

Tomen lo bueno, dejen lo malo:

Simón Rodríguez y la educación popular*

por Francisco A. Ortega**

Fecha de recepción: 16 de agosto de 2010
Fecha de aceptación: 14 de octubre de 2010
Fecha de modificación: 20 de octubre de 2010

RESUMEN

Este artículo examina la obra del filósofo caraqueño Simón Rodríguez (1771-1854) en torno al papel que la educación popular debe cumplir en las nacientes naciones americanas. Rodríguez, como buena parte de la nueva élite criolla, había comprendido rápidamente que uno de los principales retos de los nuevos Estados era la ausencia de una ciudadanía que pudiera animar la vida cívica y política. Aunque la educación pública ya había sido tratada por extenso por el reformismo ibérico desde la segunda mitad del siglo XVIII, el problema se presentaba ahora de manera mucho más aguda, una vez que los nuevos Estados abrazaban el principio de soberanía popular, el marco institucional republicano y una definición formal de la libertad. Ante semejante reto, los nuevos gobiernos adoptaron el sistema lancasteriano e implementaron programas de educación masiva. El artículo retoma la crítica de Rodríguez al lancasterianismo y propone tres ejes a partir de los cuales se hace posible una aproximación a la propuesta educativa de Rodríguez: su noción de la originalidad de las sociedades americanas, su principio de interdependencia social y el papel de la educación en el proceso de formación de ciudadanos activos, críticos y creativos, única base segura para la sustentación de las nuevas repúblicas.

PALABRAS CLAVE

Simón Rodríguez, lancasterianismo, educación popular, sociedades americanas, siglo XIX, republicanism.

Take the Good and Leave the Bad: Simón Rodríguez and Popular Education

ABSTRACT

This article examines the work of the Caracas-born philosopher, Simón Rodríguez (1771-1854), with respect to the role that popular education should play in the new nations of the Americas. Rodríguez, like many of the new Creole elite, had rapidly understood that one of the main challenges facing the new states was the absence of a citizenry who could enliven civic and political life. Although popular education had already been extensively addressed by the Bourbon reforms since the mid-eighteenth century, the problem became even more pertinent once the new states embraced the principle of popular sovereignty, the institutional framework of republicanism, and a formal definition of freedom. Facing this challenge, the new governments adopted the Lancaster system and implemented wide-reaching educational programs. The article examines Rodríguez's criticism of the Lancaster system and proposes three axes of analysis to better understand his own educational proposal: his notion of the originality of American societies; his principle of social interdependence; and the role of education in forming active, critical, and creative citizens, the only sure basis on which the new republics could survive.

KEY WORDS

Simón Rodríguez, Lancastrian, Popular Education, American Societies, XIX Century, Republicanism.

* Quiero agradecer a Sergio Mejía por animarme a completar este artículo y a Franz Hensel por su generosa lectura. Agradezco igualmente a Nicolás González y Alex Chaparro por la asistencia con la búsqueda en bibliotecas y archivos de Bogotá. Este artículo se elaboró a partir de la investigación realizada dentro del proyecto "Comunidades y subjetividades políticas: doscientos años de ciudadanía", financiado por la División de Investigación Bogotá (DIB) de la Universidad Nacional de Colombia. El autor es miembro del grupo de investigación "Prácticas culturales, representaciones e imaginarios" de la Universidad Nacional de Colombia, y ha contado con su apoyo.

** Profesor Asociado del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Investigador post-doctoral en el proyecto "The Research Project Europe 1815-1914," apoyado por el *European Research Council* Ph.D. de la Universidad de Chicago, Estados Unidos. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: *Jesuitas e Independencia en la Nueva Granada*. En *Los jesuitas formadores de ciudadanos. La educación dentro y fuera de sus colegios (siglo XVI-XXI)*, ed. Perla Chinchilla, 69-92. México: Universidad Iberoamericana, 2010; y *Colonia, nación y monarquía. La cuestión colonial y la cultura política de la Independencia*. En *La cuestión colonial*, ed. Heraclio Bonilla. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010. Correo electrónico: fortega@post.harvard.edu.

Tomem o bom, deixem o mau: Simón Rodríguez e a educação popular

RESUMO

Este artigo examina a obra do filósofo de Caracas Simón Rodríguez (1771-1854) a respeito do papel que a educação popular deve cumprir nas jovens nações americanas. Rodríguez, assim como boa parte da nova elite crioula, havia compreendido rapidamente que um dos principais desafios dos novos Estados era a ausência de uma cidadania que poderia reavivar a vida civil e política. Embora a educação pública já tivesse sido extensamente tratada pelo reformismo ibérico desde a segunda metade do século XVIII, o problema se apresentava agora de maneira muito mais aguda, uma vez que os novos Estados abraçavam o princípio de soberania popular, um marco institucional republicano e uma definição formal da liberdade. Diante de tal desafio, os novos governos adotaram o sistema lancasteriano e implementaram programas de educação em massa. O artigo retoma a crítica de Rodríguez ao lancasterianismo e propõe três eixos a partir dos quais se torna possível uma aproximação com a proposta educativa de Rodríguez: sua noção da originalidade das sociedades americanas, seus princípios de interdependência social e o papel da educação no processo de formação de cidadãos ativos, críticos e criativos, única base segura para a sustentação das novas repúblicas.

PALABRAS CHAVE

Simón Rodríguez, lancastrian, educação popular, sociedades americanas, século XIX, republicanismo.

El gobierno republicano no admite vulgo.

(Rodríguez 1828)

Estas épocas bicentenarias han volcado la mirada de buena parte del país a los sucesos que marcaron el comienzo de la vida institucional del país hace doscientos años. Para algunos se trata de redescubrir un pasado glorioso, al cual deberíamos celebrar en cuanto encarna los valores fundamentales de la nacionalidad; para otros, en contraste, se trata de confirmar en ese momento original la huella de una violencia fundante que desde entonces ha marcado los destinos trágicos del país; y, todavía, para otros más, se trata de reconstituir los horizontes argumentativos sobre los cuales se construyeron nuestras comunidades políticas y las tradiciones intelectuales que les han servido como recurso en su conflictivo, pero también creativo, devenir.

Este ensayo asume decididamente esa tercera posición y procura restaurar un principio de inteligibilidad interno a las acciones de sus actores. Para decirlo con palabras del historiador alemán Reinhart Koselleck, se trata de “investigar los conflictos políticos y sociales del pasado en el medio de la limitación conceptual de su época y en la autocomprensión del uso del lenguaje que hicieron las partes interesadas en el pasado” (Koselleck 1993, 111). En ese sentido, interesa acotar el horizonte argumentativo den-

tro del cual se concibieron y desarrollaron las propuestas para la nueva institucionalidad, así como los límites que evidenciaron y los diversos intentos por cuestionarlos. En este caso, el debate que me interesa examinar es el que gira en torno a la educación popular a comienzos de la década de los veinte como estrategia para responder a los retos que enfrentaba la implementación de una nueva institucionalidad política basada en la noción de representación y participación ciudadana.

Las nuevas élites de la región comprendieron rápidamente que uno de los principales retos de las nuevas repúblicas de la América española era la ausencia de una ciudadanía educada que animara la vida cívica y política. A pesar del importante esfuerzo inicial durante el gobierno de Santander por desarrollar un sistema nacional de educación, la devastación de la guerra, la precariedad financiera del país y la ausencia de infraestructura y de personal capacitado limitaron severamente su posible alcance. Adicionalmente, existía un fuerte escepticismo por parte de las nuevas dirigencias nacionales ante las capacidades políticas del pueblo grancolombiano. En su versión más cruda, Juan García del Río planteaba la necesidad de

[...] no confundir la educación científica y la popular; el cultivo de las clases elevadas de la sociedad no es un cultivo que conviene a la plebe. La educación del pueblo debe consistir en la buena moral y las artes prácticas. Las grandes teorías filosóficas y religiosas son inútiles e inaccesibles al pueblo, el cual teniendo las ideas y virtudes indispensables al género de sus

trabajos y a la felicidad de su vida, en bastando sus luces a sus capacidades, debe estar satisfecho. Las clases elevadas, por el contrario, deben entrar en el secreto de las ciencias de que han de hacer aplicación para el interés del Estado, y conservar su depósito (García del Río 1829, 27-28).

Pero esa no era la única visión disponible en su momento. Para algunos pocos, el reto no era, simplemente, capacitar la gran masa de colombianos para hacerles “ciudadanos obedientes, moderados, respetuosos y dóciles” (Santander 1990, 365); para algunos, Simón Rodríguez entre ellos, la educación popular constituía el medio fundamental para generar una ciudadanía política, activa y creativa, capaz de realizar el proyecto republicano y dar, de ese modo, sustento a los principios fundantes de los nuevos Estados.

SAMUEL ROBINSON, SIMÓN RODRÍGUEZ

Cuando Samuel Robinson –nuevamente llamado Simón Rodríguez– desembarca en Cartagena a comienzos de 1823, la Nueva Granada ya había sellado su Independencia, la Constitución de Cúcuta le había dado frágil vuelo a la unión grancolombiana y los ejércitos bolivarianos se desplazaban con rapidez desde Ecuador hacia Perú para enfrentar el último gran bastión español en el continente. Hacía poco más de 25 años que Rodríguez había dejado Caracas y regresaba ahora, según sus propias palabras, no “porque nació en ella, sino porque tratan sus habitantes ahora de una cosa que me agrada, y me agrada porque es buena, porque el lugar es propio para la conferencia y para los ensayos, y porque es usted [Bolívar] quien ha suscitado y sostenido la idea”.¹ Varios retos enfrentaban por entonces las nuevas repúblicas, pero para enfrentar uno en particular, la educación para las nuevas repúblicas, estaba Simón Rodríguez particularmente bien preparado, y así lo sentía Bolívar, quien lo hizo llamar desde Lima en 1825 para que le ayudara a montar el nuevo sistema educativo en el Alto Perú.

Aquéllos eran los días de optimismo, cuando los nuevos gobiernos soñaban con renovar “en el mundo la idea de un pueblo que no se contenta con ser libre y fuerte, sino que quiere ser virtuoso” (Bolívar 2009, 142). Todo parecía posible, aun dotar en breve tiempo de ciudadanos a Estados que nacían a la vida pública tras 10 años de guerras cruentas y con una economía arruinada, Estados

que se habían decidido, tercamente, a ser republicanos, basados en el principio de soberanía popular, la división de los poderes, la libertad civil, la proscripción de la esclavitud, la abolición de la monarquía y de los privilegios y la igualdad (como afirmaría Bolívar en el “Discurso de Angostura”), y aun cuando su larga pertenencia al conjunto hispánico no los había preparado para tales compromisos. Y para hacerlo, los Estados desarrollaron ambiciosos programas de educación universal, pública y gratuita, desde el nivel municipal hasta el nacional.

Ya en el Discurso ante el Congreso de Angostura Bolívar señalaba que “la educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso” (Rodríguez 2001, 141). Para Santander, quien se encarga del gobierno durante buena parte de la primera década, la educación pública “prepara la felicidad de los pueblos que, cuando más ilustrados, conocen mejor sus derechos y se hacen más dignos de su libertad”; era, por lo tanto, la “primera base del edificio social y sin la cual la república no es más que un vano nombre”.² David Bushnell, en su estudio sobre el primer gobierno de Santander, publicado por primera vez hace más de medio siglo pero que se mantiene extraordinariamente vigente, resume la urgencia de las nuevas administraciones: “Era necesario aumentar el número y la capacidad de las instituciones educativas tan pronto como fuera posible, para difundir los rudimentos del saber sin los cuales una nación no puede funcionar eficazmente” (Bushnell 1985, 224). La educación se configuraba como un espacio de combate de la República, dimensión moral que la dotaba del carácter de público.³

Pero no por eso se debe creer que la educación pública fue un invento republicano. Desde finales del siglo XVIII se escucharon en todos los rincones de la Monarquía diagnósticos alarmantes sobre el lamentable estado de la educación y diferentes solicitudes de reforma. En 1772 el fiscal Francisco Antonio Moreno y Escandón incluye el primer análisis comprensivo de la educación en el Virreinato y señala que “ruboriza la falta de instrucción en estos primeros rudimentos” (Colmenares

1 Carta a Simón Bolívar, Guayaquil, 7 de enero de 1825. En Rodríguez (2001, 141).

2 La primera cita es tomada de “Al Sr. Juez político, Comandante militar de Zipaquirá” (Bogotá, 5 de febrero de 1821); la segunda, de “Al señor ministro de Guerra” (Bogotá, 2 de mayo de 1821). Ambos textos reproducidos en Francisco de Paula Santander (1953-1957, 27 y 131). Para Santander “La forma de gobierno tiene un influjo inmediato en el género de educación que debe darse a la juventud [...] el buen sentido bastaría para reconocer que en las monarquías la instrucción pública puede ser limitada, ninguna en los gobiernos absolutos, y grande, extensa y general en los gobiernos republicanos” (Santander 1990, 367-68).

3 Para un desarrollo de esta idea, ver Hensel (2006), en especial, pp. 30-36.

1989, 243).⁴ Algunos años después, el padre Felipe Salgar, en San Juan de Girón, lamentaba que, por las carencias de escuelas y maestros, “la República pierde mucho en que los ciudadanos no sean lo que deben ser, esto es, aplicados y virtuosos” (Hernández de Alba 1983, 184). Para comienzos del siglo XIX la situación no había cambiado. El virrey Mendinueta informaba en su relación al virrey Amar y Borbón que los habitantes del Virreinato no tienen “ocasiones ni medios para acreditar [su aptitud y aplicación] y dan prueba de ello por una deplorable falta de conveniente instrucción” (Colmenares 1989, Vol. III, 91).⁵

El lamentable estado de la educación en el reino también se convertirá en una oportunidad para que los llamados criollos ilustrados ofrecieran sus diferentes visiones para las mejoras del reino, bajo el argumento de que la desatención de ese ramo generaba el decaimiento en la prosperidad del reino.⁶ Cuando estalla la crisis política de 1808 y la recién formada Junta Suprema convoca a las provincias americanas a elegir representantes, el tema se manifiesta con fuerza de nuevo y todas las representaciones de la Nueva Granada lo mencionan, e incluso el Cabildo de Socorro sugiere la recomendación de modificar el programa de estudios incluyendo “las ciencias exactas que disponen al hombre al ejercicio útil de todas las artes” y agregarle “uno o dos años de economía política”, con la esperanza de que “la opinión de los pueblos, así rectificada, acercaría la época en que por un pacto tácito y general quedase irrevocablemente fijada la suerte del género humano, que por tantos siglos ha sido la víctima de todos los errores y de todas las injusticias”.⁷

Era un impulso reformista típico de la segunda mitad del siglo XVIII hispánico, que se apoyaba en buena medida en los escritos de Campomanes, Jovellanos y otros

ilustrados españoles.⁸ En primer lugar, era necesario delimitar un dominio sobre el cual se afirmaba la autoridad incontestable del Estado. De ese modo, Cabarrús hace una distinción rigurosa entre la educación religiosa —que le “corresponde a la Iglesia, al cura, y quando más á los padres”— y la nacional, “puramente humana y seglar, y seglares han de administrarla” (Cabarrús 1808, 81).⁹ Por otra parte, es necesario delimitar la población sobre la cual se ejerce esa autoridad. Para Cabarrús, como para la mayor parte de los ilustrados, era evidente que esta educación nacional estaba dirigida fundamentalmente a los niños, pues es allí donde se pueden erradicar “la opresión y el error”, una vez que “nuestros pueblos embrutecidos” son renuentes al cambio.¹⁰ Es por eso que la educación se piensa pública, es decir, objeto del bien común y, por lo tanto, espacio privilegiado para el accionar del Estado; universal, es decir, que comprende a la totalidad de la población, sin distinción; e idéntica, es decir, que requiere las mismas estrategias y las mismas herramientas por parte del Estado, pues es un ciudadano y no un sujeto de privilegios y distinciones quien se hace objeto de la educación pública. Ese mismo impulso de promover un cambio social a partir de iniciativas oficiales que se aplican sobre la primera infancia —una vez que los mayores están “contaminados”, como dirá Cabarrús— se deja sentir en la Nueva Granada. Francisco José de Caldas (1808a y 1808b), por ejemplo, propone la creación “de una educación pública, gratuita, igual y bien dirigida a todos los jóvenes” como paso que los llevará a ver “la bella aurora de aquel día feliz” que ya se dejaba sentir.¹¹

4 Para una visión general de la educación durante el período colonial, ver el trabajo pionero de Alberto Martínez Boom (1986). Más recientemente, Jorge Orlando Castro y Carlos Ernesto Noguera (2002) y Bárbara Yadira García Sánchez (2005).

5 Para un desarrollo más sostenido, ver García Sánchez (2005).

6 Algunos criollos que participaron en los debates reformistas fueron Francisco Antonio Moreno y Escandón, Francisco Antonio Zea, Pedro Fermín de Vargas, Antonio Nariño, Severo Cortés (seudónimo en el *Correo Curioso*), José Manuel Restrepo, Camilo Torres y Francisco José de Caldas.

7 “Cabildo de la Villa del Socorro: instrucción que da al diputado del Nuevo Reino de Granada a la Junta Suprema y Central Gubernativa de España e Indias, 20 de octubre de 1809”. En Ángel Rafael Almarza Villalobos y Armando Martínez Garnica (2008, 136). Se puede constatar la universalidad de la reforma educativa entre las otras representaciones recogidas aquí. Falta señalar que, tal y como indican los documentos recogidos en Miguel Artola (1959), la demanda era compartida por muchas otras comunidades ibéricas.

8 Uno de los textos clave del período reformista es el alegato a favor de la instrucción para el artesanado de Pedro Rodríguez Campomanes (1775). Jovellanos, igualmente, publicó su *Memoria* sobre la educación pública en 1801. Otros autores importantes, lecturas seguras de los ilustrados locales, fueron Gregorio Mayans y Siscar, Antonio Capmany, Pablo de Olavide, y autores italianos de amplia circulación en el mundo hispánico, como el jurista Gaetano Filangieri. El movimiento reformista cobra fuerza con el llamado movimiento de San Ildefonso, la fundación de la Escuela Real de San Isidro en 1789 y de la Real Academia de Primera Educación en 1791. Ver Quintín Aldea Vaquero (1993), en particular, el ensayo de M. A. Pereyra, “La educación institucional: maestros de primeras letras. La Hermandad de San Casiano y las academias de maestros” (pp. 786-804). Para unas reflexiones interesantes sobre el modo en que la escuela se constituye en el espacio de convergencia de vectores —la administración de los pobres, el niño como sujeto de sensibilidad y de control y la cuestión de la utilidad pública— en un momento histórico en la formación del Estado, ver Martínez (2005).

9 Las cartas fueron redactadas poco más de una década antes y circulan con alguna frecuencia.

10 “Los gobiernos [...] tienen el mayor interés en el progreso de las luces, pues nuestros pueblos embrutecidos y contagiados por la opresión y el error, no son susceptibles de ninguna reforma pacífica mientras no se les cure; y como esta curación se puede tener por desesperada, es preciso dirigirse a la generación siguiente; y tal es el objeto de la educación nacional” (Cabarrús 1808, 71).

11 El tema de la educación pública, gratuita e igual fue una constante del

Las dificultades que enfrentaron los nuevos gobiernos durante el período posrevolucionario eran las mismas que habían encarado los reformistas del período colonial, aunque quizá agravadas por la exacerbación propia de la guerra. Estas dificultades se podrían resumir como oposición de los grupos más conservadores o tradicionales; escasez de recursos existentes; y falta de maestros preparados. Para subsanarlas, el Congreso grancolombiano adoptó formalmente el método lancasteriano y decretó la creación de escuelas normales para la formación de maestros en Bogotá, Caracas y Quito. Sebastián Mora Bermeo, fraile republicano que había sido deportado a España por Morillo por sus actividades durante la Primera República, regresa en 1820 y es nombrado por la administración nacional director de la Escuela Normal en Bogotá (Bushnell 1985).¹²

Por su parte, el método lancasteriano resultaba muy económico. A través de la figura de la enseñanza mutua, por medio de la cual se designaba un estudiante avanzado en una materia que actuaba como monitor ante pequeños grupos de sus pares en esa materia, se ahorraban recursos en la contratación de maestros. De esa manera, sólo se necesitaba un maestro para grandes cantidades de estudiantes. En segundo lugar, el método lancasteriano constituía una sistematización de convenciones y reglas previamente en existencia, de tal manera que se hacía fácilmente reproducible en diferentes contextos. La memorización y repetición de lecciones cortas y graduales son parte central en el proceso de instrucción. Finalmente, el método ponía énfasis en la instrucción y reproducción de información y en la inculcación de conductas aceptadas. El sistema se caracterizaba por una disciplina rígida y un estricto sistema de premios y castigos. Es decir, estaba orientado a la formación de “ciudadanos obedientes, moderados, respetuosos y dóciles” (Santander 1990, 365). El método lancasteriano se incorpora finalmente en el Plan de Instrucción Pública que Santander reglamenta prolijamente y expide en 1826 (Echeverry 1989; Zapata y Ossa 2007).

Semanario. Caldas extiende “El discurso sobre la educación” hasta el número 15 (10 de abril de 1808). En el número 20 (15 de mayo de 1808) publica la disposición del Virrey de acoger la iniciativa privada para abrir escuelas públicas de la Patria. Finalmente, del número 31 al 41 (del 31 de julio al 9 de octubre de 1808), Caldas reproduce el ensayo de Francisco Antonio de Ulloa, “Ensayo sobre el influjo del clima en la educación física y moral del hombre del Nuevo Reino de Granada”, el cual dedica largos apartados sobre la educación en diferentes contextos, incluido un aparte sobre la educación de los cuáqueros en Estados Unidos.

12 Para la importante labor posterior de Mora Bermeo en Ecuador, ver Escudero (1996, 70-71). Por su parte, Santander expresa confianza en que “[...] la energía del gobierno, la cooperación de los hombres ilustrados, la imprenta y el tiempo depurado por la experiencia vencerán las dificultades que ahora se conciben como de inmensa magnitud” (Santander 1990, 365).

SIMÓN RODRÍGUEZ Y LA EDUCACIÓN POPULAR

Es precisamente en contraste con ese intento institucional por implementar un sistema masivo de educación popular que la obra de Simón Rodríguez adquiere cierto relieve y nos permite explorar tanto los contornos del orden por construir como posibles alternativas, aun cuando estas últimas no contaran con una realización institucional.

Las tres razones ya mencionadas por las cuales los gobiernos hispanoamericanos favorecieron el método lancasteriano —económico, simple y fácil de reproducir, y conducente a la construcción de conductas dóciles— son completamente antagónicas respecto a las que sustentaban las propuestas educativas de Simón Rodríguez. Para comenzar, su método resultaba muchísimo más costoso, debido al énfasis repetido que hacía sobre la importancia y preparación que debe tener un maestro y la relación que éste tiene con el alumno. Además, los textos pedagógicos de Rodríguez generaron —y generan— mucho desconcierto, como ya veremos, debido a sus peculiaridades tipográficas y, sobre todo, a su estilo argumentativo, el cual resultaba difícil de sistematizar. En sus textos, pasa con frecuencia de las consideraciones más cotidianas (por ejemplo, las labores del director de la escuela) a reflexiones filosóficas de alto vuelo, lo que las dota de una riqueza única en el continente, pero también las hace menos sumisas en manos burocráticas. Finalmente, el sistema de Rodríguez partía de la distinción entre instruir y educar: “Instruir no es Educar, ni la Instrucción puede ser un equivalente de la Educación, aunque Instruyendo se Eduque” (Rodríguez 2004, 41). Su proyecto, por lo tanto, buscaba formar alumnos pensantes, discernientes, capaces de ejercer la virtud republicana de participación activa en la esfera pública, sujetos, en suma, no dóciles ni pasivos.

El mismo Rodríguez se pronunció en contra del sistema lancasteriano en varias ocasiones. En “Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga” (1850-51), último de sus escritos doctrinales, Rodríguez escribe con sarcasmo:

ENSEÑANZA MÚTUA

es un disparate.

Lancaster la inventó, para hacer aprender la Biblia DE
MEMORIA.

Los discípulos van a la Escuela ... a APRENDER! ... no a
ENSEÑAR ni a AYUDAR a ENSEÑAR.

Dar GRITOS i hacer RINGORRANGOS
no es aprender a LEER ni a ESCRIBIR.

Mandar recitar, de memoria, lo que NO SE ENTIENDE,
es hacer PAPAGALLOS, para que ... por LA VIDA! ... sean
CHARLATANES

Hacer letra en la ARENA, con un PALITO, i borrarla con la
MANO, grabarla en PIZARRAS, i limpiarlas con Saliva

Ponerle PANTORRILLAS, aprendando la pluma ... al bajar,
I ... CABELLERA, aflojándola ... al subir,
no es ESCRIBIR sino GARABATEAR.¹³

En las páginas siguientes exploraré algunos aspectos fundamentales del pensamiento de Rodríguez. No intento ser comprensivo, pues, como espero mostrar, la riqueza conceptual de sus escritos es de gran envergadura, irreducible a exposiciones sintéticas. Me interesa, más bien, indagar sobre algunos puntos iniciales, particularmente en torno a la compleja concepción de educación y república que existe en su planteamiento, a partir de tres ejes que considero fundamentales para comprender la propuesta de Rodríguez. En primer lugar, su concepción de las sociedades americanas como originales; en segundo lugar, la noción de interdependencia como principio de la vida social y virtud política y republicana; y en tercer lugar, la escuela como estrategia para insuflar vida política a las nacientes repúblicas americanas (Rodríguez 2004, 206).

Pero antes de adentrarnos con mayor profundidad en sus escritos recordemos brevemente quién es este personaje, más mentado que leído y apenas recordado. Simón Rodríguez fue tenido por sus contemporáneos como un hombre extraño y extraordinario a la vez. Bolívar le confesaba a Santander que Rodríguez, “mi maestro, mi compañero de viajes [...] es un genio, un portento de gracia y talento” (Rumazo 1981, 107). El irlandés Daniel Florencio O’Leary lo describió como

un hombre “de variados y extensos conocimientos, pero de carácter excéntrico”,¹⁴ y el chileno José Victoriano Lastarria, quien lo conoció en casa de Andrés Bello en Santiago, afirmaba que Rodríguez “estaba en la sociedad fuera de su centro” y “pasaba por un extravagante como un grotesco”. Y, sin embargo, era admirado con frecuencia como un pensador brillante, un “verdadero reformador, cuyo puesto estaba al lado de Spencer, de Owen, de Saint-Simon y de Fourier; y no en las sociedades americanas” (Lastarria 2001, 45).¹⁵

En nuestra época, en cambio, es vagamente recordado como el ayo de Bolívar, aunque recientemente la Revolución Bolivariana lo ha identificado como una de sus fuentes ideológicas, y su nombre aparece con frecuencia asociado a campañas de alfabetización, identificando institutos de investigación académica y colectivos populares; sus frases más sonoras aparecen con desarmante frecuencia inspirando reuniones y actividades políticas, desperdigadas entre publicaciones y manifiestos de organizaciones políticas del momento.¹⁶ Más allá de esas apreciaciones muy recientes y relativamente superficiales, siempre al borde del anacronismo, la lectura rigurosa de sus textos nos entrega un pensador fascinante, autor de una obra original y de gran alcance, cuya mirada a las revoluciones hispanoamericanas del siglo XIX y los retos que enfrentaban resulta tremendamente lúcida y sobria a la vez.

Rodríguez nació en Caracas en 1771, expósito; creció en casa del presbítero Rodríguez, tío materno que lo acoge.¹⁷ Asiste a una de las tres escuelas públicas de Caracas, donde recibe muy seguramente una educación completamente convencional para la época. Alfonso Rumazo González cita el acta del Cabildo de

13 La cita preserva la ortografía y el ordenamiento gráfico dispuesto por Rodríguez.

14 O’Leary lo describe con cierta minucia: “En figura y modales no era Rodríguez el hombre que podía inspirar confianza y cariño a un niño. Severo e inflexible en su discurso, de facciones toscas e irregulares, tenía pocos amigos fuera de su discípulo, cuyo cariño y confianza se había captado aparentando grande interés en sus entretenimientos infantiles. Extravagantes en sumo grado eran las ideas religiosas de Rodríguez, en pugna completa con la fé cristiana. [...] Si Rodríguez era culpable en sus deberes para con Dios, no lo era en sus relaciones con sus semejantes, pues con ellos se distinguía por la benevolencia”. Daniel Florencio O’Leary, *Memorias del general O’Leary*, trad. Simón B. O’Leary, 30 vols. (Caracas: El Monitor, 1883), Vol. I, pp. 5-6.

15 Para una galería de retratos, en la que prima el carácter estrambótico de Rodríguez, ver el prólogo de Dardo Cúneo, en Rodríguez (2004, ix-xli).

16 Para una sucinta evaluación del lugar de Rodríguez en el Movimiento Bolivariano Revolucionario de Venezuela, ver Gott (2005, 102-109).

17 La información biográfica de Simón Rodríguez se toma de los textos editados por Pedro Grases (1954 y 1994), Rumazo (1981), Juan David García Bacca (1978), Domingo Miliani (1995, 25-40), Jesús Andrés-Lasheras (en Rodríguez 2001, 17-106), y uno recién publicado, Ronald Briggs (2010).

Caracas donde se describe el programa académico adaptado por las escuelas de primeras letras en Caracas, y que seguramente corresponde a la educación recibida por Simón Rodríguez:

[...] enseñar la doctrina cristiana según el padre Ripalda, leer y escribir letra grande y pequeña, las cuatro reglas principales de la aritmética con sus quebrados, la regla de tres con distinción de tiempo, multiplicar de compuestos, las cuentas relativas a compras y cuentas, la de compañía, la de testamentos o participaciones, como lo demás que toca a los ejercicios de virtud.¹⁸

Es el mismo programa al que se enfrentó cuando se hizo maestro de primeras letras en una de esas tres escuelas en Caracas en 1791. Reconocido muy tempranamente por su perspicacia, el Cabildo le solicita que redacte recomendaciones para reformar el sistema, y en 1794 Rodríguez le entrega al Cabildo las “Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento”. En la “Reflexiones...”, Rodríguez argumenta la necesidad de incrementar el número de escuelas, la primacía de la actividad práctica sobre los modos tradicionales de aprendizaje, la necesidad de contratar maestros cualificados y certificados y su adecuada remuneración, y propone que la educación sea pública, universal e idéntica para niños blancos, pardos y negros.¹⁹ Rumazo González insiste, con bastante persuasión, en que en las “Reflexiones...” ya se dejan escuchar ecos rousseaunianos, que serán fundamentales para entender sus propuestas posteriores (Rumazo 1975, 32-33).²⁰ Sus recomendaciones fueron aceptadas por el Cabildo pero rechazadas por el Fiscal de la Real Audiencia, lo que parece haberle llevado a renunciar a su cargo, en frustración, y tomar estudiantes particulares de las familias patricias caraqueñas, el más famoso de los cuales fue Simón Bolívar. En 1797 salió de Caracas, y aunque algunos autores sugieren que

su salida pudiera estar relacionada con la represión que se dio inmediatamente después de descubrirse la conspiración de Gual y España en Venezuela, la verdad es que no existe indicio alguno que lo vincule a la conspiración.²¹

Lo cierto es que al llegar a Kingston, Jamaica, cambió su nombre por el de Samuel Robinson, el cual usará por los próximos veinticinco años. Permaneció en Kingston unos meses, antes de dirigirse a Estados Unidos. En Baltimore, trabajó como cajista en un taller de imprenta, y en 1801 pasó a Francia. Allí abrió una escuela de inglés y español, y, junto al mexicano fray Servando Teresa de Mier, tradujo y publicó *Atalá o amores de dos salvajes en el desierto* (1801) (Picón 1939, 18).²² En 1804 Bolívar se reunió con él y emprendieron un viaje a Italia, donde son testigos de la coronación de Napoleón en Milán, y poco después acompañó a Bolívar en el famoso ascenso al Monte Sacro, donde Bolívar hizo su juramento de liberar a la América española. Después de una breve parada en Londres, Bolívar regresó a América y Rodríguez emprendió una extraordinaria travesía que lo llevó por Alemania, Prusia, Polonia y Rusia. Hay muy poca información sobre este período de su vida, y, por lo tanto, tenemos que confiar en su caracterización: “Permanecí en Europa por más de veinte años; trabajé en un laboratorio de química industrial, en donde aprendí algunas cosas; concurrí a juntas secretas de carácter socialista; vi de cerca al padre Enfantin, a Olindo Rodríguez, a Pedro Leroux y otros muchos que funcionaban como apóstoles de la secta; estudié un poco de literatura; aprendí lenguas y regenté una escuela de primeras letras en un pueblecito de Rusia” (Uribe 1884, 73).²³

En 1823 Rodríguez regresó a América. Desembarcó en Cartagena y pronto se dirigió a Bogotá, donde se comunica con el Gobierno y obtiene autorización para abrir una Escuela taller de artes y oficios para huérfanos y pobres, en el antiguo edificio del hospicio. De esta primera experiencia sabemos muy poco,

18 Actas del Cabildo de Caracas del 22 de diciembre de 1786. Tomado de Alfonso Rumazo González (1975, 26).

19 Aunque Rumazo González señala que “nadie en América había pensado en eso todavía”, la integración al sistema educativo sin distinción y en calidad indiferenciada es un tópico del reformismo hispánico que contaba con apoyo oficial. El ya mencionado plan de estudios para San Juan de Girón (1789) del padre Salgar (Hernández 1983) insistía en la necesidad de incluir niños de todas las condiciones y castas en el mismo salón, y Francisco José de Caldas, en sus escritos de 1809, retomará el asunto con denuedo.

20 Gustavo Ruiz (1990) y Jesús Andrés Lasheras (en Rodríguez 2001) se muestran mucho más escépticos al respecto.

21 Esta teoría es retomada por Simón Rodríguez, maestro de América. Jesús Andrés-Lasheras (en Rodríguez 2001, 17-106).

22 Andrea Pagni ha estudiado la traducción de Rodríguez como un espacio de negociación cultural crítica entre los referentes europeos y las nuevas proyecciones americanas. Ver Pacheco, Linares y González Stephan (2006, 153-175).

23 Reproducido en Grases (1994, 187). Barthélemy Prosper Enfantin, Benjamin Olinde Rodríguez y Pierre Leroux eran, en la segunda década del XIX, jóvenes socialistas utópicos en Francia y discípulos ardientes de Claude Henri de Rouvroy, conde de Saint-Simon.

y una primera exploración de la prensa del período y los archivos correspondientes en Bogotá no nos ha permitido encontrar material alguno. En 1824 Bolívar se entera de su regreso a América y le solicita que se le una en el Perú para ayudarlo a establecer el sistema educativo de las nuevas repúblicas. Al llegar a Chuquisaca, Bolívar lo nombra “Director de Educación Pública, Ciencias Físicas y Matemáticas y Artes”, con altos poderes facultativos para implementar su proyecto de escuela popular o social a escala nacional.²⁴ Sin embargo, la experiencia resulta un fracaso, y José Antonio Sucre, entonces presidente, se muestra impaciente con su estilo aparentemente caótico, sus reformas ambiciosas y sus salidas inoportunas. Para Sucre, Rodríguez “tiene la cabeza de un francés aturdido”, y consideraba que tenía la

cabeza alborotada con ideas extravagantes [incapaz de] desempeñar el puesto que tiene bajo el plan que él dice y que no sé cual es; porque diferentes veces le he pedido que me traiga por escrito el sistema que él quiere adoptar, para que me sirva de regla, y en ocho meses no lo ha podido presentar. Sólo en sus conversaciones dice hoy una cosa y mañana otra (O’Leary 1919, 49).

Pronto, Rodríguez dimite y parte para Oruro, desde donde le escribe a Bolívar al año siguiente:

Dos ensayos llevo hechos en América, y nadie ha traslucido el espíritu de mi plan. En Bogotá hice algo y apenas me entendieron: en Chuquisaca hice más y me entendieron menos; al verme recoger niños pobres, unos piensan que mi intención es hacerme llevar al cielo por los huérfanos [...] y otros que conspiro a desmoralizarlos para que me acompañen al infierno (Rodríguez 2001, 153).

A partir de ese momento no volverá a trabajar para ningún gobierno nacional y emprende un largo viaje, sin oficio fijo, que lo llevará de Perú a Chile, Ecuador y Colombia, para regresar y morir prácticamente solo y sin más ropa que la que llevaba puesta, en Amotape, Perú en 1854. Durante 27 años Rodríguez estableció escuelas con las que logró subsistir, publicó varias obras importantes y colaboró en algunos periódicos e, incluso,

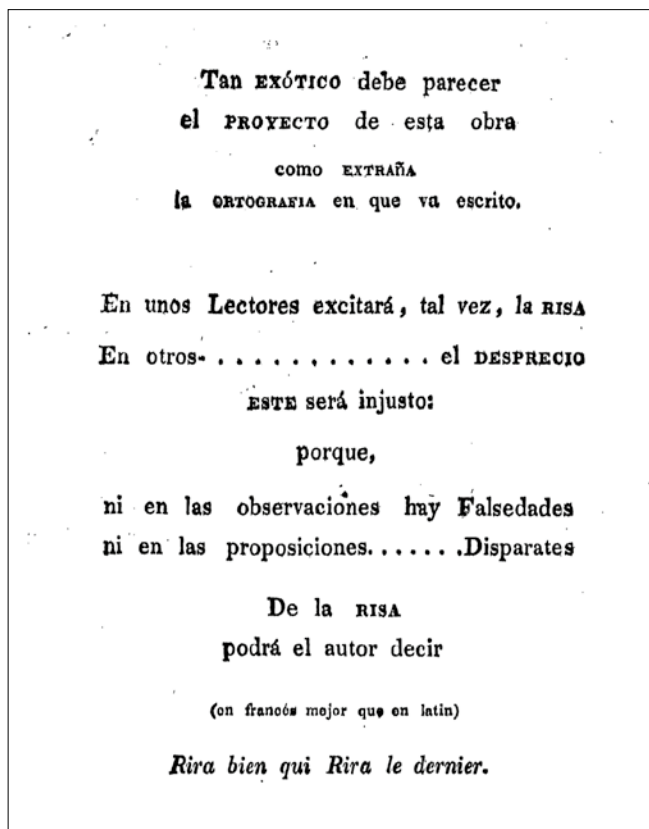
cuando no apareció otro empleo, abrió una fábrica de velas, para de ese modo —decía socarronamente— seguir alumbrando a América.

El fracaso estrepitoso en los puestos de gobierno nos obliga a evaluar sus propuestas en el plano escrito. Sus textos, por otra parte, poco conocidos y mucho menos leídos, representan propuestas audaces aún poco exploradas: *Sociedades americanas*, publicado por primera vez en Arequipa en 1828, y ampliado y revisado en varias ediciones posteriores (1834, Concepción; Valparaíso, 1840, y Lima, 1842); *El Libertador del Mediodía de América y Sus compañeros de armas, defendidos Por Un amigo de la causa social* (Arequipa, 1830); *Luces y virtudes sociales* (Concepción, 1834; ampliada en Valparaíso, 1840); la serie de seis artículos publicados como “Crítica de las providencias del Gobierno” (Lima, 1843); y el “Extracto sucinto de mi obra sobre la Educación Republicana”, publicado en varios números del periódico *Neo-Granadino* (Bogotá, en abril y mayo de 1849).²⁵ Todas estas obras ensayan más o menos los mismos temas, aunque con variantes importantes: la insistencia en la originalidad de América, el esclarecimiento y búsqueda de los principios republicanos, la necesidad de una segunda revolución económica y social que complemente y dé sustancia a las revoluciones políticas de principios de siglo, y el énfasis en la educación popular como el medio fundamental para generar una ciudadanía capaz de realizar el proyecto republicano, todos ellos abordados bajo el signo de la cuestión social.

Como hemos dicho, sus proyectos no siempre fueron bien recibidos, y pocas veces fueron entendidos. De seguro, su escritura aforística, llena de sarcasmos, juegos de palabras y referencias oblicuas, poco contribuyó a ofrecer claridad. El preámbulo a su edición de 1828 de las *Sociedades americanas* advierte a sus lectores que:

24 El nombramiento va precedido de dos decretos del 11 de diciembre de 1825, por medio de los cuales Bolívar da inicio a la organización del sistema educativo del Alto Perú, y manda recoger a todos los niños huérfanos y pobres para darles educación. Los considerandos de los decretos muestran la posible influencia de Rodríguez o, al menos, la comunalidad del pensamiento entre los dos. Ver Bolívar (2009, 64-65, y 208-211).

25 Algunos autores especulan que la parte más importante de la obra de Rodríguez, jamás dada a la imprenta, se quemó en el incendio que devastó a Guayaquil en 1896. Allí había ido a parar el famoso baúl con manuscritos del caraqueño después de su muerte. Ver Rodríguez (1981, 305).



Preámbulo, Sociedades americanas, 1828.

La aparentemente caprichosa disposición textual, como se hace evidente en las dos citas ya ofrecidas, organiza la mayor parte de sus escritos. Aparentemente caprichosa, digo, porque la edición, tanto textual como tipográficamente, era rigurosamente supervisada por el mismo Rodríguez, y, por lo tanto, no hay nada de aleatorio en su disposición. Valga la pena señalar, por ahora, que éste es un tema más remarcado con curiosidad que explorado con rigor. Ángel Rama (1982) y Ronald Briggs (2010) han visto en la innovación tipográfica un intento por superar las diferencias entre las clases letradas y las orales, a partir de una concepción rousseauniana del lenguaje.²⁶ Sin duda, ésa parece una explicación razonable, de acuerdo incluso con varios pronunciamientos del mismo Rodríguez.

26 En el primer capítulo, Briggs se refiere al *Ensayo sobre los orígenes del lenguaje*, de 1761. En el capítulo final Rousseau escribe: "je dis que toute langue avec laquelle on ne peut pas se faire entendre au peuple assemble est une langue servile; il est impossible qu'un peuple demeure libre et qu'il parle cette langue là" (en Briggs 2010, 240). Por otra parte, Susana Rotker (1996) argumenta que la ruptura con los patrones tipográficos del momento constituye un intento de Rodríguez por modificar los hábitos de lectura de sus lectores.

En efecto, Rodríguez concibe su acción pedagógica, de la cual la escritura es parte integral, simultáneamente como un "pedir la Palabra" por los pobres y un "instruir á la parte del pueblo que quiere aprender y no tiene quien le enseñe" (Rodríguez 2004, 53 y 73). No es un libro para "ostentar ciencia con los sabios", y, por lo tanto, precisión y claridad se tornan exigencias comunicativas de primer orden. Por eso, Rama y Briggs aciertan cuando indican que la disposición gráfica está claramente vinculada al afán comunicativo: "Extender con arte será no sólo hacer que todos sepan lo que se dispone, sino proporcionar jeneralmente medios de hacer efectivo lo dispuesto: y todavía será menester declarar que, la posesión de los medios, impone la obligación de hacer uso de ellos" (Rodríguez 2004, 68).²⁷ Pero, precisamente por eso mismo, no deja de ser irónico que esta misma escritura de Rodríguez permaneciera y en buena medida permanezca fuera del horizonte de inteligibilidad de aquellos grupos con los que intentó establecer interlocución durante su vida.

Rodríguez parte de la premisa de que las sociedades americanas eran originales y se enfrentaban a una situación original; sus retos eran diferentes a los de Europa y EE. UU. Por supuesto, los americanos debían conocer y considerar la experiencia acumulada por Europa, pero era igualmente importante proceder de acuerdo con dos principios: el discernimiento crítico y la creatividad: "Tomen lo bueno –dejen lo malo– imiten con juicio –y por los que le falte INVENTEN".²⁸ Proceder de otro modo condenaría las repúblicas a errar:

Dónde irémos a buscar modelos? . . .
 —La América Española es *original* = ORIJINALES han de ser sus Instituciones i su Gobierno = i ORIJINALES los medios de fundar uno i otro
 (Rodríguez 1842, 47).

Se burló de aquellos que ciegamente buscaban imponer modelos europeos o norteamericanos, simplemente por ser europeos o norteamericanos. No era un prejuicio contra ellos, pues todo ciudadano interesado en la suerte de sus conciudadanos debe tener "conocimiento práctico del Pueblo, y para esto haber viajado por largo tiempo, en países donde hay qué aprender, y con la in-

27 Para un desarrollo del mismo tema, pero desde el punto de vista de la historia visual y literaria, ver Camnitzer (2007, 9-15, 37-43 y 131-152).

28 "El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas, defendidos por un amigo de la causa social" (en Rodríguez 1975, 293).

tención de aprender”.²⁹ Pero la actitud servil con la que se tropezaba por todas partes lo llevó a argumentar que:

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

(Rodríguez 2004, 65).

El tono ciertamente resultaba novedoso, aun cuando el argumento se remontara a los primeros días de las repúblicas americanas. En efecto, no es difícil descubrir entre los repetidos fracasos doctrinales de las primeras repúblicas un consenso entre sus más avezados dirigentes –Nariño y Bolívar, por ejemplo– sobre la necesidad de pensar la especificidad local, antes que importar modelos europeos. Será precisamente Bolívar quien le dará una formulación contundente al tema en su celebrada “Carta de Jamaica”, de 1815, y, posteriormente, en el “Discurso al Congreso de Angostura”, en 1819. Haciéndose eco de Montesquieu, Bolívar estableció en el discurso de Angostura que

[...] las leyes deben ser relativas a lo físico del país, al clima, a la calidad del terreno, a su situación, a su extensión, al género de vida de los pueblos; referirse al grado de libertad que la Constitución puede sufrir, a la religión de los habitantes, a sus inclinaciones, a sus riquezas, a su número, a su comercio, a sus costumbres, a sus modales? ¡He aquí el Código que debíamos consultar, y no el de Washington! (Bolívar 2009, 127).

Todos éstos eran textos que Rodríguez conocía bien, cuyos argumentos muy seguramente discutieron durante su estadía en Europa entre 1804 y 1806.

Como en ese entonces, en los albores de las repúblicas americanas todavía parecía plausible concebir que la América española constituía el último refugio del verdadero gobierno republicano. La casi totalidad de los Estados europeos seguían siendo monarquías. Aun Francia, a pesar de su famosa revolución, se halló pronto en manos de Napoleón, coronado emperador, y posteriormente con la restauración de Luis XVIII. Aunque algunas ciudades europeas disfrutaban de los beneficios de la ciencia y de altos niveles de refinamiento y lujo, sus trabajadores continuaban en la miseria social y económica y se mantenían marginados de la vida política. Para Rodríguez las tradiciones y costumbres europeas

eran profundamente monárquicas, y esto supuso la desconexión entre las ideas intelectuales más avanzadas y la vida cotidiana de las masas. Estados Unidos, por su parte, no había cumplido sus promesas de libertad para con los esclavos, y su economía dependía en buena medida de la esclavitud. En estos lugares, a pesar del conocimiento acumulado y la evidente sofisticación de la opinión pública, la vida social, socavada por la crisis moral, resultaba un simulacro. En la América hispánica, en cambio, era todavía posible llevar a cabo un plan (Rodríguez 2004, 49).

Las independencias aparecen de ese modo como eventos de gran importancia en el escenario global. Por una parte, constituyeron entornos originales, circunstancias singulares e irreducibles a otros lugares y otras historias; por otra, la realización republicana los obliga a conocer la experiencia europea y norteamericana, y a tratarla de manera crítica. Es una tensión sólo resuelta por el ejercicio crítico de la apropiación y el discernimiento. Rodríguez está dispuesto, incluso, a verificar este ejercicio de la originalidad propia como la lección fundamental que tendríamos que aprender de Europa y Estados Unidos: Si “nada quieren las nuevas Repúblicas admitir, que no traiga el pase del Oriente ó del Norte. –Imiten la orijinalidad, ya que tratan de imitar todo” (Rodríguez 2004, 65).

¿Cuáles eran los rasgos que, según Rodríguez, constituían la originalidad de las sociedades americanas? Para empezar, las revoluciones políticas de principios del siglo XIX provocaron un nuevo escenario global, con la aparición de 12 estados iberoamericanos, la mayoría de los cuales repudió los principios monárquicos y adoptó la soberanía popular como el único fundamento de la legitimidad. Según Rodríguez, los americanos no evidenciaban los prejuicios propios de pueblos sumergidos en tradiciones monárquicas, tenían flamantes instituciones republicanas e incluso podían contar con el compromiso de algunos verdaderos líderes republicanos (sin duda, piensa acá en Bolívar). Sin embargo –y he aquí parte importante de esa radical novedad–, no hay todavía, por ninguna parte, un “pueblo” que dé vida a estas repúblicas a través de una auténtica participación en la vida civil. En suma, si en Europa existe un pueblo que, sin embargo, no encuentra instituciones republicanas que lo alberguen, en América existen instituciones populares a las que les hace falta el pueblo.

Pero quizás el factor más importante para dar cuenta de la originalidad americana tiene que ver con la naturaleza de lo que estaba allí en lugar de un Pueblo. Para

29 “Nota sobre el proyecto de educación popular” (en Rodríguez 1975, 359).

Rodríguez, además de las clases aristocráticas y medias (típicas de las formaciones sociales de Europa y EE. UU.), en la América meridional se halla una población heterogénea, un populacho conformado por

Huasos, Chinos ¡Bárbaros
Gauchos, Cholos i Huachinangos
Negros, Prietos i Jentiles
Serranos, Calentanos, Indijenias
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-atrás
que hace, como en botánica,
una familia de CRIPTOCAMOS

(Rodríguez 1842, 24).

Esta mezcla de colores y formas no constituye un pueblo. No es sólo el grado de diversidad étnica, el cual, sin duda, resulta un problema ampliamente reconocido desde el período colonial.³⁰ Más serio aun es el hecho de que tal heterogeneidad apunta a la fragmentación y atomización de lo público, la proliferación corporativa de sujetos con diversos y divergentes intereses particulares. Tal pluralidad impide la existencia como sujeto capaz de sustentar la soberanía y, por lo tanto, agente capaz de ejercerla, aun cuando algunos de ellos formalmente gocen del derecho al voto. Al no ser sujetos ni objetos de la soberanía, el agregado de sujetos no constituye república y su existencia social no contribuye al bienestar público.

Es, como ya dije, un problema que ya había sido remarcado con alguna prolijidad, en especial por Bolívar, para quien era evidentemente imposible “asignar con propiedad a qué familia humana pertenecemos” (Bolívar 2009, 129). No era un problema menor, ni que se pudiera resolver desde las teorías relativamente complacientes del multiculturalismo liberal:

30 Ver, por ejemplo, el desarrollo del tema como problema en Pedro Fermín de Vargas (1953). En ese texto el autor propone que “sería muy de desear que se extinguiesen los indios confundiéndolos con los blancos, declarándolos libres del tributo y demás cargas propias suyas, y dándoles tierras en propiedad. La codicia de sus heredades haría que muchos blancos y mestizos se casasen con las indias, y al contrario, con lo que dentro de poquísimo tiempo no habría terreno que no estuviese cultivado” (Vargas 1953, 83).

Para sacar de este caos nuestra naciente República —dice Bolívar en Angostura—, todas nuestras facultades morales no serán bastantes si no fundimos la masa del pueblo en un todo; la composición del gobierno en un todo; la legislación en un todo; y el espíritu nacional en un todo. Unidad, unidad, unidad, debe ser nuestra divisa [...] (Bolívar 2009, 129).

El mestizaje, más allá de los prejuicios morales y raciales, se imponía como la única manera de resolver una disgregación de otro modo inevitable: “La sangre de nuestros ciudadanos es diferente; mezclémosla para unirla” (Bolívar 2009, 129).³¹

En Rodríguez descubrimos la formulación del problema y el programa de acción, simultáneamente. Si la primera caracteriza la originalidad como huella de una violencia originaria, el segundo define el destino republicano de América y la dimensión americana del republicanismo. Una apreciación de la magnitud de la tarea histórica requería, para Rodríguez, mantener ambas dimensiones presentes. De ese modo, si bien es cierto que la existencia de la diversidad racial en el continente nos remite ineludiblemente a “La codicia de los europeos”, ese hecho histórico aparentemente fatal “destinó hace tiempo, la América á ser el lugar en que se han de reunir las tres razas de hombres conocidos —cruzarse— y producir una sola”.³² El carácter originalmente negativo de la diversidad se ofrece así como una posibilidad histórica en la que el programa republicano aparece destinado a realizarse políticamente.³³

En el pasaje de Rodríguez citado previamente la diferencia aparece como exceso de agregados —gráficamente dispuestos sobre la página impresa— que evoca los cuadros de castas del siglo XVIII, modelo corporativo conducente a poderes parciales y atomizados, jamás a la soberanía republicana. No es fortuito que tal colección de diferencias culmine en la figura de la esterilidad, las

31 Alberto Echeverry muestra cómo “La función asignada a la instrucción pública es la de unificar y no la de dividir; unificar a la diversidad de individuos y clases sociales en la figura única del *ciudadano*” (Echeverry 1989, 35).

32 “El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas, defendidos por un amigo de la causa social” (1830) (en Rodríguez 1975, 291).

33 Recordemos que este excepcionalismo no es exclusivo de Colombia, ni tan siquiera de Hispanoamérica. Ronald Briggs argumenta que es un excepcionalismo continental. En ese sentido, los textos de Rodríguez comparten una misma sensibilidad con clásicos norteamericanos como *Las cartas de un granjero americano*, de 1782, de Hector Crèvecoeur, para quien “Here individuals of all nations are melted into a new race” (Briggs 2010, 21-57).

criptógamas, es decir, en la imposibilidad de una reproducción social.³⁴ Si tal exceso representa una carencia de “pueblo” que amenaza la comunidad política e invalida su dimensión republicana, ¿cómo entonces construir repúblicas en estas tierras de anarquía estéril? La respuesta de Rodríguez es apelar a lo que él llama el principio político preexistente de la vida social, el principio de la absoluta interdependencia de los seres humanos.



Galería de Castas

Para Rodríguez no existen facultades y habilidades completamente independientes, y, por lo tanto, aquello que el ser humano consigue jamás se debe exclusivamente al mérito

propio. Partiendo de esa premisa, es fácil ver cómo llega a la doble conclusión de que todos los miembros de una sociedad dependen unos de otros, y que la existencia misma de esta sociedad depende de reconocer y actuar sobre este hecho fundamental y radical de la interdependencia. Es precisamente debido a tal interdependencia que

En la Sociedad Republicana
No es permitido decir
No me toca hablar de las cosas públicas
Ni preguntar á otro
Qué injerencia tiene en ellas

(Rodríguez 2004, 69).

Contrario al autoritarismo de la monarquía y a la disgregación de las colonias, entrar en sociedad significa establecer comunicación recíproca y actuar con miras al bien colectivo. Sólo así se construye y se le da viabilidad al espacio común.

De tal interdependencia infiere Rodríguez tres máximas: la libertad es constitutiva del hombre, pues así como dependemos de otros, “No hay convención que dé un hombre á otro hombre *en propiedad* –ni conveniencia que lo haga dueño de la industria ajena”; la propiedad es siempre provisional, pues “las cosas en el estado social, no son propiedad de uno, sino por consentimiento de todos”; y, finalmente, la conveniencia de todos es a la vez el horizonte que define el accionar del verdadero republicano, por cuanto “La voluntad de uno no debe excitar la de otro, sino por utilidad de ámbos –ni contenerla, sino en cuanto le es perjudicial” (Rodríguez 2004, 57).

Esto es cierto, acota Rodríguez, incluso para aquellos “doctores” que se sienten con derecho a una posición de natural preeminencia:

Los Doctores Americanos no advierten que deben su ciencia á los indios y á los negros: porque si los Señores Doctores hubieran tenido que arar, sembrar, recoger, cargar y confeccionar lo que han comido, vestido y jugado durante su vida útil [...] no sabrían tanto: [...] estarían en los campos y serían tan brutos como sus esclavos – ejemplo los que se han quedado trabajando con ellos en las minas, en los sembrados detrás de los bueyes, en los caminos detrás de las mulas, en las canteras, y en muchas pobres tiendecillas haciendo manteos, casacas, borlas, zapatos y casullas.³⁵

³⁴ En botánica, criptógama es un término ya en desuso para referirse a las especies –como los hongos, el musgo o las algas– que no se reproducen por medio de las semillas. El término se asociaba a la esterilidad.

³⁵ “El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas, defendidos por un amigo de la causa social” (1830) (en Rodríguez 1975, 359).

Recordemos que Rodríguez publicó esto en 1830, poco después de su desastrosa experiencia en Bolivia. Allí se vio acusado por las “gentes que se llaman principales” de agotar el tesoro “para mantener putas y ladrones, en lugar de ocuparme del lustre de la gente decente. Las putas y los ladrones eran los hijos de los dueños del país. Esto es, los cholitos y las cholitas que ruedan en las calles y que ahora serían más decentes que los hijos e hijas” de quienes lo acusaban.³⁶

Es precisamente la incapacidad o falta de voluntad para reconocer los lazos sociales que nos unen a otros, en cuanto iguales, lo que ha secuestrado el liberalismo y lo ha convertido en un sistema que atenta contra los principios republicanos. Porque en estas sociedades – advierte Rodríguez –, donde abundan los sentimientos de privilegios naturales, la

Libertad personal
y
derecho de propiedad
se oyen alegar, con frecuencia
por hombres de talento

La primera

para eximirse de toda especie de cooperación al bien general—
para exigir servicios sin retribución y trabajos sin recompensa
para justificar su inacción con las costumbres, y sus
procedimientos con las leyes—*todo junto*. . .
para vivir INDEPENDIENTES en medio de la sociedad

El segundo

para convertir la USURPACIÓN en *posesión* (natural ó civil)—
la posesión en *propiedad*—y, de cualquier modo,
GOZAR con perjuicio de tercero (sea quien fuere el tercero),
á título de LEJITIMIDAD (y la lejitimidad es un abuso
tolerado)

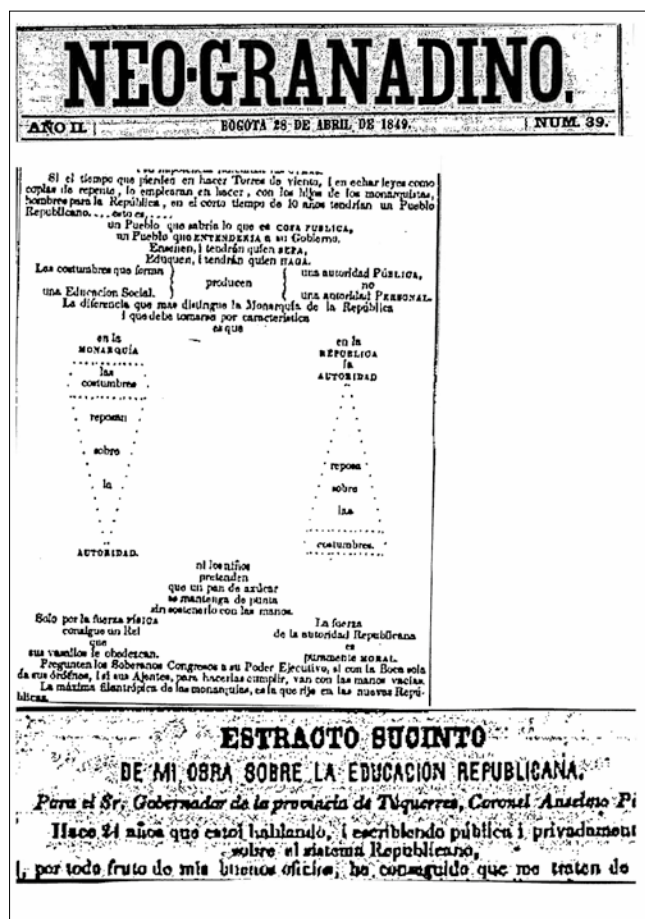
(Rodríguez 2004, 54).

De ese modo, la interdependencia no sólo es un hecho social sino una virtud republicana cuya práctica es absolutamente esencial para la supervivencia de la sociedad.

En definitiva, la interdependencia significa, igualmente, saberse persona pública, desarrollar una identidad que permite escrutar y someterse al escrutinio a través de la crítica. El republicanismo sería, de ese modo, un estadio de realización humana superior a la monarquía.

Pues la diferencia entre la república y la monarquía es que si la segunda construye lo público sobre la autoridad, “en la república, la autoridad reposa sobre las costumbres” (Rodríguez 1849, 132). La república, contrario a la monarquía, exige “un pueblo que sabría lo que es COSA PÚBLICA”. Pues,

Las costumbres
que forman una
Educación Social } producen { Una autoridad
PÚBLICA
no
Una autoridad
PERSONAL
de la República



Monarquía-democracia.

En la profesión de fe política que antecede la edición de *Sociedades americanas* de 1828, Rodríguez señala que “La causa pública está en ocasión de hacer época, y ésta es la de pensar en un GOBIERNO VERDADERAMENTE REPUBLICANO. La América es (en el día) el

36 “Carta al general Francisco de P. Otero”, Lima, 10 de marzo de 1832 (en Rodríguez 2001, 161).

único lugar donde sea permitido establecerlo”.³⁷ Como ya hemos señalado, la dificultad es que aquellas repúblicas americanas que se empezarán a forjar a partir de 1810 aún no están fundadas a finales de la tercera década del siglo XIX. En ese diagnóstico Rodríguez coincide con la dirigencia política de la región: “Sólo la EDUCACIÓN! impone OBLIGACIONES a la VOLUNTAD. Estas OBLIGACIONES son las que llamamos HÁBITOS” (Rodríguez 1849, 132). Pero mientras en los países americanos se institúan programas educativos para crear “ciudadanos obedientes, moderados, respetuosos y dóciles” (Santander 1990, 365), Rodríguez propone su método educativo como el modo fundamental de remediar la ausencia de virtudes políticas a través de una participación activa de la totalidad de los habitantes. En esto Rodríguez se descubre continuador notable de los planteamientos defendidos por Condorcet a finales del siglo XVIII (Condorcet 1990).

Al tener en cuenta que los americanos existen indisolublemente ligados, dicho proceso de hacer de la población un pueblo requiere de la educación popular, único proceso que, según Rodríguez, puede “[...] dar ser a la República imaginaria que rueda en los libros y en los Congresos”.³⁸ Esta educación, asegura Rodríguez, no consiste en instruir o difundir información:

Enseñar..... es hacer comprender
Es emplear el *entendimiento*, no hacer trabajar la memoria

(Rodríguez 1842, 104).

Educación en las repúblicas modernas es poner a disposición la información existente para el discernimiento individual, porque es sólo a través de tal apropiación que el conocimiento se vuelve costumbre y, de ese modo, es generalizado, es decir, se convierte en parte del cuerpo público, constituye lo social: “Lo que no es jeneral, sin excepción, no es verdaderamente público, y lo que no es público no es social”.³⁹ Una república, argumentó Rodríguez, sólo es posible con la producción del público. Sólo en este vaivén entre individuo y comunidad, el individuo se vuelve público, el público se generaliza y se convierte en pueblo, fundamento de la república popular, la única que puede aspirar a llamarse democrática.

En principio, constituir pueblo significa eliminar el populacho, el vulgo, la gentuza, todas las formas diferenciales de existencia del pueblo. Pero populacho no es un descriptor del estatus socioeconómico; populacho es la ignorancia o el abandono del principio constitutivo del pueblo a favor de intereses y visiones particulares que fragmentan lo social. Por eso, recomienda Rodríguez, “Como todo progresa por grados, empiece cada uno a abstenerse de mencionar *colores y ascendencias* en el mérito o demérito de las personas, y habrá dado un paso fuera del populacho —no aprecie ni desprecie a nadie por el lugar de su nacimiento, ni por su profesión política, ni por su creencia religiosa [...] y habrá dado un paso más”.⁴⁰

Este ejemplo pedagógico ilustra la fe de Rodríguez en el poder correctivo de la razón, en la capacidad de destruir viejos prejuicios y reformar las costumbres. Sólo un pueblo en posesión de discernimiento puede construir república:

Porque
todo lo bueno que
hay en sociedad se debe á
la crítica
o mejor dicho
La sociedad existe por
Criterio es lo mismo que *discernimiento*
Critica es juzgar con rectitud

(Rodríguez 2004, 69-70).

Esa facultad crítica, capacidad de discernimiento y posibilidad de apropiación, es lo que permite, en últimas, convertir la crisis, la carencia política, en una oportunidad histórica:

Crisis es el caso o
el momento de juzgar con acierto
o el juicio decisivo
no se tome critica por mordacidad
ni ... censura por detracción
(Rodríguez 2004, 69-70).

37 “Profesión política” (en Rodríguez 1828), página sin numerar.

38 “Carta al general Francisco de P. Otero”, Lima, 10 de marzo de 1832 (en Rodríguez 2001, 161).

39 “Luces y virtudes sociales” (1840) (en Rodríguez 2004, 67).

40 “Libertador del Mediodía” (1830) (en Rodríguez 1975, 291). La primera máxima que, según Rodríguez, se le debe decir al populacho en su instrucción es: “La palabra Populacho es tomada del Italiano *popolazzo* ó *popolaccio*, y quiere decir pueblo menudo ó jente menuda [...] por extensión JENTE DESPRECIABLE”. La segunda, la cual se le debe dar inmediatamente después, es: “El hombre no es verdaderamente despreciable sino por su IGNORANCIA”.

Una educación popular dirigida a fomentar las facultades críticas para discernir y reformar las costumbres crea “conciencia social” (Rodríguez 1828, 20). Sólo entonces su institucionalización a través de una oferta gratuita, pública (oficial) y general (es decir, la misma educación, en la misma aula, en las mismas condiciones para todos, desde los hijos e hijas de los patricios hasta los huérfanos abandonados de la guerra, los hijos de indios y de los esclavos recién liberados) hará posible concluir las revoluciones políticas que se iniciaron en la década de 1810.

CONCLUSIÓN: ¿LO CONCEBIBLE E IMPOSIBLE?

Hasta acá he explorado de manera muy esquemática tres ejes de reflexión que permiten un acercamiento a la obra de Simón Rodríguez y sitúan, bajo una nueva luz, los debates sobre el papel de la educación popular al comienzo de la era republicana. El enfoque de Rodríguez sobre la cuestión social evidencia los límites del proyecto lancasteriano; del mismo modo, el rotundo fracaso del proyecto institucional de Rodríguez en Bolivia, y otros lugares, da pie a la pregunta de qué tanto su propuesta se mantiene fuera de lo posible, en cuanto a su realización histórica.

Pero no es posible llegar a ninguna conclusión definitiva sin, por lo menos, adelantar una exploración más profunda de aspectos de la obra de Rodríguez que aquí apenas hemos podido esbozar o incluso hemos tenido que dejar de lado. En particular, es necesario examinar con mayor cuidado el papel que la educación desempeña en la dinamización de la economía y la creación de riqueza social a través de la formación masiva de sujetos con criterio y discernimiento, dueños de sí y formados en el bien común. Con ellos, propone Rodríguez, se podrían colonizar los espacios abiertos americanos y satisfacer con tierras propias la aspiración básica fundada en la propiedad, que permite, a través de la satisfacción del bien privado, generar el bien común. Y, como ese tema, muchos más de gran interés, cuya exploración más sistemática nos permitirá reconstruir el horizonte argumentativo de la primera generación republicana en América. Tarea fundamental ésta si queremos comprender los retos a los que se enfrentó en la construcción de nuevas posibilidades políticas y los modos en que su cumplimiento e incumplimiento han hecho parte de nuestra historia.

Quizá por eso, prefiero en este momento cerrar este primer acercamiento con una imagen precaria de Simón Rodríguez, imagen de Lezama Lima, quien lo retrata como caminante infatigable, héroe testarudo y silencio-

so, que quiere unir el falansterio con la academia, y que estaba hecho para el diálogo que se da una sola vez en la vida: “Poder mostrar un misterio, un desafío, como el de Simón Rodríguez, es un lujo americano, mucho antes de que pudiera esperarse y fuera una exigencia fructuosa” (Lezama Lima 1981, 407). 

REFERENCIAS

1. Almarza Villalobos, Ángel Rafael y Armando Martínez Garnica (Eds.). 2008. *Instrucciones para los diputados del Nuevo Reino de Granada y Venezuela ante la Junta Central Gubernativa de España y las Indias*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
2. Artola, Miguel. 1959. *Los orígenes de la España contemporánea*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
3. Bolívar, Simón. 2009. *Doctrina del Libertador* [Tercera edición corregida y aumentada por Manuel Pérez Vila]. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
4. Briggs, Ronald. 2010. *Tropes of Enlightenment in the Age of Bolívar: Simon Rodriguez and the American Essay at Revolution*. Nashville: Vanderbilt University Press.
5. Bushnell, David. 1985. *El régimen de Santander en la Gran Colombia* [Traducción de Jorge Orlando Melo]. Bogotá: Áncora Editores.
6. Cabarrús, Francisco. 1808. *Cartas sobre los obstáculos que la naturaleza, la opinión y las leyes oponen a la felicidad pública*. Vitoria: Imprenta de don Pedro Real.
7. Caldas, Francisco José. 1808a. Discurso sobre la educación. *Semanario del Nuevo Reyno de Granada* 10: 78.
8. Caldas, Francisco José. 1808b. Anuncio al público. *Semanario del Nuevo Reyno de Granada* 20: 192.
9. Camnitzer, Luis. 2007. *Conceptualism in Latin American Art: Didactics of Liberation*. Austin: University of Texas Press.
10. Campomanes, Pedro Rodríguez. 1775. *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*. Madrid: Imprenta de Dn. Antonio de Sacha.
11. Castro, Jorge Orlando y Carlos Ernesto Noguera. 2002. La educación en la Santa Fe colonial. En *Historia de la educación en Bogotá*, ed. Olga Lucía Zuluaga, 2-20. Bogotá: Panamericana.

12. Colmenares, Germán (Ed.). 1989. *Relaciones e informes de los gobernantes de la Nueva Granada* [Tres vols.]. Bogotá: Fondo de Promoción de la Cultural del Banco Popular.
13. Condorcet. 1990. Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique (1792). En *L'instruction publique en France pendant la Révolution*, ed. Célestin Hippeau, 105-151. París: Klincksieck.
14. Corrales, Manuel Ezequiel (Ed.). 1884. *Homenaje de Colombia al Libertador en su primer centenario, 1783-1883*. Bogotá: Medardo Rivas.
15. Echeverry, Alberto. 1989. *Santander y la instrucción pública, 1819-1840*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
16. Escudero, Carlos Paladines. 1996. *El pensamiento pedagógico ilustrado*. Quito: Editorial Abya-Yala.
17. García Bacca, Juan David. 1978. *Simón Rodríguez, pensador para América*. Caracas: Editorial de la Presidencia de la República.
18. García del Río, Juan. 1829. *Meditaciones colombianas*. Bogotá: J. A. Cualla.
19. García Sánchez, Bárbara Yadira. 2005. La educación colonial en la Nueva Granada. Entre lo doméstico y lo público. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 7: 217-238.
20. Gott, Richard. 2005. *Hugo Chávez and the Bolivarian Revolution*. Londres: Verso.
21. Grases, Pedro. 1994. Simón Rodríguez, pionero de la educación republicana. En *Historia de la educación en España y América: la educación en la España contemporánea (1789-1975)*, ed. Buenaventura Delgado Criado, 224-34. Madrid: Ediciones Morata.
22. Grases, Pedro (Ed.). 1954. *Simón Rodríguez: escritos sobre su vida y su obra*. Caracas: Concejo Municipal del Distrito Federal.
23. Hensel Riveros, Franz Dieter. 2006. *Vicios, virtudes y educación moral en la construcción de la República, 1821-1852*. Bogotá: Universidad de los Andes.
24. Hernández de Alba, Guillermo. 1983. *Documentos para la historia de la educación en Colombia* [Siete vols.]. Bogotá: Editorial Kelly.
25. Koselleck, Reinhart. 1993. *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
26. Lastarria, José Victoriano. 2001. *Recuerdos literarios*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.
27. Lezama Lima, José. 1981. Expresión americana. En *El reino de la imagen*, ed. Julio Ortega, 369-440. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
28. Martínez Boom, Alberto. 2005. La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños. En *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo*, ed. Olga Lucía Zuluaga Garcés, 129-162. Bogotá: GRPP - Magisterio-IDEP- UPN.
29. Martínez Boom, Alberto. 1986. *Escuela, maestro y métodos en Colombia, 1750-1820*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - CIUP.
30. Miliani, Domingo. 1995. Simón Rodríguez: el hombre entre la historia y la ficción. En *Esplendores y miserias del siglo XIX: cultura y sociedad en América Latina*, ed. Beatriz González Stephan. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
31. O'Leary, Daniel Florencio. 1883. *Memorias del general O'Leary* [Traducción de Simón B. O'Leary]. Caracas: El Monitor.
32. O'Leary, Daniel Florencio (Ed.). 1919. *Cartas de Sucre al Libertador (1820-1830)* [Dos vols.]. Madrid: Editorial América.
33. Pacheco, Carlos, Luis Barrera Linares y Beatriz González Stephan (Eds.). 2006. *Nación y literatura: itinerarios de la palabra escrita en la cultura venezolana*. Caracas: Equinoccio.
34. Picón Febres, Gonzalo. 1939. *Don Simón Rodríguez: maestro del Libertador*. Caracas: Cooperativa de Artes Gráficas.
35. Rama, Ángel. 1982. *La ciudad letrada*. New Hanover: Ediciones del Norte.
36. Rodríguez, Simón. 1828. *Sociedades americanas en 1828: cómo serán y cómo podrían ser en los siglos venideros*. Arequipa: s. n.
37. Rodríguez, Simón. 1842. *Sociedades americanas en 1828*. Lima: Imprenta del Comercio por J. Monterola.
38. Rodríguez, Simón. 1849. Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana. *Neo-Granadino* 39: 132.
39. Rodríguez, Simón. 1975. *Obras completas* [Dos vols.]. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.

40. Rodríguez, Simón. 2004 [1840]. *Inventamos o erramos*. Caracas: Monte Ávila.
41. Rodríguez, Simón. 2001. *Simón Rodríguez: cartas*. Caracas: UNESR.
42. Rotker, Susan. 1996. Nation and Mockery: The Oppositional Writings of Simon Rodríguez. *MLQ* 57, No. 2: 253-267.
43. Ruiz, Gustavo Adolfo. 1990. *Simón Rodríguez, maestro de escuela de primeras letras*. Caracas: Academia Nacional de Historia.
44. Rumazo González, Alfonso. 1975. El pensamiento educador de Simón Rodríguez. En *Obras completas*, 21-132. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.
45. Rumanzo González, Alfonso. 1981. *Maestro de América*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
46. Santander, Francisco de Paula. 1957. *Cartas y mensajes del general Francisco de Paula Santander* [Editado por Roberto Cortázar. Diez vols.]. Bogotá: Librería Voluntad.
47. Santander, Francisco de Paula. 1990. *Obra educativa de Santander* [Editado por Luis Horacio López Domínguez. Vol. 1]. Bogotá: Fundación Francisco de Paula Santander.
48. Uribe, Manuel. 1884. El Libertador, su Ayo y su Capellán. En *Homenaje de Colombia al Libertador en su primer centenario, 1783-1883*, ed. Manuel Ezequiel Corrales. Bogotá: Medardo Rivas.
49. Vaquero, Quintín Aldea. 1993. *Historia de la educación en España y América: la educación en la España moderna (siglos XVI-XVIII)*. Vol. II. Madrid: Ediciones Morata.
50. Vargas, Pedro Fermín de. 1953. *Pensamientos políticos y memorias sobre la población del Nuevo Reino de Granada* [Editado por Manuel José Forero]. Bogotá: Banco de la República.
51. Zapata Villegas, Vladimir y Arley Fabio Ossa Montoya. 2007. Nociones y conceptos de “escuela” en Colombia, en la sociedad republicana (1819-1880). *Revista Iberoamericana de Educación* 45: 177-190.