

# SIMÓN RODRÍGUEZ: EDUCACIÓN POPULAR Y LA INVENCION DE LA ESCUELA POPULAR

Maximiliano Durán\*

## RESUMO

Propõe-se apresentar neste texto o conceito de educação popular criado por Simón Rodríguez, além de analisar em que medida é possível pensar uma nova escola a partir do mesmo. A partir da descrição do conceito de *Scholé* proposto por Rancière, realizou-se uma análise crítica da forma da escola. Como base nesta análise, procurou-se mostrar que a escola, tal como é definida, não é uma invenção grega, mas sim uma invenção latino-americana. Mais especificamente pretende-se mostrar que o conceito de educação popular proposto por Rodríguez é a condição de possibilidade de uma forma inédita de escola.

**Palavras-chave:** *Scholé*. Educação popular. Sócrates. Simón Rodríguez.

## RESUMEN

### SIMÓN RODRÍGUEZ: EDUCACIÓN POPULAR E A INVENCION DA ESCOLA POPULAR

En este texto se propone presentar el concepto de educación popular creado por Simón Rodríguez, además de analizar en qué medida es posible pensar una nueva escuela a partir del mismo. Desde la descripción del concepto de *Scholé* propuesto por Rancière, se realizó un análisis crítico de la forma escuela. Sobre la base de este análisis se intentara mostrar que la escuela, tal como es definida no es una invención griega, sino una invención latinoamericana. Más específicamente se pretende mostrar que el concepto de educación popular propuesto por Rodríguez es la condición de posibilidad de una forma inédita de escuela.

**Palabras claves:** *Scholé*. Educación Popular. Sócrates. Simón Rodríguez.

## ABSTRACT

### SIMÓN RODRÍGUEZ: POPULAR EDUCATION AND THE INVENTION OF THE POPULAR SCHOOL

This paper aims to introduce the concept of popular education created by Simón Rodríguez and to analyze to what extent it is possible to consider a new school model based on this notion. A description of the concept of *scholé*, as proposed by Rancière, serves as a point of departure, to performing a critical analysis of this school model, which attempts to show that the school, as it is defined, is a Latin American as opposed to a Greek invention. More specifically, this text seeks to reveal how the concept of

---

\* Dr. em Filosofia por La Universidad de Buenos Aires. Investigador formado UbaCyt. Proyecto para El mejoramiento de La enseñanza de La filosofía. UBA. Profesor, Didáctica especial y prácticas de la enseñanza de la filosofía. Universidad de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Dirección: Av. José María Moreno, 326. Piso 5. República Argentina. maximiliano1771@gmail.com

popular education proposed by Rodríguez offers the conditions for the possibility of a new form of schooling.

**Key words:** Scholé. Popular education. Isócrates. Simón Rodríguez.

## Introducción

El presente trabajo se propone pensar el concepto de educación popular, creado por Simón Rodríguez (2001) como la conceptualización que dio origen a una forma particular de escuela. A partir de las ideas de Rancière (1988), Masschelein y Simons (2014), sobre los orígenes históricos de la Escuela, intentaremos mostrar que la Escuela, tal como la definen ellos no es una invención griega, sino una invención latinoamericana. Más específicamente intentaré mostrar que el concepto de educación popular propuesto por Rodríguez es la condición de posibilidad de una forma inédita de escuela, en otras palabras, me animo a decir que toda verdadera escuela supone la afirmación de la educación popular. Para lograr este objetivo, dividí el texto en cuatro partes. En la primera de ellas analizo el pensamiento de Rancière (1988), Masschelein y Simons (2014) acerca de la creación histórica de la escuela. En el transcurso de esta primera parte, describo el concepto de scholé propuesto por Rancière (1988) y ampliado por Masschelein y Simons (2014) en defensa de la escuela. El objetivo de esta primera parte del trabajo es presentar los elementos centrales de aquello que es una Escuela. Sobre la base de esta descripción intentaré discutir el ejemplo histórico de la escuela de Isócrates propuesto por Masschelein y Simons (2014), como una contribución importante en el origen de la escuela. De acuerdo con los autores la forma escuela es una invención griega, en función de esta afirmación, despliegan una serie de razones que justifican su posición. Mi propósito es mostrar que la Escuela de Isócrates, constituye parcialmente lo que es una escuela; de acuerdo con mi punto de vista los ejemplos históricos que los autores exponen, no cumplen con los requisitos que ellos mismos dicen que tiene una escuela. En este sentido me pregunto si es posible encontrar una escuela situada históricamente, es decir, quiero saber en qué medida eso que Rancière, Masschelein y Simons llaman escuela tiene un reflejo en la realidad.

Para responder esta pregunta me apoyaré en el pensamiento de Simón Rodríguez (2001). A través del estudio de su trabajo en la escuela de Chuquisaca en 1825, exploraré las relaciones entre los conceptos de educación popular, escuela, igualdad, tiempo libre y común. En el transcurso de esta parte del trabajo mostraré que la escuela de Chuquisaca, fue una institución en la que la igualdad, el tiempo libre y lo común, conceptos constitutivos de la forma escuela, se pusieron en juego de forma manifiesta en la afirmación de la educación popular. En otras palabras, me propongo decir que la educación popular, tal como la concibe Rodríguez, es una condición de posibilidad de los otros tres conceptos en un tiempo y lugar históricamente determinados. Ella es el punto de partida desde el cual la igualdad, el tiempo libre y lo común se despliegan en el interior de una institución.

Para terminar, problematizaré el concepto de educación popular en tanto el elemento creador de la forma escuela y las consecuencias de su afirmación en la actualidad. En función del análisis propuesto por Rancière, Masschelein y Simons, en torno a ella diré que la escuela es históricamente posible en la medida que se afirma la educación popular. Para nosotros, el concepto de educación popular de Rodríguez encierra una potencia política y creadora que transforma la realidad en la cual es sostenido. En la medida que afirma y materializa los conceptos constitutivos de la escuela, educación popular es un concepto clave para entender su proceso de creación. De acuerdo con ello, en la última parte nos proponemos dar cuenta de esa creación y explorar las consecuencias actuales de la misma.

## Scholé y el supuesto nacimiento de la Escuela

Jacques Rancière en un breve texto escrito en 1988, sostiene que la escuela nada tiene que ver con lo que comúnmente se entiende por escuela. De acuerdo con su punto de vista los orígenes de lo escolar se encuentran en la scholé griega. Para

este autor, la *scholé* no es un lugar, definido por una función propia de lo social, sino una forma simbólica caracterizada por introducir una división y separación del tiempo, del espacio y las ocupaciones. La *scholé* griega para Rancière, introduce una distinción en torno a dos usos del tiempo. El tiempo de la producción y el tiempo del ocio. Es decir ella distingue, separa a aquellos que no tienen tiempo más allá del tiempo productivo, de los que tienen tiempo libre a disposición, más allá del trabajo. Ella introduce una separación social en virtud de un criterio temporal. Distingue en su interior a los que la obligación, la necesidad, el servicio y la producción quitan, por definición, tiempo para hacer otra, de los que gozan de tiempo libre por estar eximidos del trabajo (RANCIÈRE, 1988). En este sentido sostiene que aquellos que ingresaban en la *scholé* eran todos iguales, en la medida que contaban con tiempo liberado del trabajo y destinado al placer de aprender. Los aprendices, del Liceo, la Academia, el Pórtico, como de cualquier otra *scholé*, eran de acuerdo con sus palabras “los iguales por excelencia” (RANCIÈRE, 1988, p. 2). Todos ellos pertenecían al sector de aquellos que contaban con tiempo para el placer de aprender. Ninguno de ellos está sujeto a la necesidad de la producción y el trabajo. Dada su condición se encuentran libres para dedicar su tiempo al aprender. Para Rancière (1988) la escuela es entonces, desde sus inicios, el lugar en el que se aprende por gusto, fuera e independiente del mundo del trabajo y en el cual se despliega la igualdad por excelencia.

Sobre esta idea, Masschelein y Simons (2014), realizan una suerte de análisis y defensa de la forma escuela. Según los autores la *scholé* presentada por Rancière (1988) es una invención política de la polis griega. Para ellos la escuela surge como un espacio en el que los privilegios y prebendas de las clases dirigentes son descartados en función de la operación y despliegue de la igualdad. En la escuela, sostienen, “[...] tornó inoperante la conexión arcaica entre las marcas personales (raza, naturaleza, origen, etc; ) y la lista de ocupaciones aceptables correspondientes (trabajar la tierra, hacer negocios o comerciar, estudiar y platicar)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 28). La escuela disuelve las jerarquías arcaicas propias del mundo aristocrático en favor de un gesto igualitario

más acorde al mundo democrático. El gesto democrático de la *scholé* consiste precisamente en donar tiempo libre para estudiar, a quien hasta ese momento no lo tenía debido a su lugar en la sociedad o al origen de cuna. En función de ello sostienen que la escuela es un lugar en el que se ofrece un tiempo libre, alejado del mundo productivo e indefinido que no se puede obtener fuera de la escuela (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). Ella es la materialización de un tiempo que separa y une al mismo tiempo dentro de un espacio particular. Por un lado la escuela introduce un tiempo que retira a los alumnos del mundo productivo, económico y social. Y por otro lado la escuela inventa un tiempo igualitario, un tiempo libre independiente del mundo de la casa, la comunidad y el trabajo. Ella despliega un tiempo libre que trasciende el orden social y sus respectivas posiciones jerarquizadas.

Ahora bien, a partir del despliegue igualitario del tiempo, se dan una serie de cuestiones que hacen que la escuela se diferencie de cualquier otro espacio educativo. Escuela no sólo es la forma en la cual se ofrece un tiempo libre a todos. Además de un ofrecimiento, la escuela introduce una suspensión que coloca entre paréntesis el mundo cotidiano en el que el niño desarrolla sus rutinas, obligaciones y necesidades. La escuela introduce una suspensión en las tareas, reglas, lugares, roles y obligaciones que imperan en espacios tales como la familia, el trabajo, el club o cualquier otro espacio. Este tipo de suspensión del que hablan Simons y Masschelein (2014), no tiene que ver con la eliminación de esas reglas, roles, obligaciones, etc., sino en volverlas inoperantes, en separarlas de su contexto de aplicación normal. La escuela, entonces introduce una separación, una suspensión de ese tiempo y ese espacio de la casa, del trabajo y de lo social.

Esta suspensión de un tiempo y un espacio es, para los autores, la apertura a otro tiempo y espacio. La escuela separa, retira a los niños de un tiempo y espacio para introducirlos en otro. El movimiento que realiza la escuela, según ellos no es exclusivamente la separación, aislamiento y suspensión, sino que también hay un movimiento positivo, que da lugar a un tiempo y un espacio propios de la escuela. Para hablar de ello, Simons y Masschelein (2014), utilizan el concepto de profanación. Según ellos, la escuela introduce a los

niños en un espacio y tiempo profanos, en la medida que los desvinculan a ellos y a las cosas de su regularidad y especificidad. Lo profano aquí tiene que ver con todo aquello que ha sido expropiado, de su uso y ámbito de aplicación específico, para ser volverlo público, al alcance de todo el mundo. En el caso de la escuela, los autores sostienen que el conocimiento y las destrezas para adquirirlo y transmitirlo, son profanados en la medida que son suspendidas y liberadas de la función que cumplen en la sociedad para ser puestas al alcance de todos. Es decir, conocimientos y destrezas son suspendidos de los modos en los que fueron dispuestos para su uso en un tiempo productivo y puesto al alcance de todos para ser apropiados y resignificados, por los estudiantes.

Esto conduce a que los conocimientos y materias sean valorados por sí mismos, con independencia de su uso y valor social y productivo. En ella, por ejemplo, la matemática no tiene lugar por su valor social y productivo, sino por la matemática misma. Sucede lo mismo con todas las materias que se estudian allí. Con esto los autores no quieren decir que la escuela es una suerte de isla que instala un tiempo, un espacio y contenidos que están fuera de la sociedad. Todo lo contrario. La escuela está en la sociedad y lo que ella tematiza forma parte de la sociedad, sólo que ha sido “transformado por actos sencillos y profundos de suspensión y profanación” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 42). Allí, algo es separado de su uso y significación del orden social y es ofrecido públicamente a todos para que sea explorado, resignificado, reapropiado y reinventado, más allá de como pueda ser usado. Para Simons y Masschelein (2014), lo que es ofrecido a los estudiantes en la escuela no es otra cosa que el mundo mismo, aislado del uso productivo e interesado. Es decir las cosas mismas que, según ellos, una vez que son despojadas y desvinculadas de sus usos privados, se vuelven reales. El mundo que abre la escuela es un mundo real, compuesto de cosas reales puestas al servicio de los alumnos para que sean pensadas y apropiadas por ellos.

La Escuela, para Simons y Masschelein (2014), es una forma que a través de un acto de separación y profanación abre el mundo a los estudiantes. De acuerdo con ellos esta forma tiene sus orígenes en la antigua Grecia. En ese contexto, ven en la figura de

Isócrates, la piedra de toque en la creación de esta forma llamada escuela. En la próxima sección del trabajo me dedicaré al análisis crítico de esta idea. Es decir, me interesa ver en qué medida la figura de Isócrates y su escuela se ajustan a lo que los autores han definido como escuela. Según mi punto de vista, la escuela es un espacio de separación y profanación en la que se despliega la igualdad. En este sentido coincidimos con los autores. A su vez, acuerdo con ellos en que la misma no existió siempre, ella es una invención histórica. Sin embargo no creo que sea una invención griega ni antigua. A continuación intentaré mostrar este punto y proponer otro origen distinto para ella.

## Grecia y la Invención de la Escuela

De acuerdo con los autores mencionados la *scholé*, es una institución democrática, que rompe los privilegios de las élites antiguas. Para Simons y Masschelein (2014) esta forma de escuela encuentra en la figura de Isócrates, un ejemplo claro de su materialización. Tal como ellos la describen esta escuela rompe con las antiguas jerarquías sociales e iguala en su interior a aquellos que tienen tiempo libre, con los que no lo tienen. En función del parecer de los autores la escuela, la forma *scholé* de Isócrates es un espacio democratizador en el que las diferencias de origen son suspendidas. A su vez esta suspensión del orden económico y social da lugar al despliegue de la igualdad entre los estudiantes. Ella iguala, en la medida que dona tiempo libre a aquel que por su lugar en la sociedad no lo tiene. En este sentido, en la escuela de Isócrates son todos iguales. Puesto que todos ellos en su interior gozan de tiempo libre, no productivo, independiente del mundo del trabajo y de las obligaciones sociales.

La escuela de Isócrates se presenta como una escuela tal como la hemos descrito en la primera sección del trabajo. Ella es un lugar en el que se introduce una suspensión que da lugar al despliegue de un principio igualitario. En su interior el tiempo productivo del mundo del trabajo es borrado y se instala un tiempo libre para el estudio y el aprendizaje. Quienes van a la escuela son iguales en la medida que allí se suspende el orden de la sociedad junto con las posiciones asociadas a él. El gesto político e igualitario de la *scholé*, en general

y de Isócrates en particular, reside, entonces en la donación tiempo libre a aquel que no lo tiene. Un tiempo igualitario y por todos compartido. De esta manera, la escuela de Isócrates cumple con el acto fundamental de aquello que hace una escuela. Para Simons y Masschelein (2014), la escuela de Isócrates produce una suspensión del presunto orden desigual de la naturaleza y la sociedad de aquel entonces.

Para mí es más adecuado pensar que, la scholé de Isócrates cumple sólo parcialmente los requisitos necesarios para hablar de escuela. Digo esto porque no estoy muy seguro que en ella se produzca una suspensión del orden natural. En todo caso sólo se produce una suspensión parcial del orden de la ciudad. A la escuela de Isócrates no ingresan todas las personas. Sólo las que pueden pagar toman clases con el maestro. La escuela de Isócrates es una escuela que no dona tiempo libre a aquel que no lo tiene, sino sólo al que puede pagarlo. De hecho, los alumnos pagan elevadas sumas para recibir clases en ella (SIGNES CODOÑER, 2007). Sus alumnos se encontraban destacadas personalidades de la cultura y la política de Atenas y otras ciudades. Generales, historiadores, oradores y trágicos requerían las enseñanzas de Isócrates. Si bien es cierto que no todos ellos formaban parte de la aristocracia, no es menos cierto que contaban con el dinero para pagar las clases de Isócrates. Su posición en la sociedad, si bien no era necesariamente la más alta, tampoco era la más baja. En este sentido la scholé de Isócrates es más amplia que las antiguas escuelas aristocráticas.

El criterio de selección es más amplio, allí se reciben más personas que las escuelas antiguas. Eso es cierto. Sin embargo, pienso que esa amplitud en los criterios de ingreso, sólo introduce una suspensión parcial del orden social. La interrupción o suspensión que pone en juego la escuela de Isócrates se realiza sólo entre los estratos medios y altos de la sociedad. El orden social solo es desarticulado en relación al lugar ocupado por los superiores. Antes asistían solo los nobles a la escuela y ahora también los que no los son pero tienen los medios para hacerlo. Los ciudadanos. En última instancia, el tiempo libre que dona esta institución es entre personas que tienen los medios para ir a la escuela. La única igualdad que propone es entre los ciuda-

danos y los nobles. Para la escuela de Isócrates la igualdad sólo se da entre un número más amplio constituido por los hombres libres. Ella iguala sólo entre estos dos grupos. Mas la posibilidad de ingreso continúan siendo muy limitada. Sólo ingresan en ella los que tienen tiempo para estudiar.

La scholé tal como la describen los autores no realiza ningún movimiento para apartar del tiempo del trabajo y del servicio a aquellos que por su lugar en la sociedad carecen de tiempo libre. Esclavos y clases bajas de la sociedad quedan por fuera de la escuela. Ellos son los que trabajan todo el tiempo, para que los otros grupos puedan disponer del tiempo libre necesario para estudiar. En este sentido pensamos que la escuela de Isócrates es una tipo de escuela parcial y limitada. En ella la suspensión del orden natural solo es parcial y limitada a un cierto sector de la sociedad.

La escuela de Isócrates no es una escuela primaria a la que acudían todos los niños de la polis. Tampoco es una escuela media, ella es una institución de enseñanza superior, el punto culminante de toda educación que aspira a ser completa (MARROU, 2001). Su importancia y prestigio son tan grandes que es considerada la reina de la enseñanza griega y del mundo antiguo, el objeto de estudio por excelencia de la alta cultura. La oratoria era una disciplina sumamente prestigiosa durante los siglos V y VI a. C. Valorados y cotizados por todo el mundo antiguo en función de su relación con los asuntos públicos, los maestros de retórica se encontraban esparcidos por todas las ciudades griegas, con preferencia en aquellas que tenían grandes centros de estudios (MARROU, 2001). Los estudiantes seguían a sus maestros por las distintas ciudades, conformando grupos bastante homogéneos. La educación era paga y los maestros más renombrados llegaban a consolidarse en una buena posición económica y social. Isócrates es una figura paradigmática dentro de esta tradición. Preocupado en formar la elite intelectual de Atenas abre una escuela dedicada a ese propósito. La escuela, como señala Plutarco, tenía un costo anual de mil dracmas (PLUTARCO, 1979) y el pago se convenía a priori. La escuela tuvo gran éxito y ayudó al maestro a consolidar una gran fortuna. Para el año 356 a. C., era considerado entre los 1200 ciudadanos más ricos de Atenas (PLUTAR-

CO, 1979 apud MARROU, 2001). Este hecho es retratado por el propio Isócrates el cual se jactaba de haber tenido más de un centenar de alumnos que hacían un gran esfuerzo para asistir desde todos los rincones de Grecia.

De acuerdo con esto, parecería que la división que introduce la escuela de Isócrates, entre los que tienen tiempo libre y los que no lo tienen se limita sólo a un sector de la sociedad. En ella, el orden social se altera sólo parcialmente, en la medida que se iguala a un grupo de hombres y deja desiguales a otro grupo: los esclavos y los pobres. En este sentido esta escuela, es un espacio en el que la igualdad se despliega entre una determinada elite. De hecho las clases eran muy reducidas en número. Marrou (2001) calcula que sus aulas estaban dedicadas a un número que nunca excedía los nueve alumnos. En segundo lugar, sus clases son pagas, esto hace que la condición de alumno quede reducida a la posibilidad de pagar sus estudios. Más allá de la veracidad sobre el costo de sus clases, la mayoría de sus alumnos tenían ocupaciones importantes y provenían de familias acomodadas. Como hemos escrito entre ellos, había generales, trágicos, intelectuales de renombre, políticos importantes e hijos de jefes como Nicocles, dinasta de Salamina en Chipre (PLUTARCO, 1979). La escuela no tenía un ingreso irrestricto, ni abierto a la comunidad. Un ejemplo de ello se encuentra en la anécdota relativa a Demóstenes. De acuerdo con Plutarco, Demóstenes deseó ingresar en la escuela de Isócrates, sin embargo esto no sucedió debido a su pobreza (PLUTARCO, 1979). En tercer lugar, su posicionamiento político se encontraba próximo a la aristocracia ilustrada que “renuncia a la conducta de oposición facciosa y acepta la convivencia con los progresos de la democracia, no sin la esperanza de limitar sus estragos...” (MARROU, 2001, p. 132). En este sentido pienso que es posible decir que, su cercanía con la aristocracia lo aleja de una escuela abierta a todos y a cualquiera. La escuela de Isócrates, es una escuela renombrada, famosa, exitosa, pero abierta a un grupo reducido de personas capaces de hacer frente al costo de la educación y con el tiempo libre necesario para dedicarlo a ella.

A diferencia de Rancière, Masschelein y Simons, pienso que las escuelas griegas no son las formas originales de eso que llamamos escuela. Si bien, ellas son una escuela, cuando uno se detiene y analiza con cuidado, aquello que Simons y Masschelein, afirman como el movimiento central de la escuela, es posible dar cuenta de una parcialidad. En la *scholé* de las escuelas griegas el movimiento de separación y profanación son parciales, en ellos no hay una desarticulación radical del orden social. En última instancia la igualdad a través del tiempo libre se logra entre dos sectores de la sociedad. Los más altos. En una sociedad esclavista y jerarquizada como la griega, la disolución que la *scholé* realiza se lleva a cabo entre dos grupos de la sociedad. En ella no ingresan todos, sin condición alguna. Existen grandes masas de la población para los cuales la separación y profanación no sólo no se aplica, sino que ni siquiera se piensa. Ellos son precisamente aquellos que hacen posible el tiempo libre de los otros. El tiempo libre que dan las escuelas griegas, a los nobles y los ciudadanos se erige sobre el trabajo de los esclavos. De esta manera, la escuela griega, lejos de realizar el despliegue de un principio igualitario, se limita a una aplicación parcial del mismo a los ciudadanos acomodados.

Según mi punto de vista, una Escuela es aquella que desarticula radicalmente el orden social en el que irrumpe. En ella la suspensión y profanación se ofrecen de forma incondicionada a todos y a cualquiera. En este sentido una escuela es aquella que no deja a nadie afuera y recibe a todos, a partir de una forma particular y específica de afirmar la igualdad. Para mí, sólo es posible hablar de escuela, cuando se produce un acto radical de suspensión y profanación de la realidad. Cuando el tiempo libre es ofrecido de manera incondicionada e irrestricta. Esta forma escuela, pienso tuvo un origen en un tiempo y espacio determinado. Más precisamente, intento decir que la escuela en tanto forma de suspensión y profanación radical se originó en América Latina, en la ciudad de Chuquisaca de la República de Bolivia en 1825. En la próxima sección del trabajo procuraré mostrar cómo y dónde se produce la aparición de esta forma que, para mí constituye lo que llamaré escuela popular.

## Simón Rodríguez y la educación popular

En la ciudad de Chuquisaca, en el siglo XIX, un maestro abrió una escuela y decidió recibir como alumnos a todos los niños y niñas de la ciudad, sin distinción alguna. Por primera vez, en la historia de esa ciudad Rodríguez juntó en un salón de clases, en calidad de iguales, a los niños de las distintas castas. Este simple hecho generó un escándalo entre los vecinos de esta aristocrática ciudad, que vieron alterada su representación del buen orden social y moral. La sociedad de Chuquisaca, al igual que la mayoría de las ciudades latinoamericanas de los siglos XVIII y XIX, estaba fuertemente segmentada. Démelas (2003), sostiene que las sociedades coloniales estaban fundadas en una intrincada red de vínculos sociales verticales, que obedecían a una serie de normas tácitas que hacían referencias a los parentescos, el interconocimiento y el respeto por las jerarquías propias de cada grupo. Más allá de la flexibilidad existente en el paso de un grupo a otro dentro de las diversas identidades y de la ambigüedad con las que las autoridades interpretaban las definiciones étnico-sociales, la autora señala que, las jerarquías eran un elemento central de la vida andina (DÉMELAS, 2003). La fragmentación social, sobre la base de la distinción racial fue un patrón común a partir del cual se desarrolló la vida cotidiana dentro de los territorios del imperio español.

En el caso de la educación, la desigualdad era mucho más notoria, degradante y extrema, las primeras letras generalmente eran impartidas por tutores privados en el interior de los hogares de la gente acomodada o en instituciones exclusivas como el colegio de San Cristóbal de Chuquisaca. A su vez, a lo largo y a lo ancho de las colonias españolas en América, junto a la enseñanza privada, existieron diversos tipos de instituciones escolares de primeras letras a las que asistían los chicos. Cada una de ellas acomodaba sus programas y constituciones de acuerdo a la extracción social de cada uno de los niños que recibía en su interior. Las órdenes religiosas desarrollaron una labor pedagógica monumental en el territorio americano. Crearon y dirigieron diversos tipos de escuelas a las que asistieron de manera diferenciada indios, mestizos y blancos. También existieron escuelas municipales, sostenidas por

los cabildos. Estas escuelas, en teoría, admitían a todos los niños católicos. Sin embargo, la mayoría de la población escolar se ajustaba a una serie de condiciones, vinculadas a la pureza de sangre y el lugar que ocupaban en la sociedad.

En el interior de este tipo de sociedades fragmentadas y jerárquicamente ordenadas en torno a un sistema de castas, Rodríguez como hemos mencionado, tomó una decisión que alteró y transformó un determinado estado de cosas. En la ciudad residencial de los propietarios de los complejos mineros del Potosí, en una urbe exclusivamente destinada al consumo Rodríguez sostuvo en su rol de director de la escuela modelo de Chuquisaca, que todos los chicos y chicas fueran recibidos en calidad de iguales en el interior de sus aulas. Dicha postura quedó acuñada en forma de proposición universal en Sociedades Americanas. Allí escribió “escuela para todos, porque todos son ciudadanos” (RODRÍGUEZ, 2001, p. 284). Sí, todos, sin excepción, ni condición que limite su ingreso. Por primera vez, los niños pobres y sus padres fueron alojados, por cuenta del Estado en casas aseadas y espaciosas (RODRÍGUEZ, 2001). La escuela, el espacio diferenciado, en el que las oligarquías empezaban el camino de reproducción de su lugar en la sociedad, abrió sus puertas por primera vez en su historia a los sin nombres, a los parias de la ciudad, ya no como subalternos necesitados de instrucción adecuada para cumplir adecuadamente con los mandados de los supuestamente superiores, sino como iguales.

La potencia de esta decisión muchas veces fue pasada por alto o señalada superficialmente como un gesto utópico e ingenuo, en el interior de un proyecto pedagógico de un hombre bien intencionado. Daniela Rawicz (2003), Alejandra Ciriza y Estela Fernández (1993), observan que, el proyecto de educación popular fue concebido por Rodríguez como medio ideal para alcanzar la reconciliación social y hacer efectiva la existencia de una sociedad republicana sin contradicciones. Dicho proyecto, según ellas, era utópico e imaginario, puesto que asumía los conflictos sociales como artificiales, desconociendo su raíz histórica. En definitiva, para las autoras, se trataba de 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 mi, a diferencia de las autoras mencionadas, la afirmación de Rodríguez lejos de ser una frase implícita en una propuesta ingenua, utópica y artificial, constituyó el reflejo de una práctica que significó un aporte original al pensamiento educativo del siglo XIX cuyas consecuencias aún hoy pueden sentirse dada su radicalidad y originalidad. “Educación para todos porque todos son ciudadanos” es una proposición a partir de la cual Rodríguez (2001, p. 326) expresó en forma escrita su decisión de incluir en ese universal a niños y niñas de las diferentes castas. Esto constituyó un hecho sin precedentes en América latina que fue imposible de asimilar por la elite de la ciudad. La aparición de estos chicos cuestionó y alteró significativamente la forma tradicional de vinculación entre personas y grupos humanos e introdujo la acción de un principio igualitario. La igualdad implícita en la decisión contenida en “escuela para todos porque todos son ciudadanos” poseía una serie de rasgos que la diferenciaron significativamente de “la igualdad” que sostenía la élite ilustrada de Chuquisaca. La “igualdad” que afirmó Rodríguez era un axioma a partir del cual derivó una conducta y no un programa. Para Rodríguez (2001), la igualdad no era algo a conseguir por los supuestamente desiguales, sino un principio del cual partía. El mismo puede observarse en los siguientes interrogantes:

¿Cómo se hará creer a un hombre, distinguido por ventajas naturales, adquiridas o casuales, que el que carece de ellas es su igual? ¿Cómo por el contrario, creará otro que nada le falta, cuando está viendo que carece de todos?

[...]

Y ambos, ¿como se persuadirán que han pasado a otro estado, si se ven siempre en el mismo (RODRÍGUEZ, 2001, p. 271).

La igualdad, para Rodríguez (2001) no era un concepto que debía ser demostrado, sino un nombre cuyas consecuencias se verificaban en cada uno de sus actos. Su trabajo en la escuela de primeras letras de Chuquisaca, fue una consecuencia práctica de la afirmación igualitaria. En ella se incluyó a los niños de todos los estamentos, en calidad de iguales. Ninguno valía más que otro, ni tenía privilegios u obligaciones especiales derivadas del lugar que

ocupaban en el entramado social. A diferencia del resto de los proyectos educativos de la época, la escuela de Rodríguez partió de la igualdad y no de la desigualdad. Este hecho supuso una novedad que transformó radicalmente el lugar en el que irrumpió. Hasta ese momento, la inclusión de los niños pobres en las escuelas obedeció a motivos muy distintos a los que aquí hemos señalado.

Desde los primeros tiempos de la colonia, la presunta igualdad entre los seres humanos estuvo relacionada a la condición racional presente en el alma de los seres humanos. Sobre la base del derecho natural, algunos religiosos y hombres de letras españoles sostuvieron la necesidad de tratar con dignidad y humanidad a los indígenas. Para el humanismo español existía un plano de igualdad entre los hombres, en la medida que todos poseían la capacidad de actuar como era debido de acuerdo a la Ley Natural, en virtud de su forma racional. Es decir, la igualdad se desprendía, no sólo de la universalidad de la Ley Natural, de la posibilidad de ser conocida por todos, sino también de la naturaleza racional de los seres humanos.

Para nosotros, lo realmente novedoso y transformador de esta decisión, no fue la inclusión en sí misma de un número mayor de personas de distintos estamentos en la institución escolar, sino la forma en la que se lo hizo. La función política de la institución escolar no era hacer algo por igualar a aquellos que se presentaban como desiguales, sino a la inversa, postular su igualdad y actuar en consecuencia a ello. La igualdad que sostuvo Rodríguez funcionó como principio indemostrable y se mantuvo exclusivamente en el peso de una decisión. Ella es quien orientó todo su accionar político y pedagógico. La postura de Rodríguez no pretendía quedarse en la letra escrita. Su intención no era solamente declamar una serie de principios teóricos que había aprendido en Europa para volcarlos en el interior de una carta fundamental que le asegurara un lugar en el Panteón de los “padres de la patria”. Ante todo él fue un hombre de acción. Consciente de que la República no se iba a constituir exclusivamente en el interior de los salones de la gente decente, decidió poner en práctica un proyecto de educación popular sin precedentes en América. Con el aval de Bolívar abrió una escuela en la que recibió a todos los chicos y chicas de la ciudad en calidad de iguales. Este hecho

conmocionó a la sociedad de aquel entonces. Según nuestro punto de vista, lo sucedido en la escuela de Rodríguez interrumpió la continuidad de los saberes pedagógicos, sociales, morales y políticos de la ciudad. La decisión de incluir en un mismo salón de clases a los niños y niñas de los distintos estamentos de la sociedad era algo impensado e impensable para la sociedad de aquel entonces. Las reglas de lo escolar resultaron insuficientes para nombrar esa presencia novedosa y disonante de los niños de las castas junto a los niños blancos. Es decir nada de lo escolar hacía referencia a un sitio en el que las desigualdades propias de cada una de las castas fueran suspendidas por el accionar de un principio igualitario. La escuela a lo largo de su historia en América se había constituido, precisamente para justificar y profundizar esas desigualdades y distinciones.

La irrupción de cholos, indios, negros y zambos en un mismo salón, junto a los blancos y en calidad de iguales era algo inadmisibile. Su presencia en el aula trastocaba toda representación del orden social que las oligarquías habían naturalizado durante más de trescientos años. La decisión de Rodríguez de incluir a los niños de las distintas castas en un espacio común, como iguales fue un hecho que transformó no sólo la educación de aquel entonces, sino también la sociedad en su conjunto. Lo que allí sucedió no fue un simple hecho disruptivo, una singularidad, producto de la mente febril de un soñador. Lo que irrumpió en Chuquisaca fue la operación de un principio igualitario a partir del cual fue posible pensar una nueva forma de relacionarse entre las personas.

Rodríguez afirmó la necesidad de conceptualización de esta novedad. Ante la falta de saberes educativos y políticos que pudieran nombrar lo que sucedía en la escuela de Chuquisaca, sostuvo la necesidad de la filosofía en la escuela primaria. Para Rodríguez (2001) la filosofía en la escuela primaria es requerida en su carácter creativo. En la medida que ella crea los conceptos para nombrar esta aparición novedosa que agujereó y transformó todos los saberes educativos de la ciudad. La filosofía para Rodríguez (2001) es aquella práctica que permite pensar las paradojas que plantean la nueva situación. De la misma forma que el poeta para Kohan (2014), el filósofo de la filosofía de

Rodríguez es el inventor conceptual de esa disrupción que altera el orden establecido. La filosofía que anuncia Rodríguez como una necesidad para la escuela primaria es aquella que inventa un nuevo significado para esa presencia inédita en el salón de clases, que constituyeron cholos, negros y zambos junto a los niños blancos.

Educación popular es esa conceptualización en el pensamiento de Rodríguez (2001). Ella es el nombre filosófico de la afirmación “los hombres son iguales”. No se trata de una reapropiación o resignificación de un saber habitual. Educación popular no es una simple variación de un concepto existente, sino que es una invención, una creación conceptual, en la medida que se encuentra cargada “de una propiedad que no tenía, una fuerza desconocida para pensar” (KOHAN, 2014, p. 73). Educación popular encierra la potencia inédita para pensar la igualdad como un axioma. A su vez, esta potencia y este nombre sientan, según mi punto de vista, las bases de un tipo distinto de escuela. La escuela que se crea, a partir de la afirmación de la “educación popular” es una escuela popular, en la medida que es una apertura impensada al tiempo libre. La escuela que propone Simón Rodríguez (2001), ofrece un tiempo librado de la producción y la sociedad a todos sin excepción, ni condición alguna. El movimiento igualitario de suspensión y profanación que se lleva adelante en ella, no sólo interrumpe, sino que altera y transforma el orden social de la ciudad. Digo esto, porque la escuela recibe en su interior junto a los niños blancos de la ciudad a todos los niños de las castas. Aquellos que debían pasar su tiempo dedicado al servicio y trabajo de las familias de la elite. Ella retira explícitamente del mundo y del tiempo del trabajo a los niños que por su origen y extracción social debían trabajar en lugar de estudiar y les ofrece un tiempo, distinto, otro tiempo, un tiempo libre.

### **A modo de conclusión: Consecuencias de la suspensión y profanación radical en el marco de una Escuela popular**

Como escribí en el apartado anterior una Escuela de verdad es aquella en la que, a través de un acto de suspensión y profanación radical del mundo social ofrece tiempo libre a todos y a

cualquiera. Este movimiento torna a la escuela un espacio hospitalario. Un espacio que se ofrece a todos sin exigir nada a cambio. Tal vez valga la pena recordar aquí el seminario de Derrida (DUFOURMANTELLE; DERRIDA, 2006) sobre la hospitalidad. Allí Derrida diferencia entre una hospitalidad propia del derecho, relativa y otra de la filosofía, absoluta. Mientras la primera de ellas se estructura en torno de una serie de condiciones específicas que componen las reglas de la hospitalidad, la segunda de ellas es incondicionada. La hospitalidad filosófica es aquella que se ofrece, sin más, que se brinda incondicionalmente a todos y a cualquiera. No pregunta el nombre, la lengua, ninguna identidad. Se trata de una apertura cuidadosa y sin condiciones para quien desee recibirla. La hospitalidad en sentido filosófico es acogedora de todas las diferencias precisamente porque asume en la base de su propia operatoria a la igualdad. Por principio, no deja a nadie afuera.

La escuela popular de Rodríguez es una escuela hospitalaria en este sentido fuerte, radical, absoluto. Ese carácter le permite recibir, en su interior, a todos los distintos de la época. Ella es el espacio común en que las diferencias son incluidas sin exigir condición alguna para su ingreso. En contraposición al mundo escolar de fines del XVIII y principios del XIX, la verdadera escuela no requiere condición identitaria alguna. Todos y todas son recibidos en su interior en nombre de la hospitalidad.

Tal vez sea interesante percibir cierta dimensión del contexto epocal. A partir del siglo XVIII, la corona española, a través de sus funcionarios ilustrados, desarrolla una política destinada al fomento de la educación. Para los ilustrados españoles del siglo XVIII la educación está directamente relacionada con la felicidad y prosperidad del pueblo (SÁNCHEZ-BLANCO, 2007). Durante esta época se crean escuelas especiales, se escriben y traducen muchos textos dedicados a la educación y se crean instituciones vinculadas a la educación como las sociedades de fomento de la economía. A su vez, durante este período, la corona toma una de las decisiones más importantes en materia de gestión y administración de la pobreza. Desde mediados del siglo en adelante se produce la secularización de los hospicios. El estado interviene decididamente en esta cuestión. Según el punto de vista de los

pensadores de la época, en estas instituciones se encuentra la mano de obra necesaria para industrializar a España. Los sin nombre, los no deseados encuentran cobijo en estas instituciones precisamente en virtud de su potencial fuerza de trabajo por nadie reclamada. De acuerdo con el fallido plan de los funcionarios ilustrados los niños pueden ser educados y formados para servir a la grandeza del Reino de España. Para ello son recogidos de las calles y llevados a los hospicios. En la mayoría de estas instituciones funciona algún tipo de fábrica y en algunos de ellos escuelas de primeras letras. Así se va armando un tramado de instituciones que atiende la educación de los distintos sectores de la población.

En los territorios coloniales americanos sucede algo similar. A lo largo de todo el continente existen distintos tipos de escuelas. Escuelas de primeras letras dependientes de los cabildos, escuelas regentadas por las distintas órdenes religiosas, escuelas dependientes de las Universidades, Hospicios como el de Mérida y de Caracas en los que se les enseña a los huérfanos un oficio y en algunos casos los primeros rudimentos de la lectura y la escritura. También existen escuelas para indios como las escuelas de doctrina y escuelas para caciques como el colegio del Sol. Con excepción de los negros, todos, al menos en teoría, pueden acceder a la educación institucionalizada que ofrece el Estado.

Al igual que en la metrópolis, en América existen numerosas instituciones dedicadas a la atención y cuidado de cada sector de la sociedad. De acuerdo con el régimen de castas instalado por los borbones, cada escuela está destinada a un sector en particular. Todas ellas exigen una serie de condiciones particulares para recibir a los niños. De acuerdo con el nombre, la cultura, el sexo y el lugar que ocupan en el entramado social los menores son recibidos en una escuela específica y particular. También en función de esos mismos criterios se les permite el acceso a los distintos niveles educativos. Algunos Colegios Mayores y Universidades, como el colegio San Cristóbal de Chuquisaca y la Universidad de Caracas, sólo aceptan personas blancas cuya pureza de sangre, bautismo y buen nombre estén acreditados.

Podría decir entonces que las escuelas españolas son también hospitalarias, pero en un sentido jurídico, no filosófico. Esa hospitalidad está estructurada

a partir de un conjunto de supuestos y condiciones de los cuales se derivan estrictas reglas de entrada y permanencia. Esos supuestos sobre los que se estructura esta hospitalidad se apoyan, en primer lugar, en el nombre de cada uno, en su pertenencia a una familia. Ella establece una relación con la pertenencia a un linaje común sustentado en una tradición jerárquica y desigualitaria. En este sentido podemos decir que exige una condición individualizante de un portador de derechos y obligaciones propias de su condición social. La hospitalidad jurídica se ofrece a todo aquel que cumpla con estas condiciones. Esas condiciones son impuestas por el dueño de casa. Él decide quién entra y quién no en función de las condiciones que él mismo impone. La puerta, el hogar sólo es compartido entre aquellos que, en última instancia, comparten una misma posición social. En este sentido, la hospitalidad jurídica nos lleva a pensar en compartimientos estancos jerárquicamente establecidos. Es una hospitalidad que exige una igualdad mentirosa, una igualdad que se articula, precisamente en la desigualdad. Podría decir que la hospitalidad jurídica es aquella que supone la desigualdad. Sólo a partir de ella es posible plantear una exigencia identitaria.

Don Samuel rompe con esta lógica hospitalaria y abre su escuela a otra hospitalidad. La hospitalidad que practica es incondicionada. En ella no hay exigencias respecto de los nombres, lugar social, religión, sexo o cultura. Allí, en la escuela popular, la hospitalidad se ofrece a todos y a cualquiera. A diferencia de la hospitalidad jurídica, la hospitalidad incondicionada que se ofrece en la educación popular se apoya en la afirmación de la igualdad. Más allá de las diferencias, culturales, sexuales, religiosas y económica, todos son bienvenidos en su escuela en la misma condición porque son iguales. Ninguno vale más que nadie o mejor dicho todos valen tanto como todos.

La escuela popular es irreverente. Ella no acepta las jerarquías del ser ni del saber. De acuerdo con su significado etimológico la palabra irreverencia es el nombre de una cualidad derivada del verbo *vereri*. Dicho verbo expresa una situación de sumisión por respeto temeroso frente a algo o alguien. El prefijo *re* da intensidad a la acción implícita en el verbo. En este sentido se trataría de un acopamiento intensivo frente a aquello que se nos presenta superior.

En la escuela de Rodríguez, la escuela popular,

la irreverencia se despliega junto a la hospitalidad. Se trata de una hospitalidad irreverente o de una irreverencia hospitalaria. Allí se recibe a todos y todas sin temor, sin condiciones, ni exclusiones. Esta hospitalidad irreverente o irreverente hospitalidad niega cualquier sumisión, a otra persona, incluso a otra institución o al propio Estado. Su afirmación niega los saberes y prácticas jerarquizadas de las instituciones, en tanto estructuras de administración económica y social. Su aparición desarticula siempre un determinado estado de cosas en el interior de la institución escolar. En el caso de Rodríguez la afirmación igualitaria, hospitalaria e irreverente, de recibir a todos y todas en un mismo espacio de aula, disloca los saberes existentes sobre el ingreso escolar. Por aquel entonces los saberes pedagógicos resultan tan conmovidos que son insuficientes para nombrar lo que sucede en esa escuela. Una prueba de ello es que las autoridades se refieren a la escuela popular con nombres ajenos al mundo escolar. Prostitución, lupanar, lugar de corrupción de los niños, son tan sólo algunos de los nombres que la gente decente utiliza para nombrar, sin poder nombrar, lo que no puede pensar ni percibir: la escuela popular.

La existencia de un espacio hospitalario e irreverente convoca siempre la potencia coercitiva del Estado. La institucionalización de la irreverencia hospitalaria se vuelve inaceptable porque niega, a través de una simple decisión todas las jerarquías administradas por el Estado. Propone, además, un nuevo espacio para pensar y vivir a partir de esa nueva realidad. Por ello, es una amenaza para la continuidad de un determinado estado de cosas y, al mismo tiempo, una apertura para la transformación radical del mismo. En este sentido, podríamos decir que se trata de una afirmación revolucionaria que despliega una potencia disruptiva y emancipadora.

La escuela de Rodríguez, la escuela popular, creada sobre la base de la afirmación de la educación popular, entendida como una decisión posee una serie de características particulares. Ella es un espacio igualitario, hospitalario e irreverente. En ella se produce una suspensión radical del orden social de la ciudad. Allí los que trabajan, los dedicados a la servidumbre y a las tareas domésticas, son recibidos de la misma manera y en las mismas condiciones que los blancos ricos. En esa escuela se produce un movimiento radical de suspensión del

tiempo productivo propio de la sociedad para dar lugar a un tiempo libre dirigido a todos los niños y niñas de la ciudad. El tiempo libre, el tiempo de la escuela, es un tiempo que se ofrece de forma incondicionada a quien lo desee.

## Conclusiones

A lo largo del presente trabajo he afirmado que, una escuela es aquella en la que se produce una suspensión y profanación radical del orden social por medio de una donación de tiempo libre de forma incondicionada. Luego de analizar la forma escuela propuesta por Masschelein y Simons (2014) en la figura de Isócrates observé que sólo cumple en forma parcial el movimiento propio de la escuela. En ella, la suspensión del tiempo productivo y profanación del sentido del mundo se dirige a un grupo reducido de personas. La escuela de Isócrates no está abierta a todos y a cualquiera. De hecho sólo ofrece tiempo libre a aquellos que pueden pagarlo y usufructuarlo. Es una escuela para pocos.

A diferencia de la escuela de Isócrates, la escuela de Rodríguez es un espacio incondicionado, allí son recibidos los niños sin la exigencia alguna que limite su ingreso. A partir de la educación popular entendida como la afirmación los hombres son iguales, Rodríguez abre un espacio novedoso e inédito en la educación. Un espacio hospitalario, irreverente e igualitario que recibe el nombre de escuela popular. La escuela popular, entonces es una invención latinoamericana que se diferencia del resto de las escuelas, inclusive la griega, en función de la intensidad en la que se ofrece el tiempo libre a los alumnos; en ella la suspensión del tiempo productivo y la profanación del mundo se realizan de forma tan radicalizada, precisamente porque el tiempo libre que se ofrece en virtud de esos dos movimientos es incondicionado. La escuela popular, es un tipo de escuela que permite, en función de sus atributos, explorar nuevos caminos para el pensamiento a través de los cuales sea posible crear otros mundos, nuevos, irreverentes, hospitalarios e igualitarios. Mundos en lo que quepan muchos mundos.

## BIBLIOGRAFÍA

- CIRIZA, Alejandra. FERNÁNDEZ, Estela. Simón Rodríguez, una utopía socialista en América. **Anuario de filosofía argentina y americana**, Cuyo, n. 12, p. 67-95, 1995.
- DEMÉLAS, Marie-Danielle. **La invención política**. Bolivia, Ecuador, Perú en el siglo XIX. Lima: Instituto Francés de Estudios Andino/Instituto de Estudios Peruanos, 2003.
- DUFOURMANTELLE, Anne. DERRIDA Jacques. **La hospitalidad**. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 2006.
- KOHAN, Walter. **Simon Rodríguez: el maestro inventor**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Martín. **En defensa de la escuela**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.
- MARROU, Henry- Irene. **Historia de la educación en la antigüedad**. Madrid: Akal, 2001.
- PLUTARCO. **Vida de los diez oradores**. Madrid: Gredos, 1979.
- RANCIÈRE, Jacques. Ecole, production, égalité. In: \_\_\_\_\_. **L'école de la démocratie**. París: Edilig-Fondation Diderot, 1988. p. 79-96.
- RAWICZ, Daniela. **Ensayo e identidad cultural en el siglo XIX latinoamericano**. Simón Rodríguez y Domingo F. Sarmiento. México: Universidad de la Ciudad de México, 2003. 2 v.
- RODRÍGUEZ, Simón. **Obras completas**. Caracas: Presidencia de la República, 2001.
- SANCHEZ-BLANCO, Francisco. **La ilustración goyesca**. La cultura en España durante el reinado de Carlos IV (1788-1808). Madrid: Consejo Superior de investigaciones Científicas/Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007.
- SIGNES CODOÑER, Juan. **Escritura y literatura en la Grecia arcaica**. Madrid: Akal, 2007.

*Recebido em: 30.11.2014*

*Aprovado em: 11.02.2015*