



---

# SIMÓN RODRÍGUEZ

---

Radicalidad y originalidad en el  
proyecto de educación popular de  
Simón Rodríguez

**Maximiliano Durán**



Revista de Artes y Humanidades UNICA  
Volumen 12 N° 2 / Mayo-Agosto 2011, pp. 85 - 105  
Universidad Católica Cecilio Acosta • ISSN: 1317-102X

## Radicalidad y Originalidad en el Proyecto de Educación Popular de Simón Rodríguez

---

DURÁN, Maximiliano

---

*Universidad de Buenos Aires, Instituto de Filosofía,  
Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.  
maxiduran@filo.uba.ar*

### Resumen

El presente trabajo intentará abordar el concepto de educación popular implícito en el proyecto político pedagógico que Simón Rodríguez llevó adelante en la ciudad de Chuquisaca en 1825, con el objeto de mostrar su novedad y originalidad en el contexto de las luchas por la Independencia latinoamericana. Para lograr nuestro objetivo nos apoyaremos en las categorías ontológicas que Alain Badiou despliega en *El ser y el acontecimiento* y la *Logiques des mondes. L'Être et l'événement 2* junto con, la reapropiación de esas categorías desarrolladas por Alejandro Cerletti en *Repetición, novedad y sujeto en la educación*.

**Palabras clave:** Verdad, Educación, Acontecimiento, Emancipación.

### *Radicalism and Originality in the Popular Education Project of Simon Rodriguez*

### Abstract

This study will attempt to approach the concept of popular education implicit in the political pedagogical project that Simon Rodriguez carried out in the city of Chuquisaca in 1825, in order to show its novelty and originality in the context of Latin American struggles for independence. To achieve this objective, the study is supported by the ontological categories that Alain Badiou unfolds in *El ser y el acontecimiento* and in *Logiques des mondes: el ser y el acontecimiento, 2* along

DURÁN, Maximiliano

with the re-appropriations of those categories developed by Alexander Cerletti in *Repetición, novedad y sujeto en la educación*.

**Key words:** Truth, education, event, emancipation.

## Introducción

La Obra de Simón Rodríguez es considerada por la mayoría de los intelectuales latinoamericanos, reflejo y producto de un pensamiento original y revolucionario. Amunátegui (1876), Lozano y Lozano (1913), Álvarez Freites (1966), Rumazo González (1976), Rawicz (2003) y Puiggrós (2005) entre otros tantos, coinciden en señalar el carácter original de la persona, como así también el de sus ideas.

Álvarez Freites, Rumazo González, Puiggrós y Argumedo sostienen que la idea de educación popular es, tal vez el rasgo más distintivo del pensamiento de Simón Rodríguez. De sus *Reflexiones* al *Extracto sucinto de mi obra sobre educación republicana* esta idea se encuentra presente, de forma explícita e implícita, a lo largo de toda su Obra, como una condición de posibilidad para el nacimiento de las nuevas Repúblicas de América Latina. Según su punto de vista, años de monarquía, falta de decisión o simple impericia de los nuevos gobernantes, dieron como resultado un pueblo incapaz de reconocer la autoridad pública, e indefenso ante la voluntad de “los que creen deber sacrificar a todo el que no sea de su opinión... (de) los que negocian Elecciones, a cara descubierta... (de) los que por fines particulares, hacen Señor de Vidas i hacienda al jefe de la Nación...(y de) los que se dejan elegir por personas que compran votos” (Rodríguez, 1999: 328-329). En otras palabras, el pueblo latinoamericano de principios del siglo XIX, como bien afirma el propio Rodríguez “rinde vasallaje al representante” (Rodríguez, 1999: 271), en la medida que asume a la autoridad pública, como un atributo personal de aquel que manda. En este contexto, los nuevos gobiernos independientes del poder español son, para él, en el mejor de los casos, repúblicas vacías de contenido, en las cuales el pueblo, fundamento del sistema republicano moderno, no sólo no se reconoce como soberano, sino que se encuentra

sometido e indefenso a la voluntad de unos pocos. A lo largo de toda su obra, Rodríguez denuncia esta situación paradójica en América, como así también plantea una posible solución de la misma, a través de la educación y formación de su pueblo. Para él, ninguna de las nuevas repúblicas establecidas en América del Sur podrá considerarse correctamente fundada, en la medida que el pueblo no fuese educado para vivir en dicho sistema.

El presente trabajo aborda el concepto de educación popular implícito en el proyecto político pedagógico que Simón Rodríguez llevó adelante en la ciudad de Chuquisaca en 1825. En las próximas líneas intentaremos establecer las posibles relaciones entre los conceptos de verdad, originalidad y educación popular, con el objetivo de probar que este concepto constituyó, un aporte original al pensamiento educativo del siglo XIX y fue el nombre filosófico de una novedad inédita en la educación latinoamericana. Para lograr nuestro objetivo dividiremos la exposición en dos partes. En la primera parte del trabajo concentraremos nuestro análisis en la posible relación entre los conceptos de educación popular y verdad en el pensamiento de madurez de Simón Rodríguez. A lo largo de esta sección del trabajo intentaremos mostrar que el concepto de educación popular pensado por Rodríguez es el nombre filosófico de una novedad en la educación del siglo XIX. En la segunda parte nos abocaremos a explorar las posibilidades de conceptualización de la novedad implícita en la irrupción de niñas y niños de los pueblos originarios en un mismo salón de clases junto a los niños y niñas blancas de la ciudad. Para ello nos apoyaremos en las categorías ontológicas que Alain Badiou despliega en *El ser y el acontecimiento* y la *Lógica de los mundos* junto con, la reapropiación de esas categorías desarrolladas por Alejandro Cerletti en *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Al finalizar el trabajo habremos mostrado en qué medida, el concepto de “educación popular”, puede ser considerado como una novedad en la política y la educación latinoamericana, determinaremos la forma de conceptualización del mismo e insinuaremos sus implicancias conceptuales.

### **Inclusión y verdad en Chuquisaca**

Las sociedades latinoamericanas de los siglos XVIII y XIX eran sociedades estratificadas y segmentadas con un régimen de castas sumamente rígido, pautado y codificado, donde la educación era un privilegio de los blancos. Las guerras de emancipación, pusieron fin a trescientos años de institucionalidad colonial y abrieron un período de inestabilidad, movilidad y agitación que conmocionó la estructura del orden social tradicional vigente (Rawicz, 2003: 64). A lo largo de este proceso numerosos proyectos políticos, educativos y sociales fueron pensados y presentados por diversos intelectuales que, como señala Myers (2008), pretendían transformarse en los voceros de lo que percibían como los intereses de lo que ellos consideraban su patria.

Daniela Rawicz (2003: 103), observa que, a diferencia de otros proyectos, pensados para los nuevos Estados independientes, el de Rodríguez se caracterizó por una radical inclusión de los sectores más desfavorecidos de la sociedad de aquel entonces, acercando su propuesta al socialismo utópico. En esta misma línea, Alejandra Ciriza y Estela Fernández (1993: 79), sostienen que, si se concibe al socialismo utópico como “la solución imaginaria de los conflictos sociales, en el sentido de una redefinición de las condiciones de existencia en beneficio de los sectores populares, pero apelando para ello a los grupos hegemónicos como agentes del cambio”, entonces el pensamiento de Simón Rodríguez puede inscribirse en esa tradición. Para las autoras, el socialismo de Rodríguez se expresa en el deseo utópico de una sociedad armónica, en la que los conflictos sociales han desaparecido, el interés general prevalece sobre el egoísmo particular y el proyecto de una lengua reflejo de la palabra y el pensamiento se identifica con una sociedad transparente, armónica y solidaria (Ciriza y Fernández, 1993: 85). Se trata, para ellas, de una propuesta utópica e imaginaria, puesto que asume los conflictos sociales como artificiales, desconociendo su raíz histórica. De esta manera, sostienen que, en el proyecto de educación popular del maestro caraqueño “se introduce un desajuste teórico, por el que Rodríguez advierte la diferencia

a la vez que se le ocultan la relaciones conflictivas de opresión que la generan, y que hacen de la diferencia un enfrentamiento antagónico, imposible de solucionar por la vía de la “regulación del abuso” y por la apelación a la solidaridad de los depositarios de la conciencia social” (Ciriza-Fernández, 1993: 79-80). En otras palabras es un proyecto irrealizable y condenado al fracaso, dado su carácter ideal y su desconocimiento de las contradicciones materiales de la sociedad a la que estaba destinado.

Para nosotros, la irrupción del proyecto pedagógico de educación popular presentado por Rodríguez en la ciudad de Chuquisaca, lejos de ser una propuesta utópica y estéril significó una alteración radical de los saberes y las prácticas hasta esas entonces considerados hegemónicos dentro de la institución escolar de primeras letras. Su propuesta político pedagógica se caracterizó por la inclusión, en la calidad de iguales, de niños y niñas de los pueblos originarios en las aulas de la escuela pública, junto a los niños blancos. Tras ser designado por Bolívar como Director e Inspector general de Instrucción Pública y Beneficencia de la naciente república boliviana, Rodríguez se puso al frente de la Escuela Modelo de Chuquisaca. Su objetivo, era llevar adelante su tan mentado proyecto de educación popular. En esta ciudad, como en la mayoría de las de Latinoamérica, la aristocracia criolla conservaba de manera muy arraigada, un sentimiento de superioridad racial sobre los pueblos originarios. Al respecto, Roberto Choque Canqui (2005: 22) observa que, la elite blanca creía firmemente en la inferioridad racial de las personas pertenecientes a los pueblos originarios. Para ellos, los indios habían nacido para servir y obedecer. La incapacidad intelectual de los indígenas, les impedía entender el verdadero sentido del proceso de formación política de un Estado y la constitución de la sociedad civil, junto con los beneficios de la libertad implícitos en el sistema republicano de gobierno (Choque Canqui, 2005: 23). Adolfo Gilly (2003), sostiene que la jerarquía racial constituyó uno de los pilares fundamentales sobre los cuales la elite blanca se apoyó para construir un orden de dominación y subordinación en América Latina. Según su punto de vista, la conquista significó el inicio de una relación de poder en la que los pue-

DURÁN, Maximiliano

blos originarios “fueron negados en sus pasados y costumbres, deconstruidos en sus antiguas relaciones y reconstruidos, bajo la Corona española y dentro de la religión católica, como subalternos de los nuevos señores, los conquistadores y los colonizadores europeos” (Gilly, 2003:19). La absoluta convicción de la existencia de una real desigualdad ontológica entre los indígenas y los blancos dio lugar a un ordenamiento social sumamente segmentado y jerárquicamente ordenado, en el que la humillación, explotación y llegado el caso el exterminio quedaban ampliamente justificados. El mismo Rodríguez, señaló horrorizado como algunos americanos vociferaban contra los indios y celebraban su muerte.

Las escuelas de primeras letras, eran espacios que reproducían la estratificación y segmentación de las sociedades en las cuales funcionaban. Desde sus inicios durante la época de la colonia estas instituciones estaban divididas, en el mejor de los casos, en escuelas exclusivas para blancos y otras de menor calidad para indios. Pilar Gonzalbo Aizpuru (2005: 25-31), observa que más allá de la decisión del emperador Carlos I al hacerse cargo del patronato en 1543, a través de la Real cédula del 10 mayo, que los niños blancos, mestizos, negros e indios recibirían la misma instrucción, la realidad era muy distinta. La autora sostiene que luego de la evangelización de los aborígenes por parte de las órdenes religiosas, su educación comenzó a quedar descuidada y relegada. En el caso particular de Bolivia, la educación era un privilegio de pocos. El colegio seminario San Cristóbal de Chuquisaca, fundado en 1599, solo admitía como alumnos a los hijos de españoles y criollos acomodados. En 1785, esta situación se acentuó más cuando Carlos IV estableció en una Cédula oficial que no era conveniente ilustrar a los americanos. Según su majestad, lo que el imperio necesitaba eran buenos y obedientes súbditos. No filósofos. Sin embargo, el monarca a pesar de la orden precedente autorizó a los conventos y parroquias a establecer escuelas de adoctrinamiento y de primeras letras exclusivamente para españoles y algunos pocos criollos. Las escuelas eran espacios para una comunidad selecta y reducida que no admitía en ella a los pueblos originarios.

En este contexto, pensamos que la institución escolar de Chuquisaca, rompió con una práctica establecida desde los tiempos de la conquista, en la medida que abrió sus puertas a niños y niñas que, hasta ese entonces eran considerados por el conjunto de la población blanca carentes de alma y faltos de razón. La idea de educación popular en el pensamiento de Simón Rodríguez estuvo íntimamente ligada a la incorporación de “indios”, “cholos”, “negros” y “zambos” en las aulas de las escuelas de primeras letras. La aparición de estos niños y niñas, en salones reservados, hasta ese entonces, exclusivamente para niños blancos constituyó una novedad que no pudo ser elaborada o contenida por los saberes de la institución escolar del siglo XIX. La inclusión de niños pertenecientes a los sectores marginales de la sociedad, alteró de manera radical la forma tradicional de pensar la educación y la escuela al punto tal que la institución de Chuquisaca, era nombrada por las autoridades, como “prostíbulo” y “lupanar”. Nunca como “escuela”. La presencia disonante y novedosa de estos jóvenes era incomprendible e ilegible desde el punto de vista de las autoridades criollas. Las veces que éstas se referían a los niños de la población originaria en condiciones de escolaridad, carecían de términos apropiados y lo hacían utilizando expresiones ofensivas. Rodríguez hizo referencia, ejemplarmente, a este gesto por parte de las autoridades en una carta al general Otero en 1832. Allí escribió “entre tanto que yo me defendía en retirada, un abogado llamado Calvo, entonces prefecto y ahora Ministro de Estado de Santa Cruz, desbarataba mi establecimiento en Chuquisaca, diciendo que yo agotaba el tesoro para mantener putas y ladrones, en lugar de ocuparme en el lustre de la gente decente. Las putas y los ladrones eran los hijos de los dueños del país. Esto es, los cholitos y las cholitas que ruedan en las calles...” (Rodríguez, 1999: 515).

La decisión de recibir en una misma institución a chicos de sectores completamente heterogéneos constituyó una novedad que generó una serie de consecuencias de las que aún hoy se sienten sus efectos. Para nosotros, la irrupción de los aborígenes en la escuela de Chuquisaca dio lugar a la aparición de un saber de más que atravesó y forzó los saberes de la institución escolar latino-

americana de primeras letras del siglo XIX. Pensamos que la inclusión de los niños y niñas de los pueblos originarios en la institución escolar dio lugar a un proceso inédito en América Latina que, según nuestro punto de vista reúne las propiedades de lo que Alain Badiou entiende por verdad.

Llegados a este punto del trabajo creemos conveniente realizar una serie, muy breve y por ende limitada, de aclaraciones teóricas, en relación a una serie de características propias del concepto de verdad que aquí sostendremos. Para ello nos apoyaremos en el aparato teórico que nos brinda la matemática, más precisamente en la utilización que hace Badiou de los conceptos de indecidible, e indiscernible.

La categoría de verdad en el pensamiento de Badiou se encuentra íntimamente ligada a su propuesta ontológica. Según su punto de vista, la forma general de lo que hay es lo múltiple de múltiples, lo múltiple puro, la multiplicidad infinita. Badiou sostiene esta afirmación luego de asumir la decisión de negar que lo uno sea. Para él, lo uno no es más que una simple operación de cuenta que actúa sobre lo múltiple. Según sus palabras “no hay uno, solo hay cuenta por-uno” (Badiou, 2003: 34). Contar por-uno es un tener en cuenta de acuerdo a un criterio que acomoda lo que hay. Se trata de una operación que estructura, ordena, identifica, clasifica, nomina y determina lo múltiple, que es en última instancia el régimen de lo que se da. De esta manera lo uno es una operación y al mismo tiempo un resultado que se expresa en la unidad que surge de la determinación de los elementos por medio de la operación de cuenta (Cerletti, 2008: 34). Badiou utilizará el concepto técnico de *situación* para referirse a toda multiplicidad presentada. Para él, la situación es un recorte de lo múltiple, en la que sus elementos se encuentran definidos, clasificados y agrupado por una ley de cuenta. En este sentido, podemos decir que se trata de una presentación estructurada (Badiou, 2003).

En este andamiaje, teórico, la verdad es concebida como un exceso del saber, en la medida que la regla según la cual todos los múltiples de una situación determinada se dejan discernir, clasifi-

car y nombrar, es ineficaz ante la irrupción de una novedad. Cuando hablemos de verdad, entonces, no se entenderá una categoría metafísica, ni una trascendencia, ni una posibilidad lógica, sino como señala Badiou, una construcción compleja originada en eso que irrumpió y alteró la normalidad de un estado de cosas (Cerletti, 2008: 62). La verdad, es una novedad, rara y excepcional. Es una creación, que resulta de un devenir (Badiou, 1990: 16). Podemos decir que es una ruptura, puesto que aquello que posibilita el procedimiento de su construcción, no sólo no estaba presente en la situación, sino que tampoco podía pensarse a partir de los saberes establecidos en ella. Es decir, los saberes instituidos no son suficientes para explicar y conceptualizar, lo nuevo que irrumpe en la situación. La verdad es pensada, entonces, como una inclusión indecidible e indiscernible, en la cual ningún saber de la situación puede identificar, nombrar, diferenciar y discernir lo que allí sucede.

Es indecidible por que se sustrae a la ley de los saberes de la situación en la que irrumpe. A su vez, decimos que la verdad es indiscernible porque los términos que la componen no pueden ser identificados y diferenciados por ninguna fórmula de la lengua de la situación. En palabras de Badiou (2002: 175), diremos que “lo indiscernible es lo que se sustrae al marcaje de la diferencia”. La verdad es indiscernible porque el conjunto de saberes de la situación no pueden dar cuenta de ella. Podríamos decir que la verdad surge, como un subconjunto de una situación específica, cuyos componentes no pueden ser totalizados bajo ningún predicado de la lengua de la situación. No pueden ser identificados, ni clasificados, por los saberes que allí operan. La verdad es un subconjunto indistinto, que se encuentra sustraído a todo dominio clasificante e identificable por parte del saber de la situación. En este sentido, podemos decir que la verdad, es un sin saber, precisamente porque escapa al cúmulo de saberes de la situación. Lo agujerea, lo atraviesa y lo pone en cuestión.

Ahora bien, para que se despliegue un procedimiento de verdad será necesario que un acontecimiento puro suplemente la situación. En la filosofía de Badiou el origen de una verdad es del orden del acontecimiento. Para él un acontecimiento es una aparición de más que irrumpe, quiebra y altera el estado de normalidad

de una determinada situación, al punto tal de producir una recomposición y transformación de lo que había. Es decir el acontecimiento es un suplemento azaroso respecto de lo que había, que deshace lo anterior y pone en circulación algo no reducible a lo existente hasta entonces.

Según nuestro punto de vista, la irrupción en la escuela de primeras letras de Chuquisaca de niños y niñas de sectores que no eran tenidos en cuenta como alumnos hasta ese momento, puede ser entendido como el punto de partida de un proceso que transformó las prácticas políticas y pedagógicas de su época. La presencia de estos niños en dicho ámbito era inconcebible e irrepresentable por parte de las autoridades. Como sostiene Gilly (2003: 19), la educación en Bolivia se materializaba como un privilegio de pocos y no como derecho de todos. Para el discurso pedagógico imperante de la época, los niños indígenas escapaban a toda nominación escolar. Ellos no podían ser nombrados como alumnos. Se sustraían indistintamente a toda clasificación posible por parte de las reglas de evaluación de la situación pedagógica de su época. Es decir los saberes pedagógicos, resultaban imposibles de aplicar a estos niños, eran insuficientes. Por ejemplo la regla de distinción entre buen o mal alumno, carecía de toda eficacia frente a este conjunto de chicos y chicas. Así el enunciado los «cholos son buenos alumnos» tenía el mismo valor que su negación «los cholos no son buenos alumnos » justamente porque la presencia de estos chicos en la institución escolar era impensada e impensable con el cúmulo de saberes instituidos. Los saberes pedagógicos no podían dar cuenta de esos enunciados. Eran inconcebibles dentro de las reglas de su propia operatoria. Su presencia en el aula constituyó una irregularidad que no pudo ser reconducida, ni reelaborada con saberes propios de la institución escolar, del siglo XIX. Precisamente porque su lugar en el aula era inexistente e imposible de pensar para los sectores blancos de la ciudad. La presencia de estos chicos en el aula constituyó una aparición carente de representación. Los chicos indígenas estaban allí, pero las autoridades no podían verlos. Había una presencia de más que no podía ser simbolizada a partir de los contenidos y prácticas escolares de la época.

Esta presencia era vista no solo como una anomalía, sino también como una amenaza para la sociedad. No solo porque que atentaba contra un orden social establecido durante la conquista y que se pretendía sostener en la república, sino también porque afectaba directamente los intereses económicos de la oligarquía y amenazaba con la disolución del lazo social.

La decadencia de la producción minera iniciada en 1802 y agravada en los años posteriores, mas las guerras de independencia sumieron la economía de los nuevos estados en una profunda crisis (Halparin Donghi, 2006). Brooke Larson (2004) sostiene que tras la independencia se produjo el colapso masivo de la producción minera que desembocó en el dislocamiento de la política económica tradicional del Alto Perú. En esta coyuntura político-económica la población indígena constituyó para los nuevos funcionarios una considerable fuente de ingresos fiscales que, según la autora, permitieron mantener a flote al gobierno, durante este período de turbulencias y cavilaciones (Larson, 2004: 211).

La acción de sacar a los indios de las casas de los señores, minas y tierras comunales para llevarlos a la escuela implicaba no solo el reconocimiento de derechos a aquellos que no los tenían, sino también una lesión directa a los intereses de los sectores dominantes. La escuela de Chuquisaca quitaba a los niños del propio lugar de explotación para darles alojamiento y educación a cuenta del Estado. En la *Defensa de Bolívar*, Rodríguez da cuenta de este hecho cuando afirma que por orden del Libertador se iba a recoger en casas decentes y correctamente aseadas a los niños y adultos que no estuviesen en condiciones de mantenerse por sí mismo. Este gesto fue mal recibido por los sectores criollos. La escuela de Chuquisaca soportó los más furibundos ataques por parte de las autoridades de la ciudad. Incapaces de pensar la posibilidad de reunir en un mismo salón a niños y niñas de distintos estamentos apelaron a los conceptos de Dios, Raza, Moral y República. Asentaron denuncias reiteradamente en relación a la calidad moral del establecimiento, los alumnos y del director. Rodríguez fue acusado de irreligiosidad, herejía, impiedad, francmasonerismo e inmoralidad. Se corrieron voces que juntaba a niños y niñas en un mismo

DURÁN, Maximiliano

salón con fines lascivos, raptaba monjas y se dedicaba al juego. A menos de un año de haber abierto sus puertas la escuela Modelo de Chuquisaca fue clausurada. La acción de cierre del instituto de Rodríguez, constituyó el intento del Estado, no sólo de volver las cosas a la normalidad imperante a la introducción de los chicos indígenas en la institución escolar, sino también la negación de que aquello hubiese alguna vez ocurrido. Cuando las autoridades clausuraron el establecimiento regentado por Rodríguez, los chicos fueron expulsados a la calle y con el dinero que se destinaba al mantenimiento de esta escuela se mandó construir un hospicio para ancianos, un mercado y una escuela destinada a la enseñanza de ciencias y artes para la gente blanca.

La inclusión de chicos y chicas de pueblos originarios, como hemos escrito, fue una novedad que no pudo ser absorbida por los saberes institucionalizados de la escuela de primeras letras del siglo XIX. Esta aparición de más, transformó de manera radical un estado de cosas determinado. Los saberes de la situación resultaron ineficaces para adaptar la novedad y reconducirla dentro de los cánones normales de la situación. La presencia de estos niños no pudo ser simbolizada, identificada, ni clasificada por ninguno de los recursos de la institución escolar de su época. En otras palabras, la presencia de niños y niñas aborígenes en la escuela regentada por Rodríguez era indecible e indiscernible con los saberes propios de la escuela. Esta incapacidad para nombrar lo ocurrido, reclamó la presencia de nuevos saberes, a partir de los cuales nombrar la novedad. La aparición que tuvo lugar en la escuela de primeras letras de la ciudad de Chuquisaca constituyó el inicio de un procedimiento de construcción que podría ser identificados con lo que nosotros, apoyándonos en la filosofía de Alain Badiou, hemos llamado verdad.

### **Filosofía y Novedad**

Hasta aquí se dijo que la escuela de Chuquisaca fue el escenario en el que se dio inicio a un procedimiento de verdad. El gesto de incluir en sus aulas a niños que no eran tenidos en cuenta por el saber escolar oficial como posibles alumnos, no solo cuestionó el

conjunto de prácticas y saberes institucionales de su época, sino también produjo un cambio radical en la manera de entender la escuela. También a lo largo del apartado anterior, se caracterizó la verdad como un sin saber, producto de una irrupción indiscernible e indecible que altera y transforma una determinada situación. De esta manera pensamos que es sumamente pertinente, a los fines de nuestro trabajo establecer cómo es posible pensar este procedimiento. Cómo conceptualizarlo. Con qué recursos dar cuenta de lo sucedido en Chuquisaca.

Para responder estos interrogantes nos utilizaremos nuevamente la filosofía de Alain Badiou. Para él la filosofía no inventa las verdades, pero inventa la posibilidad de nombrarlas. Es decir, la filosofía no produce ella misma las verdades, sino que dispone de un ámbito común para que ellas puedan desplegarse. La filosofía existe siempre bajo ciertas condiciones. Él reconoce, al menos, cuatro ámbitos de pensamiento en los que se llevan adelante los procedimientos de verdad ligados a la irrupción de un acontecimiento. Estos son la ciencia, el amor, la política y el arte, y constituyen el horizonte de posibilidad de la filosofía misma. Los procedimientos de verdad o procedimientos genéricos, son condiciones de la filosofía, en tanto que “especifican y clasifican, hasta hoy, todos los procedimientos susceptibles de producir verdades” (Badiou, 2007: 15). Para que se despliegue un procedimiento de verdad relativo a una situación hace falta, como ya hemos mencionado, un acontecimiento. A su vez, este introduce un suplemento que no es, nombrable ni representable con los recursos de la situación. La tarea de la filosofía consiste, entonces en nominar y conceptualizar ese suplemento que irrumpe en la situación, proporcionando un ámbito conceptual unificado, “donde encuentren su lugar las nominaciones de acontecimientos que sirven de punto de partida a los procedimientos de verdad” (Badiou, 2007: 17).

Simón Rodríguez, fue consciente de la novedad y radicalidad de su proyecto de educación popular. Desde su punto de vista lo sucedido en Chuquisaca no podía compararse con ninguna otra experiencia educativa. Sostuvo que su proyecto de educación popular no debía compararse con otras propuestas con nombres simila-

res, porque estas tenían fines completamente diferentes a los suyos. Al respecto señaló “las fundaciones son todas piadosas... - unas para expósitos- otras para huérfanos- otras para niñas nobles- otras para hijos de militares- otras para inválidos... en todas se habla de caridad: no se hicieron por el bien general, sino por la salvación del fundador o por la ostentación del Soberano” (Rodríguez, 1999: 358). Para él los saberes de la escuela institucionalizada resultaban insuficientes para dar cuenta de lo ocurrido en Chuquisaca, precisamente porque su proyecto era algo completamente novedoso para la coyuntura política y social en la que era aplicado. Según sus propias palabras “el establecimiento que se emprendió en Bolivia es social, su combinación es nueva, en una palabra es la República” (Rodríguez, *Ibidem*). La novedad, como hemos destacado, radicó en la decisión de sostener a estos niños en una misma escuela junto a niños blancos. La misma atravesó y agujereó los saberes pedagógicos de su época y forzó la aparición de otros nuevos, a partir de los cuales nombrar esta aparición. Para ello, pensamos que el maestro caraqueño acudió a la filosofía.

Desde su perspectiva la filosofía proporcionó los elementos necesarios para iluminar la novedad que se sustrajo al conjunto de saberes hegemónicos de la sociedad chuquisiense del siglo XIX. En *Extracto de la Obra Educación Republicana* sostuvo explícitamente, “la instrucción pública, en el siglo 19, pide mucha filosofía: El interés general está clamando por una reforma y... la América está llamada, por circunstancias, a emprenderla” (Rodríguez, 1999: 234).

Rodríguez consideró a la filosofía como un elemento indispensable, para nombrar la novedad que se produjo con la ruptura del estado de cosas. Como puede observarse, la filosofía en la propuesta de Rodríguez estuvo muy vinculada con la aparición de una novedad. Para él existía una estrecha relación entre la aparición de una novedad y el papel de la filosofía como nominador conceptual de esa novedad. En el caso particular de la escuela de primeras letras de Chuquisaca, podemos decir que su rol consistió en producir conceptos que permitieran nombrar esa nueva presencia que dislocó y transformó la situación en la que irrumpió.

El concepto de “educación popular”, en el pensamiento de Simón Rodríguez puede ser entendido, entonces como la conceptualización de una aparición inédita en la educación latinoamericana del siglo XIX. Para nosotros “educación popular” es una construcción conceptual que en la obra de Rodríguez reflejó la inclusión de niños de todos los estamentos sociales en una misma institución de primeras letras. Es el nombre con el que el maestro caraqueño se refirió a esa aparición que no pudo ser comprendida ni explicada con los saberes y contenidos previos y que necesitó de otros nuevos que puedan hacerlo. En otras palabras, pensamos que el concepto de educación popular en la obra de Rodríguez fue la nominación filosófica de lo que Alain Badiou denomina un acontecimiento político.

Alejandro Cerletti en *Repetición, novedad y sujeto en la educación*, plantea la posibilidad de concebir a la escuela como un sitio de acontecimiento. Es decir, pensar la escuela como un ámbito en el cual pueda aparecer una novedad que ponga en crisis los saberes y las prácticas de un determinado estado de cosas. Según él, en la educación institucionalizada confluyen y se entrecruzan todos los procedimientos genéricos susceptibles de producir verdades. La ciencia, el amor, el arte y la política conviven en el ámbito escolar. En este sentido advierte la presencia de una dimensión política, una artística, una amorosa y otra científica de la educación. En cada una de ellas existe siempre la posibilidad que irrumpa una novedad que atraviese los saberes y las prácticas instituidas, volviéndolas insuficientes e ineficaces. De esta manera podemos hablar de posibles acontecimientos amorosos en la educación, acontecimientos científicos en la educación, acontecimientos políticos en la educación y acontecimientos artísticos en la educación.

En el caso específico de Simón Rodríguez y su concepto de educación popular podemos hablar de una irrupción en el ámbito educativo con fines políticos. Para él la escuela era el instrumento político fundamental al servicio de la república. Guánchez Méndez (2005: 6) sostiene que la institución escolar, en la obra de Rodríguez, tenía un papel central en el proceso de socialización política, necesario para la determinación, organización y consolidación del orden republicano. Al respecto, nos encontramos con las

DURÁN, Maximiliano

palabras del maestro a favor de esta posición. Él escribió “yo dejé Europa por venir a encontrarme con Bolívar; no para que me protegiere, sino para que hiciese valer mis ideas a favor de la causa. Estas ideas eran (y serán siempre) emprender una educación popular, para dar ser a la República imaginaria que rueda en los libros y en los Congresos” (Rodríguez, 1999: 51). El proyecto desarrollado en Bolivia pretendía contribuir en la creación y desarrollo de la sociedad civil, a través de la formación de ciudadanos capaces de vivir dentro de un sistema republicano. Desde su óptica era imprescindible que la educación fuese accesible para todas las personas, ya que todos eran ciudadanos, sin excepción alguna. Su decisión de admitir en un mismo salón de clases a niños y niñas de la población originaria constituyó desde nuestra perspectiva, como ya hemos señalado, una novedad imposible de asimilar con los saberes propios de la institución escolar de primeras letras del siglo XIX. Su presencia en el ámbito escolar fue el reflejo de un pensamiento creador y original que nominó una verdad política en la educación. Es así que pensamos que el concepto de educación popular en la obra de Simón Rodríguez puede ser considerado, siguiendo la relectura y apropiación de las categorías de Badiou por Cerletti, como el nombre filosófico de un acontecimiento político en la educación, cuyas consecuencias aún hoy pueden sentirse.

### **Palabras Finales**

Para terminar nos gustaría hacer una breve referencia a los conceptos de “educación popular” y verdad en relación al pensamiento de Simón Rodríguez. En estas líneas finales nos referiremos al nombre de la verdad implícito, en el proyecto del maestro de Chuquisaca. A lo largo de nuestro trabajo hemos intentado sostener que el concepto de “educación popular” en la obra del maestro caraqueño fue el nombre filosófico de un acontecimiento político en la educación que dio lugar a la construcción de una verdad.

“Educación popular” fue un concepto original y novedoso para la sociedad alto peruana del XIX. Fue la expresión de una inclusión indecible e indiscernible, que atravesó los saberes peda-

gógicos de su época y generó una serie de consecuencias imprevisibles cuya potencia puede sentirse en la actualidad.

Uno de los rasgos, más sobresalientes del proyecto de Rodríguez, fue el carácter inclusivo e igualitario de su propuesta. Él concibió la posibilidad de educar a todas las personas, sin importar su origen, religión y cultura, precisamente porque las consideraba iguales. La igualdad, se encontraba en la base misma de su propuesta como una condición de posibilidad de la misma. Esta afirmación de igualdad, necesitó ser nombrada conceptualmente, en la medida que era inconcebible con los saberes institucionales con los que contaba la sociedad chuquiseña del siglo XIX. En la naciente república boliviana, más allá de una serie de decretos oficiales, la igualdad era un elemento extraño a una población fuertemente segmentada y jerárquicamente estructurada de acuerdo a la pertenencia racial de las personas. De hecho, podríamos decir que la sociedad misma en la que Rodríguez aplicó el proyecto político pedagógico estaba estructurada por la desigualdad. Dentro de esta coyuntura, la igualdad surgió como un elemento indecible e indiscernible, que necesitaba ser nombrado.

Para nosotros “educación popular” fue la conceptualización de la afirmación “los hombres son iguales”. Esta afirmación irrumpió en un contexto histórico y socialmente determinado. Rodríguez lanzó su propuesta a principios del siglo XIX, en una de las ciudades más importantes de Bolivia, en el marco de las guerras de independencia latinoamericanas. Podemos decir, que fue una propuesta que nació dentro de una determinada época histórica. A su vez, la misma se produjo dentro de un grupo de pertenencia particular. Simón Rodríguez, llegó a la ciudad de Chuquisaca de la mano del ejército libertador. Sus antecedentes como maestro de Bolívar fueron determinantes para su designación política. Producto de ello fue nombrado funcionario de la República de Bolivia, para llevar adelante un proyecto de educación acorde a los nuevos tiempos políticos. Su objetivo era sentar las bases políticas y sociales para la formación de ciudadanos capaces de vivir en un sistema republicano.

El proyecto de “educación popular” propuesto por Rodríguez, en un principio, puede ser caracterizado como una propuesta ilustrada de cuño occidental, impulsada originalmente por un blanco. La afirmación de la igualdad de los hombres implícita en el concepto de “educación popular” se originó dentro de un contexto político, histórico y social específico. Sin embargo, la potencia contenida en él, para nosotros, radicó en que no se limitó a los que allí se encontraban. No se trató de una igualdad entre blancos, sino que fue ofrecida a todos los seres humanos sin restricción alguna. El enunciado “los hombres son iguales” irrumpió dentro de un determinado ámbito, pero no se limitó a él, lo trascendió. La afirmación de Rodríguez se dio en el interior del sector conformado por la elite blanca de la ciudad. Sin embargo no quedó reducido dentro de los límites de ese mismo grupo. “Los hombres son iguales” estaba dirigido a toda la humanidad. Fue el anuncio de una posibilidad nueva y radical de pensar la escuela latinoamericana y lo que allí sucedía. La inclusión de los chiquitos de la población originaria junto con los niños blancos, abrió la posibilidad de una nueva experiencia fuera del marco establecido por la institución escolar de primeras letras.

Es importante señalar que, la igualdad implícita en la construcción conceptual “educación popular”, no debe ser concebida como un objetivo a ser alcanzado al final de un camino pergeñado y metódicamente planificado por una supuesta elite político-intelectual. Rodríguez, no se propuso demostrar la existencia de la igualdad, sino que la presupuso, en la base misma de su proyecto político pedagógico. Inversamente a lo que muchos de sus contemporáneos plantearon, la igualdad no fue considerada como el resultado utópico de un programa destinado a conseguir algunas mejoras de los supuestamente desiguales. Para él lo que había era igualdad y actuó de acuerdo a ello. Al respecto sostuvo “Según el sentir general, Pueblo es un extraño colectivo: los individuos son todos bonísimos... y el todo detestable. Que por más que se trabaje en desimpresionar a los pueblos de la idea que tienen formada de su suerte, nada se conseguirá, si no se les hacen sentir los efectos de una mudanza ¿Cómo se hará creer a un hombre, distinguido por ventajas naturales, adquiridas o casuales, que el carece de ellas es

su igual? ¿Cómo, por el contrario, creará otro que nada le falta cuando está viendo que carece de todo?..Y ambos ¿Cómo se persuadirán que han pasado a otro estado, si se ven siempre en el mismo? Se discurre, se promete, se hermocean esperanzas... ¡pero nada de esto se toca!” (Rodríguez, 1999: 271).

Simón Rodríguez, mostró que, a pesar de la desigualdad humillante, injusta y degradante que inunda la sociedad chuquiseña, lo que había era igualdad. Es decir, no desconoció la existencia de las desigualdades, sino que frente a ella asumió su contrario como un axioma que se ofrecía de manera universal a todas las personas. Se trató de una invitación que podía ser recibida y aceptada por todos en cualquier momento y lugar. Según nuestro punto de vista, en ello radicó la originalidad y radicalidad de su propuesta. El resto de los proyectos educativos de las incipientes repúblicas latinoamericanas de aquel período, concibieron la igualdad, en el mejor de los casos, como un objetivo a ser alcanzado luego de un largo proceso educativo pensado por las elites blancas. La mayoría de intelectuales liberales del siglo XIX identificaban “educación popular” con el sistema de instrucción pública impulsado y sostenido por el Estado. Para ellos, el objetivo fundamental de este era la civilización de las clases populares. El sistema de instrucción pública era una herramienta central del poder estatal para combatir la supuesta barbarie de las clases bajas, mestizos e indios. Para estos intelectuales lo que había, lo común era desigualdad. Desigualdad de origen, desigualdad intelectual, moral, social y política. Los educandos de los sectores populares solo podían aspirar, en el mejor de los casos, a una supuesta igualdad pensada por los sectores hegemónicos, luego de haber atravesado exitosamente un proceso de instrucción y formación pensado por la misma oligarquía.

La propuesta de Rodríguez se diferenció sustancialmente del resto de los pedagogos de su época, en la medida que pensó a la “educación popular” como un instrumento de ruptura y emancipación del discurso pedagógico eurocéntrico defendido por los sectores que se repartían el poder de las nuevas repúblicas (Puiggrós, 1983: 18). En *Extracto de la obra Educación Republicana* sostiene abiertamente que dadas las circunstancias políticas, América no

DURÁN, Maximiliano

podía imitar servilmente a Europa, sino que debía crear su propia política si no quería caer en el error de reproducir aquello mismo que se intentaba combatir (Rodríguez, 1999: 234). La propuesta de Rodríguez vertebrada en la firme creencia del axioma de la igualdad fue la expresión de un pensamiento estructurado en actos que sostuvo la posibilidad de que los americanos fuésemos los artífices de nuestro futuro. En este sentido, pensamos que su proyecto de “educación popular” fue una conceptualización fiel a esa idea. Fue el nombre de una aparición novedosa y original que no pudo ser categorizada con saberes previos. En definitiva fue el nombre de un acontecimiento político en la educación que expresó la verdad política “los hombres son iguales”.

### Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ FREITES, M. (1960). *Simón Rodríguez tal cual fue. Vigencia perenne de su magisterio*, Caracas, Ediciones del Cuatricentenario de Caracas.
- AMUNATEGUI, ML. (1876). *Ensayos Biográficos*, Santiago de Chile, Imprenta Nacional.
- ARGUMEDO, A. (2006). *Los Silencios y las Voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*, Buenos Aires. Ediciones del pensamiento Nacional.
- BADIOU, A. (2008). *Lógica de los mundos. El ser y el acontecimiento 2*, Buenos Aires, Manantial.
- BADIOU, A. (2007). *Condiciones*, México, Siglo XXI.
- BADIOU, A. (2003). *El ser y el acontecimiento*, Buenos Aires, Manantial.
- BADIOU, A. (2002). *Condiciones*, México, Siglo XXI.
- BADIOU, A. (1990). *Manifiesto por la filosofía*, Madrid, Cátedra.
- CERLETTI, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*, Buenos Aires, Del Estante.
- CHOQUE CANQUI, R. (2005). *Historia de una lucha desigual. Los contenidos ideológicos y políticos de las rebeliones indígenas de la Pre-Revolución Nacional*, Bolivia, Unidad de Investigaciones Históricas.
- CIRIZA, A. y FERNÁNDEZ, E. (1993). “El dispositivo discursivo del socialismo utópico. Los escritos de Simón Rodríguez”, *Revista de Filosofía*, N° 18, Universidad de Zulia, Maracaibo.

- GILLY, A. (2003). "Historias desde adentro: la tenaz persistencia de los tiempos", in: HYLTON, F.; PATZI, F.; SERULNIKOV, S. y THOMSON, S. (2003). *Ya es otro tiempo el presente. Cuatro momentos de insurgencia indígena*, Bolivia, Muela del Diablo editores.
- GONZALBO AIZPURU, P. (2005). *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*, México, Colegio de México.
- GUANCHEZ DE MENDEZ, Z. (2005). "Simón Rodríguez, la Constitución de 1826 y el Proyecto de Educación Popular", *Revista de Pedagogía*, enero, vol. 26, no.75, p.63-106.
- GUEVARA, A. (1954). *Espejo de Justicia*, Caracas, Ediciones del Consejo Rector de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- HALPERIN DONGHI, T. (2006). *Historia contemporánea de América Latina*, Buenos Aires, Alianza Editorial.
- LARSON, B (2004). *Trials of Nation Making. Liberalism, race and ethnicity in the Andes, 1810 – 1910*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LOZANO Y LOZANO, F. (1913). *El Maestro del Libertador*, París, Ollendorff.
- MYERS, Jorge (2008). "El letrado patriota: los hombres de letras hispanoamericanos en la encrucijada del colapso del imperio español en América", in: MYERS, J (ed.) (2008). *La ciudad letrada, de la conquista al modernismo*, Buenos Aires - Madrid, Katz Editores.
- PUIGGRÓS, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- RAWICZ, D. (2003). *Ensayo e Identidad cultural en el siglo XIX latinoamericano. Simón Rodríguez y Domingo F. Sarmiento*, México, Universidad de la Ciudad de México.
- RODRÍGUEZ, S. (1999). *Obras Completas*, vols. I y II, Caracas, Presidencia de la República.
- ROMERO LUENGO, A. (1956). *Simón Rodríguez*, Silueta, Maracaibo.
- RUMAZO GONZÁLEZ, A (1980). *Ideario de Simón Rodríguez*, Caracas, Ediciones Centauro.
- RUMAZO GONZÁLEZ, A. (1976). *Simón Rodríguez: maestro de América*, Caracas, Universidad Simón Rodríguez.