guerra sería, como en tiempos pasados, la única profesión, ó la profesión favorita de los pueblos” (*Lucas* (1834) pp). Es decir, no duda en caracterizar a la clase educada como el mal menor, y como una suerte de mínimo deseable de comprensión y conocimiento del interés común, fundamentalmente para preservar el orden social. Nuevamente: aunque su escrito de 1794 sobre la escuela de primeras letras es en muchos sentidos conservador, se rige por un principio al menos análogo al de 1834. Pues en 1794, Rodríguez proponía fundar una escuela formal para los grupos racializados, y en consecuencia ampliar la esfera de lo público hacia un ámbito de socialización de conocimientos que estos grupos ya habían creado orgánicamente. Y lo que propone en 1834 es, en gran medida, una extrapolación de ese principio a una teoría dialéctica para todas las “sociedades americanas”.

Evidentemente, la idea de una escuela separada para grupos racializados es sumamente problemática por su naturaleza segregacionista. Está, además, muy distante del programa radicalmente multirracial que Rodríguez propuso y practicó después de la independencia. Sin embargo el principio fundamental persiste en sus escritos posteriores: como veremos, Rodríguez reconoce la capacidad, la necesidad y la experiencia previa de los grupos marginados para participar de la esfera pública y la producción de conocimiento, pero no quiere que este ámbito orgánico se desarrolle de forma autónoma y separada de las instituciones, sino de la mano con un plan rector —el suyo—, y engranado con las instituciones sociales. Rodríguez estaba muy consciente de que ese movimiento no tenía nada de modesto. Su programa partía de una voluntad democratizadora, pero asumía una perspectiva que se elevaba, no solo sobre los “brutos”, sino sobre lo que, a partir de sus categorías, podemos llamar “vulgo letrado”.

Sin embargo, la primera sección del “Galeato” en *Luces* parece reafirmar la certeza jerárquica fundamental, que separaba a quienes dominaban la técnica de la lecto-escritura y/o tenían acceso a la letra impresa, de quienes no habían recibido educación. Aquí las expresiones de Rodríguez sobre los “brutos” son, de hecho, especialmente vitriólicas:

Hay entre los individuos de esta especie de hombres [BRUTOS], dos variedades muy abundantes, aun en los países donde se prodiga la instruccion... la de los brutos incómodos y de los insolentes: por mas paciencia que se quiera tener con los primeros, siempre fastidian—por mas desprecios que se hagan á los segundos, siempre se entrometen y se atreven. Si en cada especie de hombres hay vulgo ¿¡qué tal será el vulgo de los ignorantes!?! (sic.) (Rodríguez, *Luces* (1834) pp).

Este fragmento muestra que, como ya indiqué, el movimiento de “elevación” de Rodríguez es doble: se eleva, como toda la clase letrada, por encima de los “brutos”, pero al mismo tiempo se eleva sobre la elevada clase letrada, para corregir los programas que establecían lo que había que hacer o no con respecto a aquellos. Ya en 1828 había definido su perspectiva del problema en estos términos: “[n]i el Pueblo sabe lo que ha de hacer, ni sus Directores lo que han de hacer con él”. Porque, efectivamente, como veremos, proponer un programa de “educación popular” no fue la excepción sino la regla entre los autores más representativos de la vanguardia letrada. Pero todos llegaban eventualmente a una calle ciega, en la que la solución para los grupos racializados terminaba siendo la exclusión, cuando no el exterminio²⁵.

Todos, incluido Rodríguez, partían de la misma premisa, y es que los dirigentes “habían de hacer” algo con el Pueblo. Lo que persigue la crítica rodrigueana del capitalismo de imprenta, es derrumbar las paredes técnicas y epistemológicas con que estaba cerrada la calle ciega que todos los demás programas se encontraban. En este sentido, es importante tener presente la aclaración que Rodríguez hace sobre el uso de término “brutos”, antes de su disquisición sobre los “insolentes” e “incómodos”. Pues, aunque leída desde hoy, puede tener los tenores de un “no soy racista pero”, ofrece dos claves conceptuales que serán importantes para definir el ángulo desde donde Rodríguez des-fundamentó los programas dominantes para educar al “Pueblo”:

Se califican aquí de BRUTOS á los hombres incultos: no se hace la distincion por humillarlos. BRUTO, se toma en el caso presente, por tosco... sin pulimento—y, efectivamente, es bruto, ó está en BRUTO para la sociedad, el hombre que nada hace por ella... el que emplea toda su razon en satisfacer sus necesidades ó sus caprichos (Rodríguez, *Luces* (1834) pp).

La primera clave tiene que ver con la acepción que Rodríguez rescata de “bruto”, que es la sexta en el Diccionario de la Real Academia actual, y que no existía en el Diccionario de Autoridades de 1726: “[d]icho de un producto: En su estado natural” (ASALE and RAE, “bruto, bruta | Diccionario de la lengua española”). Como se sabe, “bruto” se empleaba fundamentalmente en dos sentidos: para referirse a los animales, especialmente cuadrúpedos²⁶, o para calificar denigratoriamente a una persona, como “torpe, bestial, y

brutál”, “vicioso, que vive torpe y desenfrenadamente”, “que es en sus costumbres y operaciones bárbaro, y procéde bestialmente, como ajéno de razón”, “[i]rrracional, incapáz, estólido” (*Diccionario de Autoridades*(1726-1739)). Claro que referirse a todo un grupo social, abrumadoramente mayoritario²⁷ con una palabra que fundamentalmente denota bestialidad, vicio y estupidez, es una elección léxica sumamente agresiva, que además se aumenta de tono con el uso de mayúsculas. Pero al subrayar, entre los sentidos de “bruto”, aquel que se refiere a un estado transitorio y no a una cualidad definitoria, Rodríguez completa un doble movimiento: subraya, sin eufemismos, el escándalo de un “Pueblo” donde la gran mayoría podía ser calificada de esa forma, y la naturaleza plenamente circunstancial, contingente y modificable de ese estado, mediante lo que llama el “pulimento”.

Como ya dije, la idea de “pulir” a los “brutos”, y el concepto del estado de ignorancia como un hecho transitorio y modificable no son exclusivos de Rodríguez. Algunos de los números de *El Faro del Bío-Bío* lo prueban. El periódico que se imprimía en la Imprenta del Instituto Literario de Concepción el mismo año que ésta publicó *Luces* (1834) permite detectar con precisión por qué la “enseñanza” fue el intereses que Rodríguez pudo encontrar en común con los de quienes tenían los medios de imprimir: en un número de marzo la sección de “Avisos oficiales” anunciaba que “el curso de partida doble que se anunció en el núm. 19 de este periódico, no ha podido abrirse todavía por falta de alumnos”, y conminaba a los “padres de familia” a que “se apresuren á mandarlos á este instituto”. Y en el número de junio, el redactor Louis Boche citaba –mal– la exclamación con que Rodríguez había cerrado *Luces* en 1834. “Enseñad! Enseñad! Enseñad! ha dicho nuevamente un publicista, filósofo americano”, iniciaba el segundo párrafo del editorial, que anunciaba la creación de “[u]na escuela gratuita para niñas pobres” (*Sociedades* (1842) 1, AvisosOficiales1834 1). Aunque reescrito en la más conservadora segunda persona del “vosotros”, el editorial se refería el remate de Rodríguez, que en 1840 reimprimió como un “cuadro”:

ENSEÑEN!... ENSEÑEN!!

repítaseles mil veces

ENSEÑEN!!!

Rodríguez tampoco fue el único en diseñar su proyecto educativo como un programa masivo y omniabarcador en Hispanoamérica. Hubo diseños abiertamente excluyentes, como el de Andrés Bello, que llamó en 1849 a restringir el “cultivo indispensable” para ejercer “los derechos del ciudadano” a “todos los que *no* vivan del trabajo mecánico” y que *no* pertenecieran a las “ínfimas clases” (“Memoria Correspondiente Al Curso de La Instrucción Pública En El Quinquenio 1844-1848” pp énfasis mío). Pero también hubo voces como la del cubano José Antonio Saco, quien en 1853, señaló el “estado imperfecto de la educación popular”, y aseguró que “la instrucción pública es la base sobre la que descansa la felicidad de los pueblos”, y que las puertas de las ciencias “jamás deben cerrarse” a la “muchedumbre”, “y nunca en verdad lo estarán tanto [cerradas] como cuando se les prive de ilustrarse” (24, 30). Más ejemplar aún en este sentido fue Domingo

Faustino Sarmiento, quien no solo teorizó en ese horizonte en su monografía *Educación Popular*, de 1849, sino que impulsó como gobernante uno de los primeros planes de educación pública masiva y gratuita en la región entre 1868 y 1874 . Por eso, no hay que buscar la singularidad de Rodríguez en su voluntad de crear un “gobierno ilustrado”, o un programa de “educación popular” para “pulir a los brutos”, sino en la crítica que elaboró de las técnicas para el “pulimento” que la elite Hispanoamericana copiaba de Europa y Estados Unidos, que estaban todas organizadas alrededor del modelo europeo de “capitalismo de imprenta”.

El programa de Rodríguez no solo perseguía, como los letrados más jóvenes, sumar al proyecto ilustrado a quienes “viven del trabajo mecánico”: lo que se propuso Rodríguez fue superar los límites impuestos por los dispositivos de divulgación mecanizada en que todos –tanto Bello como sus sucesores– se basaron para crear una “comunidad imaginada”. Esta superación se empieza a tramar a partir de las nociones de lo “verdaderamente público”, “extender con arte” y de “todos los individuos de un cuerpo”, que plantea en este “cuadro” de la *Introducción*:

[figura: Lo que no es jeneral / sin excepcion / no es verdaderamente publico / y / lo que no es publico no es social / Se divulga todo lo que se difunde en el vulgo / por medio de pregones, carteles ó gacetas / pero no se jeneraliza sino lo que se extiende / CON ARTE para que llegue SIN EXCEPCION /á todos los individuos de un cuerpo]

La noción de lo “verdaderamente público” aparece aquí ligada a un problema técnico. La oposición *divulgar* - *generalizar* se corresponde con la oposición *difundir* - *extender con ARTE*. De la difusión forman parte dos tipos de objeto reproducidos mecánicamente: la gaceta y el cartel. Pero aún más significativa es la inclusión del pregón en esta serie, pues indica que el concepto de “extender con ARTE” no apunta simplemente a reafirmar o invertir una relación jerárquica entre la oralidad y la escritura mecánicamente reproducida²⁸. El pregón no es un discurso reproducido por máquinas como el cartel y la gaceta, pero, como lo entiende Rodríguez (*Sociedades* (1828)), la “monotonía” de la reproducción mecánica –definida por él como “un mismo tono”– puede también formar parte de los discursos reproducidos vocalmente. El pregón es la “promulgación o publicación, que en voz alta se hace en los lugares o sitios públicos, de alguna cosa que conviene que todos la sepan” (*Diccionario de Autoridades*(1726-1739)). Y aunque pronunciado por una persona, el pregón es una de las formas de “monotonía” que Rodríguez encuentra transversal a todas las técnicas de distribución uniforme del discurso.

Originada en la matriz de la letra impresa o simplemente legal, la monotonía se transmite como repetición uniforme en la oralidad, tal como ocurre en el pregón, y en el “tonillo de la Escuela”, con el que los literatos “adormecen al que los oye”. Por eso la superación de la monotonía es uno de los pilares para justificar el gasto que el arte de pintar palabras (a.p.p.) requiere²⁹.

[figura: Ahorrar papel es ahorrar expresión; y el lector, en lugar de despertar la atencion / por la variedad de tonos y de tiempos,... la adormece por la monotonía y por el isocronismo]

El isocronismo, define brevemente Rodríguez (*Sociedades* (1828)) en una nota al pie en 1828, es en principio “tiempos iguales”³⁰. Como veremos en el próximo capítulo, el a.p.p. contrarresta este principio sobre todo en la dimensión visible y reproducible de los signos impresos: en su distribución irregular, su secuencia no lineal, y su organización significativa de las variaciones tipográficas disponibles y el espacio en blanco de la hoja. Es decir, los mecanismos materiales del a.p.p. que desarman el isocronismo operan fundamentalmente en el ámbito de la tinta y el papel. En cambio, los dispositivos que Rodríguez instala para la subversión de la “monotonía” no se agotan en la materialidad

verificable de los signos visuales y silentes. La dimensión anti-monotonía del a.p.p. convoca articulaciones rítmicas y tonales –audibles– que suplementan y complementan el régimen visual de los signos impresos.

Por eso Rodríguez fue al igual que Bello –aunque en horizontes muy distintos– un defensor de la prosodia: una disciplina que se aproximaba a un ocaso temporal [nota y referencia: de cómo la prosodia desapareció por esa época y revivió recientemente como una disciplina descriptiva, posible gracias a los avances en tecnologías informáticas de análisis de la voz], pero que para él fue clave en tanto definidor de la letra impresa como una matriz o partitura que solo completaba su “sentido” al pasar por la correcta entonación, no solo de las palabras –como ya dicta la norma convencional– sino de las frases. En *Sociedades* (1828), Rodríguez sentencia:

El acento predominante en la frase, es tan invariable, como el acento predominante en la palabra. Faltar á estos preceptos, en el canto, es lo que los músicos llaman desafinar, y si es con demasía... descalabrar las orejas (pp)

Por eso escribió en *Luces* (1834): “[s]i el hereje no se engaña, la prosodia hace parte de la gramática” (Rodríguez, *Luces* (1834) pp). Así insistía en reivindicar la rama de los estudio del lenguaje que, en la noción clásica, prescribía la forma correcta de entonar los signos escritos. Bello et al., plenamente identificado con la noción clásica, definía la entonación correcta en función de la acentuación y separación de sílabas para la declamación en la poesía. Pero más que la acentuación de la poesía, a Bello le preocupaba especialmente que se “introducen de día en día en la pronunciación familiar vicios que al fin se hacen incorregibles, y tienden a corromper la lengua y a destruir su uniformidad” (448 - 449). Rodríguez, por su parte, compartió la inquietud de Bello por los “vicios” de la pronunciación, contra los que además lanzó burlas inclementes que el otro al menos se guardó en público³¹. Compartió, además, el presupuesto de que no saber pronunciar según la norma dominada por la elite escrituraria era un impedimento para pensar correctamente. Pero algo distinto ocurría con la entonación, pues esta era una habilidad para “extender con ARTE” en la que, para Rodríguez, dominaban mejor los “brutos” al hablar que la vanguardia ilustrada al leer.

“El hombre mas rústico es prosodista en la conversacion, y el mas sabio peca contra las reglas leyendo”, imprimió en el “Galeato” (Rodríguez, *Luces* (1834) pp). Con esta afirmación, introducía un concepto revolucionario en varios sentidos. Por un lado, aumentaba la apuesta contraintuitiva que ya había puesto en circulación: no solo hay una porción de vulgo entre sabios, pensadores, civilizados e ilustrados, sino que hay una habilidad necesaria para “extender con ARTE” en la que los “brutos” son al menos tan diestros como la clase escrituraria.

Es importante volver a subrayar que lo que planteaba Rodríguez no era simplemente una superioridad de la oralidad sobre la escritura. Lo que indica es que, en la conversación, el arte de entonar los signos estaba mejor resuelto que en la lectura. Por eso propone que los literatos “son prosodistas en la conversación”, pero cuando leen caen en el “tonillo adormecedor de la escuela”. En cambio, los “brutos”, que saben conversar, pero no leer, son prosodistas competentes orgánicamente, todo el tiempo, aún si no dominan la pronunciación, o si la plagan de los “vicios” que le preocupaban a Bello. A partir de este modo de concebir la prosodia, Rodríguez marca su disidencia fundamenteal respecto a los programas de la elite escrituraria, pues asume que el “hombre más rústico” puede, bajo ciertas circunstancias, ser más eficaz en el uso del lenguaje.

El programa divergente de Rodríguez no pasaba por abandonar la noción paternalista de “pulir” a los “brutos”, sino que partía de ella para avanzar hacia una “generalización”, que apuntaba a mediano y largo plazo a destruir la distribución inequitativa del saber y el poder, desnaturalizándola.

[figura: Para despreciar a alguno, por su Ignorancia, dicen . . . “¿Qué tal Sujeto será, cuando . . . ni leer sabe?” no lo dirían, si advirtieran que . . . leer, es resucitar ideas, sepultadas en el papel: Cada Palabra es un epitafio i que, para hacer esa especie de milagro! es menester conocer los espíritus de las difuntas, o tener espíritus equivalentes qué subrogarles].

En este “cuadro” de *Luces* (1834), la noción de “LEER con SENTIDO” explota la homonimia de “sentido”, que en unas acepciones refiere capacidades y funciones concretas del cuerpo para sentir, y en otras remite a capacidades y funciones abstractas e intangibles del razonamiento para fijar significados [figura: tabla con acepciones de sustantivo “sentido”]. Así, leer “con sentido” para Rodríguez no es solamente leer con la capacidad de entender, interpretar y juzgar en abstracto el significado de lo leído: es también leer de tal modo que el sentido pueda *sentirse* en concreto mediante los órganos del cuerpo³². Por otra parte, de acuerdo a la prosodia rodrigueana, “LEER con SENTIDO” es también leer con *sentido del ritmo y de la entonación*, “para instruir, excitando sentimientos” (*Luces* (1834) pp). Esa pauta tonal y rítmica es, en principio, el fundamento de su a.p.p:

¿Serán mal empleadas algunas hojas de papel mas, en obsequio de la inteleccion y en socorro del lector? ¿Será mas interesante divertir el oido que instruirlo?... ¿Se ahorra papel en la música?... ¿ó se gasta todo el necesario, para ayudar al lector á descifrar los conceptos, que ha de expresar cantando ó tocando, en solo ó en concierto? (Rodríguez, *Luces* (1834) pp)

Es en esta capacidad donde Rodríguez encuentra más desprovisto al “vulgo letrado”. Este sector, que juzga a los “brutos” porque no saben leer, aparece aquí como incapaz de “resucitar” la letra muerta del papel. Y a partir de la exposición de esta deficiencia, Rodríguez expone en *Luces* (1834) las carencias de sus lectores “ilustrados,”civilizadores”, “pensadores” y “sabios”. El señalamiento, como hemos visto, atraviesa distintas secciones del “Galeato”, que se organizan en función de responder a las distintas “objecciones” que recibió *Sociedades americanas en 1828* (1828). Así, el “Galeato” se divide, en seis secciones numeradas, cada una respondiendo a una de las objeciones que recibió *Sociedades* (1828)³³. La primera sección, que ya comenté, responde a quienes dijeron que el texto no era accesible al “Pueblo”. Y la segunda se ocupa de responder a quienes reclaman que el autor de *Sociedades* “‘NOS VIENE A ENSEÑAR’ / y ¿quién ha dicho esto? / varios: entre ellos algunos, que ni saben ni quieren aprender nada; por lo mismo no hay qué responderles” (Rodríguez, *Luces* (1834) pp).

Aquí, Rodríguez propone una clasificación que se intersecta con la de las “especies” de “Pueblo”. Los “varios” a los que sí hay qué responderles son: 1) quienes “quieren dar su voto en todo, porque saben una ó dos cosas bien”; 2) “—otros porque saben muchas mal”; y 3) “otros porque tienen representacion, alta ó baja, en los asuntos públicos” (*Luces* (1834) pp). Todos, se puede inferir, hacen parte del “vulgo” que es transversal a ilustrados, civilizadores, pensadores, sabios y brutos. Es decir, todos tienen una comprensión distorsionada o inexacta de las sociedades americanas en general, y en particular del “Pueblo”, de los “brutos”, y de la estrategia correcta para “pulirlos”. Rodríguez viene a enseñarles cómo se debe enseñar.

Para autorizarse, pone en evidencia la ineptitud e ignorancia que impide al vulgo letrado “extender con ARTE” para general lo público. A quienes “saben una ó dos cosas bien”, Rodríguez les responde que “los conocimientos son como los oficios,—se parecen en mucho... en poco... en algo... ó no se parecen en nada; y cuando llega este último caso, es imposible fundarse en un conocimiento para hablar de otro con propiedad” (*Luces* (1834) pp). Dado que la afirmación se produce en una conversación entre letrados —y se dirige precisamente a quienes saben al menos “algo bien”—, podría pensarse que está retando el grado de erudición de sus lectores. Pero el desarrollo de la idea apunta más bien a visibilizar un hecho que la conversación letrada eludía programática y

sistemáticamente: el carácter contingente de la subordinación del trabajo manual o “mecánico”, a lo que Bello llamaba “cultivo intelectual” (“Memoria Correspondiente Al Curso de La Instrucción Pública En El Quinquenio 1844-1848” 43).

Rodríguez opone una comparación equivalencial a la jerarquía moral –y racial– de la división entre trabajo mecánico y trabajo espiritual: “[s]erá un letrado superior en todo á un zapatero; ménos en el arte de hacer zapatos (advíertase que la zapatería parece ser el último de los oficios, porque la obra se pone en los pies.)” (pp). La orientación trópica quiere cristalizar en la imagen de la obra que “se pone en los pies” la noción de los “oficios BAJOS”, como los llama en 1842. Según esta deriva metafórica, el “oficio bajo” por excelencia es el de los zapateros, porque va en los pies, y sin embargo el zapatero es “superior” al letrado en ese oficio bajo. Pero el énfasis no tiene tanto que ver con la división del trabajo en el proceso productivo –con la que por otra parte, Rodríguez estaba de acuerdo³⁴. Lo que subraya, en principio, es que no hay nada esencial en la diferencia entre letrados y zapateros, más que competencias diferentes, cuya “altura” depende de las circunstancias.

Este énfasis en la condición contingente y circunstancial de la división del trabajo y su valoración resuena en las bases racistas que, como veremos, fundamentaban la técnica dominante de educación popular. Pues como indica Rodríguez en 1842, los “oficios BAJOS” eran fundamentalmente el trabajo de las clases racializadas: los “brutos” que entonces llamaría “JENTUZA” [-Rodríguez (*Sociedades* (1842)) pp][nota: en la próxima sección detallo cómo la crítica de medios y la crítica pedagógica de Rodríguez empalman con los fundamentos técnicos en que se sostenía y se sostiene a largo plazo esta división racial del trabajo]. De ahí que la comparación entre los saberes de los letrados y las artes de los zapateros no solo desnaturaliza la jerarquía entre las habilidades, sino también la asignación de determinados sujetos a determinadas habilidades. Para eso Rodríguez imprime: “[p]odrá el letrado hacer zapatos, si se pone á ello... ¿quién lo niega?”. Y a renglón seguido interpela a los civilizados, sabios, ilustrados y pensadores, en lo que se supone que sí es su oficio, que es guiar a las masas: “pero el día en que está despreciando al zapatero, porque este pretende enseñarle á conocer su oficio, hace muy mal en no oírlo con atención; esto es, si quiere aprender á hablar con zapateros de modo que le hagan caso (sic.)” (*Lucas* (1834) pp, pp).

Señalar que a los letrados no le hacen caso los zapateros resuena en la experiencia personal de Rodríguez: él mismo llegó a practicar “oficios bajos”, tanto en su vida en el exilio entre 1797 y 1823, como en sus períodos de pulpero y fabricante de velas a partir de 1827³⁵. Es decir, hay un componente de validación *ad hominem* del tipo: “déjense enseñar por mí, que ustedes no saben hablar con zapateros, y yo sí”. O “déjense enseñar por mí, que ustedes no escuchan a los zapateros y yo sí”. Pero independientemente del peso de este argumento en términos de estrategia de validación y afirmación egótica, en este fragmento se revela una relación fundamental: la que se teje entre la experiencia de Rodríguez con redes no-impresas de circulación de discursos revolucionarios en Venezuela a finales del siglo XVIII, y su crítica técnica a la generalización de lo público en el primer cuarto del XIX. Rodríguez involucraba refractariamente su experiencia en el alba de las revoluciones de independencia del Caribe continental, a la discusión dialegmática del mundo andino a partir de 1828, ya en camino a la formación de los estados-nación.

Como veremos, su crítica al modelo de generalización dominante tiene fundamentos epistemológicos, políticos y filosóficos. Pero antes de recurrir a los argumentos eruditos e intelectuales, Rodríguez parte de una crítica al menosprecio letrado por la experiencia, que ya se sugiere al señalar su poca familiaridad con un oficio manual, como lo es la zapatería. Así, en *Lucas* (1834) la comparación entre letrados y zapateros termina de adquirir sentido después de ocuparse de las seis “objeciones” a *Sociedades*. Es en la primera página de la “Introducción” –que sigue al “Galeato” en la versión de 1834, y que abre la versión de 1840– donde Rodríguez afirma:

En prueba de que con acumular conocimientos, extraños al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta social—véanse los muchísimos sabios mal criados, que pueblan el país de las ciencias. Un filólogo puede hablar de la estrategia con propiedad, y no ser, por eso, soldado (*Luces* (1834) pp)

Sin duda, la separación de la práctica y la teoría son una preocupación de Rodríguez. Además como detallaré en el próximo capítulo, unir estas esferas fue uno de los ejes de su modelo y su praxis pedagógicos en América. Pero el señalamiento en este primer momento de *Luces* no apunta a discutir la división entre teoría y práctica en general, sino específicamente a demostrar cómo esta división afecta los “medios” que “se deben emplear en la reforma” —como indica el “plan de la obra” al que ya me referí.³⁶ Esta precisión es importante, porque en el ámbito de los “medios”, la separación entre teoría y práctica es menos evidente que en otros ámbitos. Por ejemplo, en el caso que presenta Rodríguez la diferencia entre alguien que “habla” de estrategia y alguien que “es” soldado se define claramente por el tipo de actividad de la que se trata: el filólogo se mueve en el plano del discurso, y el soldado se mueve en el plano de la acción. En cambio, en lo que respecta a los “medios” esa división es menos clara, en tanto teoría y la praxis de los medios se mueven ambos en el ámbito de los discursos.

La comparación visibiliza la producción de discursos como un trabajo y una praxis, que no se diferencia en ningún aspecto esencial de los “oficios bajos”. Y, al mismo tiempo, apunta a poner en evidencia lo que estos tienen que aprender, en lo que respecta a trabajar los discursos, para poderlos “extender con ARTE”. Como lo expresa el “cuadro” sobre los “medios de jeneralizar”, lo que quiere “enseñar” Rodríguez no es tanto lo que él sabe en el ámbito del pensamiento —que también— sino lo que, por experiencia, sabe acerca del tipo de comunicación que puede hacer llegar la república “SIN EXCEPCIÓN / á todos los individuos de un cuerpo”. Se trata de la necesidad de trabajar los discursos de un modo que superen los límites de la monotonía. Y en esto, hay algo que tienen que aprender, no sólo de él, sino también de los “brutos” y de los artesanos, que son “prosodistas al hablar”.

Rodríguez especifica algunos de los “medios” que le preocupan en el “cuadro” que sigue al párrafo donde compara el filólogo con el soldado.

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

La inclusión de las instituciones de enseñanza en la misma serie que la prensa apunta a señalar “todo lo que se difunde en el *vulgo* (...) pero no se jeneraliza”. Es decir, lo que *no* “se extiende CON ARTE” (Rodríguez, *Sociedades* (1842) 2). Porque, como detallaré en la próxima sección, un movimiento crítico fundamental de Rodríguez fue detectar y señalar cómo el modelo educativo dominante se regía por las dinámicas y los límites que imponía la reproducción mecánica divulgativa. Superar esas dinámicas y esos límites es lo que requiere “extender con arte”. Esto es, “no solo hacer que TODOS / sepan lo que se dispone sino proporcionar JENERALMENTE medios de hacer efectivo lo dispuesto” (Rodríguez, *Sociedades* (1842) 2). Hay una diferencia fundamental, entre los “medios” para publicar lo que se dispone —institutos educativos, pregones y piezas impresas—, y “medios” para “hacer efectivo lo dispuesto”. Estos “medios” para hacer efectivo lo dispuesto son “los conocimientos SOCIALES (...) TODOS los han de tener: por

consiguiente los Gobiernos deben proporcionar JENERALMENTE los medios de adquirirlos—y pensar mucho en los modos de dar estos medios” (Rodríguez, *Sociedades* (1842) pp).

Hay entonces un juego con los homónimos que tensa el concepto de “medio” y abre paso a un punto nuclear en la crítica técnica de Rodríguez. Son “medios” los artefactos e instituciones mediante los que la autoridad difunde noticias o información en el público. Pero también son “medios” los conocimientos y habilidades necesarias para darle sentido y encarnar ese saber en una práctica efectiva. Es decir, donde se ubica el “receptor” en la terminología moderna de la teoría de la comunicación³⁷, Rodríguez disponía “medios” distintos a los empleados por el emisor para difundir el mensaje: los “medios” necesarios para hacer efectiva la recepción del mensaje recibido. Nuevamente, trasladarnos a fines del siglo XVIII en Venezuela ofrece la clave del horizonte en que está pensando Rodríguez, pues en ese contexto literalmente se emplearon medios para recibir los discursos. Como señala Soriano, en ese periodo, en Caracas y La Guaira:

Los materiales samizdat [clandestinos], copiados a mano, inundaron las ciudades y los pueblos portuarios; florecieron las redes de préstamo y copia de libros; y las personas de diversos orígenes sociales pronto aprendieron que leer, escuchar, transcribir y escribir eran formas efectivas de poner información en circulación, transmitir conocimientos y participar en una esfera emergente de opinión pública.

La necesidad de reproducir manual o vocalmente los escasos textos disponibles para diseminarlos formó a los lectores inexpertos venezolanos al calor de las tareas manuales que esta reproducción requería. Lo que propone la noción de “medios” para procesar y los mensajes recibidos es trasladar el principio del trabajo necesario para reproducir discursos, al trabajo necesario para decodificarlos. Ya Susana Rotker señaló cómo este principio opera en el a.p.p., donde el lector es constantemente desafiado a completar el sentido, el orden, e incluso las frases incompletas de Rodríguez (pp). Pero esta marca de estilo solo subraya, de forma casi caricaturesca, un principio que Rodríguez considera transversal a todos los discursos –incluso los más convencionales– y es que hay un trabajo necesario para hacerlos efectivos, que se realiza empleando el “medio” de los conocimientos sociales. El efecto que produce el a.p.p. es que, incluso para “saber lo que se dispone” en los textos de Rodríguez hace falta un trabajo activo de decodificación. Pero en un sentido más amplio, la crítica rodrigueana del “capitalismo impreso” avanza hacia una identificación del trabajo necesario de los cuerpos, para asimilar y hacer efectivos los discursos. Porque en el campo de la corporalidad es donde, para Rodríguez, se forman los “conocimientos sociales”.

Es decir, la mediación entre los “conocimientos sociales” y los discursos no se da en un plano contemplativo ni especulativo, sino en el ámbito de la interacción y el roce con otras personas, tal como ocurrió en las redes orgánicas de diseminación textual, gestual y vocal que operaron a finales del siglo XVIII en Venezuela. Para Rodríguez, el problema no era tanto qué y cuánto se leía sino cómo circulaba y se asimilaba aquello que estaba escrito. En ese aspecto, la experiencia pre-insurgente venezolana de 1797 enseñaba que en la circulación de los discursos, el ámbito de los “brutos” y los “oficios bajos” tenían un rol fundamental, e incluso competencias que la esfera letrada subestimaba y no dominaba. . En este punto, la crítica de Rodríguez alcanzaba no solo al programa abiertamente elitista de Bello, sino también a los programas masivos –al menos en su propósito– como los de de saco Memoria Sobre Vagancia 1853 y Sarmiento. Estos, como veremos, trabajaban a partir de modelos que ponían al libro y la lectura como dispositivo central de estandarización y formación, y concebían a los lectores como receptáculos pasivos y alienados. Este modelo, importado de Europa y Estados Unidos, quería restringir la esfera pública y del conocimiento a los designios de la reproducción mecánica. Rodríguez trataba de probar es que esto no solo era una aproximación injusta y desigual, sino inconveniente, incluso para la elite que eufóricamente lo promovía.

En 1836, en una probable reacción a los planteamientos de *Lucas* (1834) sobre la necesidad de masificar la educación, Andrés Bello (“Sobre Los Fines de La Educación y Los Medios Para Difundirla”) –quien también vivía en Chile– imprimió “Sobre los fines de la educación y los medios para difundirla” en *El Araucano*. En este artículo se maneja con principios menos excluyentes que los que presentó en su discurso de 1849. Si en este aseguraba que no hacía falta educar ni formar como ciudadanos a quienes vivían del trabajo manual, en “Sobre los fines” aseguraba que “[f]omentar los establecimientos públicos destinados a una corta porción de su pueblo, no es fomentar la educación, porque no basta formar hombres hábiles en las altas profesiones” (666). Esta variación muestra cómo la educación popular no fue solo compatible sino sobre todo necesaria para el programa de modernización, incluso en un autor que llegó a tener posiciones mucho más conservadoras al respecto. De hecho, las ideas y programas sobre “educación popular” que circularon en años siguientes, apuntan al mismo el horizonte que el artículo de Bello de 1836: un programa de propagación que tiene al libro y la lectura como dispositivo central de estandarización y formación. Su propósito confeso fue disciplinar a las masas hispanoamericanas para incorporarlas al régimen laboral y la legalidad del “capitalismo de imprenta” adoptado de Europa y Estados Unidos.

Por ejemplo, Saco habla del “leer, escribir y contar” como antinomia de “una vida vagamunda”, y elige como índice inequívoco del abandono de la educación que la gente ignora “hasta el alfabeto” [41]. Es decir, asimila metonímicamente la formación de las masas a su capacidad de leer y contar, que es a la vez una garantía de que se integren al sistema productivo. Por su parte, Bello (“Sobre Los Fines de La Educación y Los Medios Para Difundirla”) en 1836 recomienda priorizar la lectura y la gramática en un programa de educación simplificada para “gran porción de un pueblo que debe su subsistencia al sudor de su frente”. Además, asegura que “para el cultivo de estas relaciones [interpersonales] no basta solamente la palabra, [sino que] leer y escribir es una necesidad indispensable a todos los hombres” (664, 665). La lectura es, antes que la palabra, el vehículo válido para un tipo de socialización que sea compatible con deber “su subsistencia al sudor de su frente”. Por eso, su noción de “educación popular” pasa por la simplificación divulgativa, que provea “algunos principios de Astronomía y de Geografía (...) en ligeros compendios y en forma de axiomas y noticias, y algunas cortas nociones de historia” [-@ belloSobreFinesEducacion pp].

El fin último de esta dialegmática es incorporar a las masas en el tejido productivo, sujetas a las normas de comportamiento que lo sostienen. Por eso, al igual que Saco, recurre a una retórica que propone a la lectura como una actividad que salva del ocio y del vicio: “[c]uántas horas perniciosamente sacrificadas a los vicios o perdidas en el ocio serán empleadas en un útil recreo!” (665). Pero sin duda, el modelo más acabado en este horizonte es el expuesto por Domingo Faustino Sarmiento en *Educación popular*. Aquí Sarmiento se expande profusamente en el tópico recurrente en Bello y Saco: Memoria Sobre Vagancia 1853: la correlación causal entre alfabetización y eficacia productiva, y el índice de personas capacitadas para la lectura como indicador unívoco de acceso al saber³⁸. Sarmiento fue además el primero en poner ese modelo en práctica a nivel nacional, como presidente de Argentina entre 1868 y 1874.

Menos elaborados, los planteamientos de Bello son sin embargo más próximos a Rodríguez, no solo por la fecha de publicación, sino porque el vocabulario empleado parece indicar una polémica velada pero implícita entre los dos “maestros”. En este horizonte es de especial importancia un artículo publicado por Bello en 1826 en el primer número de editorial *Repertorio*. Dedicado a la Sociedad Parisiense de Enseñanza Elemental, el artículo indica que esta organización “desea que se formen en las primeras ciudades de América cuerpos semejantes a ella, cuyo instituto sea velar sobre la educación del pueblo, i promover todo aquello que conduzca a perfeccionarla i propagarla”. Estas “sociedades americanas” estarían formadas al modelo de la francesa y de otras creadas en Europa. Y comenzarían por “traducir o adoptar al pueblo de cada estado [hispanoamericano]” el principal producto de la Sociedad Parisiense: “libros elementares que pueden venderse a un precio que haga fácil aun a los mas pobres

trabajadores su adquisición”. Estos libros se iban a repartir en las escuelas de estos estados, y se iban a diseminar “entre sus clases menos acomodadas” (Bello, “Sociedad parisiense de enseñanza elemental” pp).

El título del *magnus opum* de Rodríguez, que comienza a publicarse dos años después de este artículo de Bello, puede leerse como una contraparte directa a estas “sociedades americanas” derivadas del modelo francés. Pues si bien el proyecto de “educación popular” que terminó imponiéndose en Hispanoamérica no se implementó directamente afiliado con la Sociedad Parisiense, sus características fueron análogas: estuvo centrado en materiales divulgativos adoptados de los existentes en Europa, y se legitimó argumentando el éxito que habían tenido no solo en Francia sino también Prusia, Estados Unidos e Inglaterra³⁹.

No me interesa indicar, punto por punto, una contraposición de las “sociedades americanas” de Rodríguez a las de la Sociedad Parisiense de Enseñanza Elemental. Lo que propongo es tomar el rechazo al modelo dialégmático divulgativo e importado de Europa y Estados Unidos como punto de referencia para leer un concepto central de la obra de Rodríguez, como núcleo de una crítica técnica a la dialégmática del “capitalismo impreso”. Me refiero a un conocido “cuadro” de Rodríguez que aparece al final de *Luces* (1834):

[figura: ideas primero que letras, en sus dos versiones]

La consigna puede parecer, como propone Ángel Rama, inscrita en un horizonte “pre-saussuriano” y “anti-derrideano” (pp). Esta interpretación asume que, al anteponer las ideas a las letras, Rodríguez postula una prevalencia de entidades trascendentales e inmutables por encima de formas contingentes que las forman. Pero para Rodríguez “la forma es un modo de existir”, y la separación entre las ideas y las entidades que las manifiestan son una “cuestión de pobre metafísica” (*Luces* (1840) pp, pp). En el próximo capítulo me referiré en detalle a los fragmentos de la obra de Rodríguez donde queda claro que su concepto de “ideas” y “pensamiento” no apela a una “voz” intemporal y omnipresente como la que Derrida caracteriza en “Différance”, sino a una articulación, tangible y material como la escritura, pero articulada a partir de ella, con múltiples soportes. Por ahora me interesa subrayar que Rodríguez no reivindica un estado de la razón pura, por fuera de las palabras, sino que apunta a un problema de orden práctico, e incluso técnico, sobre el modo de “extender con ARTE” y generalizar lo público: “[l]a enseñanza ha de ser VERBAL, y las lecciones CONFERENCIALES: todo otro modo, no es enseñar, sino confirmar ó propagar errores” (*Luces* (1840) pp).

En el próximo apartado me refiero a los “errores” que según Rodríguez se propagan con las lecciones no conferenciales y la enseñanza no-verbal. Primero quiero destacar que, como propone Enmanuel Velayos, para Rodríguez el pensamiento y las ideas no son entidades separadas de la materia, sino acontecimientos con articulación concreta, contingente y formal. Una articulación que, por otra parte, no se reduce a la escritura, sino que, en confluencia con ella, se encarna también en la oralidad, las sensaciones y la gestualidad corporal (-@ Velayos pp). Y esas articulaciones extra-letradas son las que Rodríguez considera cruciales para una generalización de lo público. Por eso imaginó “medios” y “modos” de democratizar los “conocimientos sociales” que pudieran aprovechar la fuerza propia que el registro extra-letrado había demostrado tener.

Rodríguez subraya la necesidad de una enseñanza “VERBAL” y de lecciones “CONFERENCIALES” como contraparte a un modo de formación basado en el consumo individual de materiales divulgativos, como el que celebra Sarmiento cuando asegura que el incremento de la productividad estadounidense se debe a “la razón muy sencilla de que siendo todos capaces de leer y teniendo el hábito de recorrer los diarios, encuentran en ellos los avisos de cuanto invento útil se hace” (23). La euforia de Sarmiento respecto a los supuestos poderes de la lectura es sintomática de cómo se concibió la dialégmática dominante: no contempla en el “aumento de la productividad” la economía esclavista, ni

el rol que la prohibición de acceso a la lectura cumplió en el establecimiento de este régimen⁴⁰. Pero Rodríguez no enfatiza aquí –aún– el carácter excluyente que impone la lectura alfabética, como único método válido y garantizado de acceso a los “conocimientos sociales”. Solo indica que el método divulgativo confirma y propaga “errores”. “Errores” que, para Rodríguez, se ubican del lado de “erramos” en su conocida consigna dicotómica:

[figura: —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.]

Como lo hicieron sus contemporáneos anarquistas y socialistas –y después Marx y Engels– Rodríguez partía de un pronóstico reservado sobre la civilización europea⁴¹. Particularmente reservado en lo que respecta a la coherencia entre los principios igualitarios de la ilustración y el sistema económico profundamente desigual sobre el que la ilustración se erigía. Solo que, a diferencia de sus contrapartes al norte del Atlántico — Fourier, Bakunin y Phroudon, por ejemplo—, Rodríguez no formuló tesis –ni utópicas ni “científicas”–, para superar ese estadio a lo interno de la civilización europea realmente existente. Más bien vio en la distancia geográfica e histórica que separaba a Hispanoamérica de Europa una oportunidad para cuestionar todo el conocimiento heredado. En el argumento que conduce a su consigna más difundida, “inventamos o erramos”⁴² Rodríguez propone que “[c]ualquiera de los [medios de adquirir conocimientos y modos de darlos] hasta aquí en [hispano]América, adultera la instrucción”. Y, adelantando posibles réplicas, declara: “[n]o se alegue la sabiduría de la Europa (...) 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...” (*Luces* (1834) pp).

[figura: mozaico de imágenes con instancias divulgativas donde se ha reproducido la consigna]

Claro que la noción de América como lugar de una posible novedad radical, superadora de los vicios y la miseria europea, atraviesa una larga tradición, que va del milenarismo religioso al utopismo ilustrado⁴³. Pero la propuesta de Rodríguez se distingue de la tradición milenarista y utópica por estructurarse a partir de un cálculo más bien pragmático, atento a las condiciones materiales de posibilidad. Varios autores han subrayado en Rodríguez lo que Hurtado Arias and Muñoz Gaviria llaman “un método de comprensión de la época que exige de cada idea formulada su sustento en lo material-concreto”, a través de conceptos vinculados a la crítica de la economía política marxista⁴⁴. Más adelante trabajaré sobre algunos de estos conceptos. Primero me interesa observar los señalamientos que Rodríguez hace, en el orden de lo “material-concreto”, respecto al uso de los medios de reproducción mecánica y su inclinación a “propagar errores”. En este horizonte, es fundamental la lista de los “medios de adquirir los conocimientos sociales” que presenta al final de *Luces*, y sobre las que Rodríguez invita a “abrir los ojos”. Entre estas están:

Reducir, a pocos artículos, las materias-encerrarlas en cuadernillos de pocas hojas para que cuesten poco —ponerlas en preguntas y respuestas, con el fin de que los niños tengan poco qué pensar, para responder; y salgan con lucimiento, a costa de poco trabajo... todo poco (’ Rodríguez, *Luces* (1834) pp)

Este tipo de publicaciones estandarizadas, como las promovidas por la Sociedad Parisiense, también se llamaron “catecismos” y Rodríguez, despectivamente, los redujo a “catecismitos” (Rodríguez, *Sociedades* (1842) pp). . Como ya indiqué, en la dialegmática dominante este tipo de materiales fue un componente fundamental, sobre el que se organizaba la formación, bajo el argumento del éxito que habían tenido en Europa y Estados Unidos⁴⁵. La propuesta en algunos casos era traducir directamente los materiales

que ya circulaban en Europa, y Sarmiento incluso llegó a proponer fomentar el aprendizaje del francés para emplear los materiales originales sin necesidad de traducir (-@ Sarmiento pp)⁴⁶.

Lo que convierte a la lectura individual y silenciosa en un agente de ignorancia no es simplemente que los libros son contenedores de conocimiento generado por Europa – conocimiento del que por otra parte Rodríguez nunca se declaró ajeno *per se*. Lo que reclama Rodríguez es extender lo que Chartier definió como el “sueño de la Ilustración”, que era “el derecho a un juicio personal”. Es decir, solicitaba las reformas necesarias para poder aspirar a un régimen en el que “cada lector es capaz de criticar las obras, más allá de las instituciones oficiales, de las academias, de los eruditos” (*Las revoluciones de la cultura escrita* pp). Esta posibilidad estaba anulada incluso en el proyecto ilustrado menos conservador –representado aquí en *saco Memoria Sobre Vagancia 1853*, Sarmiento, el Bello de 1836 y de la Sociedad Parisiense–, que apuntaba a ampliar la esfera de lo público en un horizonte divulgativo centrado en la reproducción mecánica. Pues este proyecto ignoraba –o elegía omitir– que por fuera de la esfera letrada ya existía una fuerte tradición de apropiación de los discursos del “capitalismo impreso”. La posibilidad de la masa de crear un “juicio impreso” estaba en ese registro, que no giraba alrededor de la lecto-escritura silenciosa, sino del registro conferencial/conversacional, con los múltiples medios –gestuales, tonales, visuales y táctiles– que este involucraba. Esta esfera orgánica de apropiación de los discursos quedaba entonces separada técnicamente de la esfera que los emitía. Así, los registros del “juicio propio” de la masa quedaban, como los “brutos”, “abandonados a su suerte en la masa del pueblo” (Rodríguez, *Sociedades* (1842) pp), y se generaba una disociación entre masa y dirigencia, que Rodríguez describía en estos términos:

El Pueblo Republicano, en la América del Sur, no es el mayor número de hombres, como lo es en otras partes; sino un número muy corto, que asume (porque tiene medios pecuniarios ó mentales) no solo la facultad de Representar al Pueblo en Congreso, sino la de Responder por él (Rodríguez, *Sociedades* (1828) pp).

Este diagnóstico describe una de las “IMPROPIEDADES EN LA MASA”, que Rodríguez identifica en su folleto de 1828⁴⁷. Esta noción indica con precisión el enorme punto ciego en el plan dialégmático dominante, que pretendía replicar lo que había tenido éxito en “otra partes” sin contar con las mismas condiciones de posibilidad. . Pero esta reserva no partía de un determinismo tecnológico negativo. Él mismo habla de la imprenta en estos términos:

[figura: las luces se ponen en algo.... / ¿donde pondrémos las nuestras?... / en un CANDELABRO, sin duda, / porque son muchas / este candelabro es / la IMPRENTA]

La agencia propagadora de errores se activa es por el modo pasivo, simplificado y mecánico de consumo de información que promovían los materiales divulgativos del modelo europeo, y la recepción pasiva que promovía entre los futuros ciudadanos. Una recepción que apuntaba a “que los niños tengan poco qué pensar, para responder” (Rodríguez, *Luces* (1834) pp). Es decir, la inquietud de Rodríguez sobre los “catecismitos” no tiene que ver con su origen, sino con el modo de consumo lector al que apuntaban: un modo que inhibe la curiosidad, suprime las preguntas contingentes y elimina los procesos de prosodia y gesticulación que le dan “SENTIDO” a la lectura.

La mayor prevención de Rodríguez es contra una noción de lo público sobredeterminada por la escritura y su reproducción mecánica, en un mundo cultural que no estaba preparado para eso. Estas amenazas tenían que ver con el modo en que lo reproducido mecánicamente multiplicaba y legitimaba las “impropiedades en la masa”, en tanto eran discursos que la masa no sentía como “propios”. En 1828 Rodríguez ya observaba que “[p]or poco que se observe la direccion que van tomando los negocios públicos en América, se advertirán muchas impropiedades [en los “jefes” y en la “masa”], que arguyen un principio de desórden” (*Sociedades* (1828) pp). Estas “impropiedades” eran

presentadas como un divorcio entre los discursos autorizados que circulaban y se consumían, y las acciones de los ciudadanos. Pero lo “impropio” que señala Rodríguez no se opone a una afirmación metafísica de lo “propio” como lugar de seguridad ontológica⁴⁸. Las “impropiedades” en Rodríguez indican la falta de medios de “apropiación” a disposición de las mayorías para que la república llegara “sin EXCEPCIÓN / a todos los individuos de un cuerpo” (*Luces* (1834) pp).

La falta de medios de apropiación no se resolvía con un aumento exponencial de los medios de reproducción mecánica y un sistema educativo hecho a la medida de estos – que de hecho ocurrió a partir del último cuarto del siglo XIX⁴⁹. Este aumento no haría más que acelerar y potenciar la “impropiedad”, pues se hacía en función de una dialegmática divulgativa, que asumía la lectura como un vehículo universal y homogéneo para acceder al conocimiento, y suprimía de su cálculo los acontecimientos sociohistóricos y técnicos que la determinan. Rodríguez, en cambio, tenía muy presente lo que Roger Chartier y sus discípulos han argumentado extensamente en las últimas décadas: que “reading is allways a practice embodied in acts, spaces and habits”. Por eso su dialegmática estaba tan atenta a “identify the specific mechanisms that distinguish the various communities of readers and traditions of reading” (Chartier, *The Order of Books* pp). El núcleo de la propuesta rodrigueana para “extender con ARTE” el ámbito del “Pueblo republicano” estaba en la posibilidad de establecer mecanismos que fueran transversales a las distintas “comunidades de lectores”. Solo que en el caso hispanoamericano, la comunidad de lectores más mayoritaria no trabajaba en el registro alfabético de la reproducción mecánica, sino en el registro conferencial y conversacional. Insistir en imponer los mecanismos de apropiación de una comunidad de lectores minoritaria a la mayoría solo aseguraba la multiplicación de la “impropiedad”, que separaba a la masa de sus instituciones. Así, el problema dialegmático escalaba a un problema de gobernabilidad.

El Pueblo, con manos postizas hace la obra sagrada de su Constitucion, y con sus propias manos la rasga: mientras la está haciendo la adora, y despues de hecha la profana: entre adoraciones y sacrilejos se acostumbra.... 1º á no respetarse— despues á reirse de sí—mismo, y por último á despreciarse. Jura su Constitucion y la maldice en seguida.

Según este análisis, estaba, por un lado, el “Pueblo” –con todas sus “especies”–, que “con manos postizas hace la obra sagrada de su Constitucion, y con sus propias manos la rasga”. Y por otra parte estaba una “clase intermedia de sujetos”, que prestaban sus “manos postizas” para escribir la constitución. Estos eran los representantes o aspirantes al “destino público”, que “quieren distinguirse por títulos, nó por lo que saben, y mucho ménos por lo que hacen” (*Sociedades* (1828) pp). Porque, como sugería el señalamiento de la ignorancia letrada sobre el oficio de los zapateros, Rodríguez propone que la clase que tiene acceso a los títulos y al “saber decir”, está separada de los procesos productivos. En consecuencia, “[e]n la América del Sur no hay artes, y las ciencias, á mas de ser improductivas, realzan poco la persona” (*Sociedades* (1828) pp). Es decir, por una parte los discursos autorizados de los representantes se producían y se legitimaban separados, no solo de las acciones de la masa, sino de todo ámbito del “hacer”. Y por otra parte el “Pueblo” destruía con sus acciones –con “sus propias manos”– la fundación discursiva autorizada del orden público ejecutada por sus representantes –las “manos postizas”.

Esta separación de la palabra autorizada y el hacer realmente existente convoca dos problemas esenciales de la filosofía política moderna, para traladarlos al ámbito de la producción y circulación de discursos. Por un lado está el problema de la correlación entre el trabajo y la propiedad. Rodríguez extrapolaba al ámbito de los discursos el razonamiento de John Locke, quien sostenía que sólo a través del trabajo y el esfuerzo – de las propias manos– podía transformarse la naturaleza en propiedad⁵⁰. De ahí surge que el “Pueblo” no puede reconocer como “propio” un texto ordenador –constitucional– que

hicieron manos ajenas. En ese mismo sentido, las manos autorizadas para tratar e instituir el lenguaje del orden son manos incapaces para el trabajo que –según el principio de Locke– haría legítima la propiedad. “Como viles se condenaron en Cuba los oficios de zapateros, sastres, carpinteros, herreros, albañiles, y todos los demas que son altamente apreciados en los pueblos mas cultos de la tierra”, reclamaba Saco en un texto de 1853 (31), verificando el alcance americano del problema Rodríguez preveía desde Concepción en 1834.

Pero esta distancia entre letrados y trabajadores no encerraba solo el problema productivo que subraya Saco cuando indica con alarma que “las artes están en manos de la gente de color” (32). De esta distancia derivaba el segundo problema, y es que la clase dominante, al delegar el trabajo manual en los grupos racializados iba quedando privada de la capacidad de “hacer”. De “hacer” zapatos, sillas, casas u ollas, pero también de “hacer” valer su palabra, o al menos de impedir la acción destructiva de las manos de la masa sobre ella. En 1842 ya Rodríguez (*Sociedades (1842)*) hablaba de un número “considerable” en la masa trabajadora, que “han clamado” contra la “injusticia de los potentados”: un clamor que resultaba inaudible para “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” (Rodríguez, *Sociedades (1842)* pp). Sobre este “clamor” volveré en la última sección. Primero voy a indicar las condiciones que, de acuerdo a lo que sugiere Rodríguez, hacían inconmensurables dos registros: el de ese clamor, surgido de las manos hacedoras, y el de los discursos letrados que trataban de fundar un orden social alrededor de la lectura divulgativa.

El problema planteado por Rodríguez podría parecer asimilable a la “lucha de clases sociales” que Marx y Engels tipificaron como motor de la historia en el *Manifiesto*. Y en un sentido amplio, esta homología podría establecerse. Sin embargo, los énfasis que hace Rodríguez para indicar la “impropiedad” de los medios permiten historizar una diferencia estructural entre la “lucha de clases sociales” en Europa y la tensión entre “brutos” y letrados en Hispanoamérica. Esta diferencia se inserta en el ámbito de la dialegmática, como una distinción inconmensurable entre las técnicas divulgativas del *statu quo* y las técnicas de apropiación de la “JENTUZA”. Porque, como permite distinguirlo la historización que hace Chartier, el “esclavo, (...) plebeyo, (...) siervo, (...) jornalero, [o] en una palabra (...) oprimido”⁵¹ en Europa no estuvo sistemáticamente excluido de las técnicas y redes de circulación propias del “capitalismo impreso”, como sí lo estuvieron en Hispanoamérica. Muy por el contrario, los “oprimidos” en Europa tuvieron una participación verificablemente activa, cuando no protagónica, en la emergencia de la “Galaxia de Gutenberg”⁵².

Uno de los índices de participación activa y directa de los “oprimidos” en Europa en la formación del “capitalismo de imprenta” es la existencia de materiales dirigidos a las clases populares. Los materiales divulgativos, dirigidos a las poblaciones menos instruidas, existían desde al menos el siglo XVII, en colecciones como la Biblioteca Azul, y llegaban hasta el siglo XIX en programas como el de la Sociedad Parisiense. Pero, además, Chartier afirma que en “[e]ach group of texts, beliefs, or modes of conduct” que consideró en más de tres décadas de trabajo, probaron intrincadas mixturas culturales, donde se expresa una tensión dialéctica entre la voluntad homogenizadora que trataban de imponer el Estado, la iglesia y el mercado, y la distinción resistente y libertaria que las masas oponían (Chartier and Cochrane pp).

En Hispanoamérica el incipiente y dependiente “capitalismo de imprenta” se blindó contra la influencia de las mayorías durante la colonia. El acceso a la lectura entre la masa racializada, no solo no fue promovido por el poder colonial, sino que fue activamente restringido e incluso castigado durante siglos⁵³. Esto no quiere decir que la masa en Hispanoamérica no tuviera agencia sobre los procesos de formación de la cultura en la región, sino que sus fortalezas para la invención y la apropiación de discursos no se desarrollaron en contacto directo con la letra mecánicamente reproducida. Así se generó

una diferencia inconmensurable, entre las tentativas de control de la clase dominante y las tácticas y acciones de resistencia en la masa. Mientras la primera se formó en función del control de la lengua válida y legal –cada vez más reproducida mecánicamente a partir de la guerra de independencia–, la segunda desarrolló su capacidad de invención en un registro orgánico, que no confrontaba ni dialogaba con la técnica letrada y mecánica de dominio, sino que la rebasaba abriendo sus propios caminos. Por eso el “clamor” de la “masa” contra la “injusticia” que Rodríguez señala circulaba en un registro que la técnica mecánica no podía registrar, ni mucho menos controlar.

El modelo dialéctico de Rodríguez apuntaba a reducir este índice de inconmensurabilidad. Para eso se proponía, fundamentalmente, integrar al espacio público las técnicas comunicacionales de la esfera no letrada. Pero –como lo indican sus afirmaciones vitriólicas sobre los “brutos” “insolentes” e “incómodos”– esa integración no le atribuía virtudes *a priori* a lo que la esfera no-letrada decía y pensaba. La hipotética conmensurabilidad de la esfera de los “brutos” con la de los “civilizados”, “ilustrados”, etcétera, apuntaba a habilitar en Hispanoamérica una tensión creativa, al menos análoga a la de los pares dicotómicos que Marx y Engels tipificaron como eje de la “lucha de clases”. El proyecto de inclusión de Rodríguez apuntaba a generar un equilibrio metabólico, entre las fuerzas inventivas y las fuerzas disciplinarias que podían dar forma “original” a una cultura.

Invención y disciplina fueron, según Chartier, las fuerzas en tensión entre las que se gestó la cultura impresa europea. Como indica Dorothea Kraus, esas fuerzas caracterizan un proceso en el que “las recepciones [de los textos] son siempre apropiaciones que transforman, reformulan y exceden lo que reciben” (1). Por un lado hay una “cultura popular libre y profusa” que empuja la invención, y una “disciplina del Estado y la iglesia que reprime y subyuga esa cultura” (Chartier and Cochrane 8). La voluntad disciplinaria del poder concentrado reproduce textos con dispositivos para controlar y limitar el sentido. Pero los lectores frecuentemente se “liberan [*s'affranchir*]” de esas imposiciones, en un proceso complejo en el que se alternan la imposición y la adaptación (Kraus 1). Es decir, la reproducción mecánica no diseminaba los discursos linealmente, de los estratos superiores a los estratos inferiores, sino que estos entraban en un “esfuerzo competitivo” contra las múltiples y diversas prácticas de apropiación de las “comunidades de lectores”, que frecuentemente se distinguían respecto a la matriz (Chartier and Cochrane 10).

Indagar en las complejas tensiones entre la elite que controlaba los medios de reproducción y el pueblo que consumía sus productos le sirve a Chartier para desmitificar lo que parecía el “el destino de la cultura popular [que] parece estar inhibida, stifled and abraded para siempre, pero al mismo tiempo renacer siempre de su decadencia”. Por eso plantea la necesidad de aproximarse a cada época explorando “how complex relations were established between the forms imposed (sometimes more and sometimes less forcibly) and firmly established identities (sometimes allowed to blossom and sometimes held back)”. Así, se revelan instancias de la cultura impresa, como la de los programas de las fiestas populares o los obituarios, donde tienen lugar “libres [invenciones] constreñidas” y “disciplina subvertida” (pp, 9-10, pp).

Chartier demuestra cómo la conmensurabilidad entre los discursos mecánicamente reproducidos de la elite y los mecanismos de apropiación de la masa habilitó durante siglos la mutua influencia entre ambas esferas, generando una rica y vigorosa tensión que atraviesa la cultura impresa europea. La dialéctica de Rodríguez apuntaba a habilitar en Hispanoamérica una posibilidad análoga, que pudiera hacer conmensurables los textos de los letrados y el clamor de los “brutos”. Lo que propone como “invención” en su famosa dicotomía –“inventamos o erramos”– no es entonces un llamado excepcionalista a deshacerse de los “conocimientos sociales” heredados de Europa, sino a crear las condiciones de posibilidad para que estos fueran “apropiados”. Por eso la consigna se complementa con el paradójico consejo que la remata en 1842:

Imiten la originalidad, ya que tratan de imitar todo—los Estadistas de esas naciones, no consultaron para sus Instituciones sino la razon; y esta la hallaron en su suelo, en la índole de sus jentes, en el estado de las costumbres y en el de los conocimientos con que debian contar.

Como ya indiqué, Rodríguez entiende y subraya que los atributos de los grupos son contingentes. Es decir, cuando afirma que el “Pueblo Republicano” —los civilizados, ilustrados, pensadores y sabios— es una minoría, puede inferirse que los “brutos” no son parte de él. Pero no es porque los “brutos” no *pueden*, sino porque no *tienen* acceso a los “medios” validados para formar parte del Pueblo Republicano. En consecuencia, solo una minoría —que por otra parte no sabe tanto como cree, y adolece de la falsa conciencia del “vulgo”— está en capacidad de participar de lo público y hacerse responsable de ello. Paradójicamente, esta minoría tomaba como modelo el capitalismo de imprenta europeo que, como demuestra Chartier, se fundó sobre la participación en él de todos los estratos de la sociedad.

Según el análisis de Rodríguez, la implantación de este modelo en ausencia de las condiciones que lo habían hecho posible en su lugar de origen implantaba en América un “principio de desorden”. Y para persuadir a sus lectores de la gravedad de los peligros que representaba ese “principio”, se refería a ellos como una “peste” que se incubaba: las “revoluciones” que, debido a la “ignorancia de las cosas públicas” amenazaban la existencia misma de las repúblicas. Al mismo tiempo, vendía su programa como la “vacuna” contra esa “peste”: adaptar los “medios” de las “cosas públicas” mediante una “instrucción social”, descentrada de la lectura silenciosa (*Luces* (1834) pp).

Por la vacuna no hacen ya las viruelas los estragos que hacían antes—por la Instrucción social se llegaría á desterrar la ignorancia de las cosas públicas.... causa de todos los males que traen las revoluciones, y de las revoluciones mismas (pp).

En el próximo capítulo detallaré cómo se diferencian las revoluciones-peste de la “revolución económica”, que Rodríguez consideraba no solo deseable sino indispensable para consolidar el proyecto emancipatorio en la post-guerra de Independencia (*Obras completas* pp). Ahora lo que me interesa es precisar otro fenómeno que, a la par de la “peste” revolucionaria, surgía de la excepcional accesibilidad a los medios válidos para participar del espacio público. Me refiero a lo que Susana Rotker definió —a partir del sistema categorial rodrigueano— como un “tráfico de la palabra” (pp). Mediante este, se constituía la ya mencionada clase “intermedia de sujetos”:

únicamente empleada—ya en cortar toda comunicacion entre el pueblo y sus representantes—ya en tergiversar el sentido de las providencias que no pueden ocultar—ya en paralizar los esfuerzos que hace el Gobierno para establecer el orden—ya en exaltar la idea de la soberanía para exaltar al pueblo . . . y servirse de él en este estado &c. &c. &c (Rodríguez, *Luces* (1834) pp)

Me interesa introducir este término porque al llamar “tráfico” la mediación tergiversadora de la “clase intermedia”, rotkerBravoPuebloPoder2005 aproxima el fenómeno al régimen trópico de Rodríguez, donde frecuentemente se trata la circulación de signos como circulación de mercancías. Por ejemplo, Rodríguez escribe: “¿[c]ual será la verdad tan feliz, que no tropiece con un necio entre sus censores?... ¿entre esos hombres (buenos ó malos) á quienes la autoridad, ó la opinion pública, ha conferido el empleo de vistas en la aduana literaria?” (*Luces* (1834) pp). Es decir, propone que el censor, con el que la “verdad” tropieza, es como un “[e]mpleado de aduanas a cuyo cargo está el control de las mercancías” (ASALE and RAE, “vista | Diccionario de la lengua española”). Y el poder que selecciona lo que puede formar parte de lo público en el ecosistema de medios mecánicos es una “aduanas literaria”.

Como ya comenté, lo que más inquieta a Rodríguez del “tráfico de la palabra” no es la falta de libertad para la circulación de discursos, sino los riesgos que esta libertad acarrea en el modelo del capitalismo de imprenta. Lo que revela la muy probable necesidad de los censores no es tanto la dificultad para hacer circular los discursos como el “principio de desorden” en la autoridad o la opinión pública, que pone a un “necio” a cargo de las “vistas” en la “aduanas literaria”. Justamente, tener a la necesidad a cargo de definir qué discursos, cómo y cuándo se divulgan y se validan es la condición de posibilidad para darle poder y legitimidad a la estafa. “Con los conocimientos, divulgados hasta aquí, se ha conseguido que los Usurpadores, los Estafadores, los Monopolistas y los Abarcadores, obren legalmente”, imprimió en la primera parte de *Luces*. Y remató esta idea proponiendo una analogía simétrica entre la falsificación del dinero y los discursos impropios:

Desde que se han extendido los conocimientos en química y en el arte de grabar, ya no hay arbitrio que baste, para impedir la falsificación de moneda, en metal ó en papel: difúndanse, un poco mas, las habilidades en que fundan las naciones cultas sus preferencias, y los salteadores llevarán los libros de sus negocios, en partida doble (*Luces* (1834) pp)

El remate no define con claridad cuál es la relación entre el acceso a posibilidades técnicas de reproducción y falsificación del dinero, y el mecanismo mediante el que los conocimientos divulgados “hasta ahora” favorecen a los “salteadores”, “usurpadores”, “estafadores”, “monopolistas” y “abarcadores”. Lo que deja clara esta idea es que el “principio de desorden” no habilitaba la amenaza de la anarquía social —la “peste” revolucionaria—, sino también la de una concentración del poder comunicacional, que exponenciaba las posibilidades de especular con la impropiedad de los discursos para su propio beneficio. Repotenciado en la post-guerra de Independencia por las posibilidades técnicas de reproducción mecánica de signos y la libertad para explotarlas, el régimen escriturario de dominación se había convertido en una máquina reproductora de impropiedad, que usurpaba, asaltaba, monopolizaba, y abarcaba la república.

Había entonces, por un lado, una esfera orgánica extra-letrada, que multiplicaba con velocidad epidémica un clamor revolucionario, y una clase letrada que multiplicaba mecánicamente los artificios para auto-atribuirse poder, recursos y facultades. La “educación popular” era el dispositivo que podía contener los riesgos implícitos en la separación progresiva de estas dos esferas, si adaptaba los “medios” de apropiación orgánica de las masas, a la forma de instruirla con “conocimientos sociales”. Pero los modelos dialécticos dominantes —y triunfantes a mediano, corto y largo plazo— proyectaban la “educación popular” más bien como una reproductora de la impropiedad y de desorden a escala industrial.

Un ejemplo preciso de cómo operaba la impropiedad más allá del ámbito específico de los materiales impresos, pero anclada a él, está en el segundo párrafo de la “Conclusión” de *Luces*. Aquí Rodríguez alude a una campaña de opinión pública a favor de la restitución de la trata de esclavizados, que había sido abolida en Bolivia en la constitución bolivariana de 1826 :

No insulten la sana razón, haciendo pregonar papeles, por las calles, para disponer la opinion en favor del tráfico de negros—no ofendan al gobierno con indirectas, para que apoye una pretension tan opuesta á los principios de humanidad, que han consagrado las leyes modernas (*Luces* (1834) pp)

El hecho de que Rodríguez se refiera a la diada pregón-papel y no a carteles, gacetas u otros productos impresos destinados a la lectura silenciosa, es clarificador. Por un lado, deja ver que en su análisis el régimen de reproducción mecánica de los signos no se agotaba en el objeto impreso, sino que pasaba por la entonación acústica que permitía *sentirlo* a quienes no podían leerlo. Por otra parte, deja ver que para el “tráfico de la palabra” la posibilidad de imprimir era un aspecto técnico determinante. Pero no más

determinante que la posibilidad de explorar las potencias de esa tecnología libre de los designios del gobierno. Y aún más: que con ella pudiera influir sobre el gobierno atendiendo a los intereses de quienes reproducían los discursos, y contra los del interés público. En la post-guerra, la opinión era un mercado de libre competencia, donde Rodríguez ubicaba con cierta precisión el “principio de desorden”

Para hablar de la libre competencia, Rodríguez tomaba prestado del francés la palabra “concurrència” (*concurrència*), que “se ha discutido, propuesto, impuesto o rechazado desde al menos finales del siglo XVIII, en Francia como en Gran Bretaña, en Italia como en Alemania, en Japón como en China y en otros lugares” (Stanziani pp). Rodríguez empleó “concurrència” en sus impresos de 1828, 1830 y 1849 para criticar lo que calificaba como un “sistema anti-económico”, en el que “el productor es víctima del consumidor, y ámbos lo vienen á ser del capitalista especulador” (*Obras completas* pp). Pero en esos contextos se refería específicamente al ámbito de la economía política, el comercio y la producción de mercancías. En cambio, en 1834, lo empleó para referirse específicamente a los procesos que organizaban la oferta y demanda de discursos, específicamente en el ámbito educativo. En la lista que elaboró para criticar los “medios de adquirir los conocimientos sociales”, el número 5 era:

Declarar libre el comercio de enseñanza [...] paraque haya concurrència, y se abarrotén los Colegios, como se abarrotan las aduanas. De allí salen las artes y las ciencias a venderse, a todos precios [...] así como salen los géneros a venderse, al baratillo, en diferentes puestos [...] De ordinario, en estas ferias se compran, a precios muy cómodos, cosas que se desarmen entre las manos o no aguanten la primera lavada—así también del baratillo de Profesores se sacan muchos, que van a aprender junto con sus discípulos

El aprendizaje conjunto de maestros y discípulos connota el sistema de “enseñanza mutua” formulado por el cuaquero inglés Joseph Lancaster, en el que “[c]on pocos maestros y algunos principios vagos, se instruyen muchachos a millares, casi de balde” (Rodríguez, *Luces* (1834) pp). Entusiastamente promovido por Andrés Bello y Simón Bolívar para Hispanoamérica, entre otros notables del período, este sistema era, para Rodríguez, un paradigma de la concurrència aplicada a la educación. Por ende, sus efectos eran análogos a los efectos que —según su análisis— el régimen de concurrència tenía sobre el mercado: resultados rápidos y en masa, pero mecanizados, importados, y con poca calidad y durabilidad. Por eso las llama “escuelas de vapor”, y las compara con las “sopas a la Rumford establecidas en los hospicios” (Rodríguez, *Luces* (1834) pp).

La “sopa económica” a la Rumford se popularizó en Europa a principios del siglo XIX, donde comenzó implementándose en Bavaria como una solución nutricional para hospicios, el ejército y los pobres. Para Rodríguez, el éxito del modelo de educación masiva o popular lancasteriano solo era comparable al éxito de estas sopas, que “con algunas mermitas de Papin [precursor de la olla de presión] y algunos huesos, engordan millares de pobres, sin comer carne” (*Luces* (1840) pp). Pero, como lo especifica en 1842, el mote de “escuelas de vapor” no se refería solo a la poca consistencia de sus resultados, sino a la velocidad con que se producían. Se trata de “[e]scuelas de vapor, de la fuerza de 100 caballos, o ferrocarriles, que transportan en un soplo millares de muchachos de la sima de la ignorancia al pináculo del saber” (*Sociedades* (1842) pp). Es decir, la comparación del modelo de educación popular dominante con una sopa de huesos obedece tanto a una preocupación por la calidad, como a una relación mecánica con el “saber”. Un saber cuyo —irónico— pináculo estaba dictado por la velocidad de las máquinas automatizadas y el sistema de concurrència que las dirigía.

Este razonamiento valía tanto para el mutualismo de profesores-alumnos como para los “catecismos” impresos. Todos aparecían en la crítica dialéctica de Rodríguez como potenciales propagadores de errores, usurpaciones, monopolios y estafas “de la fuerza de 100 caballos, o ferrocarriles”. Pero lo que propone Rodríguez como contraparte a las “escuelas de vapor” no es simplemente un modelo alternativo de “educación popular”. El

horizonte de su obra es, como lo designa el *motus* de *Sociedades*, una prognosis sobre los “siglos venideros” en América, y no un “tratado de educación popular”. Por eso en la próxima sección indico cómo se articula la crítica de Rodríguez a la impropiedad de los medios republicanos con una mirada más amplia, que atiende al siguiente “cuadro”:

el ORDEN PUBLICO es el ASUNTO DEL DIA *en América hay muchas castas*

title: Impropiedad con cien trenes de fuerza ID: 1728 type: folder compile: 2 charCount: 43782

Como detallaré en próximo capítulo, lo que Rodríguez llega a caracterizar y relatar como proyecto concreto de “educación popular” está siempre enmarcado en un proyecto mucho más amplio, que responde al “asunto del día”, en función de la amplia variedad de “castas” americanas. Este proyecto se condensa en la premisa “colonizar el país [el continente americano] con sus propios habitantes”, y está bien resumido en la entrevista que redactó Manuel Uribe Ángel:

Mi gran proyecto por entonces consistía en poner en práctica un plan bastante meditado que estriba en colonizar la América con sus propios habitantes, para evitar lo que temo acontezca un día; es decir, que la invasión repentina de inmigrantes europeos más inteligentes que nuestro pueblo actual, venga a avasallarlo de nuevo y a tiranizarlo de un modo más cruel que el del antiguo sistema español (pp).

Claro que en este plan, nivelar la “inteligencia” de las masas americanas con la de los posibles “invasores” europeos era uno de los componentes fundamentales. De ahí la importancia de la “educación popular”, cuyos diagnósticos y propuestas específicas se saltean a lo largo de su obra. Y es en el pensamiento sobre el proceso educativo donde aparece con más claridad la doctrina social que dialoga con su programa más amplio: tanto con la prognosis de los “siglos venideros”, como con el plan de colonización, y la singularidad formal en su a.p.p.. En otras palabras: la dudosa aplicabilidad inmediata de lo que Rodríguez postula como modelo educativo deja como subproducto un horizonte paradigmático cultural, político y social, que moviliza su teoría crítica y su praxis artística.

Un ejemplo de esta tensión, entre un modelo educativo de aplicabilidad dudosa, y una noción sólida para pensar lo social que surge de él está en *Luces*, cuando señala que “[e]n vano estudian los jóvenes matemáticas, lógica, metafísica.. sino saben resolver cuestiones tan sencillas” (Rodríguez, *Luces* (1834) pp). Con “cuestiones tan sencillas”, Rodríguez se refiere a:

1. El siguiente “cuadro”, presentado como “axioma”:

[figura: NO HAI facultades INDEPENDIENTES / siendo así / no hay facultad propia / que pueda ejercerse sin el concurso / de facultades ajenas]

2. Un segundo y cuarto “cuadros”, en los que propone 144 variaciones del primero, para convertir el axioma en “problema”⁵⁴

[figura: dígase / cosas / en lugar de / facultades / digase / querer / pretender / mandar / hacer / adquirir / poseer / ó apropiarse / en lugar de ejercer][figura: Pónganse / en lugar de concurso de facultades / voluntades / fuerzas / poderes / libertades / derechos / funciones / empleos / ajenos]

3. Un tercer “cuadro”, donde pueden combinarse los elementos para formarse 57 teoremas a partir del problema resultante

[figura]

4. Tres conclusiones: “[n]o hay convencion que dé un hombre á otro hombre en propiedad”; “[l]as cosas, en el estado social, no son propiedad de uno, sino por consentimiento de todos”; y “[l]a voluntad de uno no debe excitar la de otro, sino por utilidad de ámbos—ni contenerla, sino en cuanto le es perjudicial” (*Luces* (1834) pp)

5. Una pregunta:

Grandes ventajas han sacado de estas máximas los moralistas y los que han tratado del derecho en sus diferentes especies. ¿Ha sido bueno ó malo el uso que han hecho de ellas?... ¿es bueno ó malo el que están haciendo actualmente los moralistas y los publicistas americanos?

Es decir, lo que Rodríguez (*Luces* (1834)) llama “cuestiones tan sencillas” parece hoy más bien un complicado examen de filosofía política, ética y sociología. Pero la insuficiencia de la lógica, metafísica y matemáticas para dar respuesta a esta pregunta no era una insuficiencia académica. Como escribió en su manuscrito de 1851, *Consejos de amigo*: “[p]uede úno ser orador! insigne, literato!, poeta!, pendolista!, matematico !. / teólogo !! . . . i ser insociable. / i un sordo-mudo, manco i ciego, ser . . . / un modelo! de sociabilidad” (Rodríguez, *Obras completas* pp). Es decir, del mismo modo que los “brutos” eran competentes en prosodia hablando, mientras los letrados no lo eran leyendo, las respuestas a las “cuestiones tan sencillas” pasaban por la experiencia, y no por el saber “puro” de las academias.

El problema de las “escuelas de vapor”, y del “cargamento de *Catecismos* sacados de la Enciclopedia por una sociedad de Jentes de letras en Francia, i por hombres aprendidos en Inglaterra” no era que faltaran cátedras o contenidos sobre ética, filosofía política y sociología. El problema con ese modelo era que les quitaba “a los niños hasta las ganas de preguntar por qué piden pan” (Rodríguez, *Sociedades* (1842) pp). Como ironizaba en *Sociedades americanas* (1842):

Todo ha de ser *puro* / matemáticas puras / gramática pura / mitología pura / i todo jía i fia... sea el que fuere... puro: / porque está demostrado que eso de andar materializando las cosas, es cortar el vuelo! al espíritu (Rodríguez, *Sociedades* (1842) pp).

Un modelo educativo que quita las ganas de preguntar por qué se pide pan es un modelo que separa el conocimiento de su fundamento material. Por eso Rodríguez rechazaba de plano anteponer la lectura a la formación del criterio, y llegaba a proponer que “el que no entienda lo que está escrito, no debe leerlo” (*Luces* (1840) pp). Su premisa era que “como los principios están en las cosas, con Cosas se enseñará a Pensar” (Rodríguez, *Sociedades* (1842) pp). Y se aplicaba de un modo concreto, según los registros disponibles. Por ejemplo, así describe el método educativo de Rodríguez uno de los pocos testimonios que lo registra en un aula de clases, en algún punto de su exilio europeo entre 1801 y 1823. Se trata de una escuela en Londres, donde “adquirió reputación por su práctico modo de enseñar”:

En cuanto al cálculo , con ayuda de pequeños cuadros de madera pintados de diversos colores, hacía que sus discípulos ejecutaran adiciones, sustracciones, multiplicaciones y divisiones con gran rapidez. Tablitas unidas entre sí, le servían

también para enseñarles las fracciones y hacerles comprender de antemano difíciles problemas, que de otra manera no hubieran podido concebir (Lozano y Lozano pp).

El modo de enseñar de Rodríguez parte de la premisa de que la razón nace de la interacción con el mundo concreto, antes de con las abstracciones. Y en cierto sentido, se “adelanta” a principios de la educación que comenzaron a popularizarse a partir de las contribuciones del constructivismo en el siglo XX⁵⁵. Pero tanto o más que a la eficacia pedagógica general, su modo de concebir la enseñanza, en el contexto de la post-guerra de Independencia, obedecía al “cuadro” de 1834, atento a su contexto específico, donde indica que la instrucción pública pide “mucha filosofía”. Y donde “filosofía” no es memorizar nombres, escuelas y conceptos prestados, sino lo que está “donde quiera que se piensa sin prevención; y consiste en conocer las cosas para reglar nuestra conducta con ellas, según sus propiedades”.

[figura: La Instrucción Pública . . . en el siglo 19, pide mucha filosofía. / El Interes Jeneral está clamando! por una reforma, / i la américa ! / la América ! Quien lo creería ? ! . . . / está llamada, por las circunstancias, a emprenderla]

No solo la propuesta de anteponer las ideas a las letras, sino también la noción filosófico-pedagógica de Rodríguez que enseña a partir de la experiencia antes que los libros fue asimilada por la crítica a la larga tradición de lo que derridaGramatologia1978 llama “metafísica de la presencia”. Particularmente, al legado de los dos autores paradigmáticos que el argelino identifica en los extremos de la línea diacrónica: Sócrates y Rousseau⁵⁶. Sin embargo, la apuesta de Rodríguez, y sus manifiestas ideas sobre metafísica y sobre las relaciones entre materia y espíritu, o entre forma y existencia, revelan un costado de su pensamiento tan presente como poco estudiado. Es el costado de un pragmatismo materialista, que hizo cálculos tan eficaces a largo plazo como ignorados —y en consecuencia inútiles— en su propio tiempo.

El aspecto “materialista” de Rodríguez sin referirme a marcos categoriales producidos bajo otras condiciones de posibilidad [me refiero al estado de la discusión actual, a partir de Eagleton]. Lo que llamo “materialismo” en Rodríguez parte de su toma de posición respecto a las ideas que circulaban en su tiempo respecto a ese tropo. Ideas a las que alude cuando ironiza sobre el modelo dialegmático que evita por “material” la pregunta sobre por qué se pide pan; cuando afirma que “[p]or meterse á espirituales, pierden muchos de vista la materia de que han sacado sus abstracciones” (Rodríguez, *Obras completas* pp); o cuando invita a los americanos a que “recojan los materiales de sus Pensamientos / en suelo, producciones, industria, i riqueza— / en situaciones, comercio interior i exterior— / en razas, condiciones, costumbres i conocimientos” (Rodríguez, *Sociedades* (1842) pp).

Las nociones de Rodríguez sobre los fenómenos materiales como fundamento móvil de la existencia y el saber están dispersas a lo largo de su obra. Y como otros conceptos, quizá sería más claro de no haberse perdido un baúl con sus papeles inéditos en el llamado Incendio Grande de Guayaquil, en 1896 . Ante esa escasez de indicios, voy a recurrir a un elemento que revela una de las narraciones y conferencias con terceros que registran los testimonios disponibles. En este se evidencia, en un momento límite, una inclinación por sumergirse en las tensiones propias de lo material, despojándolo de sobredeterminaciones trascendentes. Me refiero al testimonio de Camilo Gómez: el joven que acompañó a Rodríguez a morir en 1854 después que naufragara en un caserío cercano a Amotape, en el norte de Perú. Cuenta Gómez que al llegar el cura a confesar al moribundo Rodríguez:

Don Simón tan luego lo vio entrar se incorporó en la cama, se sentó, hizo que el cura se acomodara en la única silla que había y comenzó a hablarle, algo así como una disertación materialista “El cura quedó estupefacto y apenas tenía ánimo para pronunciar algunas palabras tratando de interrumpirlo.”Era yo muy joven y no

comprendía el alcance de lo que decía don Simón, sólo recuerdo que manifestaba al cura que no tenía más religión que la que había jurado en el Monte Sacro con su discípulo (pp)

La declaración de no tener ninguna religión salvo aquella que se expone con una “disertación materialista” –que permanece inaccesible– define una posición respecto a la metafísica propiamente religiosa que lo distingue nítidamente al menos de la de Jean Jacques Rousseau –quien por otra parte tiene al respecto una perspectiva representativa del período⁵⁷. Rousseau se posicionó respecto a la metafísica religiosa y el materialismo a veces de forma ambigua y a veces rígidamente aferrado a una razón trascendente que sobredeterminaría los fenómenos materiales. Como recuerda Jared Holley, en sus *Confesiones* Rousseau mencionó un plan de publicar una obra llamada *El materialismo del hombre sabio*, aunque después tuvo la necesidad de aclarar que el público no debía ser “confundido por el título”, porque no era un “verdadero tratado sobre materialismo”. Por otra parte, en el *Emilio* postula la necesidad de aceptar la “falta de interés de los dioses en asuntos humanos”. Pero al mismo tiempo se resisitó enérgicamente a concebir la realidad privada de determinaciones trascendentes y divinas. Para él era sobre todo inconcebible un mundo ordenado por la necesidad Holley (“Rousseau’s Reception as an Epicurean”).

Claro que la versión que nos llega del “Juramento” obedece a un plan que dando por garantía lo divino heredado –“Juro por el dios de mis padres”– afirma emprender una voluntad sin descanso hasta conseguir un objetivo. En ese sentido, el texto reproducido del “Juramento” traza un plan que si no es del todo divino, es al menos teleológico, y recurre a tropos que afirman la inmortalidad e invariabilidad de la voluntad humana. Sin embargo, como señala Susana Rotker, lo que suprime la reproducción monótona de ese “documento formal con el que Bolívar inicia su compromiso con la independencia americana” (Rotker 88) es, precisamente, las huellas materiales y contingentes de su primera enunciación: “[y] luégo, volviéndose hacia mí, húmedo el ojo, palpitante el pecho, enrojecido el rostro, con una animación casi febril, me dijo” (Uribe Ángel 74). Es decir, lo que suprime el recorte –multiplicado en la reproducción mecánica– de la escena ritual que Rodríguez enmarca como una “disertación materialista” es precisamente sus huellas materiales.

Se trata, por una parte, de lo que a en el marco categorial de Rodríguez puede llamarse el “SENTIDO” del juramento. Como indica Rotker, el recorte de la historia oficial elimina, tanto en la reproducción impresa como en la amplificación iconográfica “la casi carnal solemnidad del momento” que construye el narrador: el enrojecimiento de la cara, la humedad del ojo, el palpar del pecho y la mirada dirigida al maestro a los que ya me referí (90). Pero además, parte del “SENTIDO” que se suprime es la motivación del texto matriz, donde el relato está mediado por una serie de almuerzos ofrecidos a un hombre anciano que en ese momento de su vida pasa necesidad⁵⁸.

Como reconoce Manuel Uribe Ángel en la crónica que lleva el “Juramento” a la imprenta por primera vez, su relación con Rodríguez se fundó en un intercambio implícito: él se presentaba una vez a la semana en casa de Uribe Ángel, Uribe Ángel lo alimentaba, y Rodríguez lo entretenía. “Yo no era rico, y él por su parte era supremamente pobre. Sin lujo y ostentación había en mi mesa lo suficiente para mí y aun sobraba para otro”, cuenta el médico. Por otra parte, la contraprestación por lo que había en la mesa tampoco se oculta: “[s]ería largo referir el número de anécdotas, picares cas unas, filosóficas otras, é instructivas todas, que me fueron referidas por Don Simón Rodríguez” (72, 74). Por otra parte, como conté en el primer capítulo, Rodríguez le hace el relato del “Juramento” como una explícita compensación por la información sobre su vida para una novela que “no se la voy a dar”.

Es decir, puede pensarse que el texto del “Juramento” tiene una motivación “materialista” en el sentido de “preocupado por los bienes materiales” (ASALE and RAE, “materialista | Diccionario de la lengua española”), en este caso, seguir compartiendo la mesa con el

doctor Uribe Ángel. Y es ese sentido el que quiero enfatizar: Rodríguez fue en principio “materialista” precisamente en tanto atento a la necesidad de bienes materiales, y por las prácticas requeridas para producirlos. Es decir, Rodríguez fue “materialista” precisamente en el sentido práctico o pragmático: el que más enérgicamente rechazó el anti-materialismo de Rousseau, de Bello y de los repetidores de esta retórica romántica que “por meterse a espirituales” negaban la existencia del “comercio de los hombres”⁵⁹.

Como indicó Lasarte Valcárcel >, el pragmatismo de Rodríguez ha seguido siendo uno de los aspectos menos explorados de su obra. Esto se debe en parte al poco éxito inmediato que Rodríguez tuvo en su vida en América a partir de 1826, tanto económica como políticamente —e incluso intelectualmente si se lo compara con otras grandes figuras del período. Pero se debe también, en gran medida, a la rostrificación romántica y *roussoeniana*, que como mostré ha persistido en su recepción crítica, más allá de analogías y metonimias puntuales.

No quiero decir que Rousseau está automáticamente opuesto al pragmatismo⁶⁰. Lo que indico es que la rostrificación rousseauiana —a la que me referí en el primer capítulo— desdibuja la dimensión pragmática de Rodríguez. En otras palabras: Rousseau no es necesariamente un anti-pragmático, pero el Rodríguez rousseauiano sí lo es. Porque, en efecto, es difícil calificar como pragmático a primera vista a un autor que se tipifica como arriero empobrecido y precarizado, en un caserío a cien kilómetros del lago Titicaca. Por eso Mariano Picón-Salas, uno de los pocos en subrayar la relación de Rodríguez con el ámbito de lo práctico, se ve obligado a introducir el matiz, cuando afirmó Rodríguez fue un “Rousseau pragmático” (pp).

Como mostré, la escena que sirvió a la generación de Picón-Salas para rostrificar a Rodríguez como un epígono de Rousseau fue una entrevista con el viajero francés Paul Marcoy. Y aquí aparece otro hilo suelto, dejado por el Rodríguez narrador, para deshilar el velo romántico que lo encubre⁶¹. En este caso, el hilo precisa el modo en que Rodríguez tuvo una relación directa con el “comercio de los hombres”. Y en la misma medida, revela la presión ejercida por el “capitalismo de imprenta” hispanoamericano para mantener el rostro de Rodríguez alejado del ámbito de lo mundano y lo necesario. En el texto original, publicado en francés, Marcoy (“Viaje”) se refiere a Rodríguez en todas las ocasiones como “pulpero”, y a su establecimiento como una “pulpería”. Es decir, toma prestada del español la palabra que se usaba en casi toda Hispanoamérica para referirse a los establecimientos que “[a]demás de un puesto de venta, constituía[n] un lugar de consumo y recreación donde se podía comer, beber, cantar o practicar distintos juegos” [josemuzleraPulperia2022 pp]. El traductor anónimo, que publicó la versión en 1879 evitó los vocablos “pulpero” y “pulpería” de la versión francesa cada vez que aparecen, y los sustituye por “tienda de comestibles”, “dueño del establecimiento”, “amo de la tienda” y “lonjinista” Marcoy (“Le Tour du monde”).

Esta versión, en la que se inscribe el “pulpero” como borradura, fue la que después reprodujeron todas las otras publicaciones en español. La censura es significativa, en tanto como indica Tejada Soria, el pulpero y la pulpería fueron instancias límite de la vida social americana, donde confluían la Iglesia, el Estado, contrabandistas, bandoleros, y todas las razas y clases, alrededor del comercio (pp). En una de sus etimologías, “pulpería” connota el dinamismo del movimiento de los brazos del “pulpero”, que lidian con una amplia diversidad de productos, clientes y proveedores a lo largo de casi todos los estratos de la sociedad: entre la legalidad y la ilegalidad; entre los “brutos” y los letrados; entre “espirituales” y “materialistas” .

Rodríguez quiere subir la apuesta, y para eso entabla la discusión a partir de un punto en común: la necesidad de una organización racional de la fuerza de trabajo. Y a partir de esa necesidad identificada como un horizonte compartido, pone en evidencia la inconveniencia de la solución dominante entre el vulgo letrado: “¿Qué mal calcula el que condena a un hombre a la ignorancia, por el gusto de tener quien lo exente

maquinalmente del cuidado de su persona?!—de cuántos bienes”, exclama en el apartado “Fin de la sociedad” de 1828 (Rodríguez, *Sociedades (1828)* pp) Porque la hipótesis del letrado embrutecido implica su inversión: si los “esclavos” no hubiesen tenido que dedicarse al cuidado maquinal de sus “Doctores”, estarían en las ciudades y no en los campos, y serían tan ilustrados, sabios civilizados y pensadores como sus amos. Plantearlo en términos de “mal cálculo” viene a subrayar la inconveniencia de lo que la vanguardia ilustrada veía como un negocio redondo.

Aparentemente, la falta de condiciones objetivas en Hispanoamérica para formar un “capitalismo de imprenta” como el europeo, solo le añadía ventajas al modelo: los “catecismos” y las “escuelas de vapor” no solo cumplían el rol asignado en modelo original —normatizar y disciplinar a la población para la explotación masiva del trabajo— sino que organizaba como “Pueblo” una masa trabajadora mayoritariamente ignorante “de las cosas públicas”. Es decir, un “Pueblo” en el que la masa oprimida no puede disputar con el opresor, en términos conmensurables, el poder político y capacidad de representar. El “mal cálculo” es el que no prevé el “monstruo social” porque el “adelanto de los conocimientos” se produce disociado de las Luces Sociales. Es decir, lo que sostiene el “adelanto” es precisamente el trabajo maquinal y embrutecedor de la sociedad a la que se priva de medios para apropiarse de las “luces”. E incluso de las “luces” a las que sí tenían acceso los “oprimidos” en Europa, aunque fuera como comunidades de lectura diferenciadas.

El “monstruo social” que pinta Rodríguez lo es en el sentido más elemental de la monstruosidad: se trata de una situación en el que un cuerpo pertenece, al mismo tiempo, a dos “naturalezas” diferentes, contradictorias y quiméricas: es la vez ilustrado y bruto, bárbaro y civilizado, capaz de alucinar con la inteligencia perfecta de las máquinas, y de embrutecer a su sociedad con trabajos mecanizados. Como se anunciaba de *Luces* (1834), y como comenté al principio de este capítulo: la “ignorancia” no es una carencia solamente de los “brutos”, pues los “civilizados” también ignoran una parte sustancial de la realidad social. Precisamente, la parte que circula en el “clamor” de las masas que gestan la “peste” revolucionaria.

Viájese por los países donde hai esclavos, i se verá que los amos han aprendido mucho de lo que han enseñado; pero que sus esclavos conocen mejor que ellos el arte de engañar: los Esclavos nunca creen a sus Amos, i han hecho a sus amos crédulos: afectando sumisión los dominan (*Luces (1840)* pp).

Lo que viene a decirles Rodríguez es que el sistema no es sostenible, que no tienen “Pueblo” y que no hay sujeción de la masa al dominio de los gobernantes, sino “un pueblo inerte / por ignorancia” que simula obedecer (Rodríguez, *Obras completas* pp)⁶². El “arte de pintar palabras de Rodríguez” exhibe ese cuerpo anómalo para *mostrar* lo que está roto entre la masa y la sociedad⁶³. El saber de los “[d]octores (...) en su vida inútil” avanza sobre el embrutecimiento y reducción a máquina de sus “esclavos” [como detallo en el próximo capítulo, el uso del lexema “esclavo” en Rodríguez tiende al sentido metafórico que, como demostró Susan Buck Morris, fue de uso común en el liberalismo]. Y la analogía de la “peste” sirve para generar, mediante el lenguaje del cálculo y la ciencia, un efecto persuasivo que los llamados morales no habían podido conseguir.

title: El cálculo pulpero y el monstruo social ID: 2115 type: folder compile: 2 charCount: 36926

ASALE, RAE-, and RAE. “bruto, bruta | Diccionario de la lengua española.”

«Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario, <https://dle.rae.es/bruto>. Accessed May 10, 2023.

---. “materialista | Diccionario de la lengua española.” «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario, <https://dle.rae.es/materialista>. Accessed June 3, 2023.

- . "vista | Diccionario de la lengua española." «*Diccionario de la lengua española*» - Edición del Tricentenario, <https://dle.rae.es/vista>. Accessed June 14, 2023.
- Bello, Andrés. "Memoria Correspondiente Al Curso de La Instrucción Pública En El Quinquenio 1844-1848." *Obras Completas de Andrés Bello: Temas Educativos II*, 2nd ed., Vol. 21, Fundación La Casa de Bello, pp. 28–81.
- Bello, Andrés, et al. *Obras completas de don Andrés Bello. Ed. hecha bajo la dirección del Consejo de instrucción pública, en cumplimiento de la Lei de 5 de setiembre de 1872*. Santiago de Chile Impreso por P.G. Ramirez, 1881. Internet Archive, <http://archive.org/details/obrascompletasde05belluoft>.
- Bello, Andrés. "Sobre Los Fines de La Educación y Los Medios Para Difundirla." *Obras Completas de Andrés Bello: Temas Educativos II*, 2nd ed., Vol. 22, Fundación La Casa de Bello, pp. 657–67.
- . "Sociedad parisiense de enseñanza elemental." *El Repertorio Americano 1: Octubre de 1826*, edited by Andrés Bello and Juan García del Río, Bossange, Barthés i Lowell, 1826, pp. 61–69.
- Bello, Andrés, and Juan García del Río, editors. "Boletín Bibliográfico." *El Repertorio Americano 1: Octubre de 1826*, Bossange, Barthés i Lowell, 1826, pp. 293–320.
- Chartier, Roger. *Las revoluciones de la cultura escrita*. Editorial GEDISA, 2018.
- . *The Order of Books: Readers, Authors, and Libraries in Europe Between the Fourteenth and Eighteenth Centuries*. Stanford University Press, 1994.
- Chartier, Roger, and Lydia G. Cochrane. *The Cultural Uses of Print in Early Modern France*. Princeton university press, 2019.
- Chatzis, Konstantinos. "Produire et publier des ouvrages de mécanique pour le plus grand nombre dans la France des années 1820 et 1830." *Cahiers François Viète*, no. III-13, November 2022, pp. 111–50. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.4000/cahierscfv.3622>.
- Chávez Herrera, Nelson, editor. "Prólogo." *Bolívar contra Bolívar*, by Simón Rodríguez, Biblioteca Ayacucho, 2019.
- Cova, J. A. *Don Simón Rodríguez: maestro y filósofo revolucionario, primer socialista americano, vida y obra del gran civilizador*. 2. ed., Editorial Venezuela, 1947.
- Derrida, Jacques. *De la gramatología*. Siglo XXI, 1978.
- Diccionario de Autoridades(1726-1739)*. <https://apps2.rae.es/DA.html>. Accessed August 29, 2022.
- Fernández, Estela M., and Alejandra Ciriza. "Simón Rodríguez, una utopía socialista en América." *CUYO. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, no. 12, 1995, pp. 67–95.
- Holley, Jared. "Rousseau on Refined Epicureanism and the Problem of Modern Liberty." *European Journal of Political Theory*, Vol. 17, no. 4, October 2018, pp. 411–31. SAGE Journals, <https://doi.org/10.1177/1474885118788963>.
- . "Rousseau's Reception as an Epicurean: From Atheism to Aesthetics." *History of European Ideas*, Vol. 45, no. 4, May 2019, pp. 553–71. Taylor and Francis+NEJM, <https://doi.org/10.1080/01916599.2018.1563965>.
- Hurtado Arias, Uriel Antonio, and Diego Alejandro Muñoz Gaviria. "El maestro Simón Rodríguez: Un pensador de la educación crítica latinoamericana." *Kavilando*, Vol. 7, 2015.
- Jaika Tejada Soria. "Pulperos, Pardos and Indepeendence in Venezuela. 1812-1814." *Historia y Memoria*, Vol. 2, 2011, p. 53. Open WorldCat, http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_memoria/article/view/788.
- Kraus, Dorothea. "Appropriation et pratiques de la lecture." *Labyrinthe*, no. 3, 3, April 1999, pp. 13–25. journals.openedition.org, <https://doi.org/10.4000/labyrinthe.56>.
- Lasarte Valcárcel, Javier. "El lado oscuro de Simón Rodríguez." *Al filo de la lectura: usos de la escritura, Figuras de escritor en Venezuela*, Universidad Católica Cecilio Acosta, 2005.
- López Palma, Jorge. *Simón Rodríguez: utopía y socialismo*. Catedra Pío Tamayo, 1989.

- Löwy, Michael. *Redención y Utopía : El judaísmo libertario en Europa central. Un estudio de afinidad electiva*. Ariadna Ediciones, 2019. OpenEdition Books, <http://books.openedition.org/ariadnaediciones/1568>.
- Lozano y Lozano, Fabio. *El maestro del Libertador*. P. Ollendorff, 1913.
- Marcos, Paul. "Viaje Por La Región Del Titicaca." *La Tierra y Sus Habitantes*, Vol. II, Montaner y Simon, 1879.
- . "Voyage dans la region du Titicaca et dans les Vallées de l'est du Bas-Péru." *Le Tour du monde : nouveau journal des voyages / publié sous la direction de M. Édouard Charton et illustré par nos plus célèbres artistes -- 1877-01-01 -- fascicules*, no. 33, January 1877, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k344072>.
- Mondragón, Rafael. "Hacia una edición crítica de Sociedades americanas en 1828 de Simón Rodríguez: Claves para la reconstrucción de un proyecto editorial." *Utopia y Praxis Latinoamericana*, Vol. 21, no. 75, 2016, pp. 113–37.
- Picón-Salas, Mariano, and Cristian E. Alvarez A. *De la Conquista a la Independencia y otros estudios*. Monte Avila Editores, 1990.
- Rama, Ángel. *La Ciudad Letrada*. Arca, 1998.
- Ramos, Julio. *Desencuentros de la modernidad en América Latina: literatura y política en el siglo XIX*. El Perro y la Rana, 2009.
- Rodríguez, Simón. *Obras completas*. Universidad Simón Rodríguez, 2016.
- . *Sociedades americanas en 1828. Cómo serán y cómo podrían ser en los siglos venideros*. Universidad Autónoma Metropolitana, 2018.
- . *Sociedades americanas en 1828. Cómo serán y cómo podrían ser en los siglos venideros*. Universidad Autónoma Metropolitana, 2018.
- . *Sociedades americanas en 1828. Cómo serán y cómo podrían ser en los siglos venideros. 4ª parte. Luces y virtudes sociales. Primer cuaderno*. Universidad Autónoma Metropolitana, 2018 (1834).
- . *Sociedades Americanas en 1828. Luces y virtudes sociales*. Universidad Autónoma Metropolitana, 2018.
- Rojas Olaya, Alí. "Simón Rodríguez y La Clase Obrera." *Cuatro F*, no. 120, April 28, 2017, p. 03.
- Rotker, Susana. *Bravo pueblo : poder, utopía y violencia*. Fondo Editorial Nave Va, 2005.
- Saco, José Antonio. "Memoria sobre la vagancia en Cuba." *Obras de Don José Antonio Saco compiladas por primera vez Tomo I*, Libreria americana y estrangera de R. Lockwood é hijo, 1853. Internet Archive, <http://archive.org/details/ObrasDeDonJoseAntonioSacoCompiladasPorPrimeraVez.Tomo11853>.
- Sarmiento, Domingo Faustino. *De la educación popular*. Imprenta de Julio Belin y Compañía, 1849. www.cervantesvirtual.com, <https://www.cervantesvirtual.com/obra/de-la-educacion-popular--0/>.
- Soriano, Cristina. *Tides of Revolution Information, Insurgencies, and the Crisis of Colonial Rule in Venezuela*. University of New Mexico Press, 2018. Open WorldCat, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/canterbury/detail.action?docID=5528404>.
- Stanziani, Alessandro. "Les règles de l'échange ou l'idéal de non-concurrence : le capitalisme français aux XVIIIe-XXe siècles." *L'Économie politique*, Vol. 58, no. 2, 2013, pp. 89–104. Cairn.info, <https://doi.org/10.3917/leco.058.0089>.
- "The Destructive Character." *Selected writings*, by Walter Benjamin, Vol. 2. Part 2, Belknap Press, 2005, pp. 541–42.
- Uribe Ángel, Manuel. "El Libertador, su ayo y su capellán." *Homenaje de Colombia al Libertador Simón Bolívar*, Imprenta de Medardo Rivas, 1884, <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=nyp.33433000048565&view=1up&seq=7&skin=2021>.
- Velayos, Emmanuel. "Painting Words, Drawing Republics: Embodied Arts and New Beginnings in Simón Rodríguez." *Hispanic Review*, Vol. 87, no. 2, 2019, pp. 133–58. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1353/hir.2019.0008>.

Vieira, Marco. "The Decolonial Subject and the Problem of Non-Western Authenticity." *Postcolonial Studies*, Vol. 22, no. 2, April 2019, pp. 150–67. *Taylor and Francis+NEJM*, <https://doi.org/10.1080/13688790.2019.1608795>.
 Zizek, Slavoj., and Isabel Vericat Nuñez. *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI, 2001. /z-wcorg/.

1. nota: referencias↵
2. en los cuatro números publicados se enumeran las ciudades mencionadas y se añade "i en las principales ciudades principales de América donde se dirá en los siguientes números". En el próximo capítulo detallo los orígenes y el alcance de este proyecto editorial, y de otros que, al igual que *Sociedades americanas*, postularon como público una "comunidad imaginada" supranacional hispanoamericana↵
3. referencia interna al primer capítulo↵
4. referencia a las obras con las que más he trabajado, y a las secciones del capítulo donde trabajo más de cerca con sus conceptos↵
5. La obra fue publicada con variaciones, adiciones y supresiones. La versión de 1840 repite palabra por palabra la mayor parte de la versión de 1834, pero introduciendo composiciones tipográficas con muchas más variaciones, espacios en blanco y énfasis. Cuando no indique el año, significa que la cita se encuentra en ambas publicaciones↵
6. referencia al capítulo 1, donde se describe la secuencia en que se imprime el *magnus opum Sociedades americanas*↵
7. referencias al capítulo del Capital sobre la industria y al texto de Engels en que le da aún más protagonismo a la imprenta↵
8. referencia a Turner↵
9. más adelante me refiero a ellos↵
10. Gutiérrez Girardot, Raymond Williams, Lowy, Redención, Utopía, Judaísmo 2019, Ludovico Silva↵
11. ejemplo de Anderson y otros autores que hacen el análisis determinista↵
12. sobre cómo el proyecto de 1797 fue mucho más radical que el proyecto que terminó triunfando, y señalamiento de que la imprenta funcionó como un mecanismo de exclusión, y no de igualdad↵
13. aún más dramático es el caso de Haití, donde como demuestran A, B y C, la lengua de los revolucionarios no solo no era impresa, sino que era ágrafa. Los documentos X, Y y Z, que instauraron la república haitiana ante el mundo, tuvieron una enunciación oral, en creole, y una enunciaci3n escrita e impresa. De la enunciación oral no se conserva registro, pues lo que copiaron los aliados blancos de la rebeli3n no tradujeron ni transcribieron los discursos, sino que hicieron una versi3n adaptada al p3blico internacional↵
14. como aclara Soriano, el nombre es inexacto pues reduce el liderazgo de los criollos, opacando el rol conductor de los pardos y los peninsulares, que le dan dimensi3n transatlántica y multirracia1 al acontecimiento↵

15. sobre las versiones fabuladas: el seriado de Caracol, la novela de Úslar Pietri; y sobre la discusión historiográfica, toca un bibliotecazo↵
16. referencia, ¿Zizek?↵
17. referencias adicionales a *El Libertador*↵
18. de Soriano, los datos concretos↵
19. ejemplos↵
20. mencionar otras referencias: Eagleton, Jameson, Silva↵
21. referencias a bibliografía secundaria↵
22. sobre Amunátegui/Lastarria y sus detractores + referencia a algunas de las categorías↵
23. sobre cómo entra pregones en esta serie hablo más adelante↵
24. sobre por qué es inusual, historia del libro↵
25. ejemplos en Sarmiento, Bello y saco Memoria Sobre Vagancia 1853↵
26. ver, por ejemplo, el artículo de Andrés Bello “Sobre la inteligencia de los brutos”↵
27. cálculos para Perú, Chile, Venezuela y Bolivia en el momento↵
28. referencia a artículo “La técnica de Robinson” y a capítulo “La ciudad escrituraria”↵
29. sobre el a.p.p., ver capítulos 1 y 3↵
30. como veremos en el próximo capítulo, en un sentido más amplio, el “isocronismo” define también la metafísica del “tiempo homogéneo y vacío” que impuso y dispuso la tecnología impresa, y que el a.p.p. ataca y subvierte↵
31. ejemplos↵
32. desarrollaré esto en mayor profundidad en el próximo capítulo↵
33. las enumero↵
34. En *Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana* (1849) argumenta “[q]ue la división de trabajos en la producción es necesaria: porque la superabundancia de una misma cosa en todo en un país, abarata el producto, desprecia el trabajo y empobrece al productor” (Rodríguez, *Obras completas* pp).↵
35. mención a algunas de las fuentes sobre esto; mención a su trabajo como cajista de imprenta en particular, sobre el que volveré después↵
36. de los métodos Rodríguez se ocupará, en parte, más adelante en *Luces* (1834). También le dedicará unas páginas en la versión de 1840, y especialmente se extenderá en ellos en el manuscrito *Consejos de amigo* y en *Extracto de mi obra sobre la educación republicana*↵
37. refrencia↵
38. ejemplos en E.P.↵

39. señalar dónde se explicita esta voluntad imitativa, en Bello, sacoMemoriaSobreVagancia1853 y Sarmiento
40. ejemplos
41. críticos que han señalado ya esta relación
42. referencia a la edición de Monte Ávila, murales, nombre del más grande gupo de investigación dedicado a él, y títulos de libros que la remedan
43. referencia a Briggs, Baylin, Isaac J. Pardo y Juan Pro
44. Cova, Rojas Olaya, Fernández and Ciriza, López Palma
45. agregar nota sobre los materiales divulgativos que menciona Chartier, como la Biblioteca Azul
46. ejemplos en sacoMemoriaSobreVagancia1853, Bello y Sarmiento
47. cuáles son las otras
48. referencia a Vieira
49. referencia
50. referencia
51. adelanto sobre el uso retórico de “esclavo” en Marx, sobre el que volveré en el próximo capítulo
52. cita a Chartier
53. ejemplos
54. explicación de la cuenta de 144 variaciones, y de las siguientes cuentas
55. sobre constructivismo, Freire, Montessori, y niños en Finlandia que no leen en la escuela hasta los 7 años, y sin embargo son los que presentan mejor comprensión lectora del mundo, según estudios recientes
56. ejemplos, el de ramaCiudadLetrada1998, García Bacca, y otros a encontrar; mencionar la aclaratoria de Briggs que dice que más bien sería Locke
57. Tresch
58. contexto en la línea biográfica de Rodríguez donde se producen los almuerzos con Uribe Ángel
59. referncia a paper sobre Bello, y a paper sobre la relación entre pragmatismo y materialismo
60. de hecho, Albert schinzJeanJacquesRousseauForerunner1909, uno de los principales detractores del “pragmatismo” usamericano, de Peirce, James y Dewey, definió a Rousseau como su “precursor [*forerunner*]”
61. sobre los “hilos sueltos” en las narraciones de Rodríguez recogidas por terceros, ver capítulo 1

62. para una perspectiva sobre el “Estado del disimulo” en el tardío siglo XX en Venezuela, ver Cabrujas↵

63. referencia a definiciones de lo monstruoso en estos sentidos↵