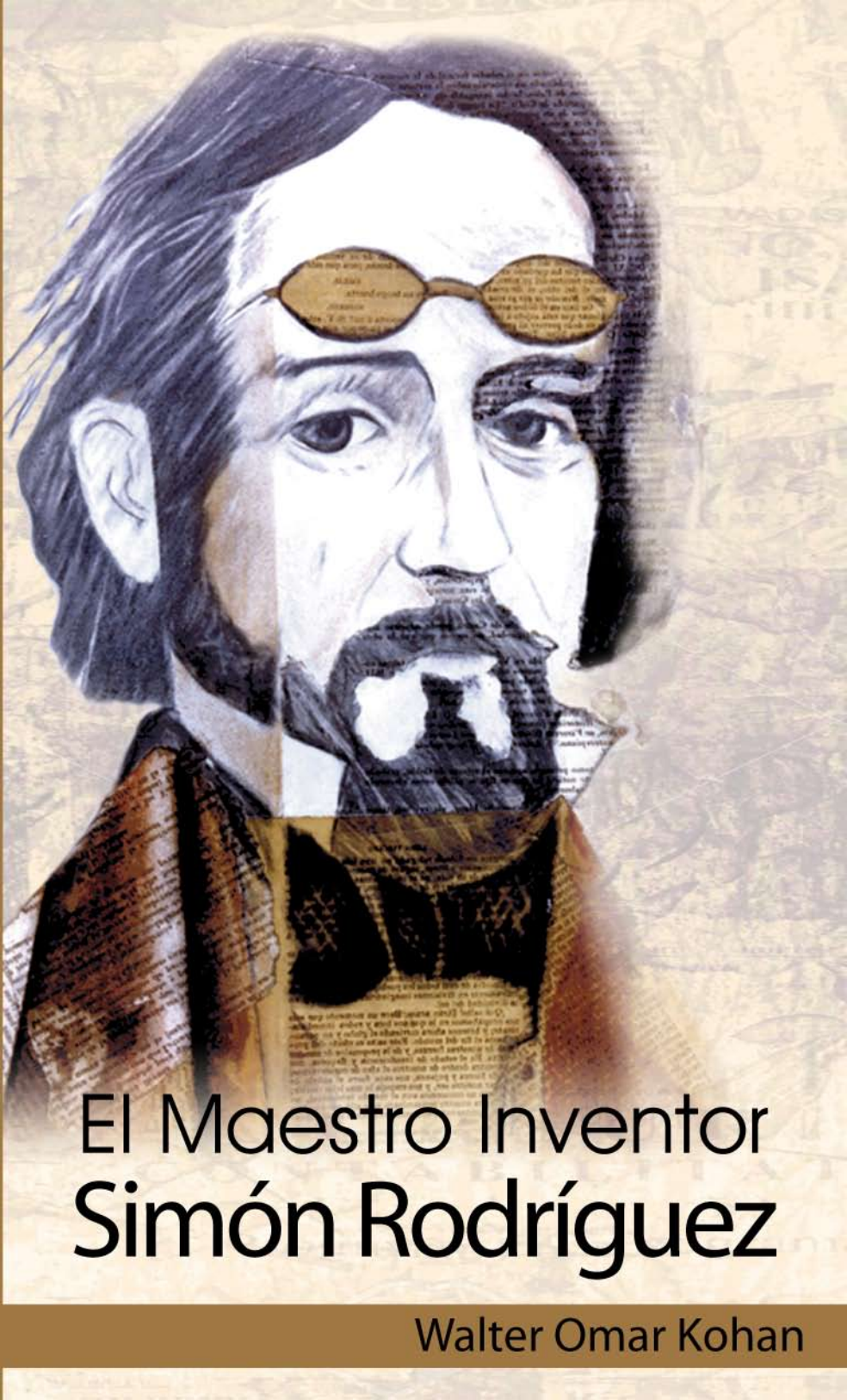


El Maestro Inventor
Simón Rodríguez

Walter Omar Kohan



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
SIMÓN RODRÍGUEZ

AUTORIDADES

Ana Alejandrina Reyes
Rectora

Adrián Padilla Fernández
Vicerrector Académico

Moisés Gamero Véliz
Vicerrector Administrativo

Oscar Rodríguez
Secretario

DECANATO DE EDUCACIÓN AVANZADA

Magaldy Téllez
Decana

Gloria Mateus
Directora de Formación Avanzada

Patricia Yáñez
Directora de Investigación

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

Olga Uribe
Directora de Secretaría

Zaire Plater
Directora de Administración

Walter Omar Kohan

EL MAESTRO INVENTOR
SIMÓN RODRÍGUEZ

edea
ediciones
Decanato de Educación Avanzada

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
SIMÓN RODRÍGUEZ

Caracas, 2015

© Edición del Decanato de Educación Avanzada
de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
Tercera edición: Caracas, 2015
Segunda edición: Caracas, 2014.

© Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores srl
Primera edición realizada en Buenos Aires
por Miño y Dávila editores (agosto de 2013)

Hecho en la República Bolivariana de Venezuela
Ediciones del Decanato de Educación Avanzada
de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
Urbanización Campo Alegre, Segunda transversal, Quinta
Porto Fino, Caracas, Venezuela. Teléfono: (58 212) 267.4033.
http://www.postgrado.unesr.edu.ve/

ISBN: 978-980-12-7686-9
Depósito legal: lf25220143703228
Portada: *Luis Eduardo Pérez Gutiérrez*
Edición al cuidado de Gregorio Valera-Villegas

Impreso en Venezuela por Servicio Autónomo Imprenta
Nacional y Gaceta Oficial. Caracas.
imprentanacionalygacetaoficial@gmail.com

Agradecimientos

A Gregorio Valera-Villegas agradezco el estímulo permanente, los libros, la hospitalidad y, sobre todo, la amistad genuina.

A Maximiliano Durán, maestro enamorado del maestro, agradezco la alegría y la generosidad por compartir su pasión, nuestra pasión.

Aclaraciones

En la Bibliografía incluyo los textos leídos para escribir este libro. En las notas, cuando no señalo un autor, es porque son obras de Simón Rodríguez. Cuando no explicito el título de la obra es porque se trata de sus obras completas, que cito simplemente por el número de volumen y de página. En el caso de sus cartas, cito el destinatario, la fecha, y el título *Cartas*, seguido del número de página. Cuando el autor de las cartas es Bolívar, lo aclaro. Las referencias completas de estas obras están al final del libro.

En las citas de Rodríguez, mantengo la grafía original de su español.

Índice

Prólogo

Una lectura de Rodríguez en clave Kohan 13

Presentación

Por qué y para qué leer a Simón Rodríguez 19

Los caminos de Simón

1. La historia de Thomas 31

2. Viajar y formar(se): la errancia 39

Los inicios del viajante 39

De viaje por el mundo 47

El retorno a América 52

Un maestro errante 59

3. Ensayar la escuela 65

Escribir después de Thomas 66

Inventamos, como Thomas, o erramos 71

La infancia de niños como Thomas 79

4. Inventar la educación popular 83

La escuela de Thomas 83

Las formas de ser maestro 86

Un trabajo sobre la atención 88
La alegría de enseñar 90
La escuela popular 92
Una escuela de hospitalidad 95

5. La antiescuela: iconoclasia e irreverencia 99
Simón Rodríguez y la filosofía 102
Un Sócrates popular 104
Una escuela cínica 114
¿Un maestro ignorante o desobediente? 118

Epílogo
Hacer escuela, vida y política con Don Simón 131

Posfacio 141

Bibliografía 141

Prólogo

Una lectura de Rodríguez en clave Kohan

Gregorio Valera-Villegas
Profesor de filosofía de la educación de la Universidad Central de Venezuela y de la Universidad Experimental Simón Rodríguez

De Simón Rodríguez pudiésemos decir que es el ensayar como desafío. Una práctica del atreverse a pensar, a imaginar, a soñar sin miedos, sin tapujos, con yerros sí, con éxitos parciales también, muchos fracasos, y, otra vez, de vuelta al camino del ensayo. El ensayo en él es trocha, que se abre y se cierra de continuo, de finitud sin muerte, de inicio, reinicio, para seguir viviendo, para seguir andando hacia un final que es un volver a empezar, un nuevo comienzo.

Rodríguez el trotamundos, el de la errancia eterna, que llega a ser el que se es desde el atreverse a experimentar el pensar, el inventar, valga decir, filosofar y enseñar como expresiones de un maestro y filósofo o un filósofo por maestro. Aquel de la palabra viva, pura irreverencia, pura iconoclasia en el andar, en el hablar, en su praxis política. Palabra a viva voz en su trajinar por Europa, en su viajar de formación; y, más tarde, escrita para dirigirse a las generaciones futuras, acompañada del, irónico e irreverente, permiso a sus contemporáneos, especialmente a aquellos que nunca le comprendieron.

Ese desafío del Samuel Robinson convertido en Rodríguez es aceptado por Walter Kohan, filósofo y pedagogo, para atreverse a pensar, a ensayar tras de él, junto a él y de camino con él. En un ensayar con el ancla en América, en Nuestra América diría Martí años más tarde. Ensayar en

un intento siempre de ser originales, como lo establecía el maestro de Bolívar, porque originales, pregonaba, son todas las cosas en América.

El libro *El maestro inventor. Simón Rodríguez* es una entrega de un acercarse y relacionarse con la vida y la obra del filósofo, que lleva ya varios años. Acercamiento que se volcó en un conocimiento, en una búsqueda para hacer un cuerpo a cuerpo con el Sócrates de Caracas, como así le llamara en su momento, con el Sócrates de Nuestra América, diría yo. Esta obra, pudiera ser calificada, como un estudio más sobre Rodríguez. Sin embargo, también puede afirmarse que tiene sus particularidades volcadas en un experimentar propio, distinto, original. Un Rodríguez en tono y ritmo de Kohan. Un Rodríguez a quien hace hablar y andar de nuevo y va a su zaga para reaprender sus pasos, para interpretarlos en tonos distintos, desde la sapiencia de un intérprete y con el sabor de las musas filosóficas actuales.

El Rodríguez de Kohan toca núcleos del maestro errante para entonar su errancia, su nomadismo, su irreverencia y su perpetua iconoclasia. En este Rodríguez se siente un caminante que se hace y se deshace en proyectos, que reinicia su finitud en su nuevo camino, en empresas educativas liberadoras, populares, valga decir, políticas. Un Rodríguez múltiple, caleidoscópico, que llega, toca y trastoca y luego se marcha; en una eterna búsqueda por formar el hombre nuevo, el nuevo repúblico para las nuevas repúblicas. Un visionario que se abre y se forma en los caminos que hace y transita. Un viajero eterno del tiempo y su circunstancia.

El libro *El maestro inventor* es así biografía, narración y mimesis. Un recorrido del pensar en el contrapunto de lo biográfico sin contagio de crónica de fechas. Una biografía viva que va tejiendo la narración para alcanzar la identidad de un personaje, de un filósofo originalísimo, en la juntura de su escritura y de sus cartas. Aquí no hay fechas que alejen

el personaje, al contrario se trata de narrarlo para hacerlo hablar, para que nos hable, para que nos haga pensar y hacer con él. Y aquí el ejercicio de mimesis es múltiple: desde lo leído del personaje histórico y de ficción en letras de Rumazo González y Uslar Pietri, hasta la mimesis de Kohan que termina convertido y, en alguna medida, convirtiéndonos en su Rodríguez.

El maestro inventor es un ensayo sobre ensayo. Un pensar que ensaya como único camino para poder interpretar la obra de Rodríguez. Ensayo sobre ensayo, capa tras capa para dar cuerpo a una urdimbre para poder caracterizar un maestro inventor. Si el Joseph Jacotot de Rancière es maestro ignorante, el Rodríguez de Kohan es maestro inventor, inventionero, que hace porque su destino es inventar, su vocación es ensayar y errar, su desafío es el atreverse siempre a inventar a pesar del errar, del fracasar. El atreverse a imaginar, contra todo pronóstico, unas sociedades americanas otras. Y allí la escuela mixta y antirracista, la escuela de los más pobres, de los negados, más allá la educación popular, y, a la vuelta, el reto de formar los nuevos ciudadanos, los nuevos repúblicos para las repúblicas americanas en nacimiento. Y el ensayar la obra escrita filosófica, pedagógica y política, junto al responder a las urgencias de entender los cataclismos naturales desde su pensamiento científico.

El Rodríguez de Kohan es el errante que hace del pensar un proyecto inacabado. Y así vida y obra son interpretadas desde las notas de un pensar que comienza siempre, que nace y renace siempre, que finaliza cuando empieza un nuevo ensayo, que finaliza y empieza cuando en cada error se da inicio a un nuevo invento.

Caminos de ida y vuelta, ensayos que se recrean constantemente en ejercicios de finitud. Errancia a sabiendas de lo que no se tiene, de lo que no hay certeza, del error que hace inventar, que hace soñar de camino a Nuestra América.

Presentación

La instrucción pública, en el siglo 19, pide mucha
filosofía:
"El interés general está clamando por una REFORMA",
y… la América!!
está llamada, por las circunstancias, a emprenderla.
Atrevida paradoja parecerá…
no importa:
los acontecimientos irán probando que es una verdad muy obvia:
la América no debe imitar servilmente, sino ser ORIGINAL.

Simón Rodríguez
(I, p. 234)

Por qué y para qué leer a Simón Rodríguez

Este es un libro de educación y de vida. Es un ensayo sobre una vida educadora. Sobre la educación entendida como un viaje a través de la vida. Sobre el viajar en nombre de la educación, para cambiar el mundo de la vida. Sobre la vida que educa educándose a sí misma, hecha viaje de sí misma y de otras, atenta a otras vidas, en busca de vidas otras.

Escribir es afirmar una vida, porque siempre hay una vida afirmada (y muchas otras negadas) atravesando una escritura, sea cual fuere su tema y propósito. No hay cómo escindir la vida de la escritura. Cuando, como en este caso, una vida se vuelve objeto de la escritura, cuando escribimos sobre una vida en sentido estricto, sobre la vida de un ser humano, entonces la afirmamos doblemente, en la vida que aparece escrita y en la vida recreada por el propio escribir, en la vida de ese hombre que se hace carne en las palabras dos veces, en su movimiento vital y en la vida que esas palabras alcanzan en cada gesto de escritura y de lectura que generan. Para decir de otro modo esta doble dimensión: la vida está tanto en lo vivido que se afirma por escrito, cuanto en lo que ella mueve al ser escrita y leída, lo que de ella da fuerza y sentido a la escritura y a la lectura. En ese doble movimiento, que se vuelve en verdad múltiple, entre vida,

escritura y lectura, escribimos y nos escribimos a partir de una vida, a través de una vida que nos atraviesa en muchos sentidos.

De modo que no escribimos para demostrar la verdad de una historia, para defender ideas o conceptos, para rendir homenajes o tributos secos, ni para consagrar pensamientos, aunque algo de todas estas cosas pueda también habitar esta escritura. No nos interesa la palabra disociada del movimiento vital que la pronuncia y la transporta allí donde no parecen estar instaladas las condiciones para escucharla. Importa la palabra en el movimiento múltiple de la vida, la escritura y la lectura, en lo que ella trae y genera desde una vida vivida enteramente a las vidas por vivir a partir de las lecturas de esa vida hecha palabras. Para eso escribimos, por eso estamos escribiendo, para afirmar y generar vidas.

Nótese que hemos escrito "la vida de un ser humano" y no la de un filósofo, educador, intelectual, o tantas otras cosas con las que podríamos calificar una vida tan extraordinaria y fértil, como la de don Simón Rodríguez. Decimos "ser humano" porque queremos justamente evitar los modos específicos de profesión para encontrar esa vida lo más desnuda y entera posible. Es cierto, da un poco de escozor hacerlo, tratándose de aquel que fue llamado "el Sócrates de Caracas",[1] por Bolívar, su discípulo más célebre. Con todo, no sólo genera escozor sino una tentación muy grande, en especial por la fuerza extraordinaria que emana de una vida quijotesca, apasionada y apasionante, dedicada a problemas, quien sabe, comunes, y por lo que esa vida puede entregarnos para pensar las vidas presentes en esta tierra compartida y común. Resulta fascinante esa vida por la coherencia,

1. Carta de Bolívar a Santander, desde Pallasca, 8 de diciembre de 1823. In: *Cartas*, p. 117. Veremos con más detalle la relación entre Bolívar y Rodríguez en el capítulo V de este libro.

intensidad y plenitud con que fue vivida. Como también lo es su escritura envolvente, llamativa, irreverente.

Sin embargo, es preciso hacer alguna aclaración. No espere el lector un trabajo historiográfico en los cánones de la hermenéutica académica cada vez más copiosa en relación con nuestro personaje. No nos anima dar cuenta de una biografía de Simón Rodríguez, trabajo difícil, necesario, polémico, sobre el que hay una abundante y rica bibliografía ya producida, que sólo en parte incluimos en las referencias bibliográficas. Hemos leído bastantes trabajos sobre don Simón pero no estamos preocupados en defender una interpretación contra otras, en mostrar la supuesta insuficiencia de determinada lectura o la necesidad de reparar en cierta línea de exégesis. Ni siquiera pretendemos reponer las ideas principales de este autor, su contribución teórica, su línea de pensamiento. No se trata de interpretar, de decir lo que Rodríguez verdaderamente habría pensado sobre la vida, la educación, la filosofía, o sobre cualquier otra cosa. Claro que tomaremos muchas referencias de su obra pero lo haremos para pensar junto a un personaje conceptual, para buscar inspiración en una vida llena de pensamiento, para tratar de sentir la transpiración de una experiencia de errancia, inquietud, irreverencia, originalidad, en nuestra busca de sentido para una vida que queremos vivir en la educación y la filosofía. Buscaremos pensar con Simón Rodríguez una forma de reunir la filosofía, la educación y la vida. Lo que intentaremos es, sobre todo, ensayar, ensayar en la escritura, ensayar en la vida y en el pensamiento, como quería don Simón Rodríguez. Viajar en el pensamiento, como él tanto viajó, en el pensamiento y en la vida. Será entonces un escrito rodrigueciano en este preciso sentido: lo que da sentido a esta escritura es, tal vez y con el perdón de la pretensión, lo que daba sentido a la escritura de don Simón Rodríguez.

Como dice mi amigo Gregorio Valera-Villegas –el principal impulsor, promotor y animador de esta escritura–, siguiendo a otro fabulador, el venezolano Francisco Herrera Luque, este es un ejercicio de historia fabulada. Quiero decir, un ejercicio para decir lo que la historiografía no dijo o ocultó… o para ser menos pretencioso, un ensayo que pretende destacar lo que se ha dicho muy rápidamente o al pasar, en otro contexto, en un juego de escritura diferente, para simplemente hacerlo vibrar de otra manera o con otro sentido, con otros acentos y desacentos. No quiero entrar en las complejas tramas de la historiografía, no tengo pretensiones de historiador, apenas la de recrear una vida por la fuerza y la inspiración que esa vida nos podría traer en estos días a estas tierras para pensar un espacio en la trama de relaciones entre educación, vida y filosofía. Espero, simplemente, estar a la altura del personaje al hacer esta biografía filosófico-educacional, para llamarla de alguna manera.

Estamos en un tiempo en que la escritura parece haberse distanciado de la vida. Al menos en ese mundo académico que habitamos y que aparenta haber construido un mundo propio, con sus propias reglas, su propia vida, a veces ensombrecida, apagada, esquiva, de espaldas al mundo de la vida. En el medio de ese mundo vivimos. Enmarañados en él. Mucho se escribe allí. Se escribe sobre muchas vidas. ¿Qué tanta vida puebla esos escritos? ¿Qué tipo de vida? ¿De qué manera esas escrituras afirman o niegan la vida que las atraviesa? No quiero ser demasiado pretencioso, respondiendo mis propias preguntas. En todo caso, esta escritura habita ese mundo académico y lo hace, apoyado en la vida educadora y filosófica de Simón Rodríguez, apostando a la vida que también allí circula. A la que puede circular. A quienes andan afirmando y buscando vida entre tantos papeles y, ahora, archivos de texto. Atentos al juego de la escritura académica, tratamos de practicarlo con cierta libertad, valiéndonos de él en la medida en que nos

ayuda mucho más a pensar el valor educacional de una vida que a constatar la verdad pedagógica escrita por esa vida. Y a recrear la vida, allí donde ella se encuentre.

Siempre es posible encontrar en la obra de un autor una idea que da vida a esa obra. Lo mismo vale para una vida. Eso es lo que hacemos con Simón Rodríguez: sacar provecho de una idea que vemos con cierta nitidez en su obra y en su vida, a través de algunos motivos que la distinguen, que la muestran más específicamente, que la destacan en su originalidad, singularidad y potencia. No se trata de marcas naturales o esenciales que están allí esperando para ser descubiertas o develadas. Tampoco son puntos fijos que algunos buenos lectores consiguen manifestar y otros no. Son composiciones entre la escritura y la lectura, puntos móviles combinados a los intereses de una lectura y una escritura que, sin herir las apuestas y sentidos originales, los hacen jugar productivamente en un nuevo campo de sentido dónde se los quiere hacer valer. Eso quieren decir básicamente leer y escribir: elegir algunas notas distintivas y hacerlas vibrar hasta que casi no parezcan las mismas y sin embargo no se pueda decir que no lo son.

Este género de escritura es entonces dialógico en ese preciso sentido: resulta de dos pensamientos puestos en común. Que uno parezca más pasivo por su propio carácter de establecido y otro más activo por su papel de despertar en aquél lo que está siendo pensado, es sólo una apariencia. Los pensamientos se imbrican, se contagian, se infectan, uno y otro salen diferentes del encuentro, de otra manera, sin poder ya pensar lo que antes de la experiencia de encuentro pensaban o, al menos, sin poder hacerlo de la manera en que lo hacían. Así se va generando pensamiento: en ese diálogo inconcluso e infinito, ejercicio constante de lectura y escritura que descortina al pensamiento nuevos caminos para habitar.

En este caso, leo la vida de don Simón Rodríguez a partir de una idea[2] principal y unos cuantos motivos que juzgo potentes para pensar, a través de esa idea, lo que me interesa pensar. Repito. Ni la idea principal que da vida a esta escritura ni los tópicos en los que ella se despliega son las únicas cuestiones relevantes, ni las más importantes, esenciales, o verdaderas. No tengo esa pretensión. Sé que habría muchas otras ideas igualmente interesantes en otros juegos de escritura y de lectura. Las ha habido y las habrá. Quizá en nosotros mismos. He elegido la que presentaré a continuación porque me parece leal a un estilo de pensamiento y de vida y, al mismo tiempo, potente para proyectarlo en muchas otras formas. Porque me ayuda a pensar lo que me interesa pensar en este momento, en esta tierra. Lo repito: no hay en este ejercicio de escritura la pretensión de alcanzar la interpretación más verdadera sino de provocar sentidos y éstos son medidos en cada lectura, en lo que esta escritura es capaz de provocar en sus lectores. A eso apuesto al escribir.

Antes, un par de aclaraciones más. Rodríguez ensayó toda su vida. Fue maestro desde muy joven y también muy joven fue un político de la educación, hizo política enseñando y pensando la escuela. Fue también un filósofo, con la amplitud que ese término significa. Fue un lector y un viajero empedernidos y sus posturas fueron cambiando a partir de esas lecturas y esos viajes, de ese conocimiento del pueblo que unas y otros le fueron propiciando. Evidentemente, el primer Rodríguez, el de Caracas, el de las *Reflexiones* de 1794 está muy distante del Rodríguez que vuelve a América para hacer la revolución educativa. Podríamos decir, un poco esquemáticamente y nada más que para intentar dejar las cosas algo más claras, que hay al menos tres Rodríguez,

---

2. Desde una perspectiva filosófica precisa de "idea", en la línea del francés A. Badiou, M, Durán (2012) ofrece una lectura muy potente de S. Rodríguez.

cada uno ocupando algo así como un tercio de su vida: el que nace y vive en Caracas, el que anda viajando por América Central, Estados Unidos y Europa y el que vuelve a América a completar la revolución iniciada por Bolívar. Aun cuando hablemos de Rodríguez en singular o usemos pretenciosos adverbios temporales, es sobre todo de un Rodríguez que estamos hablando, ese que recorre la América andina desde su retorno hasta su muerte, por algo más de treinta años. Del que anda por Europa poco y nada conservamos como testimonio. Del primero, no nos entusiasma tanto lo poco que conservamos.

Para ello, en el capítulo 1: "La historia de Thomas", he partido de una historia tomada de la biografía de Simón Rodríguez que tiene un peso simbólico muy importante en la lectura que estoy proponiendo. Es un episodio menor, pequeño, como el niño que la provoca, pero que también tiene el efecto de una experiencia filosófico-pedagógica con todas las letras. Esto es, una vivencia que hace cambiar la manera de ver el mundo, que genera un cambio de ritmo, de camino, de paisaje. Una experiencia de vida que impide seguir pensando como se pensaba, vivir como se vivía. Una vida se encuentra con otra vida y la llama a recrearse, reinventarse. Parto entonces de esa anécdota que trae decisivamente al pequeño Thomas a la vida de Simón Rodríguez y que pasará a alimentar una idea principal que, en otro tiempo, recorrerá la América, junto con don Simón, en su vida de viajes.

En lo que sigue de esta presentación explicitaré esa idea principal surgida de aquella anécdota inicial, que será descripta en un capítulo inicial. En los capítulos siguientes desplegaremos esa anécdota inicial y cada uno de los motivos a que dio lugar. De modo sucinto, la idea es que el sentido principal de la tarea docente, de una vida docente, de una vida dedicada a la educación, es hacer escuela. La afirmación puede parecer un poco banal o esdrújula en este momento

en que uno de los principales problemas de la educación en América Latina ya no es tanto la falta de edificios escolares sino lo que se hace en ellos, en otras palabras, para qué se va a la escuela. En este sentido, una primera lectura de nuestra presunción la consideraría banal porque sería evidente que en época de Rodríguez de lo que se trataba era justamente de construir los edificios escolares que no existían.

Con todo, es justamente de eso que no se trata cuando decimos que la singularidad de Rodríguez está en su llamado a hacer escuela y en el modo en que practica ese llamado. Por lo menos no es eso en su sentido más potente. Claro que en cierto modo no deja de ser significativo que Rodríguez también haya hecho escuelas en su sentido más literal, el de construir edificios y salones de clase. Pero lo que queremos pensar al afirmar el "hacer escuela" como el sentido principal de la vida de Simón Rodríguez y como tarea de cualquier docente, aun –o sobre todo– de aquellos que entran a una escuela ya hecha, ya definida hasta en sus más mínimos detalles, es la necesidad de generar, crear o inventar algo que no necesariamente está dado por el hecho de existir una institución escolar. Queremos decir que Simón Rodríguez ayuda a pensar la necesidad de que cada maestro haga escuela al entrar a la escuela, de darle a la escuela algo así como su condición, su carácter más propio, algo que no está dado sino que es instaurado en la vida escolar, en la educación hecha vida. La idea que aprendemos de don Simón en la América Colonial del siglo XIX, vigente también en la América Latina en movimiento del siglo XXI es que de lo que se trata, cuando se vive en, de y para la educación, es de hacer escuela en las escuelas. Ya daremos, en cada uno de esos capítulos, más precisiones sobre lo que significa hacer escuela para ese hombre.

De modo que vamos a estudiar de qué manera Simón Rodríguez "hace escuela", qué escuela hace y para qué, pen-

sando que ese modo de hacer escuela puede ser tremendamente inspirador para los que estamos queriendo hacer escuela en estos tiempos, en los espacios que habitamos. Los modos que hemos elegido para especificar ese "hacer escuela", que consideramos más singulares de la creación de Rodríguez, son los que dan título a cada uno de los capítulos que siguen a la presentación: "La historia de Thomas"; "Viajar y formar(se): la errancia"; "Ensayar la escuela"; "Inventar la educación popular"; "La antiescuela: iconoclasia e irreverencia". El epílogo, "Hacer escuela, vida y política con Don Simón", estudia el significado de ese "hacer escuela" y explora sus sentidos.

Se trata simplemente de distinguir y darle alguna disposición a lo que de todas maneras está muy relacionado y conexo. Esa división es sólo un intento de organizar lo que podría presentarse de muchas otras maneras. De modo que los capítulos se imbrican, invaden y superponen. Enhorabuena. Todo sea para hacer escuela *à la Simón Rodríguez*. Como ahora, con palabras extranjeras. En la lectura, en la escritura, en el pensamiento y en la vida. Quién sabe, el lector hará su propia escuela con las palabras que aquí encuentre.

Los caminos de Simón

DENSEME LOS MUCHACHOS POBRES

o

DENSEME LOS QUE LOS HACENDADOS

{declaran libres al nacer

o

no pueden enseñar

o

abandonan} por rudos

o

dénseme los que la Inclusa bota

{porque ya estan grandes

o

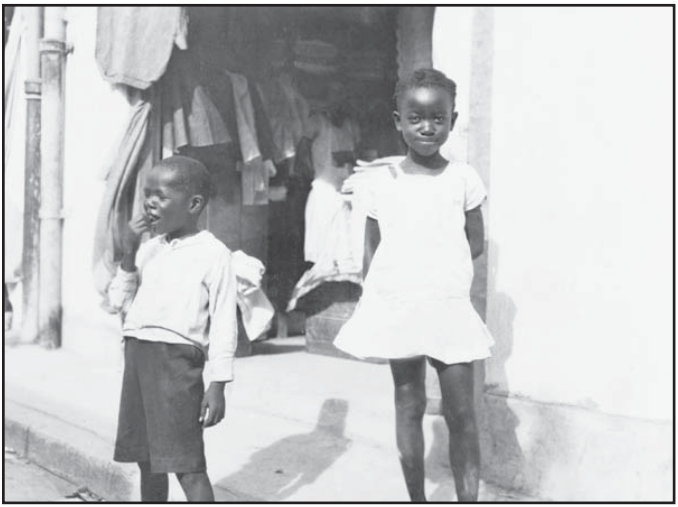
porque no puede mantenerlos

o

porque son hijos lejítimos}

Simón Rodríguez
(I, p. 313)

La historia de Thomas 1



Esta foto aparece en los archivos de un educador jamaiquino anónimo junto a dos cartas de Simón Rodríguez. Al parecer, serían de Thomas y su hermana, de nombre desconocido.

Hay pequeños episodios que pueden cambiar la vida de una persona y, a través de ella, la vida de muchos otros. Pueden ser situaciones aparentemente banales, coloquiales, sin mayor trascendencia que, en cualquier otro momento pasarían desapercibidas pero que, en determinadas circunstancias de la vida de una persona, en ese momento *kairós* en el que se presentan, ocasionan un terremoto, hacen que todo cambie de lugar, de posición, de estado. Al parecer es lo que le sucede a Simón Rodríguez mientras pasa sus apacibles días en Jamaica, una jornada cualquiera en esa aparentemente tranquila y divertida ciudad caribeña de Kingston, en la que recae la primera parada de un largo viaje.

Simón tiene aún algunos ahorros y no necesita todavía trabajar para sustentarse. Ha decidido estudiar el inglés que allí se habla y asiste para eso a la escuela pública de la ciudad. Ese inicio de la historia está registrado por varios de sus biógrafos.[1] A Rodríguez le gusta mucho el trato con niños. Se la pasa jugando con ellos. Se siente uno más. Aprende y juega. En las aulas y en las calles. Pero un día sucede algo que cambia radicalmente lo que piensa en relación con la educación de la infancia.

Ese día Simón Rodríguez sale de la escuela, como casi siempre, junto a un grupo de niños, jugando. El juego consiste en arrojar los sombreros al aire y atajarlos antes de que toquen otra vez el suelo. Hay una casa en la ciudad que atrae particularmente a don Simón y los niños y frente a ella suelen reunirse para jugar. Es la de los Johnston, una de las pocas con primer piso y balcón en Kingston. Es de una de las familias más privilegiadas de esa sociedad. Cuando no hay nadie a la vista, Simón y los niños juegan a ver quien emboca el sombrero en una maceta que está vacía, en uno de los rincones del balcón. Más de una vez salen corriendo a las carcajadas cuando los vienen a reprender para que no perturben la siesta de los dueños de casa.

Hasta ahora los niños siempre han fallado la puntería en ese juego y los sombreros regresan todas las veces que son lanzados, sin alcanzar la maceta. Sin embargo, no hay problema en ese aparente fracaso. Al contrario. Los niños y Simón se divierten igualmente. La gracia del juego parece estar en jugar, no en alcanzar un resultado determinado. Pero ese día, por alguna razón que lo empuja desde adentro, Simón Rodríguez decide él mismo darles una lección a los niños y se anima a

---

1. Por ejemplo, en Wendehake, José Rafael. *Psicopatía de Simón Rodríguez*. Panamá, Editorial La Moderna, 1935, p. 8 y Amunátegui, Miguel Luis. *Ensayos Biográficos*. Tomo IV. Santiago de Chile: Imprenta Nacional, 1896, p. 233.

probar puntería, lo que no ha hecho hasta entonces. Para sorpresa y admiración de los pequeños, y de sí mismo, Rodríguez acierta la maceta en el primer intento. Las risas, saltos y gritos despiertan la curiosidad de los lugareños. Simón Rodríguez se muestra orgulloso y les dice: "¿Ven cómo se hace? ¡Aprendan de un hombre experiente!".Y suelta una vez más una carcajada amplia y estridente, que los niños festejan e imitan. Por un momento, se olvida de dónde están, de las advertencias del mayordomo de la casa. Juega, sonríe, se divierte. Nada más parece importar en este mundo.

Pero la algarabía dura unos pocos instantes y enseguida es reemplazada por la inquietud: ¿cómo recuperar el sombrero? Aunque es de buena estatura, Rodríguez está muy lejos de alcanzar, por sus propios medios, el piso superior de la casa. Deben además ser sigilosos porque, recuerda, ya han sido advertidos en varias oportunidades por uno de los mayordomos para que dejen de molestar la tranquilidad de la dueña o los sacará por la fuerza si insisten en jugar demoradamente en la puerta de su casa. Ni pensar, entonces, en la alternativa más fácil, que uno de los niños insiste en proponer: golpear la puerta y pedir el sombrero a los dueños de casa. Otras alternativas fracasan igualmente: ninguno de los palos que estaba en las cercanías llegaba hasta el balcón, las ramas de un árbol que está en las cercanías de la casa son demasiado frágiles para sostener incluso a los niños más delgados. Simón Rodríguez piensa en ir a buscar una escalera, pero la única que conoce está bastante lejos y el tiempo de demora puede ser fatal en el caso de que el sombrero sea descubierto: ¿de qué manera explicarán cómo llegó hasta ese lugar? Hay que resolver el problema más rápido. El maestro no sabe qué hacer.

Mientras Rodríguez sigue pensando con los niños una solución sin encontrar alternativa, Thomas, un negrito que los asiste siempre con ojos brillantes que expresan voluntad de participar del juego sin atreverse a pedirlo, y que había

acompañado todo el episodio en silencio, casi de un salto, y sin respirar, le dice a Simón Rodríguez: "¿Por qué los niños no se suben en sus hombros y uno de ellos toma el sombrero?".

De la sorpresa, todos formando una escalera humana pasan enseguida al entusiasmo. La respuesta del maestro-estudiante viene enseguida: "es una idea genial. La llevaremos a la práctica con una condición: que seas el primero en la escalera humana, el que recupere el sombrero de la maceta". El brillo de los ojos de Thomas es suficiente como respuesta. Ha conseguido lo que buscaba: integrarse al grupo, jugar con ellos. El resultado es magnífico: el sombrero está de nuevo en la cabeza de Simón Rodríguez en menos de tres minutos. Es cierto que algunos niños –entre ellos el pequeño Thomas– se dan un golpazo al bajar apresuradamente de la escalera humana que ellos mismos han formado, pero las risas y la satisfacción por la experiencia compartida superan cualquier dolor y raspón, en particular para Thomas que sale corriendo con los mismos ojos brillantes con los que un rato antes miraba jugar a los que ahora eran sus nuevos compañeros de diversión. Al poco tiempo, el resto también se dispersa entre risas, promesas de repetir el juego y desafíos de nuevas travesuras.[2]

Ese día no es uno más en la vida de Simón Rodríguez. Al volver a la pensión donde se hospeda, la imagen de lo que ha sucedido, los ojos de Thomas brillando, el tono resuelto de su proposición –que Rodríguez pudo intuir más que comprender acabadamente dado su todavía inicial aprendizaje de la lengua–, la manera en que resolvieron la situación tan rápidamente, la escapada corriendo de Thomas, en fin, Rodríguez está fijado en lo que ha pasado y lo repasa en su

2. La anécdota en sus más mínimos detalles está narrada por el biógrafo jamaiquino Jonathan Sarsfield en el *Jamaica Observer* en su crónica del 1º de enero de 1800. No he visto esta anécdota recuperada en las biografías consultadas de Rodríguez ni en otro material bibliográfico.

mente hasta en los más mínimos detalles. Durante el resto del día casi no puede pensar en otra cosa. A la noche se demora en dormir, repasando las imágenes de lo sucedido.

Busca, como siempre, entender lo que ha pasado, incluso el por qué algo tan simple le ha provocado semejante terremoto interior. Vuelve a recordar los detalles de lo sucedido, espeja en su mente uno a uno los momentos del episodio. Algunas cosas fijan su atención. ¿Acaso lo ha escuchado Thomas cuando él propuso ir a buscar una escalera? ¿Cómo no se le había ocurrido antes la alternativa propuesta por el pequeño Thomas? ¿Por qué ninguno de los otros niños había pensado en esa solución? ¿Por qué la alternativa ha nacido justamente del menor, el que estaba afuera, el negrito, el extraño, en cierto modo extranjero al grupo? ¿Por qué Thomas sale corriendo a las disparadas una vez resuelto el problema si parecía disfrutar tanto de la situación y su idea había resultado un éxito? ¿Por qué no ha querido disfrutar su momento de "héroe"? ¿Por qué? ¿Por qué? Simón Rodríguez vive preguntándose "¿por qué?".

De a poco va formulando su propio análisis de la situación. Justamente el hecho de que Thomas sea el más pequeño, el negrito, el extraño-extranjero en el grupo debe ser considerado un aspecto importante para entender lo que ha pasado. Tal vez es justamente esa condición la que le ha permitido al pequeño Thomas ver lo que él mismo y los otros niños no pueden ver. El pequeño ha inventado. Juntó dos cosas conocidas: la escalera y las personas, y pensó: "¿por qué no hacer una cosa de las dos, ya que sólo tenemos una de las dos partes?". El razonamiento parece impecable, pero, ¿cómo puede venir la solución de alguien tan pobre, tan "iletrado", de alguien que, evidentemente, nunca ha asistido a una escuela?

De esta manera, el pequeño Thomas lo lleva a pensar en la escuela como no lo había hecho nunca antes. No se trata de poner en cuestión sólo el funcionamiento de la escuela, su organización como hasta entonces, sino, sobre todo, su papel social, su sentido. No se puede como hasta entonces

seguir aceptando una escuela que cierre sus puertas a niños como el pequeño Thomas.

Simón Rodríguez no puede dejar de pensar. Elabora nuevos despliegues de la historia que lo acompañará por el resto de su vida: la anécdota con Thomas le ha mostrado, al mismo tiempo, el tremendo poder de la creatividad, del pensamiento, de la invención. Además, Thomas ha inventado algo que funciona, que se puede ver realizado en el mundo. Le permite también pensar que hay que escuchar a los que hablan otra lengua, a los que piensan de otra manera, a los extraños, deshabituados a los usos establecidos. Thomas ha sido un irreverente. No hizo lo que, se supone, debe hacer un niño de su condición: mirar lo que los otros hacen; obedecer callado lo que otros le mandan hacer. Toma la palabra, no sin dificultades, es cierto, pero lo hace y expresa su pensamiento. Piensa, crea, revoluciona el mundo a su alrededor. Es un pequeño e irrelevante episodio pero tal vez encierra un camino para la transformación de las sociedades y las personas que las habitan. De eso se trata, piensa Simón Rodríguez, de generar las condiciones, para que pequeños como Thomas puedan crear y recrear su vida y la de todos y no como en la sociedad colonial en la que deben someterse a un modo de vida que no es de ellos. Es preciso que todos los niños –y no sólo Thomas– puedan llegar a ser lo que son. Es precisa que la sociedad americana llegue a ser lo que es.

Las preguntas continúan sin parar: ¿cómo alcanzar ese estado? ¿Dónde y de qué manera acompañar ese movimiento que le ha permitido a Rodríguez aprender de un niño, extraño, negro, extranjero? Rodríguez pone los ojos en la escuela de la que él y los niños salían y a la que Thomas ciertamente nunca había ingresado. Dos cosas le resultan más llamativas y repiquetean en su cabeza sin parar: ¿cómo es posible que la escuela no enseñe a pensar como ha pensado Thomas? ¿Cómo es posible que niños como Thomas no estén dentro de la escuela?

Algunas preguntas no son de fácil respuesta. En todo caso, Simón Rodríguez ha vivido una experiencia filosófica y pedagógica, de transformación. Ya no puede pensar más de la manera en que pensaba, ya no puede seguir yendo a la escuela como iba hasta entonces. Lo que lo inquieta ya no es lo mismo. Algunas de sus habituales preguntas cambian. Surgen nuevas preguntas. Una inquietud se ha instalado en él, en su cuerpo, en su manera de mirar el mundo. Será necesario continuar explorando, seguir viajando, conocer otras realidades y darle una forma más consagrada a las ideas que acaban de nacer. En todo caso, surge también una convicción: no hay perspectiva para esta tierra si pequeños como Thomas continúan fuera de las escuelas o si, aun con Thomas adentro, las escuelas continúan enseñando lo que enseñan y de la forma que lo hacen. Thomas ha permitido un movimiento inusual e extraordinario en la vida de Simón Rodríguez. A partir de ese día, nada será como era antes: algunos de los principios que lo acompañarán el resto de su vida ya han comenzado a tomar cuerpo, han salido de un cuerpo y han entrado a otro y, en él, seguirán viajando para sensibilizar otros cuerpos y, a través de ellos, hacer el cuerpo de América.

Rodríguez siente que ha aprendido cosas importantes en este día. No ha sido en la escuela. Tampoco de gente conocida, sabida e importante. No son los profesores los que enseñan esta vez. Continúa pensando en esos aspectos de lo que ha vivido, en los principios que están naciendo. Hay que seguir andando. Hay que seguir yendo a la escuela. Pero después de esa pequeña experiencia con el pequeño Thomas, Simón Rodríguez ya no podrá pensar como pensaba antiguamente. Ya no podrá ir más a la escuela de la forma tranquila y templada que iba anteriormente. Ya no podrá más vivir la vida que vivía. Habrá que vivir, a partir del encuentro con el pequeño Thomas, una nueva vida.

Créame Vd., mi querido amigo, su hermano de Vd. Es el mejor hombre del mundo; pero como es un filósofo cosmopolita, no tiene ni patria, ni hogares, ni familia, ni nada.

Simón Bolívar
(Carta de S. Bolívar a Cayetano Carreño, Cuzco, 27 de junio de 1825. In: Cartas, *2001, p. 129)*

Viajar y formar(se): la errancia 2

Efectivamente, las cosas ya no podrán más ser de la misma manera para Simón Rodríguez después de haberse encontrado con Thomas. Al día siguiente la escuela ya no parece más la misma. Los niños que la habitan tampoco. Rodríguez siente todo el día una especie de perturbación, en el pensar, en el sentir, en el cuerpo. Algunas presencias parecen ausencias. Algunas ausencias todo lo ocupan. Pero las condiciones no están dadas para una acción inmediata: el contexto presente no parece el más adecuado y su propio pensamiento necesita profundizar y consolidar las inquietudes surgidas. Es tiempo, entonces, de seguir viaje, primero a Estados Unidos y después a Europa, para esperar un momento más oportuno y para prepararse para ese tiempo.

Los inicios del viajante

En lo que sigue presentaré un recorrido por esa vida sorprendida por la historia de Thomas. Daré algunas pinceladas de lo que ha sido, desde sus inicios, una vida de maestro. Hablar de la vida de Simón Rodríguez pide un verbo en potencial. Es el modo que más le cabe dada la incertidum-

bre y ausencia de certeza sobre casi tantos momentos de su existencia. Es el tiempo en que debería leerse la narrativa que sigue, aun cuando ceda a la tentación del indicativo.

Simón Rodríguez habría sido un niño expósito. Quién sabe, el pequeño Thomas también lo es. Es algo bastante común en aquellos tiempos. Significa que sus padres lo habrían abandonaron al nacer, al final de octubre de 1769 o 1771, no está del todo claro.[1] Quiere decir también que desde el inicio de su vida se habría visto expuesto a andar, a viajar para buscarse y ganarse un lugar.[2] Sus padres habrían sido Cayetano Carreño y Rosalía Rodríguez. Tiene un hermano, Cayetano Carreño, también expósito. Ambos son criados por quien sería un tío de ellos, el presbítero

---

1. La tesis de 1769 parece más documentada. Es defendida, entre otros, por Rafael Castellanos, 2007, p. 7. Véase la nota 1 en que hace referencia al acta de bautismo de Rodríguez, encontrada por Manuel Márquez, con la asesoría de Pérez Vila en 1979, en la Parroquia de la Candelaria. Según cuenta ésta, Rodríguez habría nacido el 28 de octubre de 1769. Castellanos cita a F. Morales, "Cronología de Simón Rodríguez". In: Rodríguez Simón, *Sociedades Americanas.* Caracas, 1990, p. 311. Con todo, la mayoría de los biógrafos defiende el año de 1771 como el del nacimiento de Rodríguez.

2. Los biógrafos asignan diferente importancia a este hecho. Mercedes M. Álvarez no ve en ello nada especial, en la medida en que, según ella, la ley asimilaba los expósitos a los hijos legítimos (1977, p. 17). A. Uslar Pietri ve allí un efecto de universalidad que lo hace hijo de nadie y de todos, que le permitía ser llamado de cualquier manera y ser hijo de cualquier madre de clase alta de la ciudad. Carlos H. Jorge (2000, p. 63 ss) hace de este hecho un elemento fundamental para comprender toda la obra de Rodríguez. También lo hace León Rozitchner en su magnífica lectura del caraqueño. Para Rozitchner, ese hecho le ha permitido sentir el sentimiento del otro como propio dando así sentido a una vida afirmada en la compasión y dedicada a la educación de los niños pobres, los desposeídos de origen, los que viven desde el inicio la carencia, la pobreza y el sometimiento (2012, p. 25-6; 72).

Rodríguez, sacerdote respetado, culto, de amplia biblioteca. Aparentemente los hermanos son bastante diferentes, no sólo por el apellido, uno tomado del padre, otro de la madre, sino por su modo de estar en el mundo. Su hermano es organista de profesión y nunca salió de Caracas. Simón Rodríguez, en cambio, tiene mucho más que una profesión y a los veinte y seis años se va de Caracas para no volver nunca más.[3]

Desde los primeros años, la vida no sería quietud para Simón Rodríguez. Va a una de las tres escuelas de la ciudad pero por ser expósito su inserción en la universidad no es fácil. De todos modos, con su tío sacerdote ha recibido una buena formación, lo que incluye el aprendizaje de lenguas y, sobre todo, un contacto directo con una rica biblioteca. Por recomendación del reconocido educador Guillermo Pelgrón, el Cabildo de Caracas le otorga el título de maestro cuando es aún muy joven, en 1791. Es muy probable que en ese entonces ya tenga varios años de experiencia pedagógica como ayudante de Pelgrón. Enseguida toma a su cargo, en la Escuela de Primeras Letras, un grupo de ciento catorce niños, setenta y cuatro que pagan y cuarenta que no pagan, nueve de ellos, expósitos. En ese mismo año, con veinte y pocos años de edad, Rodríguez se casa con María de los Santos Ronco, con quien conviviría cuatro años antes de salir de Caracas para ya no encontrarla más. En su casa también vive su hermano con su familia y otros niños de quienes tiene a su cargo la educación.

En 1795, se vuelve maestro del huérfano Simón Bolívar con quien traba una relación duradera y profunda. Las vidas de Rodríguez y Bolívar se entrecruzan en varios sentidos.

---

3. Detalles más precisos pueden encontrarse, entre otros, en el estudio introductor de A. Rumazo González a las *Obras completas* de Simón Rodríguez, "El pensamiento educador de Simón Rodríguez", I, p. 21-132.

Se afectan de un modo singular, incuestionable, profundo. Ninguno sería lo que es si el otro no hubiera entrado en su vida. En algún sentido, no pueden vivir el uno sin el otro, aunque los años confirmados de convivencia hayan sido relativamente pocos, unos cuatro en total: unos pocos meses en este inicio, unos tres años en Europa, otros pocos meses al reencontrarse en América. Son dos viajeros empedernidos. Los viajes los separan y los unen. Los dos conciben la vida como un viaje. En ese viaje, la presencia vital del otro es sentida como necesaria, impostergable, esencial. Así, se habla de Rodríguez como el maestro de Bolívar, más de lo que se habla de Bolívar como el discípulo de Rodríguez, aunque los dos enlaces tienen fuerza semejante. Sin embargo, ambas vidas también pueden disociarse, tienen una densidad existencial que no se reduce a la presencia del otro, que, sin negar esa presencia, la extrapola, la excede. Así como hay un Bolívar más allá de Rodríguez hay también un Rodríguez más allá de Bolívar, tanto que, cuando insisten en puntuar que ha sido el maestro del Libertador, relativiza su importancia. Lo ha sido, entre otras cosas.

Vale destacar algunas circunstancias del primer encuentro. El motivo es un conflicto jurídico entre el tío y tutor de Bolívar, Carlos Palacio, y su hermana, María Antonia Bolívar, por la tenencia del menor que tiene sólo 12 años. Su hermana prefiere que sea educado en el Seminario pero su tío defiende que sea en la casa de Simón Rodríguez, donde había otros menores en la misma condición, a lo que el tribunal accede no sin protestos del propio Bolívar que incluso huye en una oportunidad hasta que el Obispo lo lleva de vuelta a la casa de Rodríguez con la promesa de que no se lo reprendiese por su fuga.

Un año antes, en 1794, Rodríguez dirige un documento público al Ayuntamiento de Caracas criticando la Escuela de

Primeras Letras y proponiendo su Reforma.[4] Es un documento organizado en dos partes, la primera con seis reparos y la segunda con tres capítulos destinados a proponer una nueva estructura para los establecimientos. El modelo parece ser el de las Escuelas de Primeras Letras de Madrid, la única institución mencionada de forma elogiosa en el documento.[5] Sus reparos están agrupados en seis tópicos, pero contienen en verdad una crítica técnica del modo en que funciona la escuela en la sociedad caraqueña: la escuela no tiene la estima que merece; cualquier cosa sirve de escuela: hasta una peluquería o una barbería; eso, porque no se conoce ni da valor a su utilidad; no se deja entrar a quienes más lo precisan, siendo que todos –blancos, pardos y morenos– tienen igual derecho a la instrucción; la enseñanza es parcial, débil e incompleta; no se reconoce lo difícil y específico de las primeras enseñanzas y la consecuente formación necesaria para ayudar a aprender a leer y escribir, ortografía, castellano y latín, aritmética, formación cívica y religiosa; no se percibe que el tiempo de la infancia es también de juego, diversión y tiempo libre; las instalaciones son precarias, las condiciones de trabajo del maestro, paupérrimas; su remuneración, lastimosa.

La propuesta de Rodríguez incluye la creación de nuevas escuelas con maestros y pasantes designados para cada una de ellas y contiene un pormenorizado instructivo sobre su modo de funcionamiento en los más mínimos detalles, sobre cómo deberían estar equipadas y el papel de cada uno dentro

---

4. El texto, intitulado "Reflexiones Sobre Los Defectos Que Vician La Escuela De Primeras Letras En Caracas Y Medios De Lograr Su Reforma Por Un Nuevo Establecimiento" está publicado en I, p. 195-222.

5. I, p. 208. Para un análisis más amplio de la inspiración teórica y pedagógica de S. Rodríguez, de un análisis histórico-institucional de la Escuela Pública de Caracas y de otros documentos anteriores a éste, véase J. Lasheras, p. 78 ss.

de ellas, cómo se seleccionarían los maestros y los estudiantes, sus salarios y causas de destitución, una normativa para la gestión y administración escolar, los muebles precisos para su adecuado funcionamiento, indicaciones sobre cómo debe ser empleado el tiempo en ella, un reglamento interno de conducta, en fin, se trata de un sofisticado y pormenorizado instrumento legal y regimental para ordenar no sólo esa escuela sino todas las otras que componen el sistema escolar caraqueño.

Aunque se percibe cierto tono crítico y enérgico que marcará toda la vida de Rodríguez, y aun cuando seguirá compartiendo algunos tópicos –como el de la importancia del juego en la escuela; la necesidad de aprender varias lenguas y de los maestros estar bien remunerados– este primer documento está todavía bastante lejos de aquellos más característicos del don Simón más tardío. Aquí, el joven Rodríguez hace una escuela bastante acomodada a la Caracas colonial de su tiempo. El tono es de una prescripción acentuada en las cuestiones técnicas. Se percibe una retórica normativa, segura de sí. El estilo es casi solemne, bastante diferente del que caracterizará su prosa en los escritos publicados al retornar a América. Con algo más de veinte años, escribe propiamente como un legislador-administrador, alguien que sabe y proyecta el mejor modo de organización, funcionamiento y administración de la institución escolar caraqueña, aun sin cuestionar a fondo el papel social que desempeña. Se nota que ha leído buena parte de la literatura disponible en la materia en lengua española, muy probablemente influenciado por el llamado Movimiento de San Ildefonso.[6] Sin embargo, está lejos de ese conocimiento del pueblo que él mismo dice ser necesario para un Director de

6. Para ampliar este punto, véase la argumentación de Lasheras, 2004, p. 78 ss.

Escuelas y que sólo podrá venir con los viajes y los aprendizajes de la vida.

La escuela que defiende Rodríguez en ese documento continúa siendo elitista y conservadora, aun se sabiendo más organizada y técnicamente más eficaz que la existente. De hecho, el documento fue precedido por un proyecto parcial, encomendado y aprobado por el Cabildo de Caracas, que también aprobó la versión final del Plan de Escuelas. En ese Plan, no hay un compromiso firme con el pueblo, con los nativos, los desposeídos de su tierra, su lengua y su cultura. Es cierto que se postula la igualdad de derechos de todos de acceder a las escuelas pero no hay en el documento el menor movimiento para que ese derecho se torne efectivo. Llama la atención, incluso, que en la sección "Modo de incorporar los discípulos en las escuelas", en el apartado 27 Rodríguez afirma que "sólo los niños blancos podrán ser admitidos…",[7] y si bien en una nota, al final del documento, sostiene que si se estableciesen escuelas para niños pardos y morenos deberían gobernarse por el mismo director y por los mismos preceptos,[8] el modo potencial no es acompañado de una propuesta específica de creación de escuelas para pardos que, en las instituciones existentes y en el documento, estaban restringidas a los niños blancos.

En todo caso, la propuesta presentada por el Síndico Procurador a la Real Audiencia es rechazada por el Fiscal encargado de analizarla por las siguientes razones: a) no se sabe el presupuesto del Ayuntamiento; b) no se necesitan tantas escuelas para blancos; c) es inaceptable que no se abran escuelas para pardos.[9] El Fiscal propone algo que el propio Rodríguez vería después con menos fastidio que el que le despertaría su presente propuesta: que se abra una

7. I, p. 213.
8. I, p. 222.
9. Véase Lasheras, 2004, p. 96.

escuela para blancos (ya había tres, con lo que sumaban cuatro) y dos para pardos. La disputa entre la Real Audiencia y el Ayuntamiento gira en torno del acceso de los pardos a las escuelas. La primera lo impulsaba, por considerarlos "los brazos de la República", el segundo –aliado al Claustro Universitario y al Obispado– lo negaba. De ese lado, el menos popular, queda el joven Rodríguez en ese entrabe. Como consecuencia de la imposibilidad de poner su proyecto en práctica, Rodríguez renuncia primero al cargo y poco tiempo después, aparentemente en 1797, deja su mujer y su ciudad, iniciando una serie de viajes que nunca más lo traerán a Caracas.

Su partida no necesariamente está en relación directa con este revés político-institucional, ni con un movimiento revolucionario con el que se lo suele identificar, el Complot de La Guaira de 1797, a partir de una alusión del propio Rodríguez.[10] Sin embargo, su testimonio no parece del todo creíble porque: a) en ninguno de los documentos de archivo se hace referencia a Rodríguez; b) la referencia a su participación sólo aparece en él mismo y de modo vago e impreciso; c) las primeras ejecuciones tienen lugar en 1799, dos años después de la partida del maestro; d) Rodríguez no ha tenido ninguna participación política hasta regresar a América. La hipótesis más probable es que, después de haber renunciado al cargo de maestro en la escuela y de haber perdido la formación de Simón Bolívar, haya quedado sin ingresos y con el deseo de buscar seguir su vida en otro contexto más favorable a su necesidad de seguir leyendo y aprendiendo. Es más posible que Rodríguez haya tomado conocimiento de los hechos de modo indirecto y ya fuera de Venezuela. El caso es que, hacia 1799, Rodríguez sale del

10. Para lo que sigue, me apoyo en una investigación detallada de Maximiliano Durán actualmente en curso, transmitida por correo electrónico.

país, dejando a su mujer y sus discípulos, empezando un viaje que sólo se detendrá con su muerte y ni siquiera con ella porque sus restos serían también trasladados desde Lima, Perú a su ciudad natal, Caracas.[11]

De viaje por el mundo

Kingston parece haber sido la primera parada en el viaje que lleva a Simón Rodríguez lejos de Venezuela y de América. Es también un momento decisivo, crucial. El cambio de timón es radical. Empieza, con la historia de Thomas, un nuevo pensamiento, una nueva vida. Tanto que es necesario cambiarse el nombre, de Simón (Narciso) Rodríguez para Samuel Robinson. Sólo las iniciales se mantienen, el inicio del primer inicio en el nombre y el apellido. Para algunos intérpretes, la razón aparentemente más fuerte de este cambio indicaría que es para protegerse de sus eventuales perseguidores. Pero hay otras razones más afirmativas.

La historia de Thomas ha mostrado a Simón Rodríguez que es preciso mirar el mundo y sus habitantes desde otro lugar. En ese sentido cambiarse el nombre es una apuesta osada, aventurera, señaladora de la necesidad de buscar una nueva identidad, un estar en el mundo diferente, un pensar de otra manera, un practicar otras formas de vida social, una nueva escuela de vida. Es una forma de compromiso con el aprender a partir de un aprendizaje crucial, experiencial, marcante, venido de alguien que casi no tenía expresión en la propia vida y, de ahora en más, pasa a conformar uno de sus principales sentidos. Es también la marca de una disposición, un no saberse definitivo ni acabado, aunque se tengan principios firmes y conviccio-

11. Véase: Traslado de los restos de Simón Rodríguez, de Lima a Caracas, 1955.

nes profundas. Es una forma de apuesta vital, de marcar una posibilidad para la escuela y para la vida, a partir de una escucha atenta al otro, al silenciado, al desposeído, al extranjero, al ignorado.

El nuevo nombre acompaña a Simón Rodríguez durante veinte y tantos años. Sale de Jamaica y viaja por Estados Unidos y después por Europa, hasta retornar nuevamente a América, cuando seguirá viajando por Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Chile, esta vez nuevamente con su primer nombre. Ya sabe varias lenguas y cuando no, aprende la lengua nativa del país que visita, lo que le permite entender inglés, alemán, italiano, portugués, polaco, ruso y francés. ¿Qué hace en sus viajes? Se sabe poco de sus actividades concretas; sólo es posible conjeturar que lee mucho en cada lugar, que busca aprender lo más distintivo de cada cultura y que va madurando su pensamiento sobre la escuela y su papel social. Trabaja cada vez que lo necesita, de modo general enseñando y no pocas veces ya que, a diferencia de Bolívar, no dispone de una gran fortuna ni una familia que lo sustente. La mayoría de las veces, consigue reunir lo interesante con lo necesario, y se gana la vida en una escuela. Esto es lo que busca Rodríguez después de su encuentro con Thomas: algo de eso él mismo lo dice cuando se refiere a las cualidades del Director del Proyecto de Educación Popular instaurado por Bolívar, esto es, a sí mismo: "conocimiento práctico del Pueblo, y para esto haber viajado por largo tiempo, en países donde hay que aprender, y con la intención de aprender".[12] Pocos, si alguno, en América, han viajado como él. Nadie con su finalidad: aprender lo que hay que aprender en cada lugar, lo más propio de cada lugar: su lengua, su cultura, sus tradiciones, su filosofía, su organización social y política.

---

12. II, p. 359.

La vida sigue su curso. En Estados Unidos trabaja de tipógrafo en Baltimore. En Francia, abre una escuela en Bayona, cerca de la frontera con España, para enseñar español, francés e inglés. Deja esa escuela para abrir otra de español en París, con el fraile mexicano Fray Servando Teresa de Mier. Así sucesivamente, en varios estados europeos (Italia, Alemania, Prusia, Polonia y Rusia), aprende, lee y enseña. En cambio, no hay demasiados registros de escritura, más allá de una traducción, en París, en 1801, del *Atala* de Chateaubriand y los primeros borradores sobre "Instrucción Pública" que publicaría años más tarde en América. Estudia. Sobre todo, estudia, en los libros y en la vida. Quiere aprender también de ese viejo mundo extranjero. Allí, las mayores enseñanzas están en los libros. Al final, son las letras, las obras y no los modos de vida lo que ha dado de mejor el viejo mundo. Son tiempos de estudiar, de "ir a la escuela" de los libros y de la vida, a aprender e inspirarse en esas letras, de prepararse para la nueva vida, para vivir preparado, para una vida en permanente preparación, para una vida que se sabe y se dispone preparada para la propia vida.

Muchos de sus aprendizajes tienen que ver con el mundo físico, tanto que siempre viaja acompañado de libros e instrumentos. Estudia no sólo matemática, física y química, sino también geología, geografía, hidráulica, ingeniería, botánica, agricultura, carpintería. Su formación es experimental como después él mismo quiere que sea la educación popular. También por eso, al volver a América funda no sólo escuelas sino además aserradores y fábricas de jabones y velas y desarrolla un sinnúmero de actividades prácticas relacionadas con el mundo del trabajo industrial después de ser nombrado por Bolívar no sólo "Director e Inspector general de Instrucción Pública y Beneficencia" sino también "Director de ciencias físicas, matemáticas y artes y asimismo, de minas, agricultura

y camino públicos de la República".[13] Rodríguez es, en la consideración de su discípulo, un auténtico sabio: lo sabe (casi) todo de (casi) todo.

En París se reencuentra justamente con Bolívar, con quien comparte unos tres años en los que realizan algunos viajes. Juntos hacen una parte del trayecto a pie y otra en diligencia hasta llegar a Italia donde, en Milán, asisten a la coronación de Napoleón como rey de Italia. Lo consideran un acto vergonzoso: un general republicano arrodillándose ante las imágenes reales. En Roma, en la cima del Monte Sacro, Bolívar jura ante S. Rodríguez no descansar hasta liberar la Patria del poder español ante un pueblo, el italiano, que ha mostrado muchas virtudes, pero ninguna que tenga que ver con la emancipación del espíritu, esto es, una vida bella, libre y justa para los seres humanos. Para eso ha formado Rodríguez a Bolívar. También para eso el discípulo quiere seguir teniendo al maestro a su lado. La nueva América será la tierra de esa emancipación. Después de jurar libertar la patria, pasan por Nápoles y de allí vuelven a París donde Rodríguez permanece, cuando Bolívar decide regresar a América. Aparentemente, no se siente todavía convencido de regresar. Prefiere esperar a ver el andar de la revolución militar y política para hacerse cargo de la revolución social. Continúa viajando. En Rusia dirige una escuela de primeras letras. Ninguno de sus proyectos es de larga duración, lo que no debe entenderse como un fracaso.[14] Rodríguez es un iniciador, un inspirador, un apostador. Lo que interesa está en lo que acontece, en lo que se provoca, no en un producto final.

---

13. Véase Lasheras, 2004, p. 256.

14. De manera elegante, el subtítulo del seminario de León Rozitchner sobre Simón Rodríguez muestra la fuerza de su aparente falta de éxito: "Simón Rodríguez: el triunfo de un fracaso ejemplar".

De viaje por Inglaterra, en Londres, se encuentra con Andrés Bello, con quien volverá a verse muchos años después en Santiago de Chile. Otra vez abre una escuela. Crea sus propios métodos de enseñanza. Siempre así: viaja, aprende, enseña. Hace escuela, literalmente y también va consolidando una idea de escuela, de lo que significa hacer escuela. Thomas está siempre presente, en la vigilia y en los sueños. El recuerdo de esa experiencia no se apaga y lo mantiene permanentemente en movimiento. No para nunca más de viajar. Los viajes forman parte de su escuela. También eso ha aprendido con Thomas, a no quedarse quieto, a aparecer donde no es esperado y a retirarse cuando ya no hay nada más que hacer. No quiere llegar a ningún lugar en particular. Su patria no es Venezuela, ni siquiera América, menos Estados Unidos o Europa. Tal vez el mundo.

Sí, vale la pena subrayar el "tal vez". "Tal vez el mundo". Si es que no hay vida en otros mundos. Mejor dicho, su lugar está en el mundo de la vida allí donde se encuentra alguna forma de vida. En 1823 decide retornar a América. No lo hace por ser americano sino para realizar el proyecto libertario que ha compartido con Bolívar. Y porque la considera tierra propicia "para la conferencia y para los ensayos".[15] Rodríguez es un cosmopolita, un "miembro de la Sociedad Humana",[16] alguien para quien "mi patria es el mundo, y todos los hombres mis compañeros de infortunio. No soy vaca para tener querencia, ni nativo para tener infortunio".[17] A su manera, Rodríguez deshace el localismo sin negarlo, lo resitúa como parte de algo mayor. Singularidad de América y de Simón Rodríguez.

---

15. Carta a Bolívar, 7 de enero de 1825. In: *Cartas,* p. 141.
16. Carta a Roberto Ascázubi. In: *Cartas*, p. 187.
17. Carta a José Ignacio París, 30 de enero de 1847. In: *Cartas,* p. 201.

El retorno a América

Cuando retorna a América, llega a Cartagena, Colombia. Como dijimos, vuelve a llamarse por su anterior nombre. El primero. Ese nuevo cambio señala, tal vez, el reencuentro con una tierra propia, conocida. Significa también, tal vez, el inicio de una nueva etapa, de experimentaciones, de ensayos, de ejecución de ideas largamente pensadas. Ahora sí las condiciones parecen estar dadas para poner en práctica todos las consecuencias de aquel encuentro impactante con el pequeño Thomas. Es preciso confirmar la independencia en el cuerpo y en el alma de la cada uno de los habitantes de esta tierra. En la vida individual y compartida. Para eso, hay que hacer una escuela con todos, para todos, de todos.

Es el tiempo de una nueva escuela. Por eso, busca encontrar a Bolívar para que se ayuden mutuamente a realizar el juramento común realizado en Roma. No le resulta fácil. Bolívar está en Perú y también hay muchos hombres entre los dos. No puede quedarse quieto. Mientras espera el encuentro, se instala en Bogotá. Allí abre una escuela donde antes había un hospicio. Simón Rodríguez hace su primera escuela americana, su primer ensayo de escuela.

Si no tenemos demasiados datos precisos sobre sus escuelas en Europa, la situación es distinta sobre esa escuela que abre después de retornar a América, denominada "Casa de Industria Pública", el primero de sus dos grandes intentos por plasmar sus ideas en una institución escolar. Consigue que le cedan el edificio público en que funciona el Hospicio y él mismo trabaja en su refacción y adaptación. Es una escuela para el pueblo, los pobres, los brutos, los desclasados o ilegítimos. Como su nombre lo indica, es una escuela de oficios, de producción y formación para la vida y para el trabajo, abierta a los bogotanos excluidos.

Esa es la escuela más importante que empieza a hacer Rodríguez cuando regresa, una escuela que no se confunde con el edificio, sus salones de clase, sus muebles, sus métodos y actividades. Rodríguez hace la escuela de la irreverencia, hace escuela donde se desescolariza, con quienes se abandona y se considera incapaces e impotentes de entrar a la escuela. Lleva a todas las clases de Thomas que andan deambulando por Bogotá a su escuela. Esa es una nota importante de la escuela de Rodríguez: la de abrir la escuela a los que supuestamente no tienen condiciones de entrar en ella o no están preparados para ella. La escuela de Rodríguez es una escuela sin condiciones, sin requisitos, sin credenciales para mostrar en la puerta de entrada. Es una escuela abierta de par en par a los que nunca entraron a la escuela, a sus extraños extranjeros, a los chocantes foráneos de la ciudad.

Pero las condiciones no están dadas y Rodríguez encuentra problemas con sus interlocutores locales. Se siente incomprendido, tratado como un loco.[18] Lo sabe desde el inicio, no es fácil, su escuela genera reacciones hostiles. Para sus adversarios, el lugar de los Thomas no es la escuela: es un desperdicio gastar dinero público en su educación. Rodríguez da combate. Nunca deja de intentarlo. No puede quedarse en una posición pasiva, inactiva, mientras espera encontrar a Bolívar. Prefiere arriesgar, osar. Se juega y se compromete, incluso aunque no estén dadas las condiciones para ello. Hará su *mea culpa* pero nunca dejará de intentar algo imperfecto antes de esperar a que estén dadas las condiciones ideales para su obra.

Hay allí también un legado. También así hace escuela Simón Rodríguez. Algunos pueden decir que ha fracasado en este y otros intentos. No lo creemos. Por detrás de una propuesta derribada hay un número significativo de nuevas vidas encontradas. Y hay una idea de escuela que ha hecho

18. Carta a Bolívar, enero 7 de 1825. In: *Cartas,* p. 141.

escuela, que ha abierto, fortalecido, pensamientos y vidas y que, robustecida, pasa por encima de los escombros de la escuela derribada.

Cuando siente que no hay más condiciones de intentarlo, deja el proyecto para ir hasta Perú en busca de Bolívar, ya nombrado por Bolívar comisario de una división del Ejército que iba a reunirse con él. El viaje no es sencillo. No resulta fácil viajar en América en ese tiempo. Después de salir de Cartagena, una tormenta lo deposita en Guayaquil donde se reorganizan para reanudar el viaje durante más de dos meses. Han pasado en total seis meses desde el inicio del viaje cuando Rodríguez llega a una casa de campo, cerca de Lima, la Magdalena, donde Bolívar tiene su cuartel general. Allí, Bolívar hace jurar a Simón Rodríguez que jamás volverían a separarse hasta la muerte.[19] Después de ese mutuamente tan ansiado encuentro se dedican a planear el proyecto de Educación Popular, viajan juntos al Alto Perú, en primera instancia, a Arequipa y Cuzco donde comienzan a poner en marcha la dimensión educativa de la Revolución. Abren un Colegio para niñas de "cualquier clase". En La Paz inauguran una biblioteca. En Chuquisaca, entonces capital de Bolivia, Rodríguez presenta el Plan Educativo para el país y es nombrado Director de Enseñanza Pública y de varios otros asuntos, como ya mencionamos.

Sin embargo, al poco tiempo otra vez Rodríguez y Bolívar se separan tras estas acciones conjuntas en Bolivia y ya no vuelven a comunicarse antes que el Libertador muera cinco años después. Bolívar intenta hacerlo, pero el Arzobispo de Lima, Luna Pizarro, intercepta las cartas que no llegan al destinatario.[20] Aunque hay razones puntuales que explican la separación, es difícil no sospechar en alguna incompatibilidad entre dos figuras tan fuertes que justifique lo que después

19. Carta a José Ignacio París, enero 6 de 1846. In: *Cartas*, p. 193.
20. Carta a José Ignacio París, enero 6 de 1846. In: *Cartas*, p. 195.

Rodríguez va a percibir con tremendo arrepentimiento. Dos gigantes, dos vidas. ¿Razones de carácter? ¿Estilos diferentes? ¿Tal vez dos modos distintos de hacer escuela? En cualquier caso, Bolívar regresa a Lima y, sin él, Rodríguez no consigue llevar a la práctica sus ideas: al poco tiempo, le escribe a Bolívar afirmando que debe abandonar el proyecto.

Rodríguez no se entiende con el Mariscal Sucre ni con otros con quienes debe trabajar. En verdad, se entienden y se enfrentan por defender intereses opuestos. Después de seis meses, Sucre, bajo la influencia del clero, cierra la escuela modelo creada por Rodríguez en Chuquisaca, aprovechando un viaje de éste a Cochabamba para crear nuevas escuelas. Rodríguez se siente incomprendido, deshonrado, traicionado. Sucre lo acusa de albergar "muchachos, mujeres perdidas y holgazanes"[21] oponiéndose así a los principios y el sentido de su educación popular: instruir a pobres y desclasados de ambos sexos para el trabajo y para la vida, formar los ciudadanos que necesita la república con las gentes de la propia tierra, despojadas de lo que les pertenece. Otra vez Thomas aparece en escena. Lo que está en juego son dos modos de hacer escuela. Para Rodríguez, hacer escuela es restituir a los desposeídos lo que les es propio: la tierra, la cultura, la lengua, el pensamiento, la vida. Los defensores del estado de cosas reaccionan violentamente: invierten su restitución, re-restituyen. Vuelven a expulsar a los Thomas de la escuela. Restituyen a la clase oligárquica lo que Rodríguez había invertido en la educación del pueblo, enseñan a leer y a gritar la biblia y organizan las instituciones para perpetuar el estado de cosas, como en Europa. Dejan desamparados a más de dos mil niños matriculados y cerca de mil recogidos.[22] Fundan Casas de Misericordia, Recovas, Institutos de Caligrafía para mozas. Vuelven todo para atrás.

21. A. Guevara, 1977, p. 246.

22. Carta a José Ignacio París, 6 de enero de 1846. In: *Cartas,* p. 194.

Retroceden los tiempos del pueblo. Congelan el movimiento de la tierra. Clausuran la escuela para los desposeídos y la restringen a los mismos privilegiados de antes.

A Rodríguez se lo deturpa y declara un loco. Se lo difama. Se lo descalifica como extranjero, como un Thomas. Eso hace Sucre, en carta a Bolívar, con expresiones tales como "tiene la cabeza de un francés aturdido" y "Sus francesadas llegan hasta…".[23] Sucre afirma que "Al describir a Ud. todas las locuras de este caballero tendría que ser muy largo".[24] Hay que maniatar a Rodríguez: extraño, loco, extranjero: no puede hablar la lengua de otra escuela, debe hablar la lengua de la escuela hecha por y para los que, todavía, mandan en este tierra. El discurso de Sucre es el discurso del poder, de la escuela del poder, la misma que excluye, descalifica e ignora a los pueblos originarios, los que hablan otra lengua. Es la lengua de la hostilidad.

Como cada vez que se siente incomprendido, Rodríguez no polemiza y se retira en silencio. Casi como Thomas, sale corriendo. Apenas esgrime sus razones y su escuela por escrito a su discípulo y principal y casi único sustento. Ni siquiera cuestiona a Sucre en esas cartas y más bien lo considera influenciado por otros personajes menos valiosos para la causa republicana. Desea fuertemente volver junto a Bolívar, no sólo por sí mismo, sino porque siente que se necesitan mutuamente, que no podrá hacer cabalmente escuela sin estar junto a él. Va a su encuentro, pero Bolívar ya ha partido para Colombia y nunca volverán a encontrarse. Lejos de Bolívar, sus condiciones económicas empeoran paulatinamente. Nunca saca rédito económico de sus proyectos. Roba para los otros, para los que han sido robados desde antiguamente, pero nunca para sí, sólo vive de su trabajo. Aunque trabaja y escribe incansablemente, sus proyectos

23. A. Guevara, 1977, p. 245.

24. A. Guevara, 1977, p. 246.

se quedan siempre con todo el dinero. Su lealtad pública a Bolívar encuentra su punto más alto en una *Defensa* escrita con el cuerpo, las entrañas, el corazón. Juega su vida en esa escritura. La apología abarca muchas dimensiones: ética, política, filosófica.

¿Ha fracasado Simón Rodríguez con su intento de educación popular en Bolivia? En un sentido sí, como él mismo lo admite. En otro sentido, no se puede medir el éxito o fracaso de una idea por su suceso institucional. Habría que considerar al menos otros dos aspectos. Primero, el impacto que esa experiencia escolar ha tenido para las miles de vidas de cholitos, indios, negros y zambos que, por primera vez, pudieron entrar a la escuela en América. Segundo, la contribución de ese intento a una idea de lo que significa hacer escuela en América. En estos dos aspectos no parece sensato hablar de fracaso.

En su vida, Rodríguez sigue haciendo escuela. Su apertura a los Thomas, a los nativos de esta tierra se muestra al casarse por segunda vez, esta vez con una indígena boliviana, la Teresona, con quien tiene dos o tres hijos.[25] La falta de suceso en el ejercicio de la política educacional de gobierno no lo desanima, al contrario. Vuelve por tres años a Arequipa. Publica. Escribe. Realiza trabajos de ingeniería hidráulica. Se entera de la muerte de Bolívar. Vuelve a Lima. Tiene algunos estudiantes y escribe. En 1834, viaja a Chile, invitado a Concepción donde es Preceptor de instrucción primaria y Director de ramos literarios del Instituto de Concepción. Consigue publicar la primera edición (introducción) de *Luces*

25. A sus hijos les habría puesto el nombre de vegetales, "Choclo" al mayor, "Zapallo" a otro y "Zanahoria" a la menor, o tal vez esos eran simplemente sus apodos. Los nombres de los hijos figuran por primera vez en A. J. Irisarri, *Historia del perinclíto Epaminondas del Cauca,* Tomo II, S/L, Biblioteca de cultura popular, Ministerio de Educación Pública, 1863, p. 222. Algunas versiones de su biografía afirman que habría tenido, también, muchos otros hijos.

y Virtudes sociales. Al año siguiente un terremoto destruye la escuela y la ciudad. Elabora un informe sobre los efectos del terremoto y viaja a pequeñas poblaciones más al sur donde interviene en algunos emprendimientos industriales que no dan grandes resultados. En 1838 llega a Santiago donde permanece poco tiempo antes de instalarse tres años en Valparaíso. Allí se encuentra con Andrés Bello con quien comparte el valor social fundamental de la educación en América. Pero no permanece mucho tiempo y no hacen planes juntos. Rodríguez decide seguir viaje.

En Valparaíso funda una nueva escuela. Publica en la prensa y reedita *Luces y Virtudes sociales* en 1840. Pero sus discípulos e ingresos disminuyen drásticamente y busca un nuevo lugar viajando por el Pacífico hasta llegar nuevamente a Lima donde, en 1842, intenta publicar toda su obra, comenzando por *Sociedades Americanas en 1828*. La publicación no pasa de esa primera parte. Viaja al Ecuador. En Quito, dirige las Salinas del General Flores, venezolano, presidente del Ecuador. Pero Flores se queda sin fondos para las salinas y Rodríguez sube en mula a un pueblo pequeño, Latacunga, donde le piden que permanezca para dar clases en el colegio San Vicente. Las clases deben ser suspendidas por falta de cumplimiento en el pago prometido por los vecinos, apenas dos meses después de iniciadas. No encuentra fácilmente otro trabajo. Busca casi obsesivamente sustento para publicar sus obras. Con cierto apoyo para ello decide volver a Bogotá. En el camino, abre una escuela en Túquerres y al mismo tiempo, en abril y mayo de 1849 un periódico bogotano publica su *Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana*. Al llegar a Pasto, por razones políticas decide volver a Ecuador, a Latacunga donde, en 1850, con casi ochenta años, vuelve a enseñar en el colegio San Vicente, por primera vez focalizado en formar docentes. Pero después de dos rápidas deserciones, decide

volver a Guayaquil y de allí, en 1853, viaja a Lambayeque, en el Perú, con su hijo José y un amigo de éste, Camilo Gómez. Navegando en una frágil embarcación, sufre un serio accidente ocasionado por fuertes corrientes. Recae en el pueblo de Amotape, donde muere el 28 de febrero de 1854, con ochenta y tres años. Al cumplirse cien años de su muerte, sus restos son llevados del "Panteón de los Próceres" en Lima al "Panteón Nacional" de Caracas. Su cuerpo, sólo entonces, para de viajar.

Un maestro errante

"Yo no quiero parecerme a los árboles, que echan raíces en un lugar, sino al viento, al agua, al sol y a todas las cosas que marchan sin cesar", dice Simón Rodríguez.[26] Vaya si se parece a esas cosas que andan sin parar, don Simón Rodríguez. Al contrario, la metáfora del árbol y de las raíces es muy fecunda en los discursos educacionales. Son bonitos, firmes y tentadores los árboles, claro. Algunos dan mucha seguridad. La idea de afirmar las raíces en la primera infancia también ha sido enormemente explotada por distintas tradiciones pedagógicas.

Simón Rodríguez pertenece o instaura otra tradición. A partir de la historia con Thomas parece aprender que para aprender y para enseñar es importante estar atento pero también estar atento en movimiento. Ni esperar ni quedarse. Llegar y salir por sorpresa. En movimiento, estar atento. Por eso, los viajes forman parte de su manera de vivir. Vive viajando, lo que significa que no vive para viajar sino que viaja para vivir. En este punto, toda repetición no es excesiva. Como Simón Rodríguez o como Samuel Robin-

26. M. L. Amunátegui, *Ensayos Biográficos*. Tomo IV, Santiago de Chile: Imprenta Nacional, 1896, p. 236.

son no deambula ni viaja como turista o a la búsqueda de un trabajo o fascinado por otra cultura, en pos de conocer o practicar otro modo de vida. Encuentra su vida en los viajes, en el estar en viaje, porque estar de viaje es estar a camino, entre dos puntos, el de partida y el de llegada, los dos igualmente insatisfactorios, insoportables casi, como lugares de residencia para alguien tan inquieto. De viaje se siente en casa, en un lugar de pasaje, de transformación, como la escuela, como la vida, un lugar de aprendizaje. De viaje se siente en camino hacia un nuevo proyecto, hacia un nuevo inicio, hacia una nueva vida. De viaje, Rodríguez encuentra a Thomas que lo lleva hasta Robinson y éste se deja encontrar otra vez por un nuevo Rodríguez y, a través de él, por todos, por cualquiera, por quién esté dispuesto o necesitado de salir de su lugar.

Para un maestro, la lección no es menor. Estamos acostumbrados a la imagen del maestro como alguien firme, seguro, parado en el frente del aula impartiendo su saber para los estudiantes. Estamos habituados a la fortaleza de los árboles. La imagen se extiende a los estudiantes: cuanto más concentrados, solemos pensar, más probabilidades de un conocimiento más sólido, de raíces más seguras. Ciertamente así no da clase S. Rodríguez y tampoco espera eso de sus estudiantes. Rodríguez sabe y piensa en movimiento. Hace escuela, viajando, de viaje. Tal vez pueda verse allí una razón en el propio Rodríguez de sus "fracasos" en los proyectos institucionales. En todo caso, esa es la primera enseñanza de su idea de escuela: es preciso andar para enseñar. Simón Rodríguez inventa una figura singular de educador, que podríamos llamar de un educador errante, de la errancia de un educador.

Así, la errancia es una de las notas significativas del hacer escuela de Don Simón. A partir de su encuentro con el inquieto Thomas en movimiento, se pone a andar e incorpora a su vida en movimiento un modo específico de andar

que se caracteriza por los siguientes aspectos: a) aunque supone desplazamientos en el espacio y en el tiempo, tiene más que ver con una intensidad que con una extensión en el desplazamiento, su forma se encuentra más en la calidad que en la cantidad deslizada, más en su espesor que en su largura, más en la densidad que en la dilatación, más en el arranque y en la velocidad que en el movimiento, más en la intimidad de la relación que se afirma que en su generalidad ; b) no puede separarse de la ruptura y la revolución; errante es el que no se conforma con un estado de cosas o alguien para quien las cosas no tienen estado fijo, sino que busca interrumpir y tornar imposible la continuidad de lo que está siendo; la errancia impide la fijación de un centro o núcleo al cual todas las cosas se remitirían; c) no convive con una preocupación consigo sino con el afuera; el errante está atento y abierto enteramente a los signos revolucionarios en lo que existe, a lo que demanda atención, por eso es una forma de sensibilidad, de inquietud en relación con el afuera y sus habitantes; d) no puede llenarse; el errante se vacía en su errancia. No mira al mundo desde una posición de saber, sino que lo hace, aun sabiendo, sensible a los saberes del mundo; e) afirma siempre *una* vida, un modo de vida por crear, para cualquier ser humano. En la errancia no hay fijación de esta o aquella vida, de un modelo o forma particular de vida, es la vida abierta a una nueva vida de todo y cualquier ser humano que acompañan su movimiento; f) no hay manera de separar pensamiento y vida, escritura y vida, pensamiento y cuerpo, escritura y cuerpo, cuerpo y vida. El errante es el que se juega el cuerpo en el encuentro con otros cuerpos, el que, en su pensamiento, en sus escritos, se juega corporalmente la vida para cambiar la vida, para interrumpir la vida donde no es vida, para permitir el nacimiento de una vida otra, nueva, inexistente hasta el presente.

Así, una vida errante como la de Simón Rodríguez es errante no tanto porque se ha desplazado de un lugar a otro permanentemente sino porque justamente afirma cada una de estas figuras, por su forma densa, intensa, persistente, perdurable de romper los modos de pensar y vivir de su tiempo, por no aceptar la tiranía de lo instituido, por la sensibilidad para pensar y vivir abierto enteramente a revolucionar una realidad pedagógica y social marcada por la exclusión y el sometimiento, y por afirmar la errancia en el cuerpo, en su encuentro con otros cuerpos y otras vidas, en la intensidad de una vida de rupturas, de hospitalidad y apuesta permanente por nuevos inicios de inconformidad, resistencia y nacimientos cargando literalmente con el peso de esa postura errante ante el estado de cosas, comenzando casi siempre de nuevo, como si cada estación, cada ciudad, cada etapa de sus viajes significaría volver todo al inicio. Como si cada escuela abierta fuera la primera escuela, como si cada día entrando a una escuela fuera la primera entrada a una escuela. Es tan intensa la errancia de la vida de Simón Rodríguez que nada parece perdurar ante el vértigo de cada uno de sus movimientos por dar vida a la vida, por poner el cuerpo para errantizar la vida.

Aunque se dedicó a muchas otras cosas, la educación marca profundamente la vida de Simón Rodríguez: dedica su vida errante a revolucionar las instituciones educativas como una manera de revolucionar los modos de vida de su tiempo. Es un educador errante, no tanto por su andar viajero e itinerante sino por la intensidad y radicalidad de su vida educadora, por su estado de abierto a los habitantes de estas tierras. Lucha incansablemente por revolucionar las escuelas, para que ellas atiendan a los desechados por las escuelas existentes y para que en ellas aprendan a pensar no sólo en cómo transformar su condición en la sociedad sino, sobre todo, cómo transformar la propia sociedad que genera

esa condición, en sus palabras, cómo hacer una República de veras. Rompe todas las veces que es necesario –y no son pocas– con las prebendas que significan continuidad de un estado de cosas hostil e inhumano con una parte significativa de los habitantes de estas tierras. Nunca hace nada por comodidad. Enseña la inconformidad, la rebeldía y la apuesta a la creación permanente de un mundo nuevo, de una nueva manera de vivir, inédita no sólo en América Latina sino en cualquier lugar de este mundo. Así don Simón Rodríguez hace escuela: errante, errando, y al mismo tiempo inventando, como analizaremos a seguir.

OBEDECER CIEGAMENTE, es el principio que gobierna.

Por eso hay tantos Esclavos –i por eso es Amo el primero que quiere serlo.

Enseñen los niños a ser PREGUNTONES!

paraque, pidiendo el POr QUE, de lo que se les manda hacer,

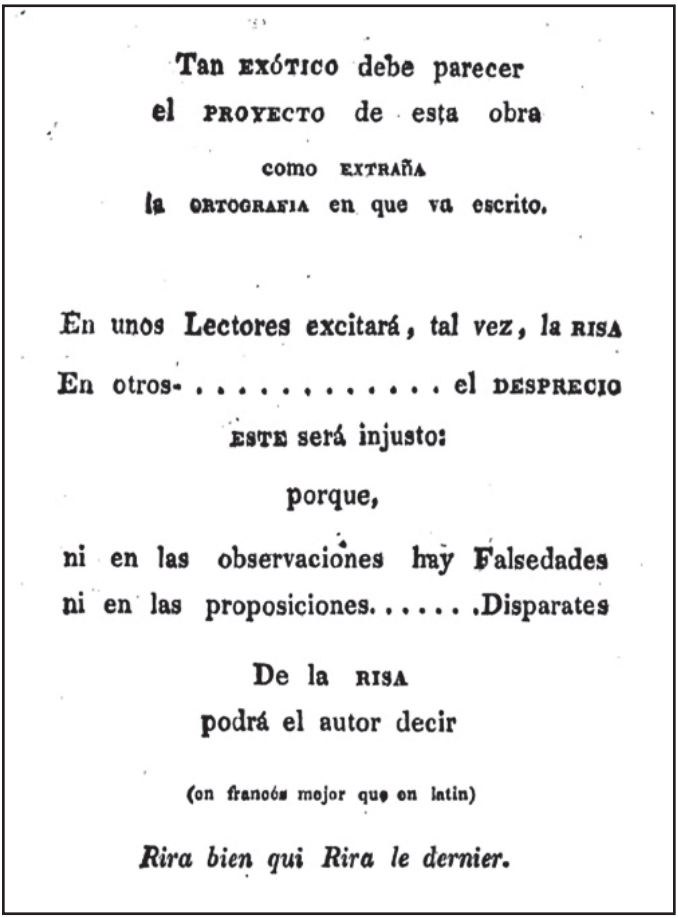
se acostumbren a obedecer… a la RAZÓN!

nó a la AUTORIDAD, como los LIMITADOS

ni a la COSTUMBRE, como los ESTUPIDOS.

Simón Rodríguez
(II, p. 27)

Ensayar la escuela 3



Tan EXÓTICO debe parecer
el PROYECTO de esta obra
como EXTRAÑA
la ORTOGRAFIA en que va escrito.

En unos Lectores excitará, tal vez, la RISA
En otros- . . . . . el DESPRECIO
ESTE será injusto:
porque,
ni en las observaciones hay Falsedades
ni en las proposiciones. . . . . .Disparates

De la RISA
podrá el autor decir
(en francés mejor que en latin)
Rira bien qui Rira le dernier.

Preámbulo, Sociedades americanas, 1828.

Es tan extraordinario y complejo el impacto del encuentro con Thomas en la escritura de Simón Rodríguez. Primero, al salir de Jamaica para Estados Unidos Rodríguez hace una inmersión en los tipos en una gráfica en Baltimore. Después, inicia un proceso de invención, de un estilo, un tono, una grafía que casi no se parece a la practicada anteriormente en sus "Reflexiones Sobre Los Defectos Que Vician La Escuela De Primeras Letras En Caracas Y Medios De Lograr Su Reforma Por Un Nuevo Establecimiento", aquella crítica propositiva a la escuela caraqueña, escrita en 1794, poco antes de salir de viaje. La invención es en la forma, en el contenido, en el tono, en el estilo, en el vocabulario, en la gramática, en la sintaxis. El cambio es tan radical que parece otra persona escribiendo.

Es otra persona. En el medio, ha pasado una experiencia transformadora. Ha pasado Thomas. La escritura de Simón Rodríguez testimonia ese encuentro y esa transformación. Thomas respira en sus textos, habla a través de sus palabras, sonríe por detrás de su forma. Los largos años en Europa son el cultivo de una nueva escritura, de un nuevo estilo. Es el tiempo de borradores, de escribir, borrar y volver a escribir, de ensayar una escritura sintónica con un nuevo pensamiento y una nueva vida.

Escribir después de Thomas

El estilo de Simón Rodríguez se consolida de forma muy singular y potente… Cada vez más elegante, claro y refinado, los escritos que publica en su retorno a América muestran una potencia ejemplar, singular, sorprendente. Impacta, a primera vista, la forma: letras en tipos diferentes en tamaño, espacio y formato. Realces y destaques por doquier, negritas, itálicas, corchetes, llaves, líneas simples, líneas dobles, cuadros, puntos suspensivos, repeticiones, elipsis, espacios en blanco. Este solo aspecto ya otorga sentido a la lectura: vale la pena leer a Simón Rodríguez, si no hubiera otros motivos

–que los hay y a montones– por este hecho singular que impide cualquier lectura fácil, rápida, desatenta. Rodríguez no escribe como nos hemos acostumbrado a escribir en cierto mundo académico, con las formas y los tipos estandarizados, uniformizados, indiferenciados…

A esa escritura última, a la escritura del último Rodríguez nos referimos a continuación. Rodríguez explicita la razón de la forma de su escritura en *Luces y virtudes sociales* con una claridad llamativa, también distintiva de su escritura: "La forma es un modo de existir".[1] Se existe en la forma y no fuera de ella, se existe en cómo se dice lo que dice y no sólo en lo que se dice. Se escribe para distintos lectores y diferentes modos, tiempos y estilos de lectura. Rodríguez enfatiza algo que parece obvio: no podría escribirse de forma monocorde, indiferenciada, invariable sobre asuntos diferentes para lectores diversos…Y sin embargo, así lo hacemos de forma masiva.

En ese sesgo de su escritura se manifiesta una marca distintiva del caraqueño en su retorno a América: su carácter rebelde, irreverente, imprevisible. Al mismo tiempo, como muchas otras veces, esa irreverencia se apoya en un pensamiento tan simple como incontestable: no escribimos como pensamos, la escritura se ha vuelto parte de una máquina burocrática que nos aleja cada vez más de mostrar a través de ella lo que pensamos y lo que somos. Claro que hay movimientos excepcionales,[2] pero de un modo general podemos constatar que le hemos quitado gracia a la escritura, la hemos burocratizado, despersonalizado, monotonizado. La hemos de-formado, como si sólo importase lo que se escribe y no cómo se escribe. También en ese gesto, Rodríguez mues-

1. II, p. 139.

2. Entre esos movimientos podría citarse, como por ejemplo la obra de Marshall McLuhan, *The Medium is the Message:* An Inventory of Effects (New York: Bantam Books, 1967), o la poesía concreta, ambos próximos, entre muchos otros ejemplos, en el espíritu, a la pretensión de Rodríguez.

tra una marca de su escritura, su pensamiento y su vida, la denuncia de lo que estamos siendo, algo bastante lejano de lo que queremos ser o aun decimos que estamos siendo.

De modo que la forma de una escritura expresa no sólo diversos modos de pensamiento sino que también propicia diferentes formas de lectura. Es preciso leer en la forma de lo escrito para sentir su tonalidad y su estilo. Simón Rodríguez lo describe con detalle:[3] sin formas, la escritura unifica lo que no puede ser sino diverso: el tamaño y la variedad de los caracteres indican los tonos mientras que la separación y aislamiento de las frases muestran las pausas; los puntos fuera de una frase la separan, y al pintar una frase en el medio de una página, se la aísla. Debajo de un espacio en blanco, los puntos indican una elipsis; los guiones, la relación; las llaves, la conexión. Es casi inaceptable que nos hayamos confinado a una escritura mono-forme. Al contrario, los signos pintados por Rodríguez componen una escritura y una lectura que recuerdan, en cada marca, la inseparabilidad de forma y contenido. Afirman, insistentemente, que nunca lo que se escribe es sólo lo que se escribe y que cómo se escribe es parte irrenunciable del ejercicio de la transmisión. A su manera y ritmo, la escritura grafológica de Rodríguez nos lleva a plantearnos preguntas fundamentales: ¿para qué escribimos lo que escribimos? ¿Qué queremos generar con nuestra escritura?

Esa escritura nos muestra también que escribir es una forma de arte, como lo es de forma más amplia el comunicarse, tanto que "Se puede PINTAR sin HABLAR pero nó HABLAR sin PINTAR".[4] Repitámoslo: no se puede hablar sin pintar. El habla es un gesto artístico. Cuando estamos con otro, el cuerpo dice con sus gestos lo que las palabras no alcanzan a significar, pintamos el aire con los gestos. Lo dicho para el discurso hablado vale también para el escrito: "el *arte de*

3. II, p. 158.

4. II, p. 151.

Escribir necesita del *arte de Pintar*".[5] También la escritura es un gesto artístico. El arte es la creación al servicio de una mayor comprensión. En uno y otro caso debe haber conexiones de ideas y de pensamientos, de sentir y pensar. Escribimos con el cuerpo, con gestos, con imágenes para poder comprender y ayudar a comprender. De la misma forma que pintamos. A la base de toda escritura hay siempre un sentir; el desafío del escritor, afirma Rodríguez, es aprender a expresar los sentires ajenos que excitan los suyos propios porque son ellos que mueven la lectura.[6] A través del sentir, persuade; haciendo pensar, convence.[7] Se escribe desde el sentimiento y el pensamiento para hacer sentir y pensar, para convencer y persuadir. En todo momento, Rodríguez busca superar la dualidad entre un plano intelectual y otro sensitivo, muestra seguidamente un pensamiento afectivo, un sentimiento intelectual. Por eso, una educación que se apoye en sólo una de esas dimensiones es insuficiente y estéril: "lo que no se *hace sentir* no se *entiende* y lo que no se *entiende*, no interesa".[8]

Teniendo en mente lectores como Thomas, Rodríguez distingue dos formas de escritura: la aforística para los lectores instruidos y la didáctica para los no instruidos. No se trata de subestimación. Tampoco se trata de poner condiciones sino de ajustar la escritura pintada a la sensibilidad de un lector que pueda encontrar en ella lo que está buscando, lo que necesita para vivir con otros. No se puede dejar a nadie fuera de la lectura. Especialmente en América, es preciso escribir no sólo para una elite ilustrada sino para los habitantes originarios de esta tierra, los usualmente excluidos del mundo de las letras. Así, la lección de Thomas se refleja, en primer lugar, en la

5. II, p. 157.
6. II, p. 158.
7. II, p. 153.
8. II, p. 161.

escritura de Rodríguez: escribe, en sentido fuerte, para todos, como un maestro de verdad hace escuela para todos.[9]

Escribir tiene que ver con pensar y con estar en el mundo. Rodríguez defiende de una y mil maneras que se trata de que los niños aprendan a pensar, y cuanto antes, porque aprendiendo a pensar podrán aprender todas las demás cosas y, en particular, a vivir unos con otros. La apuesta de Rodríguez se enfrenta a otros métodos en boga en su época en particular al método Lancaster que, como él mismo Simón Rodríguez señala, "es un disparate", en la medida en que, justamente, no enseña a pensar, sino a repetir y a recitar de memoria.[10] Como ha argumentado F. Ortega,[11] el método lancasteriano es preferido por los gobiernos de la época por ser económico, simple y fácil de reproducir, y tal vez también porque, como lo señala S. Rodríguez, contribuye a formar los sujetos dóciles con los que no hay cómo constituir una vida republicana. Las llama "ESCUELAS DE VAPOR" porque con pocos maestros se enseña a miles de muchachos.[12]

Rodríguez es mucho más complejo. Su método no es bien un método: exige un maestro, que piense, que invente, que se preocupe por todos y cada uno, que no aplique ciegamente algunos preceptos para transmitir calmamente un saber asimilado pasivamente, sino que sea un lector reflexivo, que tenga una relación personal con sus estudiantes y que, además, esté bien pago y con buenas condiciones, en tiempo y salario, para ejercer su profesión. Rodríguez afirma un maestro que sea un artesano y un artista de su trabajo. Un maestro inventor. Es decir, todo lo que los gobiernos de turno no quieren para las escuelas.

También por eso aprender y enseñar a hablar y a pensar están antes que aprender y enseñar a leer y a escribir. Porque

9. II, p. 17.
10. II, p. 25.
11. F. A. Ortega, 2011, p. 34-35.
12. II, p. 186.

la enseñanza y el aprendizaje primeros, los que más importan, no son técnicos sino críticos, de fundamento y sólo se pueden realizar en diálogo con los otros. Son, en última instancia, el aprendizaje y la enseñanza de una vida pensante, cuidadosa, que se examina a sí misma, de una vida que merece ser vivida por todos los habitantes de esta tierra. Son el aprendizaje y la enseñanza de la vida de cada uno y la de todos los americanos. Son el aprendizaje y la enseñanza de una escuela social, popular, y que conforman los principios y sentidos de una vida inventiva, sin igual y al mismo tiempo entre iguales como la republicana, mucha más que el contenido de una técnica para darse bien socialmente y sobrevivir en una sociedad que no merecemos ni nos merece, como la monárquica.

Inventamos, como Thomas, o erramos

En ese campo, una alternativa atraviesa la vida y la obra de Simón Rodríguez como un grito, como una expresión sacada de las entrañas y masticada por una vida de pensamiento y de trabajo dedicada a la educación. La alternativa es siempre una y la misma: de un lado, la creación, la invención, el pensamiento, la vida, la libertad; del otro, la reproducción, el error, la imitación, la opinión, el servilismo. Lo primero es lo que hace quien hace escuela, es lo que necesitamos y no practicamos en las escuelas que existen en América. Lo segundo es lo que hemos hecho hasta ahora en las escuelas, lo más fácil de encontrar en ellas y lo que se trata de transformar. Hacer escuela creando, inventando, es el camino para esa transformación.

Simón Rodríguez plantea esta alternativa de varios modos, en muchos contextos, a propósito de diversas cuestiones, en diferentes momentos. Es una alternativa filosófica, pedagógica, política, existencial. Es allí donde se juega lo que somos, y el proyecto de lo que podemos ser. En una carta escrita el

20 de julio de 1845[13] surge al criticar, ácidamente, el sistema republicano ecuatoriano como una parodia mal copiada de la constitución inglesa. Se trata de "*pensar*, en lugar de *imitar*". Esta, es también, la lección de Thomas. La proclama se repite una y otra vez cuando escribe sobre la instrucción pública para América, que "no debe imitar servilmente, sino ser original".[14]

De manera general, en América Latina, este llamado ha tenido más eco entre los poetas que entre los filósofos de profesión. Un ejemplo de nuestro tiempo es el brasileño, de Mato Grosso, Manoel de Barros, en su libro *Memorias inventadas. La infancia*.[15] Este libro, publicado hace unos diez años, contiene dieciséis cortas memorias, crónicas de una memoria en las que el poeta inventa, como lo sugiere su título, la infancia.

Justamente, el título, *Memorias inventadas*, es la primera creación y una creación curiosa en tanto se trata de un oxímoron. O sea, allí se ponen en juego dos términos contradictorios, que se niegan mutuamente. Expresiones semejantes son, por ejemplo, "helado caliente", "Amazonas pequeña" o "niño viejo". En todos estos casos, los dos términos se contradicen: si algo es un helado, entonces no puede ser caliente, porque si algo es o está caliente contiene las propiedades que tornan imposible la existencia de un helado, su negación. Del mismo modo, no hay Amazonia que sea compatible con la pequeñez dada su inmensidad, grandeza, exuberancia. Lo mismo sucede con un niño que, si fuera viejo, dejaría de ser niño o con algo viejo que, en cuanto tal, no podría ser un niño.

De modo semejante, la memoria sería algo de un orden contradictorio con el de la invención, más propio de un descubrimiento, una recuperación, una recordación, algo que se descubre y no se inventa. Mientras la memoria va en dirección

---

13. Carta a Roberto Azcázubi, 20 de julio de 1845. In: *Cartas*, p. 185.
14. I, p. 234.
15. En el original portugués: M. de Barros. *Memórias inventadas. A infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

al pasado, la invención parece ir en busca del futuro. La memoria sería algo del orden de la des-invención y la invención algo del mundo de la des-memoria. Una y otra señalarían direcciones contrarias, opuestas, contradictorias, desencontradas.

Sin embargo, el poeta inventa, recrea el significado y sentido de las palabras. Y lo hace justamente a través de la memoria, recordando, reinventando su memoria y con ella su infancia. Piensa y afirma una palabra propia, inventada, inesperada. Hace de la memoria una invención, y de la invención una memoria. No sólo los maestros hacen escuela. Un poeta también hace escuela inventando.

Tal vez debamos detenernos aquí un poco más. Rodríguez enfatizó repetidas veces la importancia de inventar y también de enseñar a pensar a los niños. Hoy en día, el lema de una "educación para pensar" se ha vuelto también una muletilla fácil, repetida, tentadora en algunos sistemas educativos. Pero es preferible mirar las palabras con un poco más de cuidado, especialmente cuando se han vuelto demasiado fáciles de pronunciar. ¿Qué se entiende allí por pensar? ¿Qué es lo que se pretende enseñar cuando se propone una educación que enseñe a los niños a pensar? ¿Qué significa, en ese contexto, pensar?

En el caso del poeta, pensar es forzar una aparente contradicción para que las palabras digan algo más de lo que estamos acostumbrados a pensar a partir de ellas. Es más fácil, natural, evidente, poner a la memoria del lado del recuerdo, del reconocimiento, de la recuperación. El poeta invierte ese orden. Ejerce el pensamiento para crear un nuevo significado y no para reproducir los significados habituales. Piensa dándole a las palabras una propiedad que no tenían, una fuerza desconocida para pensar. En eso y por eso el poeta hace escuela.

Así piensa y escribe el poeta. Llamando las contradicciones y alimentándose de ellas. Reinventando sentidos. Mostrando que lo imposible es posible o que no hay sentidos imposibles para las palabras. Que todo es posible cuando

se trata de pensar. Hay allí un coqueteo con la ilógica del pensar, con su no saber. El poeta piensa a partir de su no saber, por no saber lo que todo el mundo sabe. Ese no saber no es una ignorancia; es, más bien, una desobediencia. Al contrario, cuando el pensar sigue el ritmo de la lógica y del saber establecido pareciera que entonces reproduce lo ya sabido, lo esperado, lo posible. En cambio, es cuando el pensar da lugar a la ilógica que parece surgir la posibilidad de algo nuevo. Como si crear en el pensamiento precisara tanto de la lógica cuanto de la ilógica del pensar.

De modo que *Memorias inventadas,* como título, es una invención y una apuesta del pensamiento al propio pensamiento. Aprendemos a pensar inventando. En este caso, pensamos que la memoria no es, por lo menos, no es sólo, algo del orden de la recuperación, de la cronología, de traer el pasado al presente o de llevar el presente al pasado. La memoria pasa a ser algo del orden de la ruptura con el pasado y de la invención de un presente que el pasado no puede anticipar. Pero el título no se termina allí: tiene una segunda parte después de los dos puntos y allí aparece *la infancia*.

Ya que el poeta nos ha invitado a pensar con el título, ¿cómo dejar de hacerlo? ¿Por qué suspender ese acto de pensar cada una de las palabras y los signos pronunciados? Entonces, ¿cómo leer esos dos puntos? ¿Qué significan? ¿Es la infancia una memoria inventada o una inventora de memorias? ¿Es una memoria inventada de infancia o una infancia inventada de la memoria? No es fácil parar de pensar cuando se empieza a pensar, ni parar de preguntar cuando se empieza a preguntar.

Pero el poeta no se conforma. Después de ese título compuesto viene un epígrafe en la misma sintonía: "todo lo que no invento es falso". No podría ser de otra manera, aunque en el campo del pensamiento las cosas siempre pueden ser de otra manera. Otra contradicción que ayuda a pensar. Es la primera invención de la memoria, la memoria inventada más infantil: estamos acostumbrados a pensar que la verdad está

del lado de la ciencia, de la demostración, de la racionalidad, del argumento, de la comprobación, del resultado, de la evidencia, de la conformidad o concordancia. Pues bien, aquí es al contrario: la verdad está del lado de la invención o, para ser más fieles al poeta, la falsedad está del lado de la no invención.

No hay verdad sin invención. Lo que no significa que todo lo inventado es verdadero sino que nada que no sea inventado puede ser verdadero. La lógica y la ilógica se combinan para fortalecer el pensar: no hay verdad donde no hay invención. Sólo hay verdad desde la invención. Puedo inventar muchas cosas falsas pero no puedo encontrar cosas verdaderas que no sean inventadas. Para llegar a la verdad hay que inventar, no hay otra alternativa.

El título y el epígrafe se otorgan significado mutuamente. Entendemos ahora más claramente el sentido de las *memorias inventadas*. Si la verdad sólo puede ser del orden de la invención, entonces las memorias deben ser inventadas porque si no lo fueran no serían verdaderas. Es necesario inventar para recordar, para rememorar, para no dejar a la memoria del lado de la falsedad. La creación, la invención, se vuelve entonces una condición para pensar. Aun o, sobre todo, con la memoria. Podemos ponerle calificativos más sofisticados a la apuesta: inventar es un requisito epistemológico, estético, político del pensamiento. En todo caso, sin invención no hay verdad y nadie querrá pensar allí donde no hay verdades.

Hay en el poeta y también en el filósofo educador una apuesta fuerte al pensamiento, a un pensamiento inventivo que de alguna manera problematiza la lógica binaria del pensar abstracto, formal, separado del cuerpo, de los afectos. "Pensar en lugar de imitar", le dice en una carta a Roberto Ascázubi, en Lacatunga, el 20 de julio de 1845.[16] Usa allí una figura poética para describir un desencuentro: compara los acontecimientos con nubes, que siempre están, pero

16. Carta a Roberto Ascázubi, 20 de julio de 1845. In: *Cartas*, p. 185.

cambian constantemente su figura aunque nos parezcan las mismas. Destaca la necesidad de pensar para entender lo que pasa en ese momento en Ecuador: un sistema que oprime más allá de los que actúan en él. Si no se cambia el sistema serán vanos todos los esfuerzos por mejorar la vida social. Se cambiarán los nombres pero el sistema continuará haciendo lo mismo. A la vez, Rodríguez vive la dificultad para sostenerse materialmente, propia de quien ha apostado todo al pensamiento y no encuentra trabajo porque parece que nadie necesita o precisa de pensamiento.

Así hace escuela Simón Rodríguez. Así vive, de alguna manera, esa paradoja del poeta, del filósofo, del educador: disponer del pensamiento para cambiar la vida en un espacio social que no sabe lo que necesita para poder ser de verdad lo que es y que no sólo no permite al poeta, filósofo y educador que pueda tener lo mínimo que necesita para vivir sino que, además, lo considera un extranjero, un delirante, un loco. La memoria de Thomas, su recuerdo, ayuda a Rodríguez a percibir prontamente ese lugar. Como respuesta, apuesta, pacientemente, a la educación para generar otro saber, otra sensibilidad, otra atención.

Simón Rodríguez sostiene, como pocos, la importancia de inventar y pensar en lugar de imitar para la educación de América Latina en diversos sentidos: en sus instituciones, en sus métodos, en sus espacios de intervención. Sustenta esa bandera de varias formas y esgrimiendo diversas razones. La primera es que ninguno de los Estados modernos ha hecho lo que se debe hacer en esta tierra: educar a todo el pueblo de verdad, en el saber y el hacer, para una vida común por venir, inaugural, inaudita. Rodríguez no es un americanista en sentido estricto y la oposición entre lo particular y lo universal se muestra falaz para leer su pensamiento. Simón Rodríguez es las dos cosas al mismo tiempo. Lo que quiere para América lo quiere para todo el mundo y la inventiva

que pide para América se justifica porque lo que ella necesita no existe en otro lugar.

No hay sistema educacional a copiar, no hay Estado que destine a la educación el dinero que debe destinar, no hay educación básica que abra sus puertas a todos los que debe abrirlas. De allí su carácter de crítico radical, intransigente. No hay República que tenga las escuelas que debe tener una república. Las escuelas funcionan casi tan mal en Europa como en América. América debe inventar sus instituciones y su educación porque no existen en ninguna otra parte las instituciones y la educación que puedan dar cuenta de los problemas que constituyen la realidad americana que, en el final de *Sociedades Americanas* de 1842,[17] resume en: a) que haya pan para todos, que no haya hambre; b) administración de justicia, imperio de paz y diálogo; c) una educación que enseñe a pensar, esto es, a tener sensibilidad intelectual, a establecer todas las relaciones necesarias para entender una cuestión; también moderación, para ocuparse de lo que importa ocuparse socialmente, para despreocuparse de lo que no importa y dejar el camino libre para crear.

Hay más razones. Es necesario inventar porque imitar puede significar reproducir la estructura de sometimiento y exterminación que viene imperando hace siglos en América. La lógica aprendida en las escuelas monárquicas es un ejemplo de ello. Se aprenden allí habilidades sofisticadas de razonamiento como el silogismo aristotélico para concluir que hay que hacer trabajar a palos al indio por no ser hombre.[18] Del mismo modo, los silogismos y paralogismos que los jóvenes aprenden como loros en los colegios de la Colonia se convierten en los sofismas que pasan por razones de estado en los gabinetes ministeriales.[19] El uso de esa

17. I, p. 193 ss.
18. I, p. 243.
19. II, p. 26.

lógica es inaceptable en América (y en cualquier otro lugar) en la medida en que fundamenta una ética y una política ilógicas: sustenta en verdad lo contrario de lo que deberían ser la ética y la política. Otra vez nos encontramos con la lógica y la ilógica del pensar. Otra vez recordamos el lema que tantas escuelas repiten: "educación para el pensar". ¿De qué educación se habla? ¿Qué imagen del pensamiento se afirma? ¿La lógica de las habilidades? También en el pensar, don Simón Rodríguez hace escuela. No es a esa lógica ni a ese pensamiento que apuesta. Se trataría, en ese caso, de apenas un instrumento que puede ser usado en muchas direcciones. Pensar no es simplemente dominar habilidades, técnicas, herramientas de pensamiento. Pensar es ser sensible a una tierra y a su gente. Hay que aprender a pensar sintiendo a la gente y la tierra de América. Un pensador no puede usar el pensamiento para justificar la opresión y el sometimiento y la escuela no puede ser indiferente a ese uso del pensar.

Así, el pensar al que se refiere el caraqueño reúne dimensiones intelectuales y afectivas. Es preciso pensar sobre otras bases, pensar sintiendo, pensar pintando una realidad de libertad para todos los que habitan estos suelos. No está la verdad de esta tierra allí afuera esperando para ser descubierta. La verdad precisa ser aquí inventada, como parte de una ética y de una política que hagan de esta parte del mundo un lugar para que todos los que lo habitan puedan vivir como se debe vivir, un lugar como no hay otro en la tierra. Es preciso inventar una verdad más justa, bella y alegre para esta tierra. Es imperioso inventar una vida en la que niños como Thomas puedan también jugar el juego de una vida en común de verdad y justicia.

De modo que inventamos o erramos. La invención es criterio de verdad, sustento epistemológico y político de la vida que estamos afirmando en América. No todas las invenciones son verdaderas pero sabemos que si no inventamos no podemos acceder a la verdad, que la verdad no puede ser imitada,

reproducida, copiada, modelada de otra realidad. Tenemos que encontrar la verdad por nosotros mismos, o nunca la encontraremos. ¿Cómo encontrar la verdad por nosotros mismos? ¿Cómo inventarla? ¿Cómo inventarnos? Rodríguez confía en la formación de las nuevas escuelas de la educación social para eso. Pero la respuesta a estas preguntas no es fácil ni está sólo en las palabras de un libro. Hay que hacer cuerpo de esas palabras. Hay que salir de viaje con la verdad. Hay que vivir la verdad con los que habitan esta tierra. Hay que ir a hacer escuela a las escuelas. Es la propia vida de Rodríguez un intento por pensar, inventar y practicar esa verdad que necesitamos los que habitamos esta parte del mundo: "No necesito encerrarme a pensar, para decir lo qe. he recogido, en el espacio de 50 años: o lo tengo escrito, o puedo escribirlo al instante".[20] Al momento de escribir esta carta, todavía quedaban otros casi diez años de seguir andando pensando la verdad, inventando la verdad, recogiendo la verdad emanada de esta tierra y su gente.

La infancia de niños como Thomas

La vida en las escuelas, escrita en caracteres irreverentes, testimonia las invenciones de Rodríguez, su hacer escuela en América. Su primera invención es la de los primeros inventores: niñas y niños. Todavía con un fuerte recuerdo de Thomas, Rodríguez escribe que de ellos puede esperarse todo lo nuevo, por eso considera la primera escuela la más importante de todas. Allí es preciso que aprendan a pensar sintiendo. Los ojos brillantes de Thomas se espejan en los niños que Rodríguez pinta en sus textos: son pensantes,

20. Carta a Roberto Ascázubi, 28 de julio de 1845. In: *Cartas*, p. 187-8.

reflexivos, habladores, persuasivos, convincentes.[21] Dicen la verdad, como los locos. Hay una apuesta importante de Rodríguez a la infancia, a su capacidad para pensar, a su sensibilidad artística, a su compromiso con la verdad.

Sin duda, Rodríguez tiene una concepción muy potente de la infancia cronológica. Desconsidera, por insensibles, a los que no aprecian la enorme capacidad y sensibilidad de niñas y niños que él mismo, en su experiencia de Chuquisaca, a contramano de la costumbre epocal, intentó reunir en la escuela. Considera que las sociedades están conformadas por grupos o secciones y que mientras todas las otras secciones viven de manera aislada, observándose sólo a sí mismas, la de los niños y niñas las observa a todas las otras.[22] De modo que niñas y niños lo observan todo en sociedad. Como la sensibilidad está a la base del pensar y del saber, la pintura que se sigue de la infancia es de una singular potencia de pensamiento.

Por su parte, la mayoría de los hombres no observa con atención nada del modo de vida social y menos aún a la propia infancia, ya que, si lo hiciera, no se consideraría tan superior a ella.[23] Al contrario, niñas y niños son atentos, muy atentos y, por eso, de una gran energía para percibir y pensar. Rodríguez desestima las visiones evolutivas de la infancia, las que piensan que a los niños y niñas sólo puede darse cosas concretas, materiales, que se pierde el tiempo conversando con ellos pues sólo cuando lleguen a la edad adulta estarían en plena condición de reflexionar. Esta visión responde a una especie de miopía y sus consecuencias educativas y sociales son nefastas: reproducen la jerarquía, el desprecio, el desencuentro. Este es tal vez el secreto de Rodríguez: haber sabido observar a la infancia, no subesti-

21. I, p. 237.
22. II, p. 394.
23. Ibidem.

marla, mirarla de igual para igual. Ese es tal vez el secreto de un buen maestro: mirar con los ojos bien abiertos a las niñas y los niños que lo observan. Acoger su mirada, atenderla, cuidarla, nutrirla, apreciarla. Enseñar es, ya lo sabemos, una cuestión de atención y sensibilidad.

Como siempre lo supo don Simón, la infancia es también un tiempo de juegos y de ensayos. Es necesario, en ese sentido, infantilizar la escuela, llevar la infancia con sus juegos a la escuela. Si la infancia es vida de ejercicios, ensayos y experiencias –y esto último no depende de los años que se tienen, como lo muestra la propia vida de Simón Rodríguez–, así también son sus escuelas: "Las cosas no son buenas ni malas sino cuando la experiencia ha enseñado a conocerlas".[24] Hay que animarse y experimentar, por eso en las escuelas se aprenden los oficios, las artes, los saberes. La experiencia es "La Escuela de los Profetas, en Artes i en Ciencias",[25] una fuente de inspiración para profetizar en la vida. En verdad, "no hay mejor maestro que la experiencia.[26] Hay que formar a todos los niños y niñas de esta tierra para el mundo, para el trabajo, para la vida. No hay que confundirse, no es ésta una escuela utilitaria o pragmatista, preparatoria para la vida en sociedad: tampoco es una escuela técnica, para proveer a la industria de la fuerza de trabajo que necesita; al contrario, es el propio trabajo de la vida en sociedad hecho escuela, porque no puede haber escuela fuera de la vida social. La escuela está asociada a la vida y la vida a la escuela. De hecho, la vida es "un curso de estudios para aprender a vivir":[27] vivir es aprender a vivir, ir aprendiendo, por la vida, la propia vida.

---

24. I, p. 238.
25. I, p. 301.
26. II, p. 110.
27. I, p. 315.

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

Simón Rodríguez
(I, 327)

Nada importa tanto como el tener Pueblo: formarlo debe ser la única ocupación de los que se apersonan por la causa social.

Simón Rodríguez
(I, 283)

Inventar la educación popular 4

Simón Rodríguez ha aprendido con Thomas. Thomas es su maestro, pero ¿qué es un maestro? Un maestro es alguien que ayuda a otro a encontrar lo que es. Thomas, el pequeño, ha ayudado a Simón Rodríguez a encontrar lo que es. Rodríguez ha salido de la escuela, está en la calle, jugando con otros niños, y encuentra, inesperadamente a su maestro, en un niño extranjero que irrumpe en el juego. Quiere llevar a los otros a sí mismos, quiere hacer con otros lo que Thomas ha hecho con él. Con todo, hay un detalle, no tan menor. Rodríguez sabe que su encuentro con Thomas tiene lugar fuera de la escuela. Quiere llevar eso lo que ha aprendido con él al interior de las escuelas. ¿Es eso posible en una institución escolar? ¿Pueden los maestros hacer esa tarea en las escuelas? ¿Deben hacerla?

La escuela de Thomas

Las relaciones entre docencia e institución son complejas y dinámicas. En las escuelas, los maestros cumplen el papel social que se espera de ellos, lo que puede hacer pensar en una respuesta negativa a las preguntas planteadas en el

párrafo anterior. Ciertamente, en las escuelas de la colonia, no hay condiciones para que, al menos la mayoría del pueblo, los indígenas, los negros, los pardos puedan ser lo que son. Sin embargo, Rodríguez piensa que en la escuela republicana pueden darse las dos alternativas. Más aún, considera que si en las escuelas existentes en su tiempo ambas son irreconciliables, en las que implantaría con su propuesta de educación popular no sólo son compatibles sino que el primer sentido del ser maestro, ayudar a los otros a encontrar lo que son, es el camino para el segundo, para que las escuelas cumplan la función que les es propia en una sociedad republicana. Esto es, si en las escuelas de la colonia no hay posibilidades de ser lo que se es, en las escuelas de la República ser lo que se es pasa a ser una condición para habitar una sociedad más justa para todos.

La educación que América necesita, que Rodríguez llama de educación general, popular o social, es justamente la que integra el conocimiento y la vida, la que enseña a las gentes a vivir,[1] lo que significa enseñar a las gentes a ser personas activas, animadas, autosuficientes. Según esta idea, es el pueblo entero, sin excepciones, que debe integrar el mundo del saber, del pensamiento, de la acción. Un pueblo educado es un pueblo íntegramente educado, en el que todos piensan en todos y no en sí mismos. Nadie es educado en una sociedad en la que hay gente, aunque sea una única persona, sin educación. Esta es la escuela que hace Rodríguez. Este es el legado de Thomas. También por eso América debe inventarse y no imitar, por eso no tiene sentido traer inmigrantes europeos sin antes educar a toda la gente americana desde la más temprana infancia. Si se imita a Europa, se copia una sociedad deseducada, con millones de excluidos de la educación y, por lo tanto, del mundo social.

---

1. Ibíd., p. 106.

No parece sin sentido detenerse a pensar en el valor de estas afirmaciones en una tierra que aún hoy vive una educación de exclusiones y desigualdades. Rodríguez se sitúa como un revolucionario, alguien que va a ayudar a Bolívar a completar la revolución armada, por vías de la educación escolarizada. Este es un primer punto muy significativo: la educación es revolucionaria o, dicho de otra manera, sin educación no hay revolución verdadera, no hay fortaleza, duración y consistencia en la revolución: lo que se conquistó por las armas se perderá sin una práctica educacional que consolide una nueva vida social. La educación, para Simón Rodríguez, es revolucionaria porque significa invertir las prioridades y los valores sociales y también porque no hay revolución que perdure sin una educación en la revolución.

Entonces, la educación sólo puede servir a la revolución si de verdad educa a todos los que habitan esa tierra. No hay revolución si hay una única persona sin educación. No hay educación revolucionaria si no se educa a toda la sociedad. La educación es para todos o para ninguno. Todos deben aprender y el supuesto que subyace a este principio es el de que todos son igualmente capaces de aprender. Sólo es posible que todos aprendan si de hecho pensamos que todos pueden aprender. Partir del principio contrario, de la incapacidad o incompetencia de algunos –que siempre son en verdad los mismos, los más excluidos y marginados de la sociedad– consagra el fracaso de la revolución y juega a favor de la consolidación del estado colonial. No hay grandes diferencias en el impacto político que producen los que marginan de la escuela a quienes la sociedad ya excluye, sea que lo hagan por subestimación, desprecio o indiferencia. El efecto es el mismo. La educación es para todos o no es educación revolucionaria.

Las formas de ser maestro

Veamos cómo Rodríguez piensa una educación revolucionaria en la institución escolar. En primer lugar, no propone ningún cuerpo de ideas, ninguna doctrina o ideología que se deba aprender o enseñar. Los maestros de sus escuelas no son formadores de opinión o de consciencia. Para Rodríguez, el contenido de la educación está en su forma. Distingue una serie de papeles o funciones pedagógicas. Existe una diferencia principal, entre instruir y educar, o entre enseñar y educar. Las palabras importan, pero más importa aclarar su sentido. En el primer caso de la alternativa, se transmite saberes, en el segundo caso se enseña a vivir. Los que hacen lo primero son los maestros "bocinas",[2] que soplan saberes que ni siquiera ellos saben usar. Se puede ser muy sabio y llevar una vida muy indigna. No interesa un saber disociado de la vida o un profesor sabio que no sepa vivir, que no enseñe un saber para la vida. Los ejemplos no faltan en tiempos del maestro Rodríguez: "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–".[3] No hace falta acentuar los muchísimos sabios mal criados que, extraños al arte de vivir, continúan poblando el país del saber en estas tierras. El maestro que interesa a Rodríguez es un maestro que transmite un saber que enseña a vivir, un saber vital, una vida hecha saber.

Una distinción paralela, entre Catedrático y Profesor, acompaña a la anterior. El primero transmite conocimientos; el segundo forma para la vida en sociedad. Aquél es el que sabe una materia y la comunica, desde lo alto; cualquiera puede hacer esto, basta prepararse con un mínimo

2. I, p. 233.
3. II, p. 104.

de antecedencia y recitar el saber en cuestión. El profesor, en cambio, es el que "hace ver, por su dedicación, que se aplica exclusivamente a estudiar un arte o ciencia".[4]

Anotemos: lo que caracteriza al profesor es más su dedicación al estudio que los conocimientos que posee y su capacidad de transmitirlos. Profesor es el que estudia y forma en el estudio. Eso es lo que más transmite un profesor, lo que sus estudiantes aprenden: una relación con el saber, con los libros, con la vida, una dedicación al estudio tan fascinante y vital que los estudiantes no pueden no quererla para sí, para su propia vida y, en una escuela bien entendida, para todos los miembros de una sociedad. Los estudiantes quieren estudiar como estudia el profesor y quieren que todos estudien como estudia el profesor.

Este último recibe, en otros escritos, el nombre de maestro, de quien se destacan tres tipos distintos: el que se propone mostrar que sabe y entonces no enseña, el presuntuoso; el que quiere enseñar tanto que confunde al discípulo (estos dos tipos serían formas de catedrático o de maestros "bocina") y por último, "otros, que se ponen al alcance de TODOS, consultanlo las capacidades. Estos últimos son los que consiguen el fin de la enseñanza, i los que perpetúan sus nombres, en las Escuelas".[5]

Entonces, hay tres tipos de maestros: los que presumen saber, los que confunden con su saber y los que ayudan a que todos sepan. De esa trilogía sólo interesan, a una educación republicana, los últimos. Esto es, no interesan los maestros catedráticos (los que transmiten su saber); presumidos o confundidores. Interesan los maestros de todos, los que se ponen al servicio de los que aprenden para que aprendan lo que necesitan para vivir. Los maestros precisan no sólo saber los principios de los conocimientos, sino "ayudar a

4. I, p. 246.

5. II, p. 17.

estudiar", "enseñar a aprender" y, más aún: "INSPIRAR a uno, i EXITAR en otros, el DESEO de SABER".[6]

Es decir, que el maestro interesante, el que hace escuela, no es el que transmite lo que sabe sino el que genera deseo de saber, el que inspira en los otros el deseo de saber. Maestro es quien provoca en los otros un cambio en su relación con el saber, el que los saca de su apatía, comodidad, ilusión, o impotencia haciéndolos sentir la importancia de entender y entenderse como parte de un todo social. En última instancia, es el que hace nacer el deseo de saber para entender y transformar la vida propia y ajena. Esto es, el maestro es un filósofo, en el sentido más vivo de la palabra, el que no sabe otro saber que el de querer, siempre, saber.

Un trabajo sobre la atención

En la escuela, el maestro trabaja sobre la voluntad y la atención del que aprende, para que se pueda ocupar de lo que necesita saber para vivir de otra manera con quienes comparte su vida. El trabajo sobre la atención de quien aprende es fundamental: el maestro conoce la materia y conoce "el arte de enseñar, que consiste en… saber LLAMAR, CAPTAR i FIJAR la ATENCIÓN".[7] El maestro desea que sus estudiantes deseen aprender y aprendan a desear seguir aprendiendo.

El arte de enseñar tiene tres partes, afirma Rodríguez[8] y cada una de esas partes significa una manera de trabajar sobre la atención del estudiante: una forma de llamarla, captarla y fijarla. Este es el difícil arte del maestro, por ser

6. II, p. 17.
7. II, p. 17.
8. II, p. 161.

la atención "una e INDIVISIBLE".[9] El maestro debe ir en búsqueda de la atención de sus estudiantes, salir al encuentro de esa atención para seducirla, inquietarla e invitarla a que se repose sobre lo que es preciso cuestionar, entender, pensar e inventar, esto es, para que se ponga a atender lo que permitirá darle a una vida lo que necesita para vivir como es preciso vivir.

Del maestro, Rodríguez también afirma que debe ser "sabio, ilustrado, filósofo y comunicativo".[10] El maestro sabe lo que enseña, pero, más que enseñar lo que sabe, enseña que se quiera saber y comprender lo que se sabe. En ese caso, es el que "enseña a aprender y ayuda a comprender".[11] Rodríguez lo precisa de varias maneras: ese maestro no es el que manda aprender, ni el que indica lo que se debe aprender o aconseja que se aprenda, esto es, se preocupa tanto con lo que de hecho aprende el que aprende cuanto con que los que aprenden nunca dejen de querer aprender. Eso es lo que él más sabe, un saber de otros, para otros, con otros: es cuando los otros saben que él sabe de verdad, cuando los otros aprenden que él enseña, es entonces que su saber se realiza y adquiere sentido, cuando los otros aprender a vivir, a saber vivir. El maestro entonces piensa en los otros y no en sí; si busca saber es para que los otros puedan saber. Ese maestro debe estar al inicio, en la primera escuela, él es el que marca la primera relación de quienes aprenden con el aprender porque aprendiendo lo que él enseña, o mejor, cuando se aprende esa relación que él enseña con el aprender, se aprenden todas las demás cosas y sin ese aprendizaje nada podrá aprenderse que valga la pena.

Así, el trabajo del maestro es de una sensibilidad intelectual sobre otra sensibilidad intelectual, la del estudiante, para

9. I, p. 406.
10. Carta a Anselmo Pineda, 2 de febrero de 1847, In: *Cartas*, p. 206.
11. I, p. 246.

que éste dirija su atención a lo que es preciso para la vida. Para eso se requiere tiempo y paciencia[12] y que el maestro considere a sus estudiantes como iguales y no como inferiores. Pues entre desiguales sólo puede haber antipatía a causa del sometimiento mientras que la verdadera simpatía, un *pathos* o afección común, compartida, sólo es posible entre iguales.[13] Así, sólo hay verdadera educación entre iguales.

Esto es lo que Thomas ha enseñado a Simón Rodríguez con su irrupción en aquella experiencia filosófico-pedagógica vital para el maestro. Ese es el modo singular en que Simón Rodríguez hace escuela, un gesto que está incluso antes de que los estudiantes entren a los edificios escolares: es ese guiño con el que Rodríguez se dirige a los cholos y cholitas, a los que siempre les hicieron saber que no eran capaces o dignos para ir a la escuela y les dice: "Vengan acá, este lugar es suyo, más que de nadie. Ustedes tienen igual condición, fuerza y capacidad para ocupar este espacio que todos los otros. La escuela es de ustedes". Este es el gesto primero y principal de Rodríguez, su hacer escuela, su ser maestro singular en América. Es también el nacimiento de la educación popular en estas tierras.

La alegría de enseñar

Como dijimos, el maestro que Rodríguez propone es un inspirador, un excitador de saber. También es un excitador de la voluntad, del querer. Lo primero que exhorta saber y querer es la potencia de la propia capacidad de saber y de pensar: a percibirse como alguien igualmente capaz de saber y pensar que todos los otros seres humanos. Ese es otro aspecto de la enseñanza de Thomas y una marca crucial

12. II, p. 406.

13. I, p. 408.

de su hacer escuela, en particular en el caso de los grupos sociales tradicionalmente excluidos de la escuela. Es también un maestro que ayuda a entender y comprender lo que enseña con gusto, con alegría, entreteniendo. Al respecto, dice Bolívar: "El es un maestro que enseña divirtiendo".[14] No se parece en nada a los viejos maestros de la colonia, es un maestro nuevo para los nuevos, para los que quieren hacer una nueva sociedad.

Este es un punto importante. Don Simón ríe mucho, con niños y grandes. Se la pasa riendo, seriamente, como ríen los niños. Ríe enseñando. Ríe escribiendo. Ríe al construir escuelas y al hacer escuela. Ríe aun cuando es incomprendido, combatido, denostado, ignorado. El maestro ríe, siempre ríe. Como Thomas, ríe sin pensarlo, como gesto de estar en el mundo, como actitud existencial de quien expresa con su risa la alegría de vivir.

Sí, Rodríguez ríe siempre. En las escuelas, aprendiendo y enseñando. Por ejemplo, se comenta que en Jamaica, en tiempos de su encuentro con Thomas, se divierte mucho aprendiendo inglés con los niños nativos en la escuela pública.[15] Muchos años después, mientras da clases de matemática en una escuela del barrio de La Rinconada, en Valparaíso, Chile, llega un viajero francés, el profesor Louis Antoine Vandel Heyl que queda maravillado ante las risas de los chicos con las explicaciones de Simón Rodríguez.[16]

---

14. Carta de Simón Bolívar al General Francisco de P. Santander. In: *Cartas*, p. 122.

15. Miguel Luis Amunátegui cuenta que corrió con los chicos en las calles "como el viejo Esopo se entretenía en jugar a las nueces con los muchachos de Atenas". In: *Ensayos Biográficos*. Tomo IV. Santiago de Chile, Imprenta Nacional. 1896, p. 233.

16. P. Orgambide pone (inventa) la siguiente frase en boca del francés: "¡Es la primera vez que asisto a una clase de matemática divertida!" (2002, p. 186). Amunátegui cuenta que el francés le propone abrir una academia y Rodríguez dice que no quiere hacerle tirar la

La Risa y el arte forman una parte indisociable de la vida de Don Simón. Al parecer hace varios cursos de teatro en Europa y habría participado de algunas puestas en escena. Actúa, en la calle y en los salones de clase. Actúa todo el tiempo. Vive actuando. Se cuentan muchas anécdotas que ilustran este carácter. Una que aparece en muchos biógrafos es que se habría sacado la camisa o desnudado en las clases de anatomía para que los estudiantes se familiaricen con las partes del cuerpo humano.

Un maestro que merezca ese nombre educa, con arte y alegría, a todos sin excepción.[17] Nadie puede quedar afuera. Nadie puede prescindir de la educación y de la risa. A todos alcanza el maestro del pueblo, de una educación alegre, popular, general, de una escuela social. Rodríguez considera que las escuelas de la colonia no son enteramente escuelas porque son espacios de tristeza, que no enseñan a los pobres, que enseñan por la mitad, a medias, sólo a algunos.[18] Y no se puede ser propiamente maestro en ellas, no se puede hacer allí escuela, por las mismas razones. Son necesarios nuevos maestros, nuevas escuelas y nuevos nombres para una educación para todos.

La escuela popular

El embate es crucial y todavía nos atraviesa. Pensemos en el contexto. Una América liberada del poder español pero aún capturada por una forma de vida social excluyente, injusta, indigna. La posición de Rodríguez rompe ese falso antagonismo que atravesará la etapa post-colonial: progreso

---

plata(Amunátegui, Miguel Luis (1896): *Ensayos Biográficos*. Tomo IV. Santiago de Chile, Imprenta Nacional, p. 251-261).

17. II, p. 104.

18. I, p. 326.

o atraso; civilización o barbarie; racionalidad o emoción; europeísmo o americanismo. No hay sentido en la afirmación excluyente de alguno de los dos polos ni ninguna posibilidad de vida social verdadera que niegue existencia digna a alguno de los extremos –y siempre, claro, es el mismo extremo el que es negado–. El progreso pasa por la educación de los supuestamente atrasados y los supuestamente avanzados por igual; la civilización es la educación de la barbarie allí donde ella se encuentre, en todos los estamentos de la vida social; la racionalidad está en pensar las emociones y en sentir el pensamiento común a todos los habitantes de una sociedad.

¿Cómo piensa Rodríguez el interior de la escuela en esa educación popular? ¿Qué forma concreta tiene su proyecto escolar? ¿Cómo es la escuela popular por adentro?Ya hemos visto algunos aspectos de su primer intento en Bogotá. Una presentación precisa del segundo intento más significativo, en Bolivia, puede leerse en una Nota a la "Defensa de Bolívar".[19] La escuela de Chuquisaca alberga a niños pobres de los dos sexos y tiene un primer sentido reparador para los estudiantes, cholitas y cholitos, para librar a esos niños de la ausencia de un reparo institucional o de lo que aprenden en las otras instituciones que los albergan: a someterse y a suplicar (en los Conventos); a convivir con la miseria y los vicios (en las Cárceles) y a servir y a venderse (en los Hospicios).

En la escuela de Chuquisaca no se discrimina a los niños por su color de la piel, su género, la clase a la que pertenecen, la familia en la que nacen, sus creencias religiosas o la lengua que hablan, como es usual en las escuelas de primeras letras de la colonia. Al contrario, al entrar a la escuela popular se suspenden las desigualdades generadas por las diferentes tradiciones, familias, clases sociales. En esa escuela los estudiantes son todos igualmente estudiantes. Podríamos decir que es una escuela para los que no reúnen

19. II, p. 355-361.

las condiciones artificialmente impuestas por las escuelas de la época, es una escuela sin condiciones, de verdad, para todos.

¿Qué ofrece la escuela de Chuquisaca de diferente a las escuelas de la colonia? Primero, higiene, vestimenta, alimentación y dormitorios dignos. Segundo, aprendizaje de los oficios básicos, siendo los tres principales: el trabajo de la tierra (albañilería), de la madera (carpintería) y de los metales (herrería). Da ocupación a los padres de los niños que pueden trabajar y asistencia a los que son inválidos. Esto es, ofrece a los más excluidos, a los nativos dueños y a la vez desposeídos de la tierra, un contexto digno de acogida para aprender a percibirse a sí mismos como iguales, como habitantes del mismo mundo, una morada de cuidado para poder pensarse a sí mismos como habitantes de un mundo común.

En esa escuela se aprende el valor del propio trabajo, trabajando. Se aprenden también artes y ciencias. Se aprende a pensar pensando y a convivir conviviendo. Conviven allí niñas y niños pobres con niñas y niños más favorecidos. Hay también jóvenes que se forman para después instruir en otros lugares. Se aprenden –lo que tal vez más importa a Rodríguez– los valores sociales de una República de libres e iguales.

En todos estos sentidos, Simón Rodríguez es el primer defensor de una educación popular para América. Popular quiere decir, para él, de todo el pueblo, de toda la gente, en primer lugar, de los que todos los otros consideran que no se pueden educar: los pobres, los abandonados por ilegítimos, rudos o porque se piensa que ya están demasiado grandes para aprender lo que no han podido aprender de niños. En este sentido, es clara la opción de Rodríguez, los cambios sociales sólo pueden venir de las clases excluidas, de los nuevos; de los favorecidos, en cambio, poco puede esperarse: “Sólo U. sabe, porque lo ve como yo, que para hacer

repúblicas, es menester gente nueva; y que de la que se llama *decente* lo más que se puede conseguir es el que no ofenda".[20]

Una escuela de hospitalidad

Así, la escuela de Simón Rodríguez es una escuela de hospitalidad.[21] J. Derrida ha planteado la cuestión de la hospitalidad como antinómica:[22] afirma que hay dos extremos, el de la hospitalidad absoluta y el de la hospitalidad reglada, condicionada. La hospitalidad absoluta se daría si recibimos al otro sin más, en cuanto tal, sin ponerle ni pedirle nada, sin hacerle preguntas, sin condiciones, sin siquiera preguntarle cómo se llama, qué lengua habla, de dónde viene. Ese es un extremo, pero la paradoja de la hospitalidad es que nunca se da así sino que siempre se da condicionada, en el marco de leyes o normas, en el contexto de instituciones. Vale entonces preguntarse, con Derrida: esa forma condicionada ¿es todavía hospitalidad? En sentido estricto no lo es porque la hospitalidad, para ser de verdad, sólo puede ser absoluta; pero en ese caso es impracticable. Entonces la paradoja de la hospitalidad es que o es absoluta y por lo tanto impracticable o se la practica en sociedad y es de mentira, casi no es hospitalidad. Derrida convoca, junto a la hospitalidad, al extranjero que es, al fin, el invitado. El que invita lo invitó a establecer una conversación, a tomar la palabra. El extranjero es el de afuera, el que viene, el que no era el anfitrión y al aceptar la invitación del anfitrión se convierte de golpe en su propio anfitrión, en anfitrión del anfitrión. Llega de afuera para ser educado, toma la palabra e invita a educarse

---

20. Carta a Simón Bolívar, 30 de Septiembre de 1857. In: *Cartas*, p. 153.
21. Ver el interesante desarrollo de esta idea en M. Durán, 2008.
22. J. Derrida; A. Dufourmantelle, 2003.

al que estaba esperándolo. Eso es lo que hace Thomas con Simón Rodríguez.

Ese es, tal vez, el juego social que quiere proponer Simón Rodríguez en las escuelas republicanas. Darle la palabra al invitado a esa escuela. Los invitados invitarán después a hablar a los criollos. Quizá por eso en sus escuelas se enseña quechua y español. Convoca a los extranjeros más extranjeros de la sociedad: los que hablan otra lengua, los cholos, indios, negros, zambos, e instaura una lengua indígena (el quechua) como lengua a ser aprendida por todos en las escuelas, al mismo nivel que el español. Esto es, sin eliminar la lengua dominante –que es también su lengua nativa–, hace de la lengua deturpada y olvidada de unos la lengua a ser aprendida por todos en pie de igualdad con la lengua del colonizador. No es fácil esta práctica de la hospitalidad. Es una hospitalidad casi absoluta para la que puede ser practicada en su tiempo. Son muchos los que precisan ser invitados en América. El propio Rodríguez los lista: "Huasos, Chinos, Bárbaros, Gauchos, Cholos, Huachinangos, Negros, Prietos, Jentiles, Serranos, Calentanos, Indijenas, Jente de Color i de Ruana, Morenos, Mulatos, Zambos, Blancos porfiados i Patas amarillas, i una CHUSMA de Cruzados Tercerones, Cuarterones, Quinterones".[23] A estos nativos desapropiados, despojados, usurpados, extranjeros en su propia tierra, Rodríguez los llama a situarse como anfitriones del anfitrión, y pone al anfitrión en el lugar de un extranjero que necesita estudiar la lengua de aquéllos. Invita a unos y a otros a encontrar una lengua común, en la que el extranjero se vuelva anfitrión del anfitrión y pueda tomar la palabra y decir su propia palabra.

Así hace escuela Simón Rodríguez de viaje por América, en Bolivia, en su vida errante. En ese hacer escuela se le abren las puertas, al otro, al despreciado, se lo invita a

23. I, p. 320.

dialogar en su propia lengua; se lo considera un igual, se lo aprecia en su potencia, capacidad, entereza; se le ofrecen las condiciones materiales y afectivas para aprender a pensar y a vivir junto a él; se lo hace experimentar un trabajo y una vida en común; se trabaja sobre su atención; se estimula su voluntad; se le enseña la lengua del otro y se lo escucha en su propia lengua.

no hay LIBERTAD donde hay AMOS
ni PROSPERIDAD donde la CASUALIDAD
dispone
de la Suerte Social

Ha llegado el tiempo de Pensar (…)

Simón Rodríguez
(II, p. 178)

La antiescuela:

iconoclasia e irreverencia

5



Hemos ya argumentado en varios pasajes de este texto de qué manera Simón Rodríguez apuesta a la educación de personas críticas, pensantes, reflexivas. Le gustan los estudiantes irreverentes, mucho más que los dóciles. Apuesta a quiénes son capaces de recrear el pensamiento, la vida, el orden social. Lo mismo pide o exige de los maestros. Lo que él mismo ofrece en su práctica pedagógica y en su vida.

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

Este carácter de Rodríguez se muestra en sus escritos, tanto en los textos más programáticos cuanto en sus epístolas, en las grandes ideas y en los pequeños detalles. En sus textos, es un crítico tenaz y sostenido de los que no entienden lo que se trata de hacer en América. En un sinnúmero de gestos afirma su visión crítica del mundo de modo consistente y valiente. Por ejemplo, en carta a Bolívar se considera poco entendido al abrir la escuela de Bogotá y menos aún al abrir la de Chuquisaca. En la misma carta afirma que soportó un sinnúmero de cosas pero que no puede soportar ser desairado en público y que ni siquiera lo aceptaría del propio Bolívar.[1] En la propia Chuquisaca una anécdota nunca del todo desmentida lo pinta entero: como nuevo miembro del gobierno debe ofrecerle un banquete a gente "importante", entre ellos el General Sucre y él mismo lo prepara y en vez de platos sirve la comida en orinales nuevos.[2] En momentos

1. Carta a Simón Bolívar, 30 de Septiembre de 1827. In: *Carta*s, p. 151.

2. Véase José Victoriano Lastarria. *Recuerdos literarios*. Datos para la historia literaria de la América española: del progreso intelectual en Chile. Santiago de Chile: Librería Servat, 1885, p. 48-49.

en que quiere publicar tenazmente su obra y es muy difícil encontrar el dinero necesario para ello, no acepta hacerlo en condiciones en que, considera, ese pensamiento podría verse perjudicado u ofuscado en los medios de prensa que le ofrecen espacio para ello;[3] en momentos de extrema necesidad económica rechaza empleos con alta renda, porque le harían ocupar un lugar criticado y denostado por él mismo y, si lo ocupara, entonces su crítica perdería su valor.[4] Hasta el día de su muerte resiste: un padre va a visitarlo para que se confiese y no lo acepta, invocando el juramente realizado con Bolívar en el Monte Sacro, que serían sus últimas palabras.[5]

En cuanto crítico férreo de su tiempo, Simón Rodríguez recrea figuras paradigmáticas de la cultura llamada occidental y se inscribe en una tradición filosófica que nos interesa precisar. De hecho, se lo ha aproximado de nombres notables de esa tradición, como Sócrates y Diógenes, el cínico. Creemos que esta aproximación enriquece el estudio de su figura y exige considerar la idea de filosofía y de su historia que se afirma como presupuesto al tejer esa comparación. Si lo hacemos, no es por un afán erudito o historiográfico sino porque consideramos que se juega algo importante en el retrato de su figura al compararlo con esos otros nombres. Creemos que Simón Rodríguez tiene un lugar destacado en la filosofía y su historia, en particular según una concepción de la historia de la filosofía que pasamos a demarcar a continuación.

---

3. Carta a Roberto Ascázubi, 28 de julio de 1845. In: *Carta*s, p. 188.
4. Carta a Roberto Ascázubi, 12 de agosto de 1845. In: *Carta*s, p. 191.
5. Véase el apéndice de las Obras completas de Simón Rodríguez: "Relato de la muerte de Simón Rodríguez" (1898) en II, p. 547-550. El texto se publicó originalmente en *El grito del pueblo*, Guayaquil, jueves 4 de agosto de 1898, con el título "Dos retratos del natural".

Simón Rodríguez y la filosofía

Estamos habituados a considerar la historia de la filosofía como un conjunto de ideas, doctrinas y posiciones teóricas sobre determinados asuntos o problemas. Se considera a los filósofos por sus obras: se estudia la *Ética* de Spinoza, las *Críticas* de Kant, *Diferencia y Repetición* de G. Deleuze y así sucesivamente. Las diferencias surgen a la hora de determinar cuáles filósofos se incluyen en esa historia, pero suele haber un consenso en el sentido de que la filosofía pasa por las obras de los filósofos y el estudio actual en filosofía por la lectura e interpretación de esos textos. En tiempos de creciente especialización, la selección suele ser cada vez más acotada y, por momentos, se limita a una parte o sección de una obra de un filósofo y se concentra fuertemente en sus comentadores. En todo caso, la filosofía hoy es considerada, de manera dominante, una actividad de lectura e interpretación de textos.

En este sentido, una primera cuestión que se ha destacado es la calidad conceptual de algunas obras de Simón Rodríguez, como *Luces y Virtudes Sociales* o *Sociedades Americanas en 1828*, para las que se reivindica pleno derecho de ocupar un lugar en esa historia de lecturas e interpretaciones. Es legítimo y justificado. Con todo, otro movimiento también es posible: una mirada más atenta muestra que hay mucho más que las obras por detrás de los filósofos. Está también, entre otras cosas, la vida de los filósofos o, para decirlo con M. Foucault, la "historia de la vida filosófica como problema filosófico".[6] Es lo que el mismo Foucault busca con obsesión en sus últimos cursos en el *Collège de France*, en figuras como Sócrates y los cínicos: héroes filosóficos, no por el supuesto brillo de sus doctrinas, sino por el carácter explosivo, militante y revolucionario de sus modos y estilos de vida; por la fuerza que ellos tienen para inscribirse crítica y

6. M. Foucault, 2009, p. 196.

devastadoramente en la tradición de cómo puede ser vivida una vida filosófica.

Este es un problema filosófico de la mayor significatividad en largos períodos de la historia de la filosofía y que parece haber quedado opacado en la tradición contemporánea que privilegia la filosofía como elucidación de textos, conceptos y sistemas filosóficos: cómo vivir una vida que valga la pena de ser vivida. En este sentido, las escuelas filosóficas de la antigüedad no sólo o no siempre se caracterizan por sostener un corpus teórico bien definido sino por situar la vida propia en una tradición de pensamiento y de vida que dé sentido y razón al estilo de vida afirmado. En esa dimensión, la vida de Sócrates da inicio a varias tradiciones filosóficas. Entre ellas la de la filosofía como escrita y análisis de textos, pero también la de la filosofía como modo de vida. Las dos están presentes en los *diálogos* de Platón y, a partir de ellos, varias escuelas de la antigüedad se adscribieron de una y otra manera a ese inicio para pensar y afirmar una vida propia.

En efecto, la vida vivida por Sócrates introduce una inflexión en la cultura griega. Es cierto que no es el primero en hacer de la propia vida "objeto de elaboración y de percepción" estética, como muestra Foucault.[7] Hay antecedentes tan remotos cuanto los de Homero y Píndaro. Pero sí es el primero en mostrar que vivir una vida que merezca ser vivida está, necesariamente, asociado a la tarea de dar cuenta de ese modo de vivir, de justificar por qué se vive de esa manera y no de otra. Dicho de otra manera, a partir de Sócrates, no basta, como tradicionalmente, vivir y postular un tipo de vida: es necesario poder justificar la belleza, el valor y el sentido de esa vida. También es cierto que Sócrates no es el primero en hacer filosofía si pensamos, justamente, en los llamados filósofos "presocráticos", esto es, los que así son llamados por Aristóteles por ser filósofos anteriores a

7. M. Foucault, 2009, p. 149.

Sócrates. Pero, a diferencia de los presocráticos que hacen pasar la filosofía especialmente por la escritura de un libro, Sócrates es el primero en marcar una relación indisociable entre la filosofía y la vida, como veremos a seguir, inclusive separando a la filosofía de la escritura.

Un Sócrates popular

Para ello, Sócrates reinventa la filosofía, al menos como práctica de interrogar a los otros para que, justamente, muestren el valor de la vida que viven. Es decir, saca a la filosofía nacida de la escritura de textos para situarla en el ámbito de la palabra hablada con otros. En ese sentido, los *diálogos* de Platón son un testimonio de la forma en que Sócrates ejerce la filosofía: interrogando a los otros y justificando su manera de vivir, su estilo de vida filosófico. En la *Apología de Sócrates* el testimonio es de defensa contra quienes ven ese tipo de vida peligroso para los jóvenes en la *pólis*.

Vale la pena notar que, en la *Apología*, se dan las primeras apariciones de palabras asociadas a la filosofía con un sentido técnico en la lengua griega[8] y todas ellas tienen formas verbales.[9] Interesa notar aquí que Sócrates no se refiere a

---

8. Según apunta Giannantoni ("Les perspectives de la recherche sur Socrate". In: G. Romeyer Dherbery; J.-B. Gourinat (eds.), *Socrate et les socratiques*, 2000, p. 14-15), la tradición que atribuye la invención de este término a Pitágoras no es confiable y el término aparece con un significado diferente en un fragmento de Heráclito (DK 22 B 50), en Heródoto, quien llama a Pitágoras de *sophistés* pero a Solón de *philósophos* (*Historias* I, 30) y en un célebre epitafio en honor a los muertos en la Guerra del Peloponeso, que Tucídides (II, 40, 1) atribuye a Pericles. Pero no conservamos de la cultura griega ningún registro de un sentido semejante a lo que hoy llamamos de filosofía anterior a este de la *Apología*.

9. Dos veces en infinitivo y dos veces en participio del verbo *philosopheîn*. Hemos analizado con algún detalle esas apariciones en

la filosofía con un substantivo, como algo pronto, sabido, terminado o consagrado sino como algo que se hace, que se practica, que se vive. Voy a analizar esas apariciones por el peso que ellas tienen pensando no sólo en Sócrates sino, también, en Simón Rodríguez.

La primera forma es "todos los que filosofan" (*Apología* 23d), que aparece para marcar un tipo de relación con el saber y la ignorancia. Todos los seres humanos somos ignorantes, pensaba Sócrates, y la diferencia entre los que filosofan y los que no filosofan es que si bien ni los unos ni los otros saben algo de valor, aquellos no sólo no saben sino que no se engañan en relación a su no saber, o sea, no saben ni creen saber y ese no creerse sabios sin serlo es justamente lo que los diferencia de los demás y los hace más sabios. Primera nota de los que viven una vida filosófica: no creer saber lo que, en verdad, en cuanto ser humano, no se puede saber, lo que ningún ser humano sabe.

La segunda forma está directamente asociada a la vida. Después de analizar si ocuparse de la filosofía no sería algo vergonzoso y, enseguida, preguntarse si no sería mejor dedicarse a otra cosa que a filosofar, ante la proximidad de la muerte, Sócrates concluye que sería muy injusto abandonar su puesto de lucha por temor a la muerte y que "es necesario vivir filosofando, esto es, examinándome a mí mismo y a los otros" (*Apología* 28e). Segunda nota de los que viven una vida filosófica: filosofar significa vivir examinándose a sí mismo y a los otros.

La tercera y la cuarta forma aparecen casi juntas, son el infinitivo "filosofar" (*Apología* 29c) y el participio "el que filosofa" (*Apología* 29d). Sócrates afirma que, si le propusieran absolverlo con la condición de que deje de filosofar, no aceptaría, sino que insistiría en exhortar a sus conciudadanos para

---

Filosofía. La paradoja de aprender y enseñar (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008).

que dejen de cuidar las riquezas, la fama y el honor, como vienen haciendo, y cuiden y se preocupen por el pensamiento, la verdad y el alma, para que ésta sea lo mejor posible. Entonces, la tercera nota de los que viven una vida filosófica es la inversión de los valores dominantes, asociada a una pretensión de intervenir para que quienes comparten la vida en sociedad dejen de cuidar lo que cuidan y pasen a cuidar lo que está abandonado, lo que parece que nadie cuida en la *pólis*, a no ser el que vive según la filosofía.

En ese contexto aparece la famosa imagen en que Sócrates se compara a sí mismo con un tábano que busca despertar a ese caballo, grande y de bella raza, que es su *pólis*, Atenas (*ibíd.*, 30e-31c). Es que, en esa ciudad, llena de figuras reputadas y excelsas, Sócrates se presenta a sí mismo como el único despierto. La figura no es nueva. La contraposición entre uno que está despierto y muchos que duermen ya era un *leit motiv* del pensamiento, al menos desde Heráclito. En esta misma senda, Simón Rodríguez va a titular *Luces y virtudes sociales* una de sus principales obras. Lo que tal vez caracteriza más específicamente ese momento iniciador de Sócrates es que otorga, a una cierta relación con la ignorancia, la potencia de iluminar la vigilia.Y que, por alguna razón misteriosa que Platón llama de mandato divino, decide proyectar esa relación sobre los otros, obstinadamente, como una misión. Esta pretensión hace de Sócrates un problema y un peligro, pero también un enigma y un inicio: su vida no puede ser vivida sin que los otros sean afectados por ella de determinada manera, y su relación con la ignorancia no puede ser mantenida sin que los otros pongan en cuestión su relación con el saber. En otras palabras, la filosofía que nace con Sócrates no puede no ser educadora, el filósofo no puede no tener vocación pedagógica, el filosofar está inscripto en el marco más amplio del educar. La filosofía pasa a ser una forma de vida y, más específicamente, una vida educadora, una escuela de vida, una vida que hace escuela.

Nos detenemos un poco en este punto pues se trata de una cuestión que puede interesar profundamente a un filósofo, a un educador, a un profesor de filosofía, sin importar su tiempo y su lugar: la filosofía, por lo menos *à la Sócrates,* no puede no ser educativa; vivir una vida filosófica exige vérselas con el pensamiento de los otros, intervenir sobre él y permitirse ser afectado por él; requiere también vérselas con sus vidas, pretender afectarlas y disponerse para recibir sus efectos.

Así, no hay cómo vivir la filosofía de forma socrática sin que otros la vivan de cierta forma, no se puede vivir una vida socráticamente filosófica sin pretender educar los otros pensamientos y valores, lo que los otros piensan y valorizan y, de esa manera, sin afectar la vida que los sostiene. También vale la pena destacar lo que Sócrates no enseña: nada que esté fuera de su vida y de su forma de vivirla; no hay una doctrina externa, ni propia ni mucho menos de un tercero; no hay una instancia ajena al propio ejercicio de pensamiento que sería transmitida en el seno de las conversaciones. La propia vida es la filosofía y su enseñanza. Sócrates puede dar razón de su vida y eso enseña, por eso pide que los otros den razón de sus vidas. Nada hay para enseñar a no ser mostrar un cierto modo de andar por la vida y poder defender ese modo en la palabra compartida.

Simón Rodríguez ha sido comparado por muchos con Sócrates, en primer lugar por Simón Bolívar, quien llama a su maestro el Sócrates de Caracas. Hay al menos dos referencias en ese sentido, en sendas cartas que Bolívar envía al General Francisco de P. Santander. En la primera, desde Pallasca, el 8 de diciembre de 1823, le manifiesta creer que Rodríguez ha vuelto de Europa y le pide a Santander que le entregue de su parte a Rodríguez el dinero que necesite, que le solicite que le escriba mucho y lo vaya a ver. Le dice a Santander que haga por él "cuanto merece un sabio y un amigo mío que adoro". Literalmente, afirma de su maestro:

"Es un filósofo consumado, y un patriota sin igual, es el Sócrates de Caracas, aunque en pleito con su mujer, como el otro con Jantipa, para que no le falte nada socrático".[10]

El tono es muy elogioso, de admiración. Se transluce la alegría por un encuentro deseado. Del pleito de Rodríguez con su mujer no se tienen otras noticias. Tal vez Bolívar tenga por base conversaciones íntimas en Europa, propias de amigos. En verdad, tampoco hay demasiadas noticias precisas de pleitos de Sócrates con Jantipa, aunque se hayan construido una larga serie de historias al respecto a partir de lo que Sócrates dice de ella al final del *Fedón*. Y aunque la frase cierra con una afirmación de completa semejanza entre uno y otro personaje no aparecen más elementos en esa carta para entender qué aspectos Bolívar está considerando al trazar tan consumada similitud.

El otro testimonio es aún más tenue en relación a Sócrates aunque más enfático en relación a Simón Rodríguez, en otra carta que Bolívar envía a Santander, esta vez desde Huamachuco, el 6 de mayo de 1824. La carta se deshace en elogios a Rodríguez. Pide a Santander que pague todo para que Rodríguez lo vaya a ver. Bolívar confiesa su pasión por su maestro: "Yo amo a ese hombre con locura". Y agrega: "Fue mi maestro; mi compañero de viajes, y es un genio, un portento de gracia y talento para el que lo sabe descubrir y apreciar". Los elogios continúan y después de un largo parágrafo Bolívar concluye: "Yo tengo necesidad de satisfacer estas pasiones viriles, ya que las ilusiones de mi juventud se han apagado. En lugar de una amante, quiero tener a mi lado un filósofo; pues, en el día, yo prefiero a Sócrates a la hermosa Aspasia".[11] Como se ve, Bolívar repite el calificativo

---

10. Carta de Simón Bolívar al General Francisco de P. Santander, 8 de diciembre de 1823. In: *Cartas*, p. 117.

11. Carta de Simón Bolívar al General Francisco de P. Santander, 6 de mayo de 1824. In: *Cartas*. p. 122.

de filósofo y traza una analogía indirecta de Rodríguez con Sócrates. Aquí tampoco aparece desplegada o justificada la comparación y no hay otros testimonios explícitos.

¿En qué puede estar basada la comparación? En algunos aspectos parece haber una distancia indisimulable. Veamos. Sócrates casi nunca ha salido de Atenas a no ser para algunas misiones militares, en cuanto Rodríguez es un viajero empedernido. Sócrates sólo habla griego y exige a los otros hablar su lengua –como en el *Menón*–, mientras que Simón Rodríguez aprende y habla fluentemente al menos seis lenguas (inglés, alemán, italiano, portugués y francés, además de español, sin contar latín, ruso y polonés que también habría aprendido). Sócrates nada escribe, no confía en la escritura, apuesta al diálogo oral, en cuanto Rodríguez es un escritor obcecado por publicar sus ideas (es cierto, también, que sus publicaciones han sido casi todas posteriores a estas cartas de Bolívar). Sócrates afirma no haber sido maestro de nadie y Rodríguez se enorgullece de haber sido maestro, entre otros, de Bolívar. Sócrates no crea ninguna institución y Rodríguez funda un sinnúmero de escuelas e instituciones de enseñanza. Sócrates afirma ser sabio sin nada saber y Rodríguez hace gala de incontables saberes. Sócrates elogia la ignorancia y Rodríguez la considera una de las principales causas de los males sociales. Podríamos trazar otras diferencias pero ésas parecen ya suficientes e importantes para marcar cierta distancia que pone en duda la semejanza trazada por Bolívar.

No se trata de disimular o negar esa distancia pero tampoco de ocultar unas cuantas semejanzas que saltan a la vista, aun en relación con esas diferencias marcadas. Juan David García Bacca ha destacado aspectos personales en el parecido: en el carácter, ambos son enérgicos argumentadores y defensores de sus ideas, orgullosos, inquebrantables, incluso parecidos en lo físico: cuerpo robusto, facciones protube-

rantes, sonrisa socarrona.[12] García Bacca muestra también semejanzas en materia religiosa (Sócrates fue acusado de no creer en los dioses de la ciudad y son también reconocidas las ideas "extravagantes" de Rodríguez en materia religiosa) y en la forma de vivir y morir: ambos mueren (y viven) pobres y tienen una muerte lúcida (Sócrates dialogando con sus amigos sobre la vida, la muerte, la inmortalidad del alma, el otro mundo; Simón Rodríguez dando una disertación materialista al cura Santiago Sánchez que lo ha ido a visitar a su lecho). García Bacca concluye la comparación reforzando la semejanza de ambos como "modelos de sencillez" que, al mismo tiempo sabían cuándo y cómo vestirse de etiqueta (Sócrates en el *Banquete*; Simón Rodríguez en un retrato que se conserva en la Academia Militar de Quito).[13]

El retrato de García Bacca es preciso. Podría incluso ensancharse en algunos detalles, como la ironía compartida, según lo muestran los varios retratos satíricos que aparecen sobre Sócrates en los *diálogos* de Platón y que el propio S. Rodríguez hace de sí mismo en sus escritos.[14] Queremos, con todo, agregar otras cuestiones que, tal vez Bolívar haya considerado para su testimonio y que tienen directa relación con nuestra idea principal: el hacer escuela.

Creemos que Sócrates y Simón Rodríguez comparten aspectos significativos en su modo de hacer escuela En primer lugar, un modo de vida común, una postura semejante ante sí mismo y los otros, que podría resumirse en el famoso *dictum* socrático de la *Apología de Sócrates* 38a ("una vida sin examen no merece ser vivida para un ser humano") y del cual Simón Rodríguez se encuentra tan cercano que parece haberlo encarnado en una vida de permanente cuestiona-

12. La comparación se realiza en Juan D. García Bacca, 1978, p. 13-23.

13. J. D. García Bacca, 1978, p. 21.

14. Por ejemplo, véase la crítica irónica al Director de la Instrucción Pública en Chuquisaca en "Defensa de Bolívar", II, p. 357.

miento y búsqueda para sí y para los otros. Claro que los modos en que cada uno emprendió esa búsqueda reconocen diferencias que, entre otras cosas, no pueden soslayar las distancias culturales y de época. Sin embargo, a uno y otro cae muy bien también esa analogía que Sócrates hace de sí mismo con un tábano, cuya misión sería despertar a los ciudadanos atenienses del sueño en que viven.

Sócrates y Rodríguez son fuertes críticos de las sociedades que habitan, perturbadores sociales que tienen un proyecto pedagógico para cambiar la sociedad. Aun con todas las diferencias del caso, ambos comparten una obsesión por encontrar las otras personas para "educarlas". Esto es, los dos consideran que para practicar la filosofía, para ejercerla del modo en que la entienden, deben hacer escuela con otros. Ambos le dan a su tarea el carácter de una misión. En el origen de ese mandato hay en los dos casos un relato mítico fundacional, con diferentes matices: en el caso de Sócrates es una misión "divina", venida del Oráculo sagrado de Delfos; en el caso de Simón Rodríguez, es una misión cívica, surgida de un juramento hecho con Bolívar en el Monte Sacro, en Roma. Para ambos, vivir la vida que han decidido vivir se justifica por la manera en que esa vida afectará otras vidas. Para los dos ese mito fundacional instaura una necesidad: la de hacer escuela, de enseñar a los otros a vivir. Ambos dejan su vida en esa tarea, se juegan enteramente en ello.

Sócrates es acusado al menos de dos cosas: de irreligiosidad y de corromper a los jóvenes. De lo mismo se acusa a Simón Rodríguez. En el primer caso, se dice que es ateo, agnóstico o que tiene ideas extrañas en materia religiosa. En el segundo caso, se lo inculpa en varios sentidos, sea por corromper espíritus de la clase privilegiada, como Bolívar, sea por educar en la libertad a quienes estarían destinados a obedecer.[15] Ambos son incomprendidos, considerados exóti-

15. García Bacca destaca este aspecto con particular énfasis y elegancia. Al referirse a la frase "Dénseme muchachos pobres" de

cos, extranjeros en su propia ciudad y, cuando son comprendidos, son reputados peligrosos para el orden establecido, principalmente, por su pasión de educar. El de Caracas tuvo, tal vez, un poco más de suerte que el ateniense, pero tranquilamente podría haber sido asesinado en el intento.

También los dos piensan de forma semejante el papel del educador: ambos buscan distanciarse de los maestros transmisores de conocimientos y se presentan como inventores, cada uno en su tiempo, de un nuevo lugar para el educador, de nuevas maneras de educar y de un nuevo sentido para la educación. Ese lugar tiene que ver con despertar a los otros de un modo de vida que parece indigno, que no parece vida. Son igualmente irreverentes en el modo de ejercer la práctica que pregonan. Cada uno inventa sus propios métodos, su manera de hacer lo que hacen, peculiar, singular, innovadora frente a los modos habituales.

Ambos buscan sacar a los otros de su lugar de ignorancia, de cambiar la relación que sus conciudadanos tienen con el saber, para que se ocupen de lo que no se ocupan, para que piensen en lo que no piensan. En verdad no hay diferencia profunda en el modo en que aprecian la ignorancia, aunque Sócrates aparentemente la valora y Rodríguez la desprecia. Son ignorancias muy distintas. Sócrates valora, como ignorancia, la no presunción de saber y Rodríguez desprecia el no saber tanto cuanto el no inquietarse en relación con ese no saber. Así, es interesante notar que en el fondo Sócrates valora la ignorancia como una forma de saber, esto es, considera ignorantes a los pseudo-sabios y sabios a los sabedores de su ignorancia, algo que Rodríguez no tendría mucha dificultad en compartir. Sócrates se diferencia de los pedagogos profesionales de su tiempo en no cobrar, no transmitir saber alguno y no cambiar su discurso en público o privado.

Sociedades Americanas de 1828, dice: "Esto es ser maestro y director de Educación, con cosmopolitismo social" (1978, p. 33).

Rodríguez subscribiría las tres cosas, aunque haya tenido que cobrar para subsistir. Sócrates firmaría con gusto sus palabras de condena a la mercantilización de la educación: "Hacer NEGOCIO con la EDUCACIÓN es..... diga cada Lector todo lo malo que pueda todavía le quedará mucho por decir".[16]

Aunque Sócrates nunca se niega a dialogar con nadie que quiera hacerlo con él, es cierto que buena parte de sus interlocutores son aristócratas que disponen de tiempo libre y pueden dedicarlo a conversar sobre cuestiones que les interesan. En Rodríguez es mucha más clara la apuesta por dedicar su vida a la educación de los excluidos, en particular después de su encuentro con Thomas y a partir de su regreso a América. Podríamos decir, entonces, que Rodríguez es no sólo el Sócrates de Caracas sino un Sócrates popular en América.

Aun algunas de las diferencias marcadas podrían no verse como tales en un análisis más preciso. Es cierto que Sócrates nunca sale de Atenas pero también es verdad que nunca se queda quieto, que anda de aquí para allá buscando siempre un lugar propicio, cambiando de lugar, desplazándose, saliendo de un mismo lugar. En relación con la escritura, los dos parecen ser sus críticos y preferir la palabra hablada a la palabra escrita. De hecho, Rodríguez no considera que la escritura y la lectura deban ser una de las enseñanzas iniciales de la primera escuela sino que sólo deberían venir después de calcular, hablar y raciocinar,[17] y posiciona al leer como "el último acto en el trabajo de la enseñanza".[18] Rodríguez entiende que aprender a pensar tiene que ver con aprender a expresarse; a mejorar la comprensión, la articulación, la acentuación, y que aprender a leer no está al inicio sino al

16. II, p. 148.

17. I, p. 236.

18. I, p. 243. Allí el orden es: Calcular-Pensar-Hablar-Escribir y Leer.

final del aprendizaje de una lengua.[19] A su vez, la negación de Sócrates de ser maestro es en verdad una negativa de ser maestro de la manera en que enseñaban los profesionales de su tiempo. Pero enseguida de negarse como maestro, Sócrates acepta que hay quienes aprenden con él, esto es, no niega propiciar relaciones pedagógicas, de aprendizaje, con sus interlocutores. Al contrario, ese parece el mayor sentido de su encuentro con otros.

Con todo, aún es posible que, especificadas en un nivel mayor de detalle, algunas otras diferencias salten a la vista. De cualquier manera, creo que vale prestar atención a ese gesto común, filosófico, pedagógico, político, de enfrentar, sin concesiones, los valores afirmados en el estado de cosas, de ser ambos críticos intransigentes del modo en que se vive socialmente. Los dos parecen incluir su propia vida en ese gesto. En uno y en otro no puede separarse la vida de sus enseñanzas. No puede separarse la vida de los que aprenden de lo que aprenden, pero tampoco puede separarse su vida de lo que ellos enseñan. Sócrates y Rodríguez *se* enseñan en sus enseñanzas. Ambos viven para enseñar(se) y (se) enseñan para vivir. Enseñan su vida, enseñan a vivir viviendo. Así hacen escuela, con la filosofía. La vida de uno y de otro son una escuela de filosofía, una filosofía hecha escuela. Su carácter irreverente e iconoclasta es una marca común de las dos vidas.

Una escuela cínica

Al final de la *Apología*, Sócrates y la filosofía, ese modo de vida que el ateniense hace nacer, esa escuela de filosofía, son condenados, como ya afirmamos, por irreligiosos y por corromper a los jóvenes. Muchos otros filósofos en la antigüedad son igualmente condenados por irreligiosidad, entre

19. II, p. 28-29.

ellos algunos cínicos. El cinismo profundiza aquella relación que Sócrates establece entre filosofía y vida, al defenderse de los acusadores en la *Apología*. En ellos, la palabra es reducida, casi completamente, a la mostración de la propia vida. Es la vida misma el principal testimonio de la filosofía cínica. En ese sentido, el cinismo es una escuela de vida, caracterizada mucho más por la práctica de un estilo de vida que por haber desarrollado un marco teórico sofisticado. Por eso, la forma de vida cínica tiene condiciones, características y reglas bien precisas, mientras que su campo doctrinal es bastante estrecho e impreciso.

Algunas imágenes de los cínicos son interesantes y han servido también para aproximarlos de Simón Rodríguez. Por ejemplo, el cínico es comparado con un espía del ejército, uno que va hasta las filas del enemigo para intentar descubrir lo que puede ser conveniente para el propio ejército, para estar alerta a su táctica, defenderse mejor o atacarlo por sorpresa. Es un mensajero errante, sin patria, sin ataduras. Vive una vida desprendida, libre y auto-determinada. Por eso, el cínico es también el hombre del bastón, de los pies descalzos, de la mendicidad, de la suciedad, se desprende de todo lo que puede condicionarlo, lo prescindible, inútil, no esencial, perturbador de la desnudez esencial de lo humano.

Del mismo modo, Diógenes, cual Sócrates, recibe una misión del oráculo de Delfos: "cambiar, alterar el valor de la moneda". A partir de la proximidad etimológica entre *nómisma* (moneda) y *nómos* (ley, norma), se ha interpretado esa misión en el sentido de transformar el orden social. El sentido principal de la vida cínica sería buscar dar vuelta el modo de vida social, ponerlo cabeza para abajo. Es también una vida soberana, según se desprende de la anécdota contada por Diógenes Laercio en la que Diógenes, el cínico, se considera más rey y poderoso que el emperador Alejandro Magno porque, en cuanto éste, para asegurar y ejercer su

mando depende de muchas cosas (como el ejército, aliados, armadura, etc.), Diógenes, al contrario, no depende de nada ni de nadie para llevar la vida que lleva. Además, Alejandro precisó volverse rey, en cuanto Diógenes es rey desde siempre, por naturaleza, hijo de Zeus. Por otro lado, por más que derrote a sus enemigos externos, Alejandro siempre tendrá que luchar contra sus enemigos internos, sus defectos y vicios que, contrariamente, Diógenes no tiene. Finalmente, Alejandro puede perder su poder en cualquier momento, en cuanto que Diógenes es rey para siempre. Así, Diógenes es el único rey verdadero, un rey tan dedicado cuanto ignorado, tan miserable cuanto oculto, pero el único rey verdadero.

El cínico es un combatiente, un militante, un resistente. Combate contra todo lo humano y contra todos los humanos: contra sí mismo, contra sus deseos y las leyes, costumbres, y normas establecidas. Su modo de hacer escuela es singular: no conversa, no dialoga, no argumenta. No es un maestro o un formador de personas. Las sacude, las convierte a través de gestos mínimos, pero profundos y radicales. Es un francotirador de una vida filosófica tan urgente y necesaria cuanto imposible de ser aceptada por los otros seres humanos, filósofos incluidos.

D. García Bacca ha también comparado a Simón Rodríguez con Diógenes, el Cínico. Aunque igualmente en este caso reconoce las notorias distancias históricas y culturales, García Bacca simboliza un rasgo común en el desprecio ante la actitud petulante del déspota. En el caso de Diógenes, de la anécdota con Alejandro Magno, recuerda que Diógenes le pide que se retire de donde está, enfrente suyo, porque le impide tomar sol. De Rodríguez recrea la escena compartida con Bolívar ante la coronación de Napoleón, cuando maestro y discípulo escapan de la fiesta de coronación y se encierran en su cuarto con las ventanas cerradas para aislarse, como la más intensa forma de repudio ante la miserable coronación

del conquistador. Los dos muestran un mismo desprecio por el poderoso que no merece el respeto y la reverencia que goza socialmente. P. Orgambide anota que Simón Rodríguez le habría dicho lo mismo a un compatriota que lo exhortaba a volver a su patria en vez de "deambular" por Europa. Y agrega que, con ironía rodrigueziana (y tal vez invención orgambideana), le habría dicho que era "el día más lluvioso y nublado en París".[20]

Hay también una anécdota que sirve de base a una bonita analogía que realiza García Bacca. Se dice que Diógenes andaba por Atenas con una linterna encendida en plena luz del día buscando un hombre. En un retrato de un discípulo de Rodríguez, "A Guerrero en Latacunga", de 1850, el maestro aparece andando con una linterna sostenida en la parte inferior de su bastón, en busca, conjetura García Bacca, del "hombre americano".

La comparación puede profundizarse, en la medida en que Diógenes radicaliza de alguna manera el gesto socrático de extranjeridad e irreverencia frente a los valores de la *pólis*. En Diógenes, como vimos, su vida es su verdad, no hay casi diálogo, método, pedagogía, a no ser, un mostrarse a sí mismo, a la vida propia, cruda, desnuda, como gesto al mismo tiempo pedagógico, político, filosófico. Si en Sócrates y Simón Rodríguez, lo que se enseña es la propia vida, en Diógenes no podría ser diferente porque no hay otra cosa a enseñar. El escándalo viene en este caso enteramente del propio cuerpo, erigido en acto pedagógico. Son conocidos los gestos obscenos de Diógenes para satirizar los valores socialmente sacralizados. También vimos algunos en don Simón. En todo caso, Sócrates, Diógenes y Simón Rodríguez son igualmente irreverentes al desacralizar los valores sociales y ponen en juego, en ese gesto, la propia vida.

---

20. P. Orgambide, 2002, p. 59.

¿Un maestro ignorante o desobediente?

Son tentadoras las semejanzas con otros educadores y pensadores europeos del tiempo de Simón Rodríguez. Mucho se ha especulado sobre las influencias recibidas durante los más de veinte años en tierras europeas, sobre sus lecturas y encuentros. Suele destacarse la influencia de Rousseau y más específicamente del *Emilio* en la relación pedagógica entre S. Rodríguez y Bolívar pero M. Durán ha mostrado sólidamente el carácter infundado de esa pretensión.[21] No hemos localizado nada sobre Joseph Jacotot, pedagogo francés a quien J. Rancière ha dado vida en el mundo contemporáneo a partir de su *El maestro ignorante*.[22] Aunque compartieron por algún tiempo suelo en Europa, no hay referencia alguna al francés en la obra de Rodríguez ni en la de sus comentadores.

Con Jacotot, Rodríguez parece haber compartido su ocupación por los excluidos. Ambos piensan una educación para los descartados, los analfabetos, sobre los que más pesan los efectos de una educación al servicio de los modos de vidas dominantes, en Europa y América. Ambos trabajan en las escuelas para invertir esa situación. Por cierto, hay una diferencia fundamental: Jacotot llega a considerar, después de algunos intentos frustrados, que la emancipación sólo puede darse de individuo a individuo, que no hay algo así como una emancipación social, para la que Rodríguez ha trabajado toda su vida y en la que confía siempre, más allá de lo que sucede con los diferentes experimentos escolares. Hay, entonces, una oposición insoslayable: Jacotot acaba afirmando una incompatibilidad entre institución y emancipación, que Rodríguez rechazaría tajantemente. Al con-

---

21. M. Durán, 2011, passim. C. Jorge (2000, p. 6) descarta también una filiación en las ideas pedagógicas de Rodríguez pero defiende un rousseaunianismo de éste, en parte, en su doctrina política.

22. J. Rancière, 2007.

trario, es a través de la educación institucionalizada, en las escuelas, que, considera el caraqueño, puede alcanzarse algo como la emancipación que, también es preciso notar, uno y otro conciben de modo radicalmente diferente: en cuanto la emancipación jacototiana es una emancipación intelectual, de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, en Rodríguez la emancipación es social, política, ética, estética, epistemológica, ontológica, existencial…

Con todo, hay puntos en común de interés. Ambos tienen una pretensión de generalidad (palabra muy cara a Rodríguez), creen que la educación debe cuidar de todos, sin excepción, que no se puede excluir por derecho a nadie del campo del saber, del pensamiento. Ambos confían mucho en lo que cada ser humano puede en cuanto ser humano, sin condiciones. Los dos apuestan a gobernar lo menos posible la vida de cada quien y a generar las condiciones para que esa potencia se actualice en todos, sin excepciones. Ambos piensan que un educador que se precie de tal trabaja sobre la voluntad de los que aprenden en tanto la voluntad es el motor del pensamiento. En Rodríguez esta convicción se manifiesta en el lema "educar es crear voluntades";[23] en Jacotot en formar una voluntad que fuerce la inteligencia a extraer toda la fuerza de la que es capaz un (cualquier) ser humano. En suma, educar para ambos es formar voluntades. Aunque hayan desarrollado métodos específicos y precisos para ello, ninguno de los dos parece dar demasiada importancia a los métodos o, en todo caso, subordina los métodos a los principios y sentidos de la educación. Ambos compartirían la idea de que cada maestro debe elegir su propio camino, y que la verdadera lucha pasa por pensar por qué y para qué un maestro hace lo que hace, a partir de qué principio y con qué sentido educa de la manera que educa.

23. I, p. 29.

En relación con la ignorancia, se presenta, como en el caso de Sócrates, una aparente diferencia igualmente marcada. En Rodríguez hay una crítica explicita de la ignorancia que aparece enaltecida por Jacotot. Pero los dos pensadores trabajan en dos niveles conceptuales distintos con la ignorancia. En el caso de Jacotot, si bien es cierto que se destaca la ignorancia del maestro, se lo hace para enfatizar la disociación entre saber y docencia, es decir, para tratar de fundar el rol docente en algo diferente de su supuesto saber. El maestro de Jacotot es maestro no porque sabe, a no ser que lo que sepa sea la igualdad de las inteligencias. Y ni siquiera eso sabe, pues se trata apenas de una opinión, un principio político sin valor epistemológico que podrá ser verificado pero nunca demostrado en la práctica. Es cierto que ese maestro tampoco sabe lo que el estudiante aprende, pero, en realidad, la única ignorancia que para Jacotot diferencia al embrutecedor del emancipador es una ignorancia política y no epistemológica: la ignorancia de la desigualdad imperante en el orden institucional. En sentido estricto, la ignorancia que afirma es más una desobediencia que una ausencia de saber. El maestro emancipador conoce esa desigualdad, la sabe y justamente porque la sabe la desoye, no quiere saber nada con ella, la ignora en el sentido de que la resiste, la confronta, la desobedece. No hay un elogio *stricto sensu* de la ignorancia como ausencia de saber sino de su papel político como motor de una actitud de resistencia y rechazo en relación con la desigualdad de las inteligencias. El maestro ignorante es en verdad un maestro desobediente, como lo es Simón Rodríguez y como quiere que lo sean todos los otros maestros.

Así, el caraqueño no tendría mayores problemas en aceptar ese principio y ese valor político de la ignorancia. También él trabaja con la ignorancia en diversos niveles. En uno más superficial, el término parece tener su sentido más colo-

quial de ausencia de conocimiento, pero en un nivel más profundo se lo ve funcionar como la falta de querer saber, de voluntad de aprender.[24] El ignorante es no tanto el que no sabe sino el que no puede o no quiere saber, y que, por eso mismo, no puede gobernarse a sí mismo. Su indiferencia está en relación con el mundo y también con la no mirada que dirige al extranjero, el indígena, el esclavo. Los ignorantes pueden creerse muy instruidos pero al haber perdido completamente la curiosidad y la sensibilidad, que son los motores del saber, son completamente incapaces de regir su vida según lo que saben. En este sentido casi socrático de la ignorancia, puede haber sabios ignorantes –y, de hecho, los hay en buen número–, aunque parezca contradictorio. Por eso Rodríguez busca eliminar la ignorancia y la combate como un enemigo, como una especie de insensibilidad, de apatía, por su carácter paralizante. Así descripta, la ignorancia también sería un enemigo y no una aliada de Jacotot.

Ambos pensadores son voces disonantes no sólo en su contexto sino en la historia de las ideas pedagógicas. Cada uno en su tiempo y su espacio, enfrentan las discursos pedagógicos instalados en las instituciones escolares. Dicen lo que esos discursos no quieren oír. Muestran sus fallas, sus puntos no pensados, sus obviedades y naturalidades. Justamente por eso ambos "fracasan" en sus experiencias, no alcanzan con ellas ningún "éxito" institucional: porque se tornan insoportables, imposibles de ser escuchados por la lengua mayor de la pedagogía que reacciona y clausura lo que no quiere pensar.

Entre los educadores latinoamericanos, la semejanza tal vez más apuntada que se le ha trazado a Simón Rodríguez es con Paulo Freire, el educador pernambucano, actualmente reconocido como una figura descollante en el marco de la

24. II, p. 118.

llamada "educación popular" o "pedagogía de la liberación".[25] Aunque no hay testimonios de que Freire leyó a Rodríguez, algunas de sus palabras-categorías parecen inspiradas en el caraqueño. Es el caso, por ejemplo, de lo "inédito viable", que hace eco al llamado de Rodríguez a inventar y a no aceptar nunca lo dado como acabado, como inmodificable o de la curiosidad, como motor de la educación y de la vida. Lo mismo podría decirse de la alegría que acompaña necesariamente al acto educativo, en la figura del educador y en la manera de él mismo vivir una vida dedicada a la educación.[26] También aquí parece sonreír, a la sombra del pernambucano, el maestro caraqueño.

Otros aspectos en común entre S. Rodríguez y P. Freire saltan a la vista en una aproximación primera. Entre ellos, destaco: la apuesta común por una educación popular, y el trabajo de ambos a favor de los más excluidos en sus contextos sociales; su compromiso en el sentido de ejercer cargos de gobierno en la educación pública de América Latina; su valorización de la escuela, como una institución propicia para producir los deseados cambios sociales; su defensa de las condiciones del trabajo docente como un requisito para el buen funcionamiento de la institución escolar; su crítica de los métodos y sistemas "tradicionales" de enseñanza y su propuesta de métodos y modos de pensar la enseñanza alternativos, esto es, su reinvención del papel y sentido del educador (para ambos, los métodos no son valiosos por sí mismos sino por los fines que persiguen); su carácter de viajeros que recorren América y Europa pensando y actuando en educación; su confianza en la palabra, el discurso, la crítica, el diálogo, la razón como forma de relación pedagógica y social.

---

25. En ese sentido, un trabajo clásico es el de Adriana Puiggrós, 2005.
26. P. Freire. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 72.

Podría especificar otros aspectos pero prefiero detenerme aquí y profundizar algunos de ellos, lo que va a permitir vislumbrar algunas semejanzas profundas y también diferencias significativas. Antes de continuar tal vez conviene apreciar una nueva semejanza: se trata de dos personas vivas, pensantes, inquietas, que se han jugado enteramente al pensamiento y que han pensado de manera diferente en distintos momentos de sus vidas. Quiero decir, así como hemos destacado marcadas diferencias entre el Rodríguez que vivió en Venezuela, frente al que retornó a América o al viajante del viejo continente, lo mismo podría decirse de Paulo Freire y, aun cuando muchos esfuerzos se han hecho por destacar algunas líneas que darían unidad a su pensamiento, son notables las distancias entre, por ejemplo, *Pedagogía del Oprimido* y *Pedagogía de la Autonomía*, para limitarnos a mencionar dos de sus obras más conocidas. De modo que una primera pregunta que surge casi inmediatamente al relacionar estos dos pensadores es ¿cuál Rodríguez y cuál Freire estaremos poniendo en relación?

Sin desconocer la importancia de esa pregunta, haremos un paralelo permitiéndonos cierta libertad para transitar distintos momentos de la obra de Freire. El caso de Rodríguez es más simple ya que nos referiremos sólo a aquel de su obra escrita en América. Con este marco, vale pensar que si bien es cierto que los dos afirmaron un compromiso claro y explícito con la educación de los más excluidos, lo concretaron de forma diferente. Mientras Paulo Freire concentró sus esfuerzos en la alfabetización de las clases populares y, más concretamente, de los adultos y campesinos, Rodríguez se enfocó más en la formación intelectual y vital de niños y niños descartados de las jóvenes ciudades de la América del Sur que habitaba en la primera mitad del siglo XIX. En cierto modo, Rodríguez llegó a considerar la lectura y la escritura –privilegiadas en la acción pedagógica de Freire– una instancia

posterior en su formación, una vez aprendido el cálculo, la lógica, el pensar, e incluso la palabra hablada, el argumentar. Para Freire, en cambio, la alfabetización de jóvenes y adultos es la llave que les permitirá una lectura crítica del mundo como una herramienta nodal para la transformación de sí y de su realidad social. Hay allí un horizonte de investigación y de trabajo en la educación del pensamiento: ¿cómo se aprende, con más fuerza a pensar? Rodríguez y Freire son dos interlocutores privilegiados y diferenciados para pensar esa pregunta.

En el *Dicionário Paulo Freire*,[27] Carlos R. Brandão afirma que entre los seres humanos que viajan, unos lo hacen porque quieren (viajantes, turistas), otros se desplazan porque creen (peregrinos), algunos andan porque necesitan (los exilados, los que pasan hambre) y, finalmente, hay quienes viajan porque deben (los comprometidos). Afirma que Paulo Freire pertenece a las dos últimas categorías. Creemos que Simón Rodríguez también. Ambos son viajeros empedernidos, por necesidad y por convicción, por compromiso y coherencia. Aun cuando parece anecdótico, incluso coinciden en algunos países en los que viven, como Bolivia, Chile, Estados Unidos e Inglaterra. Con todo, aun sobre ese suelo común, las motivaciones de sus viajes tal vez sean algo diferentes, el compromiso y la necesidad parecen nutrirse de fuentes diversas. Freire es forzado por la dictadura al exilio, primero en Bolivia, después en Chile y más adelante en Europa (Inglaterra y Suiza) porque su propia vida está en peligro después del golpe militar en Brasil en el 64. Rodríguez, como vimos, no parece tener esa urgencia para salir de viaje, a pesar del mítico relato heroico sobre su supuesta participación en la conspiración de Gual y España contra el imperio español. Rodríguez no es revolucionario y por eso viaja sino que se hace revolucionario al viajar, de viaje.

27. *Dicionário Paulo Freire*, 2008, p. 40-1.

Incluso su relación con su país natal es bastante débil: nunca vuelve a Venezuela y es justamente fuera de su país, de viaje, donde encuentra motivo y sentido para su compromiso con los excluidos. El caso de P. Freire es muy distinto. La relación con su país natal es carnal y apenas están dadas las condiciones políticas vuelve a Brasil, en 1979, para instalarse allí definitivamente. Su compromiso revolucionario, con los excluidos, está dado desde siempre, a partir de su contacto con la miseria y la opresión en su Pernambuco natal. Los viajes refuerzan en cierto modo ese compromiso y lo hacen cosmopolita. En el exilio, recorre todos los continentes: África, Asia, Europa, Oceanía, América… a partir de su trabajo como Consultor Especial del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias.

Este detalle merece atención. Incluso, aun perseguido en su país, P. Freire es reconocido internacionalmente, nombrado profesor en prestigiosas universidades, como las de Ginebra y Harvard, ocupa cargos públicos importantes en el Ministerio de la Educación de Chile, en la UNESCO y tiene además una vinculación institucional importante con la iglesia católica, todo lo cual está absolutamente ausente en la vida de Simón Rodríguez quien apenas es durante unos pocos meses ministro de la educación de Bolívar en Bolivia pero antes y después está casi marginado de las instituciones laicas y eclesiásticas, a las que frecuentemente se opone y por las que es descalificado y despreciado. En cambio, Freire ha ocupado lugar destacado en unas y otras. Sus primeros trabajos en la alfabetización de adultos los realiza a partir del Movimiento de Educación de Base, dentro de la influyente Conferencia Nacional de Obispos del Brasil (CNBB). Con los sectores más progresistas de la Iglesia Católica y con el movimiento de la Teología de la Liberación mantiene siempre una relación muy próxima. Del mismo modo participa de la fundación del Partido de los Trabajadores (PT) y ocupa

el cargo de secretario de educación en São Paulo al regresar del exilio. Es nombrado doctor honoris causa en innumerables universidades de Brasil y otros países, muchas ciudades lo designan ciudadano honorario, recibe incontables premios, sus libros son traducidos a más de veinte idiomas y muchos otros premios y homenajes son instituidos con su nombre, en su honor. La vida de Rodríguez está marcada, al contrario, por la falta de reconocimiento y sólo recientemente es valorizado incluso en su propio país. Su carácter iconoclasta marca su vida viajante en América: vive en la más absoluta pobreza, precariedad y ostracismo. En una época de enorme poder clerical, Rodríguez fue anti-clerical hasta el último momento.

En su célebre polémica con I. Illich,[28] P. Freire deja clara su posición en relación con la institución escolar, que guarda una fuerte proximidad con la de S. Rodríguez. Si bien comparte con el pensador austríaco su crítica de la escuela tradicional, Freire defiende el papel de una nueva escuela para la transformación social. Aun cuando considera que se aprende en muchos otros ámbitos además de la escuela y apuesta incluso a la creación de espacios alternativos, como los "Círculos de Cultura", Freire confía, como Rodríguez, en la escuela como un lugar de lucha, de esperanza, uno de los motores para una acción política transformadora.

En todo caso, la principal proximidad entre las dos figuras tiene que ver con el sentido de la educación: ambos son educadores para la transformación del estado de cosas. Más allá del lenguaje y de las categorías afirmadas –no en vano, entre uno y otro, ha pasado Marx, cuya influencia es explícita y notoria, en particular en *Pedagogía del Oprimido*– existe una profunda comunidad al pensar la educación en su dimensión social y política. En ese sentido, para los

28. *La educación.* Autocrítica de Paulo Freire e Inán Illich. Buenos Aires. Ediciones Búsqueda, 1975.

dos, la educación manifiesta un compromiso imposible de eludir con las clases populares, los desposeídos. Si no hay educación de los excluidos, no hay verdadera educación. Para Freire, en particular en la *Pedagogía del Oprimido*, esa educación verdadera supone, sobre todo, desenmascarar la ideología del opresor, hacer del acto pedagógico un acto fundamentalmente político que libere al oprimido de su condición de tal, de su vida deshumanizada y alimente su vocación, epistemológica y ontológica, de saber más, de ser más. Esto es, se trata, antes que nada de la toma de consciencia, de la concientización, de desarrollar, a través de la práctica educativa, un pensamiento crítico que permita desvelar, en el interior del oprimido, la contradicción que él mismo reproduce sin querer, la realidad política en toda la complejidad de su praxis, es decir, una reflexión que lo haga pasar de la conciencia alienada a una acción transformadora de sí y del mundo. Para ello el educador desempeña una función problematizadora crucial: la de problematizar a los educandos de su propia condición, al mismo tiempo en que se problematiza a sí mismo.[29] Nada podría ser más afín al pensamiento pedagógico de Simón Rodríguez que este llamado de Paulo Freire a la función crítica de la educación, a la necesaria conexión entre teoría y práctica y al papel de los educadores, incluso la crítica de Paulo Freire a la educación y los educadores bancarios, transmisores de un saber o de técnicas que no son de ellos y que, al no problematizar, reproducen con sus supuestos y sentidos ideológicos. La afinidad se agudiza aún más, cuando Freire destaca que la pedagogía del oprimido en su segundo momento ya no es sólo de los oprimidos sino de todos los hombres en proceso permanente de liberación.[30]

---

29. P. Freire. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 1983, p. 74 ss.

30. P. Freire. *Pedagogia do oprimido.* São Paulo: Paz e Terra, 2005, p. 47.

Aunque podríamos seguir con este retrato, y también podríamos traer otros, paramos por aquí. Al fin, se trata de ensayar tanto, en el pensamiento como en la escritura y en la lectura. Simón Rodríguez, Sócrates, Diógenes, Jacotot, Freire, personas de pensamiento y de acción, de palabra y de vida, diferentes, extraños, enigmáticos, tal vez nos ayuden a pensar nuestro tiempo. Cada una en su tiempo, de diferentes maneras, todas estas figuras han sido consideradas como locos, extranjeros, ingenuos infantiles. "Los niños y los locos dicen las verdades", repite una y otra vez Simón Rodríguez en *Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana*. Y también, repite más de una vez, que se trata de educar niños preguntones. Llegó entonces la hora de preguntar: ¿Quién se obstina en negar las verdades de estos niños y locos? ¿Quién se aferra a descalificar las verdades del pensamiento y la vida de don Simón Rodríguez? ¿Quién insiste en descalificar lo que ni siquiera es escuchado? Vamos a darle forma más afirmativa a las preguntas: ¿quién se atreve a pensar con ellas una vida para la educación de nuestro tiempo? ¿Quién se atreve a inventar, a inventarse, a inventarnos una vida en la educación inspirada en alguno de estos locos? ¿Quién se atreve a hacer escuela de la mano de Don Simón Rodríguez?

Epílogo

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

Simón Rodríguez
(I, p. 247)

Hacer escuela, vida y política con Don Simón

Los que trabajamos en el campo de la educación tomamos, normalmente, a la escuela como algo dado. Pensamos, lógicamente, que la escuela está antes y, si no nos gusta lo que allí vemos, entonces nos preguntamos qué podemos hacer en ella. Si nos dedicamos a la filosofía, como en nuestro caso, solemos ver a la escuela como un posible lugar de su ejercicio. Pensamos, incluso –y así nos manifestamos–, en llevar la filosofía a la escuela. Problematizamos ese lugar y esa presencia. Discutimos su forma, sus métodos, su sentido. Lo hacemos en relación con diversos tópicos y sujetos: "¿Para qué sirve la filosofía en la escuela?"; "¿cómo puede la filosofía contribuir para la formación docente?"; "¿es posible y, si lo es, de qué manera hacer filosofía con niños en la escuela?"; "¿cómo se relaciona la filosofía en la escuela con los otros saberes escolarizados?"; "¿con qué sentido?". Podríamos seguir con otras preguntas. Detengámonos, con todo, en la cuestión del sentido de la filosofía en la escuela.

Se presentan varias alternativas para pensar los sentidos de la filosofía en las instituciones educativas. Desde una perspectiva más conservadora, suele descalificarse esa cuestión como sin sentido a partir de un supuesto privilegio de la filosofía que sería una disciplina que se practica por sí misma y no

por otras cosas externas a ella. Se enseñaría filosofía en la escuela por ella misma, por su propio valor. Porque sí. Desde esta perspectiva, el que practica filosofía no está preocupado en las cosas del mundo ni es afectado por ellas. Desde otras posiciones, más preocupadas con la función social de la filosofía, se presentan varias alternativas. Hay quienes relacionan la práctica filosófica con la formación del pensamiento crítico o creativo de los estudiantes; otros prefieren vincularla a la formación moral o ética de niños y jóvenes; por su parte, hay quienes postulan para la filosofía una intervención ciudadana más directa, como cuando se piensa en su contribución para la formación de ciudadanos democráticos y para los valores asociados a esa ciudadanía, como la tolerancia, el respeto, la solidaridad o la responsabilidad. Finalmente, hay quienes postulan sentidos para la filosofía en la escuela asociados a la reforma o reconstrucción de la institución escolar o de la sociedad en la que está inscripta la escuela.

En todos los casos mencionados, aun cuando se postulen sentidos distintos para la filosofía, en relación con la institución escolar y los sujetos que la habitan, la escuela parece anteceder a la filosofía y a las otras cosas que hacemos en ella. Esto es, se presupone que la institución escolar se encuentra allá esperando la acción de la filosofía que ingresa a sus aulas a provocar algunos de los sentidos antedichos.

Con todo, ¿antecede la escuela a filosofía y a lo que se hace en ella? En algún sentido, sí, es evidente. La institución, el edificio, el currículo y tantas otras cosas están temporalmente ya dadas cuando la filosofía se hace presente en la escuela. Sin embargo, podemos poner en cuestión si esa escuela es de verdad una escuela, si lo que encontramos en la institución escolar responde a lo que es una escuela. Más de uno se apresuraría a responder con presteza de manera afirmativa estas preguntas ya que, desde un análisis científico, socio-histórico, no sólo la escuela está allí presente sino

que esa es la única escuela que existe, la de la reproducción, la disciplina, el control, la que acompaña el movimiento de nuestras sociedades post-industriales. No reconocerlo supondría el riesgo de sostener una postura dualista, romántica, idealista.

Sin embargo, no estamos tan seguros de ninguna de estas dos cosas. Claro que, en cierto sentido, esa forma de aproximación a la institución escolar es imprescindible, pero tal vez no sea la única o quizá no abarque todo lo que se puede pensar sobre la escuela. Tal vez otra perspectiva justamente ayude a notar la ausencia de lo que pensamos que no puede faltar en la escuela, esto es, de lo que, si faltara, la escuela ya no sería realmente una escuela. Para decirlo en otras palabras, con todo lo importante que son esos estudios también es imprescindible pensar en aquello que, aunque suene contradictorio, no podría no habitar la escuela a no ser que aceptemos que la escuela pueda ser otra cosa que una escuela de verdad, en serio, con todas las letras. En ese caso, podemos mirar a la escuela no tanto presuponiendo que ella está dada, sino para saber si lo que un análisis agudo de la escuela muestra es realmente una escuela, si esa escuela contemporánea es una escuela de veras, sincera, auténtica. Para eso tenemos que pensar antes qué es una escuela de verdad. Rescataremos cierta soberanía del pensamiento, propia de la filosofía, pero no lo haremos con desprecio al mundo sino, al contrario, por sensibilidad a él.

J. Rancière, en un texto publicado un año después que *El maestro ignorante*,[1] afirma que los habitantes de la escuela son los iguales por excelencia. A primera vista, la inversión de perspectiva, en relación con aquel libro, es llamativa y difícil de entender. La escuela, ese lugar de las jerarquías y la desigualdad que, en *El maestro ignorante,* hacía imposible pensar en prácticas escolares emancipadoras en tanto presupone la embrutecedora desigualdad de las inteligencias, se vuelve en

1. J. Rancière, 1988.

este texto el lugar por excelencia de la igualdad. Con todo, Rancière aclara que no se refiere a la igualdad en sentido intelectual y a las escuelas concretas sino a algo que denomina "forma-escuela" y que remonta hasta la *scholé* griega. Según Rancière, esa escuela no caracteriza una institución que sigue una función social sino una forma simbólica que divide a los que están dentro y fuera de ella a partir de dos maneras de habitar diferentemente la temporalidad: los que están dentro son los que "tienen" tiempo que "perder", los que pueden dedicar su tiempo a sí mismos, a aprender; los que están fuera de la escuela, al contrario, no tienen tiempo que perder, deben dedicar todo su tiempo a obtener una rentabilidad que les permita subsistir y por eso entregan su tiempo a otro, a la producción, al trabajo.

Así, la escuela, como forma, es el tiempo del ocio por oposición a su negación, el negocio: en la escuela están los que tienen tanto tiempo que no se importan en perderlo en cosas que no tienen más valor que el propio hacerlas, cosas que se hacen porque sí, por ellas mismas; fuera de la escuela, el tiempo se mide por el rédito que se obtendrá de ocuparlo. De esa manera, la escuela iguala a todos sus habitantes en función de su relación con el tiempo vivido. Los que habitan la escuela son iguales en relación al tiempo libre que disponen. Y son también iguales los que están fuera de la escuela, en relación al tiempo libre del que carecen absolutamente y por eso mismo están fuera de ella.

Rancière extiende la semejanza de la escuela griega a la escuela moderna. El punto de encuentro entre ambas es que una y otra retiran del "mundo desigual de la producción una parte de sus riquezas para consagrarla al lujo que representa la constitución de un espacio-tiempo igualitario".[2] Esto es, tanto la escuela griega cuanto la moderna se sustentan materialmente en un mundo productivo del que después se

2. J. Rancière, 1988, p. 2.

separan, se dividen, y para el que, en su sentido originario, no forman ni preparan.

De esa manera, Rancière distingue una forma escuela originaria que no necesariamente está presente en las escuelas modernas (ni contemporáneas).[3] Simón Rodríguez hace un análisis semejante: afirma que la escuela en su origen significó ocio, reposo y descanso "porque el estudio pide tranquilidad".[4] Así también se separa la escuela del mundo productivo, por sus condiciones: es preciso que el estudiante tenga tranquilidad para estudiar, que pueda ser tranquilamente, nada más ni nada menos que un estudiante. No ha de pedírsele otra cosa: que estudie con atención y dedicación, que se dedique entera y tranquilamente a estudiar. Eso es lo que una escuela no puede resignar, a riesgo de dejar de ser escuela: ofrecer las condiciones para que un estudiante pueda leer, pensar, escribir, en una palabra, estudiar de verdad en la escuela, estudiar en una escuela de verdad.

Cualquiera que entre hoy a una escuela –sea pública o privada, rural o urbana, tradicional o progresista– percibe que ni los que están adentro son iguales en relación con el tiempo que disponen, ni los de afuera disponen necesariamente de menos tiempo para sí mismos que los habitantes de la escuela y, lo que es más significativo, que la experiencia escolar, el tiempo que se pasa en la escuela está fuertemente condicionado por el tiempo del mundo productivo, sea el del mercado (laboral), el de los currículos escolares, el de los programas, el de los exámenes de aprendizaje, en fin, el de la temporalidad de una multitud de instancias externas a la

3. A partir de esa misma línea trazada por Rancière, J. Masschelein ha dedicado varios trabajos recientes a caracterizar lo que constituiría esa forma-escuela. Véase, por ejemplo, Simons, M., Masschelein, J. "School - A matter of form". In: Gielen P., De Bruyne P. (Eds.), *Teaching art in the neoliberal realm. Realism versus cynicism*. Amsterdam: Valiz, 2012, p. 69-83.

4. I, p. 245.

propia escuela y sus habitantes, que hacen que su experiencia del tiempo sea casi contraria a la del tiempo libre. Los estudiantes no pueden hoy estudiar tranquilamente, están sometidos a un sinnúmero de exigencias y "estímulos" distractores que les impiden gozar de una experiencia del tiempo de aplicación y dedicación desinteresada y descansada a lo que los llama a estudiar. No pueden ser estudiantes que quieren sólo y simplemente estudiar. Sea porque precisan estudiar lo que les va a permitir después acceder a algo que ya no está en la escuela, o alcanzar otro nivel educativo que tiene su actual momento como condición y trampolín, o posicionarse socialmente de determinada manera, o por cualquier otra razón de las muchas que pululan actualmente en las escuelas, el caso es que en las escuelas de nuestras sociedades no existen las condiciones para una experiencia igualitaria y reposada del tiempo, el espacio, el estudio, la lectura, la escritura, el pensar, en las instituciones educativas. Tamaña la actual invasión del mundo extraescolar en las escuelas.

De modo que, aunque resulte curioso, no parece haber condiciones para una experiencia escolar en las escuelas. Nótese que se trata de que todos los estudiantes puedan ser igualmente estudiantes, no que algunos eventualmente lo sean. Claro que estamos pintando un cuadro general y es posible que existan experiencias excepcionales a nivel institucional, incluso en el interior de las escuelas más sometidas actualmente a las lógicas del neo capitalismo que vivimos. Justamente, se trataría de excepciones que consiguen escapar a la lógica dominante pero que no invalidan el estado de situación anteriormente descripto: la escuela ya no es el lugar de escuela, *scholé*, reparto igualitario del tiempo, separación de un tiempo escolar libre, "improductivo" frente a un tiempo productivo.

Entonces, quien sabe, esta percepción pueda dar lugar y sentido a otra forma de relación con la escuela y las escuelas.

Se trataría entonces no ya de ir a una escuela que está dada sino de dar una forma a la escuela que perdió su forma, de re-formar la escuela en el sentido de darle de nuevo forma, de originar una (nueva) escuela en la escuela, reinventándola, recreándola. Esa es tal vez la primera (en cuanto principal) y última (en cuanto sentido) tarea de un maestro: hacer que la escuela sea una escuela de verdad, en serio. La tarea de cada maestro, de todos los maestros, de todos los que se ocupan de la educación, es hacer escuela, dentro (y fuera) de las escuelas.

Escucho al lector rumiando palabras difamatorias: idealismo, dualismo, romanticismo, esencialismo, trascendencia, normatividad, mesianismo. Nada de eso. La *forma escuela* en que pienso es simplemente un nombre para articular una serie de prácticas que bajo ese nombre tuvieron o pueden tener lugar en las escuelas de nuestro tiempo. En ningún lugar hay una "escuela" dada esperando ser descubierta o una misión aguardando ser realizada por el maestro. Sin embargo, hay *innúmeras* escuelas en las que entramos diariamente en busca de sentido. De ese movimiento de pensamiento en la experiencia escolar estamos hablando. La filosofía puede ser el nombre de una práctica de pensamiento que hace escuela en las escuelas.[5]

A eso entrega la vida Simón Rodríguez. A eso le pone el cuerpo: hacer escuela. Por eso se juega. A apreciar, mostrar, presentar ese modo de hacer escuela hemos dedicado este texto. Otra vez la sombre de Thomas se nos aparece. ¿Qué digo? No es la sombra, es su cuerpo entero, en movimiento, su mirada, su correr, su palabra, que se han vuelto presentes. Como hemos visto, Rodríguez hace muchas escuelas. Construye, con sus propias manos, muchos edificios esco-

5. Para un intento en ese sentido, véase W. Kohan; B. F. Olarieta (orgs.) *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Rosario: Homo Sapiens, 2013.

lares. Esa es una tarea ineludible, en un tiempo en que hay tantos Thomas aún pidiendo a los gritos para entrar en el mundo de la educación institucionalizada. Simón Rodríguez lo entiende como pocos. Pero Thomas también enseña otra condición. No basta construir y habitar los edificios escolares. Es preciso tener presente, todos los días, aquella imagen de extranjeridad, creatividad y osadía para pensar los sentidos de habitarlos, de pronunciar allí palabras como enseñar y aprender: ¿por qué?, ¿cómo?, ¿para qué? Hay que ver en esa figura del maestro constructor de escuelas un símbolo, una señal, un camino, para hacer escuela dentro y fuera de los edificios escolares, en el pensamiento y en la vida.

Para terminar este libro, vamos a condensar lo que nos parece más significativo de esa construcción, del modo en que Simón Rodríguez hace escuela, a partir del tiempo contemporáneo en que la leemos. Hemos destacado cuatro notas en el hacer escuela de Simón Rodríguez. Reducidas cada una a una única palabra, ellas son: errancia, invención, igualdad e irreverencia. Podríamos reducirlas a otras cuatro: nomadismo, alegría, pueblo, iconoclasia. Podrían ser otras cuatro. Otras. Y otras. Pero ya está bien con las que hemos ofrecido. Elija el lector las que le suenen más afinadas. Combínelas de otra manera. O ponga sus propias palabras. Esas serían las notas del modo en que Simón Rodríguez hace escuela.

Si ese modo de hacer escuela resulta interesante para nosotros, entonces una primera forma de relacionarse con él sería preguntarnos en qué medida la escuela que hacemos se ve afectada por esas notas, esto es, podríamos poner en cuestión de qué forma nuestro modo de hacer escuela es sensible a la errancia, la invención, la igualdad y la irreverencia, o a alguna de las otras palabras que nos inspira Simón Rodríguez. Es un inicio, y tal vez no sea poca cosa. Pero también podemos pensar en qué medida somos capaces de pensar un modo especial, particular, singular de hacer

escuela en nuestras sociedades. Para aquellos que trabajamos en educación, en la educación de educadores, la pregunta se multiplica: en qué medida somos capaces de contagiar la necesidad de que cada educador problematice y piense por sí mismo el modo en que está haciendo escuela. Para decirlo de manera sencilla y, esperamos, intrigante: ¿y si cada uno de los que trabajamos en educación nos propusiéramos ya no ir a la escuela para hacer lo que se nos dice que se trata de hacer en ella sino para inventar una escuela que ella no es?

Si nos atrevemos a inventar una escuela, después de ese movimiento, quién sabe todavía nos interese ser interpelados por el modo de hacer escuela de Simón Rodríguez. Valdrían entonces algunas preguntas: ¿Hemos viajado? ¿Hemos salido del lugar que se nos pide que ocupemos? ¿Hemos inventado, creado, pensado de verdad? ¿Hemos alcanzado a todos por igual? ¿Hemos sido irreverentes, hemos cuestionado los valores socialmente establecidos? Si estas preguntas orientan el camino que hemos seguido, evidentemente, Simón Rodríguez ha hecho escuela con nosotros, como Thomas hizo escuela con el Sócrates de Caracas. En otras palabras, hemos ido a la escuela con don Simón, o hemos hecho, de Simón Rodríguez, una escuela. ¡Cómo sonreiría don Simón, si leyera estas palabras! ¡Cómo sonreiría Thomas! ¡Cómo sonreiría la propia escuela!

Posfacio

Maximiliano Durán
Profesor de Filosofía, UBA

Me gustaría iniciar este breve ensayo con una pregunta inquietante para un académico: ¿quién es Thomas?

Estudio la obra de Rodríguez hace más de quince años. A lo largo de este tiempo he intentado desentrañar una serie de problemas que atraviesan su vida y pensamiento. Su formación intelectual, sus influencias, el problema de la locura, la veracidad de su participación en actividades subversivas, su relación con Bolívar, el carácter original de sus conceptos e incluso su supuesta lectura de Rousseau, no generan mayor preocupación en mi persona. Sobre cada uno de estos temas encontré materiales y documentos que me sirvieron para adoptar un determinado punto de vista. Sin embargo, no sucedió lo mismo con Thomas. Su presencia en este texto me resultó inquietante. Nunca, en todo el tiempo que investigué al maestro supe de una anécdota como la que cuenta Walter. Desde mi primera lectura del texto, me intrigó la presencia de ese chamo que irrumpió en la vida del maestro de una forma inesperada. ¿Cómo no sentirnos tentados de conocer la historia de este pequeño que, con un simple gesto, enseñó a don Simón más cosas que cualquier libro de los que leyó a lo largo de su vida? ¿Quién fue este pequeño, desconocido u olvidado por la historia oficial de la academia, que rescatan las páginas del maestro inventor?

En las próximas líneas intentaremos pensar alrededor de esta interrogante. Para empezar, tenemos algunos datos que son de relevancia académica. El primero, y más importante, es que la anécdota se encuentra citada rigurosamente por el autor. De acuerdo con la nota a pie de página número 2 de la sección «La historia de Thomas», el encuentro entre Thomas y Rodríguez es detallado por el prestigioso biógrafo Jonathan Sarsfield en la crónica del 1° de enero de 1800. Lamentablemente no encontramos el número indicado en la cita. Tampoco encontramos dato alguno en el contemporáneo *The Falmouth Post*. Este diario solía publicar artículos sobre economía, política y, en algunos casos, cuestiones relativas a la vida cotidiana. Los textos eran compartidos muchas veces por ambos diarios: para ganarse la vida, una persona vendía el mismo artículo, con algunas modificaciones, a más de un periódico. Por este motivo, pensamos que la anécdota que describe Sarsfield podía estar también en el *The Fallmouth*. Sin embargo, más allá de indagar en los archivos de ambos periódicos no hemos podido acceder a la crónica en la que se relata el encuentro entre Thomas y don Samuel.

El único elemento a partir del cual podíamos empezar con una indagación seria y rigurosa acerca de la identidad de Thomas nos era inaccesible, al menos por el momento. No sabíamos cómo continuar, por dónde pensar o construir la identidad de este pequeño maestro. Lejos de desanimarnos, continuamos con la lectura del maestro inventor con el objetivo de encontrar alguna pista, dato o huella que nos condujera a la verdad sobre Thomas. Luego de días y días de lectura y relectura vimos la palabra clave. Allí, escondida entre todas las palabras que componen el texto estaba ella. Walter nos había dado la pista necesaria para saber quién era Thomas. Solo basta una lectura cuidadosa, amorosa del texto para darse cuenta. Entre las primeras palabras que componen la narración de la irrupción de Thomas en la vida de don Simón, Walter escribe *encuentro*.

Esta palabra nos lleva a pensar que nuestra búsqueda de la verdadera historia del pequeño equivocó el camino. Hasta el momento intentamos construir la historia de este niño apoyados en una determinada concepción del tiempo. Tal vez por ello no encontramos los datos necesarios para nuestra investigación. Nuestra búsqueda de Thomas supuso una concepción lineal del tiempo. Un tiempo concebido como una sucesión de momentos determinados por un antes y un después. Los griegos tenían una palabra específica para designar esta forma de concebir el tiempo: *chrónos*. No obstante, más allá de esta definición del tiempo, los griegos tenían otras palabras para designar otras dimensiones de la temporalidad: *aión* y *kairós*. Esta última designa una dimensión del tiempo que hace referencia a una llegada, al anuncio de una oportunidad especial. En otras palabras, a un encuentro. *Kairós* es el momento oportuno de un encuentro.

La identidad de Thomas debe buscarse en la interioridad de esta dimensión temporal. Thomas es una oportunidad, es el anuncio de una novedad en la vida de Rodríguez. Él es la puerta que abre el camino a una invención, a una experiencia original y radical que se instalará en América unos años después. Rodríguez no vuelve a ser el mismo tras el encuentro con Thomas. A partir del juego de la escalera, comienzan las preguntas que harán del maestro el maestro que ya era, pero no sabía que lo era. Thomas es, en definitiva, el que ayuda a Rodríguez a inventarse, a ser quien verdaderamente es. En este sentido, podríamos decir que es el maestro de Rodríguez. Thomas es el maestro del maestro. Potencia y acto de una creación. Ida y vuelta de una pregunta que, en tanto tal, encierra la posibilidad de infinitos mundos.

Tal vez Rodríguez y Walter dieron cuenta de esta potencia educadora de Thomas. Ellos reconocieron en este chamo al maestro que ya eran. A partir de este encuentro exploraron la dimensión educadora de Thomas. La posibilidad creadora que puede encerrar todo acto educativo en tanto encuentro

entre iguales. La invención de Thomas es sin más la decisión de educar como un acto en el que los iguales se encuentran para ayudarse mutuamente a ser quienes son, aprendiendo a serlo. Es decir, Thomas es la muestra más potente y radicalizada del acto colectivo de enseñar y aprender. Él nos muestra que maestro y alumno son lugares que se comparten colectivamente, ellos son móviles e intercambiables. Todos somos maestros y alumnos al mismo tiempo. En ello reside la educación emancipadora que Thomas y Rodríguez experimentan.

En función de lo escrito, creemos tener algunos elementos más acerca de la identidad de Thomas que cuando comenzamos. Sin tener ninguna certeza acerca de su biografía, podemos decir que Thomas no es un dato particular que deba buscarse en una dimensión cronológica de la biografía del maestro. Él es encuentro, anuncio de una posibilidad particular y aún vigente. Es el anuncio de una creación, de la necesidad de seguir inventando escuelas, nuestras escuelas. Escuelas en las que la igualdad sea el punto de partida y no el de llegada. Escuelas en las que ninguno quede afuera. Escuelas compuestas por maestros-alumnos y alumnos-maestros. Escuelas como las que inventaron Simón y Thomas. Él es encuentro de una invención, o mejor dicho: la invención de un encuentro que aún recorre América.

Bibliografía

Álvarez, F. y Mercedes, M. *Simón Rodríguez tal cual fue*. Caracas, Ediciones del Cuatricentenario de Caracas, 1966.

A.A.V.V. *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras de Nuestra América*. Montevideo, Editorial Primero de Mayo, 2012.

Derrida, J.; Dufourmantelle, A. *La Hospitalidad*. Buenos Aires, Ediciones de La Flor, 2003.

Dicionário Paulo Freire. Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (Orgs.) Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

Durán, Maximiliano. «Simón Rodríguez: militante de una idea». In: A.A.V.V. *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras de Nuestra América*. Montevideo, Editorial Primero de Mayo, 2012, pp. 73-101.

————. «La supuesta influencia de Rousseau en el pensamiento de Simón Rodríguez: La tesis del *Emilio», Iberoamérica,* Revista del Instituto Iberoamericano de Berlín, a. XII, n. 42, 2011, pp. 7-20.

————. «Radicalidad y originalidad en el proyecto de educación popular de Simón Rodríguez», *UNICA*. Revista de Artes y Humanidades de la Universidad Católica de Maracaibo, v. 12, n. 3, 2011, pp. 85-105.

————. «Infancia y Hospitalidad en Simón Rodríguez». *Childhood& philosophy*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, ene./jun. 2008, pp. 83-102.

Foucault, Michel. *Le courage de la vérité*. Le gouvernement de soi et des autres II. Cours au Collége de France, 1983-1984. Paris, Gallimard/Seuil, 2009.

García Bacca, Juan D. *Simón Rodríguez. Pensador para América*. Caracas, Ediciones de la Presidencia de la República, 1978.

Jorge, Carlos H. *Educación y revolución en Simón Rodríguez*. Caracas, Monte Ávila Editores, 2000.

————. «Los extractos de Simón Rodríguez». *Apuntes Filosóficos,* n. 31, 2007, pp. 7-18.

Lasheras, Jesús Andrés. *Simón Rodríguez.* Maestro Ilustrado y Político Socialista. Caracas, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, 2004.

López P., Jorge. *Simón Rodríguez. Utopía y socialismo.* Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1989.

Prieto C., Daniel. *Utopía y comunicación en Simón Rodríguez.* Caracas, Academia Venezolana de la Lengua, 1987.

Orgambide, Pedro. *El Maestro de Bolívar. Simón Rodríguez, el Utopista,* Buenos Aires, Sudamericana, 2002.

Ortega, Francisco A. «Tomen lo bueno, dejen lo malo: Simón Rodríguez y la educación popular». *Revista de Estudios Sociales*, Bogotá, n. 38, enero 2011, pp. 30-46.

Puiggrós, Adriana. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana.* Buenos Aires, Colihue, 2005.

Pulgar M., Camila. *La materia y el individuo. Estudio literario de Sociedades Americanas de Simón Rodríguez.* Caracas, Fundación Editorial El perro y la rana, 2006.

Rancière, Jacques. *El maestro ignorante.* Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2007.

————. «Ecole, production, égalité». In: Renoux, Xavier. *L'école de la démocratie*. Paris: Edilig, Fondation Diderot, 1988.

Rodríguez, Simón. *Obra Completa.* Tomos I-II. Caracas, Presidencia de la República, 2001.

————. *Cartas.* Caracas, Ediciones del Rectorado de la UNISER, 2001.

Rosales S., Juan José. *Ética y razón en Simón Rodríguez.* Caracas, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, 2008.

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

Rumazo González, Alfonso. *Ideario de Simón Rodríguez.* Caracas, Ediciones Centauro, 1980.

————. *Simón Rodríguez: maestro de América.* Caracas, Universidad Experimental Simón Rodríguez, 1976.

Traslado de los Restos de Simón Rodríguez, de Lima a Caracas. Caracas, Ediciones del Ministerio de Educación, 1955.

Uslar P., Arturo. *La isla de Róbinson.* Caracas, El Nacional, 2009.

Villagrán, Fernando. *Simón Rodríguez. Las razones de la Educación Pública.* Santiago de Chile, Catalonia, 2011.

El libro El maestro Inventor es así biografía, narración y mimesis. Un recorrido del pensar en el contrapunto de lo biográfico, sin contagio de crónica de fechas. Una biografía viva que va tejiendo la narración para alcanzar la identidad de un personaje, de un filósofo originalísimo, en la juntura de su escritura y de sus cartas. Aquí no hay fechas que alejen el personaje; al contrario, se trata de narrarlo para hacerlo hablar, para que nos hable, para que nos haga pensar y hacer con él. Y aquí el ejercicio de mimesis es múltiple: desde lo leído del personaje histórico y de ficción en letras de Rumazo González y Uslar Pietri, hasta la mimesis de Kohan que termina convertido y, en alguna medida, convirtiéndonos en su Rodríguez.

edea
ediciones
Decanato de Educación Avanzada

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
SIMÓN RODRÍGUEZ