



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Alice Pessanha Souza de Oliveira

**A escola de Chuquisaca: Simón Rodríguez e a invenção de uma América
Latina outra**

Rio de Janeiro

2020

Alice Pessanha Souza de Oliveira

A escola de Chuquisaca: Simón Rodríguez e a invenção de uma América Latina outra



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, juventude e educação

Orientador: Prof. Dr. Walter Omar Kohan

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

O48 Oliveira, Alice Pessanha Souza de.
A escola de Chuquisaca: Simón Rodríguez e a invenção de uma América
Latina outra / Alice Pessanha Souza de Oliveira. – 2020.
100 f.

Orientador: Walter Omar Kohan.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – América Latina – Teses. 2. Educação Popular – Teses. 3.
Rodríguez, Simón, 1769-1854 – Teses. I. Kohan, Walter Omar. II. Universidade
do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37(84)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Alice Pessanha Souza de Oliveira

A escola de Chuquisaca: Simón Rodríguez e a invenção de uma América Latina outra

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Infância, Juventude e Educação.

Aprovada em 16 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (Orientador)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Maristela Barenco Corrêa de Mello
Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior - UFF

Prof^o. Dr^o. Maximiliano Lionel Durán
Faculdade de Filosofia e Letras - UBA

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

À Conceição Maria, minha avó.

(in memoriam)

AGRADECIMENTOS

Foram muitas vidas que estiveram presentes para a escrita desta dissertação acontecer.

Agradeço primeiramente quem plantou e quem colheu meu alimento, e a todos os envolvidos no processo até ele chegar à minha mesa, para que pudesse, por minha vez, me dedicar a escrita e a leitura. Espero que esta dissertação possa chegar até vocês assim como o alimento cultivado por vocês chegou até a mim.

Agradeço aos jardins que me acolheram, as árvores que me fizeram sombra para ler quando já cansada buscava refúgio sob suas copas.

Agradeço ao bandeirão da UERJ e a cada uma das pessoas que ali trabalham. Agradeço aos motoristas de ônibus e o maquinista do metrô que, antes do isolamento social, me levavam e me buscavam diariamente da UERJ. Agradeço às bibliotecas públicas da cidade do Rio de Janeiro, fundamentais no desenvolvimento dessa pesquisa, pelos livros que disponibilizavam, mas sobretudo pelo aconchego de ter onde se ler e escrever. Agradeço especialmente a BiblioMaison: seus livros, o sofá, a varanda, a vista da janela. Obrigada por nos disponibilizar esse espaço e esse ambiente acolhedor.

Agradeço ao CNPq, sem o a bolsa de pesquisa não haveria condições dessa pesquisa ser realizada. Agradeço a UERJ, minha segunda casa, e aos professores e técnicos do ProPED. Agradeço ao NEFI e aos amigos nefianes pelas viagens e aventuras durante esses anos. Quero agradecer especialmente a leitura atenta e cuidadosa dos queridos Daniel, Giovânia, Carla, Luiz, Márcio e Edna, vocês fazem parte dessa escrita.

Agradeço a Fabiana, não apenas pelas leituras e pelos comentários que ajudaram a construir esta dissertação, mas também pelas suas tantas leituras desde minha primeira escrita, daquilo que comumente chamamos *escrita acadêmica*. Esta dissertação tem muito do que você tem me ensinado ao longo dos anos. Agradeço imensamente a generosidade da partilha.

Agradeço à tia Luluka, presente da vida que sempre tem estado ao meu lado.

Agradeço à minha família uma e outra vez me apoiando.

Agradeço as minhas amigas e amigo de toda a vida: Rachel, Luisa, Nicole, Igor e Júlia pela companhia nessa trajetória.

Por fim, agradeço ao Walter, dentre tantos encontros que proporcionou em minha vida me fez encontrar Simón Rodríguez. Gratidão, Walter!

Ou inventamos ou erramos
Simón Rodríguez

RESUMO

OLIVEIRA, Alice Pessanha Souza de Oliveira. *A escola de Chuquisaca: Simón Rodríguez e a invenção de uma América Latina outra*. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

A presente dissertação tem por objetivo pensar a seguinte questão: Em que medida a escola de Chuquisaca pode ser compreendida como a prática da invenção da Sociedade Americana proposta por Simón Rodríguez? Ainda que possamos encontrar, ao longo das obras de Simón Rodríguez, indícios que nos auxiliam na organização da sociedade que está por se inventar, propomos pensar em que medida a invenção de Rodríguez vai além de inventar uma outra organização social, diferentes daquelas que haviam naquele momento. Queremos com isso pesquisar em seus escritos, em sua vida e em sua prática educacional, com o auxílio de seus comentadores, as bases para a República a ser inventada. A partir de uma perspectiva filosófica, que se preocupará mais em perguntar e se aprofundar nas questões propostas, do que responder as perguntas e fazer uma análise histórica, queremos pensar, a partir de três princípios, a saber – o comum, a ignorância e a infância – que sociedade é essa que o filósofo educador propõe inventar e em que medida ele a coloca em prática em sua escola modelo construída no ano de 1826 na recém independente Bolívia, na cidade de Chuquisaca.

Palavras-chave: Invenção. América Latina. Educação Popular. Simón Rodríguez.

RESUMEN

OLIVEIRA, Alice Pessanha Souza de Oliveira. *La escuela de Chuquisaca: Simón Rodríguez y la invención de una América Latina otra*. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta tesis tiene como objetivo pensar en la siguiente pregunta: ¿En qué medida se puede entender la escuela de Chuquisaca como la práctica de la invención de la Sociedad Americana propuesta por Simón Rodríguez? Aún que podemos encontrar, a lo largo de la obra de Simón Rodríguez, indicios que nos ayudan en la organización de la sociedad a ser inventada, nos proponemos pensar en qué medida la invención de Rodríguez va más allá de inventar otra organización social, distinta a las que estaban en hasta aquello momento. Con esto, queremos investigar en sus escritos, en su vida y en su práctica educativa, las bases para que se invente la República. Desde una perspectiva filosófica, que estará más preocupada por plantear y cultivar las preguntas, que por responder-las, queremos pensar, a partir de tres principios, a saber: el común, la ignorancia y la infancia; qué sociedad es esta que el filósofo educador se propone inventar y en qué medida lo pone en práctica en su escuela modelo construida en 1826 en la recién independizada Bolivia, en la ciudad de Chuquisaca.

Palabras clave: Invención. América Latina. Educación Popular. Simón Rodríguez.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- LGBTQ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Queer
- NEFI - Núcleo de Estudos de Filosofia e Infâncias
- ProPEd - Programa de Pós-graduação em Educação
- UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	POR QUE INVENTAR UMA SOCIEDADE OUTRA?	14
1.1	Uma breve biografia de Don Simón	14
1.2	Envolvimento com revoluções	16
1.3	Buscar modelos? Onde?	19
1.4	América latina – um lugar de invenção	23
2	A ESCOLA DE CHUQUISACA	29
2.1	Percurso como educador	29
2.2	Escola: conceito em Simón Rodríguez	31
2.3	A escola de Chuquisaca	37
2.3.1	<u>A invenção de uma escola</u>	38
2.3.2	<u>Uma escola de portas abertas</u>	38
2.3.3	<u>A educação das meninas</u>	40
2.3.4	<u>O ensino de filosofia</u>	42
2.3.5	<u>As artes mecânicas</u>	46
2.3.6	<u>Que língua fala uma escola?</u>	49
3	A INVENÇÃO DA SOCIEDADE AMERICANA EM TRÊS PRINCÍPIOS ..	54
3.1.1	<u>A presença do comum na sociedade a ser inventada</u>	56
3.2	A ignorância e o saber	60
3.2.1	<u>Pela invenção de uma sociedade errante</u>	60
3.2.2	<u>A ignorância em Simón Rodríguez</u>	65
3.3	Por uma sociedade <i>infantil</i>	74
3.3.1	<u>A(s) infância(s) em Simón Rodríguez</u>	75
3.3.2	<u>A infância experiência: ver o mundo como se fosse a primeira vez</u>	80
4	PARA CONCLUIR: A ESCOLA DE CHUQUISACA, A SOCIEDADE INVENTADA?	84
4.1	A escola de Chuquisaca: uma invenção para o presente	84
4.1	Uma escola (in)comum	88
4.2	O saber/ignorância	90
4.3	A infância: o tempo de invenção	93
	REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

O que é capaz de inventar uma escola? O que ensina um professor? O que significa uma escola? Qual o lugar de uma escola? Por que ensinar a perguntar? Por que viver de outra maneira? Qual o limite entre minha vida e a vida da outra ou do outro? O que significa ensinar? O que significa aprender?

Esta dissertação tem por objetivo caminhar com Simón Rodríguez. O filósofo educador nascido na segunda metade do século XVIII é nosso principal autor. Trata-se de uma escrita que tem por objetivo pensar possíveis diálogos convergentes entre sua proposta de sociedade e sua escola modelo construída em 1826 na cidade de Chuquisaca, Bolívia.

Esta é uma dissertação que percorreu muitos caminhos para chegar no atual formato, sem saber, ainda, se este é seu formato final, ou apenas uma metamorfose daquilo que ainda está por vir.

Foram mais de dois anos entre viagens, encontros, leituras e escritas. O final, entretanto, contra todos os prognósticos foi feito em isolamento social. A pandemia chegou e abalou as estruturas da própria escrita. Como escrever isolada uma dissertação feita em viagens, escrevendo apenas com saídas limitadas aos serviços básicos e essenciais? Com o isolamento, algumas perguntas ganharam força, outras perderam.

Durante os anos de pesquisa, tivemos o cuidado de praticar mais ou menos uma escrita como aquela que fazia Simón Rodríguez, escrever em viagem. Embora nenhum dos textos escritos em viagem tenham sido transcritos integralmente nessa dissertação, seus fragmentos podem ser encontrados ao longo dela. De todo modo, a escrita em viagem tratava-se mais de um exercício experimental que de uma metodologia estabelecida. Nesse sentido, o resultado desse exercício é a própria dissertação.

A escrita em marcha, as viagens, o desejo de conhecer mais a América Latina fortalecia-se à medida que se aprofundavam as leituras de Simón Rodríguez, nosso principal companheiro de viagem. Longe de ser um patriota, era uma pessoa do mundo, mas é na América Espanhola pós-independência que coloca seus planos educacionais em prática.

Simón Rodríguez vive para viajar e ensinar; e viaja para aprender e viver. São mais de sessenta anos em errância, sem retorno e sem ponto fixo pelos continentes europeu e americano. São nessas viagens que o professor de primeiras letras escreve sobre sua Sociedade Americana, a invenção de uma sociedade outra que a América estava chamada a colocar em prática. Rodríguez, ao longo de sua vida, denuncia a desigualdade, a subjugação

do ser humano pelo próprio ser humano e afirma que as sociedades não precisam ser da maneira como são.

Nesta dissertação temos como objetivo pensar uma pergunta: Em que medida a escola modelo de Chuquisaca pode ser compreendida como a invenção da Sociedade Americana proposta por Simón Rodríguez? O professor de primeiras letras não se dedica ao ensino separadamente da política, ao contrário, ele as une. Política e educação; política, educação e filosofia; política, educação, filosofia e viagem. Simón Rodríguez à medida que viaja, que caminha, agrega outros conceitos em sua escrita, modifica sua maneira de compreender a educação, envolve-se com o pensamento republicano do século XIX, e quer fazer da América uma república, não como a dos Estados Unidos, não como a europeia, mas uma jamais vista.

Nesse sentido, alguns conceitos serão recorrentes nesta dissertação, a república, o social, e sobretudo a invenção. Em última instância, esta é nossa questão: sobre o que é a invenção em Simón Rodríguez? Qual seu tempo? Por que inventar? Há riscos na invenção? O que ensina uma invenção? O que se aprende com ela? Para pensar essas e outras perguntas dividimos a dissertação em quatro capítulos.

O primeiro capítulo é uma apresentação da vida e da obra de Simón Rodríguez, o que nos parece importante para situar a/o leitor/a sobre quem é esse autor, ainda desconhecido por muitas/os. Para tanto, o primeiro capítulo será regido por uma pergunta: Por que inventar uma sociedade outra? Ele será dividido em quatro subcapítulos, onde propomos abordar, de maneira breve, a vida do autor; seu suposto envolvimento com revoluções; a busca por modelos na construção da sociedade e a América Latina como lugar de invenção.

O segundo capítulo é uma apresentação da escola modelo de Chuquisaca. Em 1826, Simón Rodríguez torna-se ministro da educação da Bolívia e coloca em prática aquela que seria o modelo de sua escola republicana. Nesse capítulo, buscamos recapitular o envolvimento de Simón Rodríguez com a educação, já inicialmente abordado no capítulo 1, mas que nesse momento é ampliado, pois é necessário para compreender o quanto a educação se faz presente na vida e no pensamento de nosso filósofo educador.

Em seguida nos perguntamos o que é a escola para Simón Rodríguez. Analisaremos as quatro definições apresentadas em *Consejos de amigo dados al Colejio Latacunga* (1851) pelo filósofo educador, a saber: 1. Enquanto ócio 2. Como lugar de ensino 3. Como lugar que professa uma doutrina e 4. Como “primeiro ensino”.

Com isso, abordaremos aquilo que acreditamos ser as principais mudanças que opera Simón Rodríguez, então Ministro da Educação na Bolívia, em sua escola. A saber: a filosofia, as artes mecânicas, a educação das meninas e a inclusão da língua indígena. Ou seja, trata-se

de pensar quem pode adentrar a escola e que conhecimentos devem estar presentes. Assim nos perguntamos o que significam essas mudanças para a época, quais suas consequências e implicações e como se relacionam com a proposta de inventar uma sociedade outra.

O capítulo três será dedicado à sociedade a ser inventada. Entretanto, para além de pensarmos a organização institucional dessa sociedade, queremos nos perguntar pelos princípios que ela nos apresenta. Com isso, partiremos de um pressuposto, o de que mais do que uma organização institucional específica, o que propõe Simón Rodríguez é uma maneira de se relacionar em sociedade. Nesse sentido, buscaremos compreender os três principais princípios em que acreditamos ser fundamentais para a compreensão da sociedade outra que o filósofo educador propõe inventar.

Para isso, dividimos o capítulo em 3 subcapítulos, são três conceitos que propomos pensar em que medida podem ser compreendidos como princípios a serem perseguidos para a invenção de sua sociedade outra. O primeiro foca no conceito de comum. O objetivo é pensar a relação do comum como fator fundamental na obra de Rodríguez e na organização de uma sociedade. Quais as diferentes maneiras que encontramos o termo na obra de Simón Rodríguez? Quais os diferentes sentidos que ele recebe dependendo do contexto e da obra em que é empregado? Quais sentidos de comum queremos preservar e quais não?

No segundo tópico, abordaremos o conceito de ignorância. Nele, poderemos notar a influência iluminista de Rodríguez, a relação saber/ignorância é uma questão ressoante no século XIX. O filósofo, entretanto, nos traz uma outra compreensão da ignorância, para além daquela enquanto não saber. Entre as suas compreensões do conceito, ignorante é também aquele que não sente a dor do outro. Pensaremos em que medida esse saber, enquanto sentir, também se constitui como um dos princípios para a invenção da sua sociedade.

A infância enquanto tempo de invenção é o terceiro conceito a ser abordado no capítulo. Na primeira parte do subcapítulo, dedicaremos nossa escrita às diferentes maneiras de compreender a infância em Simón Rodríguez e as distintas maneiras em que ela aparece em sua obra. Em seguida, a partir dos caminhos desvelados tentaremos sustentar que a infância no filósofo educador pode ser compreendida como a condição de possibilidade para a invenção.

Por fim, buscaremos em sua vida, em suas cartas e em sua filosofia em que medida esses três conceitos encontram-se presentes.

No último capítulo, síntese e conclusão, teremos por objetivo dialogar com o segundo e o terceiro capítulos. Traçaremos os limites e possibilidades de compreender a escola de Chuquisaca como a invenção da sociedade outra em Simón Rodríguez. Algumas perguntas

que encontraremos no capítulo são: O que significa afirmar que uma escola é a prática de um projeto de sociedade? Em que medida a escola se faz sociedade? Quantas sociedades são possíveis em uma só sociedade? Que sociedade se faz em uma escola que rompe com a sociedade vigente? Quais os limites de pensarmos a escola de Chuquisaca enquanto a invenção de uma sociedade?

Dialogaremos com Maximiliano Durán, que coloca a igualdade como conceito fundamental e radical em Simón Rodríguez. O filósofo nos dá as condições para que possamos pensar em uma escola que se faz no presente e não como um produto ou uma escola para o futuro, para o porvir. Propomos que esta seja uma escrita sobre o tempo da educação, sua dimensão presente-futuro: sobre as possibilidades do porvir e a potência do presente. E seguiremos com a abordagem de cada um dos princípios – o comum, a ignorância e a infância – e seus possíveis ecos na escola de Chuquisaca.

Para a escrita utilizamos duas edições distintas das *Obras Completas* de Simón Rodríguez, a edição em dois tomos de 2001, com o estudo introdutório de Rumazo Gonzalez, talvez seu mais renomado biógrafo, por isso decidimos estudá-la. E sua edição de 2016 disponível online gratuitamente. Um compilado, apenas das obras que possuem indícios históricos de que foram de fato escritas por Simón Rodríguez. Por isso, trata-se de uma versão menor que a de 2001.

Para a citação dos trechos de Simón Rodríguez utilizamos a versão das *Obras completas* de 2016 em espanhol. Mas as obras que estiverem presentes na edição brasileira de *Inventamos ou erramos*, um compilado reduzido das obras do autor, também de 2016, em português, serão retiradas daí. Para diferenciá-las utilizaremos 2016a para a edição brasileira de *Inventamos ou erramos* e 2016b para suas *Obras completas*.

Com o objetivo de situar o/a leitor/a no contexto histórico de Simón Rodríguez, utilizaremos, sempre após a citação de uma de suas obras, o ano de sua primeira publicação. Por fim, apesar da preocupação com os dados históricos e a veracidade das informações e obras utilizadas, esta dissertação não visa ser uma escrita com perspectiva histórica, senão uma escrita educacional filosófica, que tem por objetivo pensar a partir da vida e da obra de Simón Rodríguez, quais as potências de uma vida filosófica e de uma educação filosófica em nossa América.

1 POR QUE INVENTAR UMA SOCIEDADE OUTRA?

Por que inventar uma sociedade outra? Acaso essa sociedade não é boa o suficiente? Por acaso não temos progredido com o passar dos anos e melhorando pouco a pouco com seus altos e baixos? Não temos sociedades modelos a serem seguidas sem que nos seja necessário o trabalho de inventar alguma outra coisa?

Os movimentos ativistas identitários e ambientais do século XX e XXI vêm afirmando enfaticamente que a sociedade não pode continuar da maneira como está. O consumo desenfreado que move as indústrias poluem nosso planeta. Estamos matando uns aos outros desde o início dos tempos. A destruição não é novidade, o preconceito não é novidade, a subjugação do outro não é novidade (MERÇON, 2020; LORDE, 2019; BENHABIB et al, 2018).

Simón Rodríguez vivia em um tempo diferente do nosso, mas extremamente parecido. Não havia o movimento feminista, os ambientalistas, os movimentos raciais, o movimento indígena, nem o movimento LGBTQ+, mas havia resistência daqueles que não aceitavam a vida que o poder instituído os fazia viver.

Com isso, no primeiro capítulo dessa dissertação apresentaremos o percurso revolucionário do filósofo educador, a impossibilidade de encontrar modelos, resultando na necessidade de inventar e a América como lugar dessa invenção.

1.1 Uma breve biografia de Don Simón

Iniciamos com uma breve biografia do nosso autor. Consideramos esse momento importante por ser Rodríguez, como já dissemos, um autor ainda pouco conhecido, salvo talvez na Venezuela, onde nasceu e podemos encontrar mais referências ao seu trabalho. Segundo, porque diríamos que Simón Rodríguez não separa vida e pensamento, de modo que abordar sua vida é abordar a forma como ele compreendia o mundo.

Simón Rodríguez nasceu em 1769¹, na cidade de Caracas, quando esta ainda era colônia espanhola. Foi filho exposto, abandonado na porta de uma igreja, como o costume da época. Órfão, passou os primeiros anos de sua vida com o presbítero Carreño (KOHAN,

1 Existem duas datas do possível nascimento de Simón Rodríguez, a de 28 de outubro de 1769 e a do ano de 1771. Decidimos utilizar a primeira que, segundo a apresentação de Durán e Kohan na edição brasileira de *Inventamos ou erramos* (2016a) consta no registro de batismos de Rodríguez.

DURÁN, 2016), sua mãe, que não sabemos ao certo se teria sido mãe biológica ou adotiva, foi Rosalía Rodríguez. O sobrenome, então, é de origem materna (DURÁN, 2016).

Rodríguez estudou no modelo pedagógico das Reais Escolas de Madrid, um grupo de escolas protegido pelo primeiro secretário do estado, Conde de Floridablanca. O diferencial em relação à escola que teria estudado se dá pelo fato de que nesse pequeno grupo de escolas os professores teriam mais liberdade para criar métodos de ensino-aprendizagem. Ou seja, tudo indica que, no viés didático, a escola que o menino Rodríguez estudou não era conservadora (LASHERAS, 2001).

Entretanto, Rumazo Gonzalez (2001), biógrafo do filósofo educador, adverte no estudo introdutório que escreve na edição de 2001 das *Obras Completas* que:

La parte sólida de la educación fue dada a Simón Rodríguez seguramente por el sacerdote su tío², persona docta y austera. Debíó ser aquello, en sustancia, la siembra de gérmenes destinados a hacer de la existencia un ascenso; y esa obra educativa, en medio de rezos y de fijaciones de fe cristiana. Los sacerdotes, en aquellos tiempos, eran los necesariamente instruidos y hasta sapientes, por obligatoriedad de su condición. (GONZALEZ, 2001, p. 28)

Sendo criado por um presbítero, é possível que a parte mais densa da educação do jovem Rodríguez tenha vindo por aí e não pela escola que estudou. Escola que Ortega (2011) descreve a partir das *Actas del Cabildo de Caracas del 22 de diciembre de 1786*:

[...] enseñar la doctrina cristiana según el padre Ripalda, leer y escribir letra grande y pequeña, las cuatro reglas principales de la aritmética con sus quebrados, la regla de tres con distinción de tiempo, multiplicar de compuestos, las cuentas relativas a compras y cuentas, la de compañía, la de testamentos o participaciones, como lo demás que toca a los ejercicios de virtud³. (Actas del Cabildo de Caracas del 22 de diciembre de 1786 apud ORTEGA, 2011, p. 36)

Não sabemos ao certo quando Rodríguez interessa-se por lecionar, mas em 1791 é apresentado pelo então professor de primeiras letras, Guillermo Pelgrón, para sucedê-lo em Caracas, onde desempenharia à docência por cerca de cinco anos, até 1795 (DURÁN, KOHAN, 2016). Durante o período que foi professor de primeiras letras, Rodríguez preocupou-se não só com a qualidade do ensino, mas também com a estrutura física da escola, mandou fazer móveis novos com seu próprio dinheiro e pediu o ressarcimento para as autoridades (RODRÍGUEZ, 2016^a).

Verificamos a preocupação de Rodríguez em seu primeiro escrito, um relatório de 1794 redigido a pedido das autoridades locais visto sua posição de professor de primeiras letras. Em *Reflexões sobre os defeitos que corrompem a Escola de Primeiras Letras de*

2 Não há comprovações históricas de que tenha sido de fato seu tio.

3 A referência sintetiza a educação de primeiras letras da época na cidade de Caracas, possivelmente o pequeno Simón tenha recebido uma educação semelhante a essa.

Caracas e meios de alcançar sua reforma por uma nova instituição (1794), o professor reivindica a melhoria do material de trabalho dos docentes com o objetivo de um melhor desempenho dos alunos:

Qualquer livro, qualquer pena, tinteiro ou papel que uma criança leve está muito bom para o efeito: porque tendo o que ler e com o que escrever é acidente que acontece de um modo ou de outro, devendo-se consertar depois com exercício. A máxima própria dessas fingidas escolas. Não prejudicaria em nada se ficasse nelas; mas a tristeza é que transcende às verdades e faz dificultoso seu percurso. [...] Não cuidam que são indispensáveis os princípios para ler com propriedade o conhecimento dos caracteres, a boa articulação e a inteligência das anotações, e que não pode um professor ensiná-lo sem ter à mão exemplos próprios de cada coisa; que para instruir no método e nas regras de formar as letras necessita igualmente de materiais adequados, que facilitem ao discípulo a execução, façam conhecer as circunstâncias que constituem sua bondade para que os distinga. (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 43)

Relativo à juventude de Rodríguez, pois nesse momento ele contava com 22 anos, encontramos referências de que em sua casa, juntamente com a família do professor, viviam vários de seus pupilos, os quais Rodríguez era o tutor (LASHERAS, 2001). Apesar da pouca informação que temos sobre o seu funcionamento pedagógico encontramos relatos que o tutor possuía maneiras inovadoras para lidar com o conhecimento: adotava como método educativo a vivência como aprendizado, suas aulas não se limitavam às salas, pois parte de seu ensino ocorria debaixo das árvores em seu quintal. É importante ressaltar que apesar da afirmativa sobre o método de ensino em Simón Rodríguez, não encontramos mais documentos para embasar nossa afirmação (GONZALEZ, 1976; 2001).

É nesse momento que acontece o primeiro encontro entre Rodríguez e seu discípulo Simón Bolívar, o primeiro com 24 anos e o segundo com 12. Bolívar, então órfão de pai e mãe é deixado sob a tutela do tio, Carlos Palacios y Blanco. Este, por sua vez, já conhecia o professor que trabalhava como escrevente em sua casa (LASHERAS, 2001).

Rumazo Alfonso Gonzalez (1976), em sua biografia sobre Rodríguez, intitulada *El maestro de América*, parece vincular sua vida com a de Bolívar. Sempre comparando e buscando fatos para aproximá-los. Por outro lado, parte da tradição acadêmica prefere mantê-los separados, de modo a não vincular tão estritamente mestre e discípulo (KOHAN, 2013). Se por um lado é verdade que ambos trabalharam juntos, por outro podemos afirmar que cada um foi capaz de fazer sua própria trajetória.

1.2 Envolvimento com revoluções

Apesar da suspeita de que Rodríguez envolveu-se com juntas revolucionárias enquanto ainda morava na cidade de Caracas, não há documento que justifique a afirmação

(LASHERAS, 2001). A hipótese é embasada em um relato tardio no qual Rodríguez descreve um massacre enquanto embarca, possivelmente entre 1795 e 1797, rumo à Jamaica. Sobre isso nos diz Lasheras:

Como último episodio de su vida en Caracas los biógrafos lo ponen a participar en la Revolución de Gual y España en 1797, basados en testimonios tardíos de fuentes poco confiables. De acuerdo con los documentos relacionados con dicha revolución y publicados hasta ahora, Simón Rodríguez no aparece ni entre los detenidos ni entre los solicitados por el delito de conspiración, algo difícil de concebir tratándose de un maestro de la Escuela Pública tan notorio y de tanta figuración en esos años como Simón Rodríguez. (LASHERAS, 2001, p. 31)

Assim, o suposto envolvimento de Simón Rodríguez com a Revolução de Gual y España, apesar de não ser incoerente com sua trajetória, não possui indícios históricos para ser comprovada, sendo descartada. O que não invalida a hipótese de que o professor já possuía ideias revolucionárias enquanto viveu em Caracas.

Mas é na Itália, no monte Sacro, que suas ideias revolucionárias ganham maiores proporções. Após o reencontro com seu discípulo Simón Bolívar na França, ambos decidem ir a pé até Roma, em uma viagem meditativa, com fins terapêuticos⁴, onde ocorre o famoso juramento lembrado por Bolívar em uma carta ao seu mestre:

¿Se acuerda Vd. cuando fuimos juntos al Monte Sacro en Roma a jurar sobre aquella tierra santa la libertad de la patria? Ciertamente no habrá Vd. olvidado aquel día de eterna gloria para nosotros; día que anticipó, por decirlo así, un juramento profético a la misma esperanza que no debíamos tener. Vd., maestro mío, cuánto debe haberme contemplado de cerca aunque colocado a tan remota distancia. Con qué avidez habrá seguido Vd. mis pasos; estos pasos dirigidos muy anticipadamente por Vd. mismo⁵. (CARTA Pativilca, janeiro 19 de 1824)

O que nos chama a atenção é o envolvimento de Rodríguez no processo de independência da América Espanhola, o ato simbólico é feito entre mestre e discípulo. Anos mais tarde, o filósofo educador admite em carta escrita a Bolívar que a única razão de ter voltado à América, após uma longa estadia na Europa, era para auxiliar o discípulo na independência. Escreve ele:

¿Qué voy yo a hacer en América sin U.? Mi viaje desde Londres fué por ver a U. y por ayudarlo, si podía: mis últimos años (que han de ser ya pocos) los quiero emplear en servir la causa de la libertad.... para esto tengo escrito yo mucho... pero ha de ser con el apoyo de U.... si no.... me volveré a Europa, donde sé vivir y donde nada temo. (Carta N° 7 A Simón Bolívar)

4 Terapêutico aqui deve ser compreendido no sentido grego, a partir da ideia de cuidado.

5 Encontramos o juramento do monte Sacro no tomo II das *Obras Completas* (2001) de Simón Rodríguez. A edição de 2016b questiona a veracidade do mesmo e por isso não o incorpora no compilado.

Rodríguez retorna à América com o objetivo de contribuir no processo de independência. Bolívar seria o responsável pela independência econômica e política, Rodríguez pela educacional (RODRÍGUEZ, 2016b).

Essa, no entanto, não foi a única revolução que Rodríguez vivenciou. O período que viveu na Europa é marcado pelo fim da Revolução Francesa e o desenvolvimento da Revolução Industrial na Inglaterra, além de grandes mudanças institucionais pelo continente. Quando esteve nos Estados Unidos, viveu durante o período pós independência e a fundação da república estadunidense.

A escolha dos países que decidia visitar e viver não era feita ao acaso. A viagem com o fim de aprender é uma hipótese levantada por Lasheras (2001) em seu ensaio *Simón Rodríguez en sus cartas*:

Los cambios introducidos y las instituciones creadas por Catalina II en Rusia, Federico II en Prusia, El Gran Duque de Toscana en Italia, José II en Austria y los príncipes Czartoryski en Polonia, justificaban plenamente para un hombre como Rodríguez, cuya única pasión en esos años era aprender, el viajar enfrentando lo desconocido para estudiarlos *in situ*. (LASHERAS, 2001, p. 36 e 37)

Andrés Lasheras argumenta que as viagens de Rodríguez tinham como objetivo aprender *in situ*, através da própria vivência e não apenas através dos livros. A afirmação encontra respaldo quando lemos o item 4 das 12 características listadas por Rodríguez das qualidades que deve ter o diretor da educação popular:

4º conhecimento prático do Povo, e para isso ter viajado por longo tempo, em países onde há o que aprender, e com intenção de aprender. O povo não se conhece andando pelas ruas nem frequentando algumas casas pobres para lhes dar *uma parte* do que necessitam, ou para lhes pedir *tudo* o que podem dar. (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 23)

No item 4, Rodríguez nos apresenta duas razões para viajar, razões que estão interligadas, relacionadas. Conhecimento prático do povo e a intenção de aprender. O que afirma Rodríguez é que para se ter conhecimento prático do povo é necessário ter viajado para onde se tem o que aprender e com a intenção de aprender.

Povo⁶, dessa maneira, deve ser compreendido como todos aqueles que viviam nas terras por onde Rodríguez andava. O que se justifica: primeiro através das ideias republicanas do filósofo educador, que entendia todos como cidadãos, sem nenhuma distinção, seja de raça, cor, etnia, classe social ou gênero. Segundo através da sua vida, pois vai à posse de Napoleão, passa pela França, Espanha, Prússia e outros países europeus, viaja pela Jamaica, Colômbia, Equador, Peru e outros países da América recém independente, por onde passava se

6 Retornaremos à compreensão de povo em Simón Rodríguez no capítulo 2.

aproximava dos locais (LASHERAS, 2001; KOHAN, 2013). As pessoas com que o mestre educador aprendia não parecem passar por um critério étnico. Pois, segundo suas atitudes, Rodríguez colocava-se atento aos aprendizados que suas viagens poderiam oferecer, estava sempre com todos aqueles que se mostravam disponíveis para estar com ele⁷. Trata-se de não perder a oportunidade, de aproveitar as circunstâncias como afirma o autor em *Crítica de las Providencias del Gobierno* (1843):

consultar las circunstancias
i la condicion para acertar en todo es ...
aprovechar de las circunstancias:
en no consultarlas se aventura el suceso —no aprovechar de ellas, es lo que, hasta
los
niños llaman ... perder la ocasion.
(RODRÍGUEZ, 2016b, p. 522)

Desse modo, a viagem cumpria mais de uma função em relação ao aprendizado, ele não era apenas sobre aprender *in situ* com os grandes acontecimentos da época, mas também sobre estar com as pessoas que habitavam diversas partes do globo.

Nesse sentido, a vivência revolucionária de Rodríguez é ampla; o final do século XVIII e a primeira metade do século XIX foram marcados por profundas mudanças no cenário político, econômico e institucional as quais Don Simón se mantinha alerta, viajava atento àquilo que podia aprender. Ainda que haja indícios sem maiores confirmações de que o professor tenha se envolvido com juntas revolucionárias quando em Caracas, é ao retornar ao continente que seu envolvimento com o processo de independência torna-se evidente. Ele volta para se dedicar à educação nas terras recém independentes.

1.3 Buscar modelos? Onde?

São essas viagens que inspiram a seguinte pergunta em Simón Rodríguez, publicada em *Luzes e Virtudes Sociais* (1840): “Onde iremos buscar modelos?” (RODRÍGUEZ, 2016, p. 78).

Em nota de rodapé, na edição brasileira de *Inventamos ou Erramos* (2016), Kohan e Durán nos alertam sobre a não ingenuidade do autor quanto à pergunta. A questão carrega uma crítica às repúblicas latino-americanas que mesmo após as guerras de independência baseavam suas instituições nas experiências europeias e norte-americanas (KOHAN; DURÁN, 2016).

⁷ No próximo capítulo trataremos o encontro entre Thomas e Rodríguez que poderá ilustrar com mais clareza a relação entre o professor, suas viagens e as pessoas que encontrava em seu caminho.

A influência das instituições europeias na construção das instituições latino-americanas ocorreu de diferentes maneiras. Ela pode ser verificada, por exemplo, quando abordamos a criação das nossas universidades.

As primeiras instituições universitárias foram forjadas ainda no século XVI, inspiradas na Universidade de Salamanca, com o objetivo de formar a elite branca da América Espanhola. Entretanto, o modelo europeu se mantém mesmo após a independência ao longo do século XIX, não mais a partir da universidade de Salamanca, mas com uma forte influência das universidades francesas e alemãs (PAULA, 2008). De maneira que a independência colonial não significou a independência institucional. Ou seja, ainda que a independência política estivesse por ser atingida, os modelos do colonizador continuavam presentes nas instituições latino-americanas, ainda que, por vezes, de maneiras distintas em relação ao período de colonização espanhola.

A imitação, entretanto, vai além da construção de instituições europeias na América Latina. Ela está na naturalização de que a Europa encontra-se sempre à frente de nossa sociedade, de que ela é o modelo a ser seguido e que nós, povos latinos americanos, devemos seguir suas invenções, seus hábitos, seu modo de vida. Nesse sentido, poderíamos nos perguntar: Por que não deveríamos seguir os modelos europeus? Qual problema em imitar ou adaptar instituições já criadas por outras sociedades? Dizendo de outra maneira, por que Rodríguez afirma não haver modelos a serem seguidos?

A passagem seguinte, presente também em *Luzes e virtudes sociais* (1840), parece nos dar uma pista para compreendermos as razões do filósofo:

O que será se admitem, sem reserva, os muitos que se apresentam a cada dia com a recomendação de europeus. Não se alegue a sabedoria da Europa (argumento que ocorre no momento): porque, enrolando esse brilhante véu que a cobre, aparecerá o horroroso quadro de sua miséria e de seus vícios – ressaltando um fundo de ignorância... (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 78)

Ora, o que nos diz Rodríguez sobre a Europa é que ela é ignorante⁸. Sua ignorância esconde-se atrás de uma suposta sabedoria que, olhando com mais atenção, pode-se perceber as misérias e os vícios da terra que se constituía como modelo para muitos povos americanos. E continua:

[...] são tolerantes com os vícios... sem saber ser indulgentes com os erros – ostentam generosidade... e chamam PREPONDERÂNCIA o abuso do poder – sabem que no equilíbrio das funções consiste a saúde pública... e chamam PROSPERIDADE uma opulência, fundada no empobrecimento das classes que são oprimidas, – não têm onde viver... e clamam por habitantes – protegem de vários modos a população... e pensam, ao mesmo tempo, em proibir o matrimônio dos

⁸ Retornaremos ao conceito de ignorância no capítulo 3.

POBRES, para que não procriem (nem como Proletários querem que desfrutem dos bens da vida social.) Tudo isso fazem os povos antigos, cultos, ricos, poderosos... e os novos?... O mesmo. [...] “Que nações tão sábias...! que política tão refinada!...!” (exclamam os Americanos, falando sobre os seus modelos – e estes, entre si, dizem) “Quão bem o fazemos!...! Como estamos bem!... nossos filhos estarão melhor sabendo conservar-se” – Ambos se enganam... nas consequências pelo menos. (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 90)

De maneira irônica e áspera, Rodríguez alerta que queremos como modelo uma sociedade que comete os mesmos erros que nós. Somos, Europa e América, incoerentes em nossas afirmações, abusamos do poder e construímos sistemas opressores. É interessante notar que a crítica do autor em relação à sociedade europeia consiste em afirmar que não há razão de pegarmos como modelo uma sociedade que compartilhamos mazelas que não queremos em nossas terras. Não se trata de condenar uma sociedade, mas de pensar os riscos e consequências de ter um modelo a ser reproduzido no lugar de pensar juntamente com outros e outras, de diversas sociedades e lugares do planeta, a sociedade que queremos viver.

Parece-nos que é justamente essa insistência em pensar que sociedade queremos viver, no lugar de simplesmente imitar, o que faz o professor errante ao longo de sua vida. Suas viagens o inspiram na invenção de uma sociedade outra. Mas também segue estudando filósofos e educadores de sua época e de épocas precedentes. Lê europeus e americanos, viaja pelos dois continentes colocando-se em contato com os habitantes de distintas terras. Torna-se um civilizado em seu próprio sentido, ou seja, um estudioso, na prática e na teoria, das sociedades (RODRÍGUEZ, 2016b).

Nesse sentido, Sanchez (2017) alerta-nos que:

Rodríguez no examina la situación americana bajo la óptica de la falsa disyunción entre civilización o barbarie en la que, por supuesto, el llamado pueblo llano americano queda bajo el signo de la barbarie y de lo inservible. Su examen parte de estas interrogantes: ¿quién debe gobernar?, ¿con quién se hará la república?, ¿cuáles son los medios para fundar la república y para entrar en las sendas de la civilización y el progreso? (SANCHEZ, 2017, p. 185)

Segundo Sanchez, Don Simón não parte da oposição entre civilização e barbárie, na qual o modelo civilizatório está presente nos países colonizadores e os bárbaros somos nós, americanos, povos originários ou não, que devemos nos esforçar para sair de nosso estado de barbárie e alcançar a, suposta, civilização europeia. Nesse sentido, o professor coloca-se crítico não apenas em relação à Europa enquanto modelo, como também à ideia de civilização:

ESCLARECIMENTO! CIVILIZAÇÃO
são palavras *vagas* se não se determinam as ideias que se expressam com elas. Peçam-se explicações, e se verá que todos não dão as mesmas, e talvez que raro será quem as considere em seu verdadeiro sentido. (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 202)

O conceito de civilização é vago, pois muitas coisas são feitas em seu nome sem determinar, com precisão, o que de fato é. Banalizou-se o uso do termo: por todas as partes: “ORDEM e CONVENIÊNCIA *são ditados*, e CIVILIZAÇÃO, uma espécie de tempero de todos os Projetos, de todas as Mensagens, de todos os Elogios e de todas as Providências” (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 175) A preocupação pela compreensão do conceito se expressa também em *Luzes e Virtudes sociais* (1840) quando afirma que: “Hão de entender BEM o que é civilização e fazer uso de sua liberdade para aperfeiçoar suas Instituições ” (*Idem*, p. 112); e em *Sociedades Americanas* (1842): “civilizacion como instruccion, son dos Universalidades que nada dicen, si no se determinan” (*Idem*, p. 459).

Mas se civilização é um conceito vago que precisa ser determinado, qual o sentido que Rodríguez atribui ao termo? Em *Sociedades Americanas* (1842), o filósofo considera 10 diferentes pontos para pensar as leis que organizariam a sociedade a ser inventada, no terceiro ponto afirma:

Considerando [...] que o homem, no trato com seus Semelhantes, aperfeiçoa seus sentimentos – reduz a Compaixão e a Predileção a um só sentimento que chama HUMANIDADE – se o faz obrigatório – chama à união com seus Semelhantes = SOCIEDADE,, os atos de humanidade = VIRTUDES SOCIAIS,, os pontos de reunião = CIDADES,, e de Cidade deriva um nome que compreende todas as provas de Sociabilidade que um Povo dá em sua conduta = esse nome é CIVILIZAÇÃO). (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 190)

Civilização deriva de *cidade*, conceito que diz respeito à junção de pessoas no mesmo espaço, o que poderíamos atribuir ao desenvolvimento urbano e industrial, uma vez que é ele, ao longo do século XIX, a razão pela qual a organização geográfica modifica-se. Entretanto, a junção de pessoas no mesmo espaço vai além do desenvolvimento industrial de um país, uma vez que o homem⁹ no trato com seus semelhantes aperfeiçoa seus sentimentos. De modo que civilização não diz respeito apenas ao desenvolvimento urbano e industrial de um país, mas também, e sobretudo, relaciona-se com a construção das virtudes sociais, já que é na cidade onde se aglomeram os habitantes de uma sociedade. De maneira que civilizados são os povos, que para além de um desenvolvimento urbano, possuem um alto nível de humanidade, que nada mais é que as virtudes sociais¹⁰. Consequentemente, país civilizado não é aquele que possui, apenas, grandes centros de encontro entre pessoas, industrializados ou não, mas também aquele que, nesses grandes centros, desenvolve a capacidade de unir-se aos seus semelhantes.

9 Decidimos manter o verbete *homem*, uma vez que é a palavra utilizada pelo autor e que humanidade, no sentido da citação, não diz respeito a totalidade dos seres humanos, mas ao sentimento derivado da compaixão e da predileção.

10 No capítulo três abordaremos os três princípios da invenção de uma sociedade outra em Simón Rodríguez, dentre eles a ignorância/saber que se relaciona diretamente com as virtudes sociais.

Nesse sentido, ainda que Rodríguez não parta da oposição entre civilização e barbárie, a civilização é pauta em suas abordagens, de maneira que ele se ocupa em esclarecer o que compreende por civilização e em dizer que, segundo seus questionamentos, o fato de muito repetirem o conceito não garante que ele tenha sido colocado em prática.

Desse modo, o filósofo coloca em dúvida o que de fato significa civilização, pois apenas a frequente abordagem do termo não significa que se sabe o que realmente ele quer dizer. Por sua vez, a definição de civilização em Rodríguez não abrange apenas o desenvolvimento industrial e a construção de centros urbanos, mas o desenvolvimento do sentimento de humanidade, e, portanto, das virtudes sociais, que são sobre viver em sociedade. Por fim, se dedicarmos mais atenção àqueles que dizem ser o modelo para a América, concluiremos que eles cometem erros semelhantes aos cometidos nessa terra, conseqüentemente, imitá-los é continuar reproduzindo os mesmos erros cometidos por eles e por nós.

Assim, Rodríguez afirma que não se tem onde buscar modelo, pois aqueles que compreendemos como um modelo de sociedade possuem os mesmos erros que nós. Por sua vez o filósofo educador não parte da oposição entre civilização e barbárie, conceitos que segundo ele são vagos, e que, apesar da sua tentativa de definir civilização, enquanto reunião de pessoas, que tem por fim o desenvolvimento do sentimento de humanidade, o filósofo educador parte de outras perguntas para pensar a sociedade a ser inventada, como por exemplo: Seria a América um lugar propício para a invenção? Seria essa a oportunidade para se inventar uma sociedade outra? Por que imitar uma sociedade que carrega as mesmas mazelas que as nossas?

1.4 América latina – um lugar de invenção

A invenção de Rodríguez está marcada por um tempo e um lugar. O tempo é o das independências americanas, do nascimento das repúblicas e das revoluções europeias. O lugar é a América. Mas por que a América? Quais as particularidades dessa terra? O que Rodríguez afirma ser a América?

Em *Luzes e virtudes sociais* (1840) Rodríguez escreve:

o INTERESSE GERAL
está clamando por
uma REFORMA e
que
a AMÉRICA está chamada,

pelas circunstâncias, a empreendê-la
atrevido paradoxo parecerá...
...não importa...
os acontecimentos irão provando
 que é uma verdade muito óbvia
 a América não deve IMITAR servilmente
 mas ser ORIGINAL.
 (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 79 e 80)

Simón Rodríguez coloca a América como o lugar a inventar uma sociedade outra. Se por um lado, o continente pode ser compreendido como uma nova terra na visão eurocêntrica, devendo obediência aos saberes do velho mundo, por outro o professor compreende que ela está chamada a ser original e não mais imitar servilmente.

Um paradoxo, talvez, chamar a inexperiente América à invenção, nos alerta Rodríguez. Mas teria a América surgido com a chegada dos europeus? O fato é que, para Simón Rodríguez, a América está chamada à invenção pelas circunstâncias. Circunstâncias essas que tentaremos mapear ao longo desse subcapítulo.

Em *O Libertador do Meio-Dia da América e seus companheiros de armas, defendidos por um amigo da causa social* (1830) Rodríguez reforça a América como lugar de invenção. Nos diz ele que:

A América está chamada (SE OS QUE A GOVERNAM ENTENDEM) a ser
 modelo de boa sociedade, sem mais trabalho a *adaptar*. Tudo está feito (na Europa
 especialmente). Peguem o que é bom – deixem o que é mau – imitem com juízo – e
 o que lhes faltar INVENTEM. (RODRÍGUEZ, 2016, p. 54 e 55)

A citação reforça o que já temos dito, para o professor, a América é o lugar onde deve-se inventar uma sociedade outra. Mas ela também acrescenta um outro ponto a nossa abordagem, a ideia de adaptação. Até o momento temos pensado com Rodríguez a imitação em oposição à invenção. A partir da citação, diríamos que adaptação para o mestre inventor também se opõe à invenção, assim, não se trata de imitar ou adaptar, mas de inventar e ser original.

Contudo, nas duas passagens citadas está ausente uma radicalidade que se encontrará apenas em sua obra *Sociedades Americanas* (1842), quando ele afirma sua mais famosa máxima: “ou inventamos ou erramos” (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 159). Os trechos citados acima nos dizem que a imitação é possível, desde que não seja feita servilmente, desde que se pegue aquilo que é bom. Mas haveria imitação que não fosse servil? Apesar da radicalidade ainda não estar presente, a América como lugar de invenção e modelo de sociedade se mantém ao longo de sua escrita.

Mas por que Simón Rodríguez repete em diversos momentos de sua obra a América como lugar de invenção? A última citação parece nos dar uma primeira razão para isso: a

novidade que está envolvida esse continente. Diferente da Europa, com instituições já elaboradas, a América passava pela construção de sua organização institucional.

O fato é que os anos de colonização europeia se dedicaram a destruir a organização nativa que já existia na América e que naquele momento passava por um momento de reconstrução: a independência. Rodríguez não cogita, em nenhum momento de sua obra, a volta aos modelos nativos, provavelmente porque o modo de vida indígena tampouco era modelo de boa sociedade para o caraquenho.

Por outro lado, o professor era pouco apegado à sua identidade latino-americana. Quando sai de sua cidade natal, Rodríguez passa a se chamar Samuel Robinson. Na Europa, apresenta-se como estadunidense de origem espanhola. Por que mente Rodríguez sobre sua origem? Não sabemos ao certo. Tudo indica que ele não podia ir até a Espanha, por ser um conspirador contra a coroa, o que reforçaria a suspeita de seu envolvimento com juntas revolucionárias, ainda que sem maiores indícios. De qualquer maneira, Rodríguez abre mão de suas origens, não se apresenta como um caraquenho.

Sua relação com seu lugar de origem é descrita por ele mesmo em uma carta dirigida a José Ignacio París¹¹ quando diz:

Já estou cansado de ver-me depreciar pelos meus paisanos. Advogarei sim pelo primeiro ensino, como sempre tenho feito, porque minha pátria é o mundo, e todos os homens meus companheiros de infortúnio. Não sou vaca para ter querência, nem nativo para ter compatriotas. Nada me importa o lugar onde me pariu minha mãe, nem me lembro dos garotos com quem joguei pião. (Carta n°23, 30 de janeiro de 1847, tradução nossa)

A carta é escrita após vinte anos do fracasso de sua escola modelo na cidade de Chuquisaca. Apesar das perseguições sofridas e das dificuldades que passa o professor, ele se mantém confiante em seu objetivo de lutar pelo primeiro ensino. A mensagem de Simón Rodríguez é clara, não importa sua origem familiar, o lugar onde nasceu ou mesmo com quem passou sua infância. Ou seja, Simón Rodríguez não estabelece a América como lugar de invenção por ser seu lugar de nascimento, afinal, para ele, o lugar de nascimento está no âmbito, apenas, da curiosidade: “O momento e a hora do nascimento são puras curiosidades. Os benfeitores da humanidade não nascem quando começam a ver a luz, senão quando começam a se iluminarem” (Carta n°23, 30 de janeiro de 1847, tradução nossa). O filósofo educador rompe com a compreensão de fronteira e coloca o mundo como a sua pátria.

Isso nos leva a seguinte questão: se Rodríguez não era um afeiçoado por sua terra, logo, não foi o sentimento de patriotismo que o impulsionou na invenção da sua sociedade. Então, por que escolhe o filósofo educador a América Espanhola como lugar para a sua invenção?

11 José Ignacio París foi militar independentista neogranadino.

A escolha se dá devido às particularidades propícias da região. A primeira razão, como já temos visto, é porque a América se encontra no processo de se construir enquanto sociedade, dada a conquista da independência. O segundo argumento que encontramos em Rodríguez se dá em relação aos encontros que ocorreram nessas terras, violentos é certo, mas que nunca havia ocorrido até então:

A *ganância* dos Europeus destinou, faz tempo, a América a ser um lugar em que vão reunir as três raças de homens conhecidas – cruzar-se – e produzir uma só. Enquanto se esteja fundindo umas nas outras, haverá uma preferência de número, e nenhuma será melhor. (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 53)

Para Simón Rodríguez, a América é única pelo encontro dos povos que seu deu em suas terras. É válido ressaltar que Rodríguez não romantiza o encontro, os negros escravizados, os indígenas expulsos e mortos em sua própria terra e o europeu colonizador. O que o autor nos chama a atenção é que esse encontro nunca havia se dado, da maneira como se deu, em nenhum outro lugar. Nossa hipótese ganha força em Ortega (2011) quando afirma que:

Pero quizás el factor más importante para dar cuenta de la originalidad americana tiene que ver con la naturaleza de lo que estaba allí en lugar de un Pueblo. Para Rodríguez, además de las clases aristocráticas y medias (típicas de las formaciones sociales de Europa y EE. UU.), en la América meridional se halla una población heterogénea, un populacho conformado por:

Nas palavras de Rodríguez:

Temos	Huasos, Chineses e Bárbaros Gaúchos, Cholos e Huachinangos Negros, Pretos e Gentis Serranos, Calentanos, Indígenas Gente de cor e de Ruana Morenos, Mulatos e Zambos Branços porfiados e Patas amarelas e uma GENTALHA de Cruzados Terceirões, quarteirões, quinteirões e Salta-atrás
-------	--

(RODRÍGUEZ, 2016a, p. 133)

Poderíamos ressaltar outras singularidades da América Espanhola que fazem com que ela seja original, diferente de todas as sociedades até então. O próprio Ortega (2011), a partir de Simón Rodríguez, sinaliza a ausência de prejuízos próprios de uma tradição monárquica e a presença de líderes republicanos como Bolívar como características originais que favoreceriam a invenção em terras americanas. Mas a relação com a alteridade nos parece ser o ponto chave para compreender a América como lugar de invenção em Simón Rodríguez. A questão que parece ecoar em sua obra é: em que medida Rodríguez transforma um encontro

entre povos marcado por uma violência atroz em um motor para a invenção de uma sociedade outra?

Todorov, em seu livro *A conquista da América: A questão do outro* (2008), parece nos auxiliar ao abordar o problema da alteridade como algo que ocorreu de maneira peculiar com a chegada dos europeus na América. O autor levanta essa hipótese já na introdução dizendo ser ela a guia e a razão para sua escrita. É o problema da alteridade que Todorov deseja trabalhar no seu livro. E por que fazê-lo a partir da conquista da América? Segundo ele, nenhum encontro com o outro foi tão expressivo quanto o que ocorreu na América entre os nativos dessas terras e os europeus.

A dimensão do encontro talvez tenha uma relação direta com o risco da viagem. É verdade que podemos dizer que Vasco da Gama e Magalhães fizeram viagens mais difíceis, nos afirma Todorov. No entanto, não era necessariamente o perigo das marés que colocava a viagem em tão alto risco, senão as incertezas intrínsecas a ela. Era uma viagem que ninguém poderia garantir a volta. Apesar da convicção de Colombo, nada garantia que no final do trajeto não teria um abismo, ou que o percurso não se tratava de uma descida com grandes dificuldades em seu retorno (TODOROV, 2008).

Qual era a razão para tomar um risco tão grande? Eram duas, na verdade. A primeira, o lucro, o ouro que poderia vir dessa viagem tão arriscada. E foi o argumento de que haveria ouro na chegada que Colombo utilizou para manter os ânimos de sua tripulação, quando os riscos de sucumbir aumentavam durante a viagem; esse foi também o argumento utilizado para a realeza ser convencida de financiar uma viagem como essa. Porém, Todorov nos chama a atenção para o fato de que Colombo possuía uma convicção, que transformava o ouro apenas em um meio para obter os fins que realmente desejava: resgatar Jerusalém e transformá-la em cristã. Esse parece ser o real motivo pelo qual Colombo resolve se aventurar nessa missão.

O resultado já sabemos, Colombo chega às Américas, até então, aquilo que acreditavam ser áreas remotas da Ásia. Com a chegada, o encontro. No início, Colombo acreditava ter chegado ao paraíso perdido, o verde das matas o encantava. Mas com o passar do tempo a impressão se transformou completamente: as práticas religiosas, os rituais, a recusa da religião cristã, uma outra forma de ver o mundo. É aí então que Colombo, mas também sua tripulação, se dão conta que aquele povo que encontraram é outro, outro do que o imaginado, outro diferente deles, outro que das suas expectativas.

Bartolomeu de las Casas (1986) nos traz uma imagem clara e cruel sobre o encontro entre europeus e povos originários da América. Bartolomeu, que viveu e relatou o que se

passava na América espanhola no séc. XVI, descreve os massacres feitos pelos espanhóis àqueles que viviam nas terras recém encontradas. Segundo o espanhol, não havia o reconhecimento dos colonizadores que ali chegavam de que os nativos da América eram humanos, o que abriu caminho para uma série de atrocidades relatadas por ele às autoridades¹².

É certo afirmar que a viagem para América e sua colonização pela Europa teve uma série de motivações, nos alerta Todorov. Motivações religiosas e políticas, após o resultado das cruzadas em que a igreja católica não foi capaz de dominar o oriente. Motivações econômicas, a tentativa da chegada nas Índias por uma rota alternativa. E motivações científicas, a possibilidade da terra ser redonda e a volta ao mundo ser uma realidade.

No entanto, o que de fato ocorre com essa expedição foi o encontro com o desconhecido, um outro tão radicalmente outro que foi capaz de produzir, a partir de seu encontro, o que hoje entendemos por América. Também é certo dizer que o encontro não foi apenas dos nativos com aqueles que chegavam da Europa, mas entre os nativos, os europeus e homens, mulheres e crianças escravizadas que vinham da costa atlântica da África.

A partir de Todorov percebemos que a ideia de construir uma sociedade sem mazelas em terras americanas não é exclusiva de Simón Rodríguez. Palma (1989) em seu livro *Simón Rodríguez: Utopia y socialismo* nos alerta sobre a comum ideia de que a América era o lugar dos sonhos e que seu descortinar inspirou a utopia europeia. O mais emblemático livro talvez seja *Utopia* de Thomas More. Encontramos obras literárias e filosóficas próximas a esse gênero antes de More, mas é com a chegada dos europeus nas Américas que esse gênero se amplia.

Nesse sentido, Rodríguez não foi o primeiro a querer fazer da América uma sociedade outra. Para essa escrita, entretanto, não queremos associar a ideia de Rodríguez com a utopia. Mas com a ideia de *atopia*, de deslocamento, pois Rodríguez é aquele que inventa na medida que viaja, que erra, que caminha, que se desloca. Assim, o inventar da América se faz na medida que inventamos. O ponto de chegada não é o mais importante para o errante, não se sabe aonde vai chegar, mas é preciso caminhar. A invenção é sempre um risco, mas é preciso inventar.

12 Cf. Las Casas, B. de (1986). *Historia de Indias*. Edición de André Saint-Lu. Tres tomos. Caracas, Biblioteca de Ayacucho.

2 A ESCOLA DE CHUQUISACA

Sigamos pensando nossa hipótese, a de que a invenção de sua sociedade outra não se trata de uma utopia, de um não lugar, mas de uma prática que se encontra na obra educacional de nosso filósofo educador. Para pensar nossa pergunta central - Em que medida a escola modelo de Chuquisaca pode ser compreendida como a invenção da Sociedade Americana proposta por Simón Rodríguez? - o segundo capítulo tem por objetivo pensar a escola de Chuquisaca.

A escola modelo é uma revolução no sentido mais radical do termo. Ela não cumpre nada daquilo que poderia esperar a elite da época. A escola de Chuquisaca é uma ruptura que tentam extirpar, mas que uma vez colocada em prática já não pode ser esquecida, ainda que tentem constantemente apagá-la.

2.1 Percurso como educador

No primeiro capítulo, apresentamos a vida de Simón Rodríguez. Vimos que Rodríguez era um republicano, a declaração em seu leito de morte¹³, seus escritos e sua dedicação à recém independente América Espanhola não nos deixam dúvida. Mas Rodríguez era igualmente um educador. Vimos também que ele foi professor de primeiras letras na cidade de Caracas e abrigava em sua casa alguns de seus pupilos, dentre eles o jovem Bolívar. Entretanto, o envolvimento de Simón Rodríguez com a prática docente é ainda maior.

Em seus comentadores, a análise de sua filosofia, de sua vida e de suas obras a partir da educação é comum, seja pelos seus planos educativos seja enquanto mestre de Simón Bolívar.

Encontramos hoje, ainda que seja um autor pouco conhecido, mais de uma dezena de livros remetendo aos seus trabalhos educacionais¹⁴. Isso ocorre por algumas razões, a primeira decorrente do envolvimento de Rodríguez com o tema, o professor dedica sua vida à causa educacional. O republicano passou anos de sua vida lecionando e sua dedicação está presente também em seus escritos. A segunda, porque o professor coloca a educação como ponto

13 Em Amotape, Perú, no ano de 1854 Rodríguez encontra-se próximo a sua morte quando um jovem que o acompanhava vai chamar o padre da cidade, a pedido do professor. Ao chegar, afirma ao padre que a única religião que teria é aquela professada por ele no Monte Sacro, a república. O relato completo pode ser encontrado em *Cartas* (2001).

14 Alguns deles, que temos visto nesse escrita são: *Maestro de América* (1974); *Simón Rodríguez: una filosofía de la radical novedad* (2016); *Manifiesto por una escuela filosófica popular* (2018); *Educación rodrigueana para el socialismo del siglo XXI* (2015); *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras en Nuestra América* (2013); *O mestre inventor: Relatos de um viajante educador* (2013)

central em seu projeto republicano: “sin *Educación Popular*, no habrá verdadera Sociedad” (RODRÍGUEZ, 2016b, p. 450).

Mas por que trazer novamente à tona a obra educacional do professor? Porque acreditamos que Rodríguez é de fato um autor original, inovador, além de extremamente potente para pensarmos a educação nos tempos atuais.

Em *Reflexões sobre os defeitos que corrompem a Escola de Primeiras Letras de Caracas e meios de alcançar sua reforma por uma nova instituição* Simón Rodríguez faz a seguinte afirmação:

NÃO POSSUI A CONSIDERAÇÃO QUE MERECE

Basta observar a limitação em que está reduzida e a escassez com que se sustenta para conhecê-lo. Todos geralmente a necessitam, porque sem tomar nela as primeiras luzes um homem é cego para os demais conhecimentos. Seus objetivos são os mais louváveis, os mais interessantes: dispor da vontade das crianças para receber as melhores impressões e fazê-las capazes de todas as empresas. Para as ciências, para as Artes, para o Comércio, para todas as ocupações da vida é indispensável. Contudo, em grande esquecimento se vê sepultada em comparação a outras coisas que sucessivamente se adiantam e melhoram: quantos homens julgam mais importante que ela o emprego mais privado e menos útil: quantos julgam esse ministério próprio da velhice e da baixa sorte; e quantos se desdenham de se dedicar a fomentá-lo e elevá-lo! (RODRÍGUEZ, 2016, p. 35)

O documento consiste na explanação de seis reparos e pode ser resumido com o título de cada um deles: *Não possui a consideração que merece; Poucos conhecem sua utilidade; Todos se consideram capazes de desempenhá-la; Cabe-lhe o pior tempo e o mais breve; Qualquer coisa é suficiente e tem propósito para ela; Burlam sua formalidade e suas regras, e seu preceptor é pouco respeitado.*

É preciso levar em conta que estamos abordando o primeiro escrito do autor. Nele, encontramos um Rodríguez que ainda não havia saído de sua terra natal, e um pensamento que irá se radicalizar ao longo dos anos. No trecho citado, retirado do primeiro reparo, Rodríguez coloca o conhecimento escolar como fundamental e necessário para a aquisição de qualquer outro conhecimento, colocando em evidência a dimensão “futuro” em sua compreensão de educação, sem se deparar, ainda, com sua dimensão presente.

O documento que visava, dentre outras coisas, a melhoria da infraestrutura da escola, mais qualidade para o trabalho docente e a ampliação de uma para seis escolas é recusado pelas autoridades locais¹⁵. Após a recusa, Rodríguez renuncia ao cargo de professor de primeiras letras e cerca de dois anos depois sai de sua cidade natal.

15 Cf. DURÁN (2016)

Entretanto, Rodríguez não para de lecionar. Em Bayona, na França, leciona inglês, francês e espanhol (LASHERAS, 2001). Em Paris, com o Fray Servando de Mier abre uma escola, em Londres outra (DURÁN, KOHAN, 2016).

Lasheras ressalta que Simón Rodríguez:

Fue teórico y práctico; estudió no por simple entretenimiento sino para prepararse para la acción política; y volvió a América en el momento justo en que podía intervenir de acuerdo con su preparación: Para ayudar a conquistar, con las ideas, la Libertad que había hecho posible la Independencia conquistada con las armas. (LASHERAS, 2001, p. 35)

As viagens nas quais lecionava não tinham como intuito apenas ensinar, mas também aprender por onde passava e com quem encontrava, como vimos no capítulo anterior. Os encontros escolares, fosse com estudantes ou com professores se somavam ao que viria a ser a base forte de um aprendizado que seria colocado em prática ao retornar à América, na escola de Chuquisaca.

Durante sua estadia na Europa, Rodríguez estava inserido no círculo dos professores europeus, como nos diz Lasheras (2001): “Según Vander Heyt, Rodríguez frecuentó el trato de los viejos profesores del Jardín de Plantas de París, de Vauquelin Profesor de Química conocido por lo original de sus investigaciones- y de Fangeas de Saint Fond”. Em Latacunga, no Equador, anos após ter retornado do continente europeu Rodríguez teria sido convidado para ser professor de Botânica e Agricultura (Lasheras, 2001).

Rodríguez iniciou como professor de primeiras letras, mas suas viagens, a necessidade de trabalhar e seu empenho nos estudos possivelmente foram os responsáveis por auxiliar o educador na construção ampla de seus conhecimentos educacionais e políticos.

2.2 Escola: conceito em Simón Rodríguez

Acreditamos que a escola vem se mostrando como um conceito extremamente plástico, muitas coisas se fazem com nome de escola: temos a escola de primeiras letras, as escolas técnicas, as pré-escolas, a escola de samba, a escolinha de futebol, apenas para citar algumas possibilidades. Há ainda aquelas que não se chamam escola e poderíamos nos perguntar em que medida poderiam ser compreendidas como tais. Seria a universidade uma escola? Uma cooperativa escola? Um grupo de pesquisa escola? Uma viagem escola?¹⁶ Dado

16 Para pensar a dimensão escolar de espaços não compreendidos geralmente como escola sugerimos a leitura de Correa, Ana Corina Salas. *Uma questão de (auto) educação um estudo de Cecosesola, uma escola que não é uma escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação,

isto, nos parece importante esclarecer o que Simón Rodríguez compreende por escola antes de seguirmos com essa escrita.

Diríamos que para Rodríguez a escola é, primeiro, um espaço físico, isso porque, ao longo de sua vida, o professor não apenas se ocupa em lecionar, mas também se preocupa com a construção e a estrutura dos prédios escolares.

Sua preocupação não é o suficiente para dizer que o filósofo educador limita a escola a uma estrutura física, porém nos leva a concluir que a escola é também sobre um espaço físico, quer dizer, a maneira como a estrutura física se organiza é importante para a escola. Uma escola deve ter uma estrutura que possibilite seu bom funcionamento com um espaço confortável e cômodo para os estudantes (RODRÍGUEZ, 2016b). A reivindicação fica clara em ao menos três momentos: o primeiro, quando ainda em Caracas reforma a sala de aula com carteiras novas e em bom estado (GONZALEZ, 2001), o segundo quando seu primeiro escrita reivindica a necessidade de um material de qualidade disponível para uso de professores e alunos, e em *O libertador do meio-dia* (1830) ao escrever que “As crianças tinham de ser recolhidas em casas cômodas e asseadas, com salas destinadas para oficinas, e estas sortidas de instrumentos, e dirigidos por bons professores” (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 57).

A maneira como Rodríguez se ocupa do espaço físico onde os estudantes viriam a habitar também o levou a tomar decisões como quebrar paredes e abrir janelas entre salas de aula para construir um espaço segundo o que lhe convinha (RODRÍGUEZ, 2016a)¹⁷.

O cuidado do professor com as condições e a materialidade do espaço nos leva a concluir que o funcionamento de uma escola não ocorre independentemente de sua estrutura física. Nesse sentido, a materialidade vai além da comodidade dos estudantes e profissionais da educação, existe uma força do material que se usa, do lugar que se ocupa, do espaço que se habita. Isso é, do que o espaço nos abre possibilidades de ser feito ou não. Acrescentaríamos que não é uma força autônoma, pois depende da atenção que se dedique a ela. É o caso, por exemplo, de aulas no jardim, pode-se passar por ele sem que se perceba a força que tem, mas pode-se dar aula atento àquilo que ele lhe provoca pensar, ou mesmo, pode-se abrir uma

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.; Gaivota, Daniel. *Poética do deslocamento: nomadismo, diferença e narrativa na Escola-Viagem*. Rio de Janeiro: Nefi edições, 2017.

17 Sem maiores indícios lembramos que há ainda relatos de que em sua casa em Caracas o professor ministrava aulas em seu jardim aos seus pupilos (GONZALEZ, 2001).

janela entre uma sala de aula e outra, sem que nunca se vire para olhar o que se passa do outro lado¹⁸.

Mas o que acontece no interior de uma escola? Segundo Rodríguez, a escola exerce duas funções, a de instruir e educar (RODRÍGUEZ, 2016b). A instrução é sobre o conhecimento de um modo geral, são as matérias escolares: o espanhol, a aritmética, as artes mecânicas. A educação é sobre criar vontades, no caso de Rodríguez, as vontades republicanas, que são sobre viver em sociedade. De um modo geral a escola para Rodríguez é sobre ensino e moral.

Nossa suspeita ganha força em Sanchez (2008) ao afirmar que:

En efecto, la educación es lo primordial porque se encarga de enseñar a los hombres a vivir [...] Se puede afirmar que la educación tiene su radio de acción en el campo de lo ético, es decir, en la vida pública, que compete a todos y a cada uno de los individuos. La instrucción se presenta, por un lado, como vehículo de la educación, pero también permite difundir o esparcir los conocimientos científicos y técnicos que, junto a otros, convienen al hombre.
(SANCHEZ, 2008, p. 17)

Sanchez (2008) em seu livro *Ética y razón en Simón Rodríguez* nos alerta que a distinção feita pelo filósofo educador se afasta da concepção de civilização, apenas, enquanto desenvolvimento tecnológico, científico e comercial (SANCHEZ, 2008). Afinal, compreender a escola enquanto aquela que seria responsável pela invenção de sua sociedade e assimilá-la, apenas, enquanto um lugar de ensino científico, seria admitir que a República é sobretudo comércio, técnica e ciência.

Entretanto, instrução e educação estão relacionadas, uma vez que, apesar de distintas, a instrução pode ser o meio para se alcançar a educação, como afirma o próprio mestre inventor:

INSTRUIR não é EDUCAR
Nem a Instrução pode ser equivalente à Educação
Ainda que Instruindo se Eduque
(RODRÍGUEZ, 2016a, p. 73).

A instrução pode levar à educação, em outras palavras, o conhecimento científico e técnico pode ensinar a viver em sociedade. Acreditamos que isso ocorra pela seguinte razão. Simón Rodríguez possui uma forte influência europeia em seu pensamento. Uma dessas influências se dá pelo lugar que toma a razão. A razão, ou pensamento crítico ou capacidade de discernir é central no filósofo. Ela diz respeito ao não obedecer servilmente, em

18 Os tempos de isolamento social nos abre uma linha de pensamento que não iremos abordar com profundidade nesse texto, mas que acreditamos ser importante compartilhar a inquietação: o que ocorre com a escola na impossibilidade de se habitar um espaço físico comum? Quais as potências de um ambiente virtual? Ou mesmo em que medida a tela se converteu em um espaço comum?

compreender o porquê e o para quê de agir ou não agir desta ou daquela maneira (RODRÍGUEZ, 2016a). O conhecimento científico, nesse sentido, exercita a razão e nos faz perguntar e buscar, por si mesmos. Logo, o estudo das matérias escolares pode ser um caminho interessante para se aprender a viver em sociedade, uma vez que estimula a razão e a obediência, apenas, de si, e não aos costumes e aos hábitos. Talvez por isso Rodríguez coloque a filosofia como um conhecimento escolar central em seu projeto de educação popular, como veremos mais à frente nesse capítulo. Nesse sentido, a escola é o lugar da educação e instrução que, como nos alerta Sanchez (2008), é impossível separá-las no pensamento de Simón Rodríguez, afinal, estão fortemente imbricadas.

Podemos ampliar nossa discursão do que significa escola para Simón Rodríguez em *Consejos de amigo Dados al Colejio de Latacunga* (2016b), onde encontramos um resgate histórico de quatro compreensões do termo:

<p>ócio escuela, significó, en su orijen descanso Después, Escuela significó dos cosas:</p>	<p>reposo</p>	<p>porque el Estudio pide tranquilidad.</p>
<p>1ra. Lugar donde se Enseña, por consiguiente, donde se Aprende: porque</p>		<p>Enseñar Aprender, son Correlativos.</p>
<p>2da. Secta, Que profesa una doctrina</p>	<p>Sectario, es el que mantiene una opinión establecida en Principio, i Secuaz, es el que la sigue.</p>	
<p>Después, se aplicó el nombre de Escuela, a la Primera Enseñanza (RODRÍGUEZ, 2016b, p. 614 e 615)</p>		

O professor apresenta quatro maneiras de compreender a escola em uma dimensão histórica linear.

A primeira definição de escola é em relação a sua origem. A primeira escola é aquela que surge nos gregos antigos. Rodríguez vai na origem histórica da escola e dela retira seu sentido etimológico, do grego *skholé*, quer dizer ócio, repouso, descanso (RODRÍGUEZ, 2016b). A escola em sua origem nos aproxima daquilo que poderíamos chamar de tempo livre, livre dos negócios, que como já sabemos, nada mais é que a negação do ócio (RANCIÈRE, 2018). A escola em sua origem talvez diga respeito à escola de Aristóteles, a academia Platão, ao jardim de Epicuro, ou mesmo a escola de Isócrates, ainda que deste último não sabemos se Rodríguez teve conhecimento.

Essa escola, entretanto, ainda que possa ter aspectos interessantes - a didática aristotélica, se é que poderíamos chamar assim, o cultivo da razão em Platão, a busca por um

viver mais harmônico em Epicuro - não é a escola que Rodríguez propõe para a América, por uma razão muito simples: não é popular¹⁹.

Depois da escola em sua origem grega, Rodríguez nos traz outras duas definições de escola: a escola enquanto lugar de ensinar e aprender, que segundo o filósofo educador, são correlativos; e a escola como lugar onde se professa uma doutrina. Diríamos a partir da resolução de Simón Rodríguez que se trata de duas escolas distintas que se deram ao mesmo tempo.

Ao definir a escola enquanto lugar de ensino e aprendizagem, o filósofo educador distingue-a da primeira enquanto ócio, que, segundo sua escrita, dedica-se ao estudo, que é definido por ele da seguinte maneira:

ESTUDIAR, es contraerse mentalmente a observar
las Calidades y las Propiedades de las Cosas
i a pensar
en los Efectos i en las Consecuencias de las Acciones
(RODRÍGUEZ, 2016b, p. 615)

Consequentemente, poderíamos dizer que o ensino e a aprendizagem não são sobre se dedicar a pensar as consequências da ação e a observar a qualidade das coisas, mas sobre a transmissão de um conhecimento. Logo, se voltamos à primeira definição de escola enquanto ócio, tranquilidade e descanso, poderíamos concluir que os sofistas ainda que sendo os professores da época, provavelmente a primeira definição de escola não diz respeito a eles, afinal, cobram e aceitam apenas o que podem pagar, viajam em busca de possíveis clientes, e não se ocupam do estudo, apenas da transmissão do conhecimento. Aproximando-se mais da segunda definição que da primeira, ainda que não houvesse a escola enquanto um lugar.

Junto à definição de escola enquanto ensino e aprendizagem, temos a escola enquanto lugar onde se professa uma seita. A escola é, nesse sentido, aquela que segue um princípio. Poderiam ser os seminários católicos que tomam lugar, também, na América Latina, quando os jesuítas e tantos outros que em seguida constroem suas escolas para educar os índios, ou melhor, para doutriná-los em ensino católico. Assim, para além de uma seita ou doutrina, a escola também ensina um modo de se relacionar com vida que deriva da própria doutrina, no caso da América: colono e submisso.

Entretanto, Coêlho em seu artigo *A gênese da docência universitária* (2011) nos alerta que a escolástica fundada na idade média é derivada da palavra *skholé*: “O termo escolástica

¹⁹ Ainda que a figura socrática não possa ser considerada uma escola no sentido institucional do termo, talvez seja ela a que mais se aproxime da escola popular de Simón Rodríguez, uma vez que o filósofo grego estava sempre disposto a dialogar com quem quer que fosse, independentemente de sua origem, não se preocupava tampouco com as normas sociais, mas sobretudo seguia uma máxima, a de que uma vida sem exame não vale a pena ser vivida (Apologia, 38a), o que permeia cada um dos seus diálogos.

vem de *schola* em latim, originário do grego *skholé* que significa tempo livre, estudo, escola, atividade intelectual desinteressada, não ligada à utilidade” (COELHO, 2011, p. 15). Nesse sentido, diríamos que a primeira definição de escola não se encerra em sua definição grega. A escola enquanto *skholé* também dá origem a outras compreensões de escola - nesse caso, a escolástica - para além de seu surgimento histórico na Grécia. A *skholé* se estende até o século XIII e se depara com outras definições de escola.

Por fim, a escola se torna sinônimo de primeiro ensino, chegamos assim ao século XIX, a contemporaneidade de Simón Rodríguez. É nesse momento que a escola ganha grande evidência. Ela passa a exercer uma função social, é a responsável por ensinar os mais jovens da sociedade aquilo que é necessário aprender para viver em sociedade, segundo seu lugar de origem e a família de nascimento. É o caso, por exemplo, dos indígenas nas colônias espanholas e portuguesas que precisavam aprender a moral cristã, por isso a catequese, o espanhol ou português, por isso ensinar a ler a escrever, e a lógica técnico-científica e comercial, ainda que de maneira rasa, por isso contar.

Nesse sentido, a escola passou por diversas transformações ao longo dos anos, desde sua invenção até o momento em que nos escreve Rodríguez. Assim, escola que pensa o professor já não é a mesma que a escola em sua origem. Todavia, a suposta linearidade que o professor nos apresenta não dá conta da complexidade do conceito. Uma vez que as definições apresentadas por ele não se limitam ao tempo que ele aborda. Como observamos, a escola enquanto ensino e aprendizagem pode ser encontrada em mais de um momento histórico da escola, assim como o ócio e o estudo, e a doutrina. Ou seja, ainda que ele as admita apenas como características principais em cada um desses períodos subsequentes, ao menos, as três primeiras *escolas* – a escola como lugar de estudo, a escola como lugar de ensinar e aprender e a escola como aquela que professa um princípio - perpassam as quatro definições do conceito. O que nos abre caminho para pensar as definições de escola trazidas por ele de uma maneira não linear.

De modo que poderíamos nos perguntar: Em que medida a escola sectária ainda se mantém? Em que medida a escola enquanto ócio não ocorre ainda no século XXI ou no XIX? O estudo pressupõe a transmissão de algum conhecimento? O ócio, a tranquilidade e o descanso necessário para o estudo também se fazem necessários para o ensino e a aprendizagem? Seria a escola de primeiras letras de Rodríguez um lugar de estudo?

Diríamos que a escola de Chuquisaca se aproxima, em diferentes aspectos, das quatro maneiras históricas de compreender a escola. Enquanto *ócio*, quando esta reivindica a filosofia, como veremos logo mais à frente. É também sobre ensinar e aprender, afinal, trata-

se de ensinar a ler e a escrever além de outros conhecimentos curriculares. Pensaremos no quarto capítulo em que medida ela não segue apenas um princípio, mas três: o do comum, o da infância e da ignorância, conceitos que serão abordados no próximo capítulo.

Por fim, a escola é sobre o primeiro ensino. Historicamente esse é o tempo de Rodríguez, o educador era professor de primeiras letras, no entanto, ainda que a compreensão de escola enquanto primeiro ensino esteja presente em sua escola modelo, diríamos que a mesma a ultrapassa, uma vez que encontramos nela outras compreensões de escola. Assim, a compreensão histórica linear de Rodríguez, ainda que ilustrativa, não contempla a complexidade do que significa *escola*.

Logo, escola para Simón Rodríguez é um conceito amplo que se modifica ao longo do tempo, ainda que cada uma dessas modificações não se limite apenas a um espaço temporal.

Para o filósofo educador a escola é a única maneira de se atingir a Sociedade Americana, mas para isso deve cumprir duas funções, a de instruir e educar. Funções que estão interligadas, uma vez que, apesar de distintas, instruindo se educa; e que não ocorrem independentemente do espaço que ocupam, pois, a trajetória do filósofo nos mostra que sua preocupação com a escola de primeiras letras é também uma preocupação com a materialidade do espaço escolar.

2.3 A escola de Chuquisaca

A escola modelo de Chuquisaca converge mais de uma compreensão de escola, mas ela é, sobretudo e, antes de mais nada, original. Queremos, com isso, pensar em quatro aspectos de seu funcionamento que garantem o adjetivo ao estabelecimento. Assim, propomos partir de quatro características que irão guiar nossa escrita e, portanto, nossa apresentação da escola modelo, assim como o tempo e o contexto escolar geral da época que ela estava inserida.

O primeiro deles é sobre quem adentra a escola: a educação para as meninas e a questão étnica. O segundo se divide em três subtópicos, neles abordaremos aquilo que deve ser ensinado na escola: trataremos da importância de filosofia, a relevância das artes mecânicas, e a inclusão da língua indígena local. São dois blocos, o primeiro de quem habita o espaço escolar e o segundo daquilo que é ensinado. Entretanto, para começar contaremos rapidamente a história de seu surgimento.

2.3.1 A invenção de uma escola...

Em 1823 Rodríguez volta da Europa, após mais de vinte anos depois de ter saído de sua cidade natal. Nesses vinte anos o mestre inventor passou por cerca de dez países onde, como vimos: deu aulas, trabalhou como tipógrafo, construiu escolas, mas também fez novas amizades, fortaleceu outras, como o caso de seu antigo discípulo Simón Bolívar.

O retorno à América se dá em Cartagena, mas segue para Bogotá onde abre uma escola²⁰, depois vai à Lima encontrar o discípulo Bolívar. Por fim, segue para a Bolívia, onde finalmente empreenderia sua escola modelo.

A Bolívia é então a quarta parada após o retorno à América, já se passaram dois anos desde que está de volta. Nesse momento, Rodríguez é o Diretor de Ensino público de Ciências Físicas, Matemáticas e de Artes, uma espécie de Ministro da Educação. A escola localizada em Chuquisaca, então capital da Bolívia, faz parte do plano da construção da república pensada por Rodríguez e Bolívar. O mestre inventor segue para Chuquisaca a pedido de seu discípulo para ali empreender seu projeto de educação popular:

O plano

de educação *Popular*
de destino para exercícios *úteis* } Bolívar ordenou executar em
e } Chuquisaca
de aspiração *fundada* à
propriedade
(RODRÍGUEZ, 2016a, p. 56)

Rodríguez se encontra nesse momento em uma sociedade recém independente. A Bolívia estava sendo governada por Sucre, após a conquista da independência sobre a colonização espanhola. O professor parece se encontrar em um *entre*. De um lado uma república a ser elaborada, de outro uma mentalidade conservadora, que ainda mantinha em suas práticas antigos hábitos coloniais. É nesse contexto que Rodríguez constrói sua escola modelo.

2.3.2 Uma escola de portas abertas

A América Espanhola do século XIX era dividida em castas, o que se refletia na organização escolar da época e que perdurava na organização social da recém independente

²⁰ A escola que abre em Bogotá chama-se Casa da Indústria Pública, ela é a primeira que executa a partir de seu projeto de educação popular na América. Não iremos abordá-la em profundidade, uma vez que preferimos seguir diretamente para a escola de Chuquisaca a qual temos maiores e mais precisas informações (DURÁN, KOHAN, 2016), entretanto, podemos encontrar mais informações sobre a escola de Bogotá no ensaio que escreve Lasheras no início do compilado de suas *Cartas* (2001).

Bolívia. Durán (2016; 2018) e Kohan (2018) nos alertam que durante o século XIX, ainda no período colonial, já existia uma proposta de escola para todas as castas. O que não significa dizer que existia escola para todos, apenas que a ideia de uma escolarização já era importante para a manutenção da colônia (DURÁN, 2016; DURÁN, KOHAN, 2018).

Ao longo do território podíamos encontrar, por exemplo, as castas dos: indígenas, *criollos*, cholos, negros, zambos, mulatos, peninsulares, etc (DURÁN, 2010). Conseqüentemente, existiam escolas para: espanhóis, para filhos dos espanhóis nascidos na América, para brancos pobres, para indígenas. A princípio, todos poderiam ir à escola, salvo aqueles que se encontravam na casta dos negros, que conseguiam acesso à educação, não por ser um direito de casta, mas através das brechas que encontravam no sistema educacional:

Até os negros, a casta mais baixa, podiam ter acesso à educação por meio de uma pequena trapaça legal porque, embora os negros estivessem proibidos expressamente de ler e escrever sob pena de morte, existia um decreto real que estabelecia que todos os órfãos e órfãs eram considerados homens e mulheres livres. Desta forma, muitas mulheres negras abandonavam seus filhos recém-nascidos em abrigos para que fossem livres. Assim, muitos meninos negros eram acolhidos nos orfanatos como homens livres. (DURÁN, KOHAN, 2018, p. 92)

A divisão escolar segundo as castas é relatada pelo próprio Rodríguez em Defesa de Bolívar (1830):

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 jeneral, sino por la salvacion del fundador ó por la ostentación del Soberano. (RODRÍGUEZ, 2016b, p. 253 e 254)

Assim, cada etnia recebia uma educação segundo seu lugar na sociedade. Os mais pobres, por exemplo, iam para a escola onde aprendiam os primeiros ofícios: as meninas aprendiam a bordar e costurar e os meninos a carpintaria e marcenaria (KOHAN; DURÁN, 2018).

Mazilhão-Filho (2017) reforça a compreensão de Kohan, Durán e Rodríguez de uma educação desigual na América Latina. Ao afirmar que, embora a educação para os indígenas já estivesse presente com os jesuítas desde o século XVI, a eles era reservado apenas noções básicas de ensino, e claro, a catequese. Mazilhão-Filho diz que:

[...] a educação universitária estava reservada à elite, do mesmo modo que a educação primária de melhor qualidade tinha acesso restrito também a essa classe, enquanto aos nativos a educação elementar fornecida pelos jesuítas buscava a cristianização e o ensino das línguas latina e castelhana, com noções básicas de leitura e escrita, além de aritmética, conformando a tríade “ler-escrever-contar. (p.27)

Enquanto ministro e diretor do estabelecimento a ser criado, Rodríguez não reproduz a compreensão geral da época. Ele inventa uma outra escola, uma escola onde se concretizam seus projetos republicanos. A escola em Chuquisaca acontecia da seguinte maneira:

O Colégio de Órfãos e Meninos Carpinteiros é uma escola completamente diferente das escolas conhecidas na América e, talvez no mundo. Essa escola se caracteriza por receber a todos os meninos e meninas da cidade em qualidade de iguais. Diferentemente do resto das escolas americanas, que recebiam seus alunos de acordo com sua origem social, econômica e étnica, a escola de Rodríguez aceitava a todos como iguais, sem condições. (DURÁN, KOHAN, 2016a, p. 12 e 13)

Uma das principais diferenças da escola de Chuquisaca para aquelas que já tinham naquele momento era justamente o de que todas as crianças podiam adentrá-la, não havia distinção entre as crianças segundo castas ou qualquer outra segregação identitária. Ou seja, a escola rompe com a divisão de escola segundo as castas. É nesse sentido que a escola de Rodríguez é compreendida como original, como uma invenção nas Américas. Certo que a invenção da escola é antiga, mas pela primeira vez nessas terras americanas uma escola recebe meninos e meninas de diferentes classes sociais, econômicas e étnicas.

A crítica identitária de Rodríguez está ligada à identidade de raça e origem. Não se faz distinção entre aquele que é de tal ou tal família, que tem esta ou aquela tonalidade de pele, que faz parte desta ou daquela etnia. Ainda que a origem familiar do indivíduo em Nossa América no século XIX definisse as práticas aceitáveis na sociedade e os lugares onde circular, a escola de Chuquisaca rompe de maneira profunda com essa prática²¹.

2.3.3 A educação das meninas

A sociedade segregada refletia, obviamente, também na educação por gênero. As meninas não recebiam a mesma educação que os meninos, da mesma maneira que os indígenas não recebiam a mesma educação que os brancos, os pobres que as crianças da elite. Rodríguez, entretanto, ainda que com limitações, defende a educação das meninas e sua inclusão na escola de Chuquisaca, da mesma maneira que o faz com os meninos, sem distinção de castas.

Em *O libertador do meio-dia* (1830), no tópico *Sobre o projeto de Educação Popular* encontramos o seguinte relato em relação ao tema:

21 Talvez seja importante lembrar o que abordamos no capítulo anterior em relação ao que pensava Simón Rodríguez de sua origem, que a ele pouco importava. Nos parece correto dizer que a compreensão pessoal do professor reflete na elaboração de sua escola.

Expediu um decreto para que se recolhessem as crianças pobres de ambos os sexos... não em *Casas de misericórdia* para fiar por conta do Estado – não em *Conventos* para rezar a Deus pelos seus benfeitores – não em *Prisões* para expurgar a miséria ou os vícios de seus pais – não em *Hospícios*, passando os seus primeiros anos aprendendo a servir, para merecerem a preferência de ser vendidos aos que buscam criados fiéis ou esposas inocentes. [...] Dava-se instrução e ofício às mulheres para que não se prostituíssem por necessidade nem fizessem do matrimônio uma especulação para assegurar sua subsistência. (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 56)

O decreto expedido pelo Diretor de Ensino Público é claro: solicitou que recolhesse as crianças de ambos os sexos. São meninos e meninas de diversas castas. Para a inclusão das meninas em sua escola, Rodríguez utiliza dois argumentos: fazia-o para que as meninas não se casassem como solução para a subsistência nem se prostituíssem.

Quais eram as possibilidades de uma menina pobre na América Espanhola do século XIX? Quais eram as opções de uma menina durante os anos que viveu Simón Rodríguez? Era preciso dar às meninas as condições para que pudessem seguir na sociedade sem a dependência do homem, e para isso a instrução.

A educação das meninas, entretanto, não é posta sem limites, uma vez que afirma o professor: “As meninas aprendiam os ofícios próprios de seu sexo, considerando suas forças” (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 57). Mas o que significa “aprender conforme suas forças?” Quais seriam os ofícios próprios do sexo feminino? As meninas durante o século XIX aprendiam bordados e boas maneiras, pouco estudavam das primeiras letras, álgebra ou ciência. Lembrando que o ensino variava segundo a origem familiar, de modo que muitas não tinham acesso ao ensino formal (RODRÍGUEZ, 2016a).

Podemos nos perguntar até que ponto Rodríguez questiona a compreensão hegemônica de ensino, uma vez que convida as meninas a estarem presentes em sua escola modelo, mas as limita segundo a sua força. Veremos ainda nesse capítulo que uma das reivindicações do professor é o ensino das artes mecânicas, compostas pela: alvenaria, ferraria e marcenaria.

É preciso, então, fazer algumas perguntas à Rodríguez: Teria ele feito essa afirmação em sua defesa dado os escândalos que causou sua escola? E se uma menina reivindicasse aulas de alvenaria? Se uma menina afirmasse ter a força suficiente para manejar o ferro? Talvez haja aqueles que fiquem tentados a dizer que ele concordaria, pois se há força, pode-se aprender, o que seria justificável pela trajetória do autor. Por outro lado, não sabemos o que ensinava as meninas com precisão. Haveria aquelas que aprendiam marcenaria, alvenaria ou ferraria, ainda que de maneira mais limitada que os meninos?²² O fato é que não encontramos

22. Sucre em carta escreve que havia solicitado mais de uma vez o plano educacional do professor por escrito, mas o mesmo sempre se recusava a entregar. Teria alguma relação com o ensino das meninas? Ou era apenas

nenhuma referência à força das crianças em geral, que poder-se-ia dizer que também os meninos deveriam aprender conforme sua força, pois possuem menos força que um adulto. A questão é: por que Rodríguez ressalta que, apenas, as meninas deveriam aprender conforme a sua força?

Contudo diríamos que a ideia de educação em Simón Rodríguez, na qual está inserida a escola de Chuquisaca, enquanto *educación para todos* vai além da compreensão de *todos na escola*. Pois não se ocupa, apenas, de reivindicar escola para todos, mas de pensar uma escola onde todos e todas possam estudar juntos, ainda que a questão das meninas seja uma questão que requer atenção no interior de sua escola. Todavia, o professor não subverte apenas quem pode frequentar essa escola, senão também o que deve ser ensinado em seu interior e para isso subverte o currículo escolar.

2.3.4 O ensino de filosofia

A filosofia é a primeira transformação curricular que queremos abordar. Pois, para o filósofo educador, não basta aprender apenas a ler, escrever e contar:

leer, escribieron, i contar, es la Carretilla de las 1ras escuelas.
leen, porque dicen atropelladamente, lo qe. está en un librito, qe saben de memoria
escriben, porque llenan páginas enteras de Rasgos i Palotes, de prisa pa. acabar pronto.
cuentan, porque cantan, a gritos, la Tabla
(RODRÍGUEZ, 2016b, p. 624)

A tríade, ler, escrever e contar era o que mais comumente se ensinava nas escolas pela América Latina. Entretanto, Rodríguez nos alerta que nem mesmo ela era ensinada de maneira profunda, complexa ou refletida. O que para o filósofo educador se constitui como um problema, uma vez que para ele a educação e a instrução são também, e sobretudo, sobre questionar (RODRÍGUEZ, 2016b). Logo, a tríade não era o suficiente para se formular uma escola modelo para a recém independente América Espanhola.

É nesse sentido que Rodríguez afirma: “Ideias!.... Ideias!, primeiro que Letras” (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 93). Pois, era preciso, antes das primeiras letras, aprender, conhecer, inventar ideias, pensar sem limites. O conhecimento para Rodríguez está inteiramente ligado à prática, de modo que nada adianta aprender a ler, escrever e contar, se não se reflète a respeito da vida, do mundo que se vive e do nosso agir em sociedade.

porque sabia que a abolição do sistema de castas e a junção de meninos e meninas em uma mesma escola era demasiado escandaloso para a época? (LASHERAS, 2001)

Segundo Sanchez (2008), Simón Rodríguez coloca a filosofia como a principal matéria escolar: “La instrucción publica tiene por maestra principal la filosofía, Rodríguez define filosofía como ‘crítica’, que es ‘el alma de la sociedad’, de tal manera que la instrucción que propone forma pensadores, no sacos llenos de certidumbre” (SANCHEZ, 2008, p. 19). Ou seja, não se trata de simplesmente saber, seja ler, escrever, contar, ou mesmo saber a história da filosofia, saber as ciências, política ou cidadania, é preciso pensar, perguntar, não se encontrar cheios de certezas, mas carregados de questionamentos.

A reivindicação pelo ensino de filosofia pode ser encontrada mais de uma vez em termos semelhantes a esse:

A Instrução Pública... no século XIX,
pede MUITA FILOSOFIA.
(RODRÍGUEZ, 2016a, p. 79)

Apesar da reivindicação ser recorrente, a *filosofia* não é um termo muitas vezes citado na obra do autor, logo, ela nos interessa, não por ser um assunto recorrente, mas pela importância que Rodríguez atribui a ela em sua obra educacional e pela maneira como compreende a filosofia. Mas o que compreende ele por *filosofia*?

Em *Defesa de Bolívar* (1830) encontramos a seguinte definição: “la filosofía consiste en conocerse, nó en contrahacerse” (RODRÍGUEZ, 2016b, p. 153). A afirmação de Rodríguez nos abre algumas frentes de compreensão. A palavra *contrahacerse* aproxima-se tanto de *imitação* quanto de *uma prática que se afasta de um discurso*, de modo que poderíamos compreendê-la como: 1. não se contradizer; ou 2. não imitar ou não falsear. A filosofia é, em relação a sua definição positiva, conhecer a si mesmo, mas também, em sentido negativo, ser coerente com o próprio discurso e, por fim, não imitar ou não falsificar, de modo que ela se aproxima ao inventar e ao ser original.

Filosofia também tem a ver com o conhecimento das coisas, afirma Rodríguez em *Luzes e Virtudes* (1840): “A filosofía está onde quer que se pense sem prevenção; e consiste em *conhecer as coisas, para regar nossa conduta com elas, segundo suas propriedades*” (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 93). Para que a filosofia se faça é preciso pensar sem objeção, ou seja, não colocar travas ao pensamento, nem censura ou qualquer outro tipo de impedimento. Filosofia significa conhecer as coisas, suas propriedades, para a partir desse conhecimento organizar nossa conduta. Desse modo, a filosofia é um conhecimento das coisas que interfere em nosso agir no mundo.

A escola inventada por Simón Rodríguez está marcada por uma característica específica que modifica sua relação em sociedade. O *social* é aquele que sinaliza que se vive,

de fato, segundo os princípios daquilo que se quer inventar²³. Sem dúvida o termo social encontra em Rodríguez diversos sentidos, entretanto queremos ressaltar aquele que o filósofo atribui não apenas à filosofia e à escola, mas que compreende como um estado geral das coisas. Nesse sentido, Rodríguez afirma que:

Enseñese á hablar la lengua de los Castellanos
Enseñese á vivir segun los preceptos de la filosofia social

y fácil será pintar y	}	la boca con las letras
		la moral con las obras.

(RODRÍGUEZ, 2016b, p.159)

A citação fortalece nossa compreensão de filosofia em Simón Rodríguez, a filosofia é sobre viver a partir do próprio discurso (e discursar a partir da própria vida?). É sobre ser coerente consigo mesmo.

Mas o que modifica o social na filosofia?

Nos parece que o *social* em Simón Rodríguez carrega três características principais. A primeira é que ele se trata, como já dissemos, de um estado geral de coisas, quer dizer, temos a educação social, a escola social, a filosofia social, a economia social. Os diversos setores da sociedade podem, ou não, se tornarem *social*, ele é uma espécie de atributo que se soma a algo ou alguma coisa. As coisas em *estado social* são, por sua vez, definidas por Simón Rodríguez da seguinte maneira:

As coisas, no estado social, não são propriedade de um, mas sim por consentimento de todos – e esse consentimento parece com os que o deram: – os mortos foram....; mas não são pessoas: – a pessoa moral não existe sem a pessoa real: – não há atributo sem sujeito. (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 87)

A segunda característica do *social* consiste em afirmar que as coisas e, portanto, a filosofia, quando atravessadas pelo estado social tornam-se públicas, não são mais propriedades de uma só pessoa, classe social, ou grupo étnico. Ao contrário, elas passam a ser comuns, conceito que abordaremos com mais profundidade no próximo capítulo. De modo que o conhecimento é comum, e também geral, pertencente a todos e todas, de maneira que:

o que não é GERAL
sem exceção
não é verdadeiramente PÚBLICO
e
o que não é PÚBLICO não é SOCIAL
(RODRÍGUEZ, 2016a, p. 74)

23 Abordaremos quais são os princípios da sociedade a ser inventada no próximo capítulo

Para o autor o social está diretamente relacionando com o público, com o geral, portanto, com aquilo que é para todos. Nesse sentido, a filosofia social é uma filosofia que permite que todos e todas se apropriem dela.

A terceira característica compreende que o social é sobre pensar em todos e não apenas em si mesmo. “‘Cada uno para sí y Dios para todos’ [es su máxima] sin advertir que el Dios para todos social quiere decir que cada uno piense en todos si quiere que todos piensen en él” (RODRÍGUEZ, 2016b, p. 304 e 305). Nesse sentido, Rodríguez afirma que o social é sobre não utilizar, fosse da ideia de liberdade ou de um suposto poder, para fazer algo que prejudicasse qualquer outra pessoa da sociedade. Senão, antes de agir ponderar sua ação considerando a todos e todas.

Resumindo, social é aquilo compreende que as coisas não são propriedades de um, seja grupo, classe ou indivíduo, e, portanto, é pública, e que por fim, não pensa apenas em si mesma, mas em todos os presentes na sociedade. Assim, social não é uma característica, apenas, atribuída à filosofia, mas a todos os setores da Sociedade Americana.

Acrescentaríamos ainda que a conduta que nasce com o conhecimento aportado pela filosofia social não é definitiva, estática, imutável. A filosofia no estado social, sendo aquela que corresponde à maneira como se organiza a vida em República, deve seguir uma e outra vez questionando. Pois suas ideias e perguntas, e conseqüentemente a conduta que se deriva dela, se limitam a um curto período de tempo. Uma vez que Rodríguez estipula que o consentimento dado em sociedade deve ser constantemente renovado, pois a morte física daqueles que consentiram finda sua validade.

Nesse sentido, a filosofia é um exercício de perguntar constante que coloca em evidência algo ou alguma coisa da sociedade, não apenas em busca da sua verdade, mas em busca de um melhor agir segundo as circunstâncias nas quais estamos inseridos/as.

Assim, a filosofia na escola de Chuquisaca não corresponde apenas à instrução, pois não se trata de, simplesmente, aprender a história da filosofia, mas de pensar sem limites, de inventar, de ser coerente consigo mesmo, de ter ideais antes mesmo de aprender a ler, escrever e contar.

A filosofia, quando no estado social, ou seja, a filosofia social, tampouco pode ser sobre pensar apenas em si mesmo. Devendo colocar toda a sociedade como ponto crucial a ser levado em conta na invenção das ideias e das condutas. Ideias e condutas que são questionadas uma e outra vez, sem cessar, dando assim um caráter de movimento na invenção da sociedade outra, uma vez que se deve estar sempre inventando. Assim, a filosofia se relaciona com a maneira como vivemos e, portanto, com a educação, pois, o conhecimento

que se aporta dela, estabelece nossa conduta com as coisas. Por fim, sendo a filosofia *social*, ela é também pública, logo, está disponível para que todos/as e qualquer um/a possa filosofar.

2.3.5 As artes mecânicas

As artes mecânicas se encontram presentes na escrita de Rodríguez desde seu primeiro escrito. Em *Reflexiões* (1794), ao reivindicar a ampliação das escolas de primeiras letras de Caracas, Rodríguez denuncia que as artes mecânicas estavam associadas aos pardos e morenos²⁴, crianças e jovens que estavam fora do sistema escolar por não haver escola para elas, já que não poderiam frequentar a escola dos brancos. Pois, embora já houvesse a reivindicação de escola para não brancos, o sistema escolar não abrangia a todos em quantidade:

As artes mecânicas estão nesta cidade e mesmo em toda a Província como vinculadas aos pardos e morenos. Eles não possuem quem os instrua; a escola das crianças brancas não podem frequentar: a pobreza os faz se aplicar desde a mais tenra idade ao trabalho e nele adquirem prática, porém não técnica: faltando a eles esta, procedem em tudo com habilidade; uns se fazem professores de outros, e todos não foram ainda nem discípulos; com exceção de alguns que por maior aplicação realizaram a sua instrução à força de uma penosa tarefa. (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 38)

O relatório, como já sabemos, tinha como um dos objetivos ampliar as escolas locais, o que atingiria também os pardos e morenos. Entretanto, longe de reivindicar uma educação igualitária, as escolas sugeridas no relatório seguiam a lógica de castas vigente na época. O argumento utilizado pelo professor para a construção dessas escolas era o de que aqueles que se dedicavam às artes mecânicas não possuíam a técnica que o saber escolarizado poderia lhes oferecer, assim, tampouco tratava-se de reivindicar o pensamento e a filosofia para esses estabelecimentos, mas de aprimorar o trabalho segundo a ordem vigente, a partir da escolarização do conhecimento.

A escola de Chuquisaca, no entanto, coloca as artes mecânicas, não mais como atribuição de uma ou mais castas, mas como algo a ser aprendido independentemente delas: “Os meninos deviam aprender os três ofícios principais, Alvenaria, Carpintaria e Ferraria, porque com terras, madeiras e metais se fazem as coisas mais necessárias, e porque as operações das artes mecânicas secundárias dependem do conhecimento das primeiras” (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 57).

²⁴ Decidimos reproduzir o vocabulário do autor e utilizar pardos e morenos. Entretanto, é preciso recordar Abdias Nascimento (1991) que ressalta que as respectivas classificações étnicas convergem para identidade negra, uma e outra vez renegada pelas elites dominantes. Classificações que tem por objetivo, dentre outras coisas, o apagamento de suas culturas e suas identidades.

A reivindicação pelas artes mecânicas traz uma interessante simbologia que queremos abordar. Sabemos que Rodríguez quer inventar uma América outra, entretanto, acrescentaríamos que sua invenção não é apenas sobre uma sociedade possível utopicamente. Ela possui uma materialidade que reivindica a importância de sermos capazes de inventá-la com as próprias mãos. Por isso é preciso saber de alvenaria, de carpintaria e de ferraria.

Antes de voltar para a América Latina esteve Don Simón nos Estados Unidos e na Inglaterra, no primeiro não trabalhou diretamente com a educação, até onde sabemos, mas na indústria e em gráficas. Logo, pelo trabalho que desempenhou teve contado com o início da industrialização estadunidense (GONZALEZ, 2001). Na Inglaterra, abriu uma escola de primeiras letras. Era início do século XIX, e sendo Rodríguez aquele que viajava atento aos aprendizados que a viagem poderia lhe proporcionar, é difícil afirmar que ele não teve conhecimento das revoluções industriais naquele momento.

Assim, a reivindicação pela generalização das artes mecânicas de Rodríguez não é sem fundamento. Uma vez que a partir das artes mecânicas “é capaz de fazer as coisas mais necessárias” diríamos que Rodríguez prepara os estudantes de Chuquisaca, não apenas para pensar, questionar e ter ideias, mas também para a construção material da sociedade a ser inventada²⁵.

O que está em jogo para Rodríguez, entretanto, é a colonização das América com seu próprio povo. Sobre isso nos diz Rodríguez (2016a) “A intenção não era (como se pensou) encher o país de artesãos rivais ou miseráveis, mas instruir, e acostumar ao trabalho, para fazer homens úteis – atribuir-lhes terras e auxiliá-los em seus estabelecimentos... era colonizar o país com seus próprios habitantes” (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 59).

A imigração europeia durante o XIX nas Américas é recorrente, sobretudo como um processo de branqueamento da população americana. Rodríguez, entretanto, não pensa seu projeto a partir da imigração, de processos de clareamento dos povos latino-americanos, mas de uma sociedade construída por aqueles que aqui já estavam, espanhóis e seus descendentes, africanos e seus descendentes e povos originários. Para o professor, não há necessidade de buscar fora a população republicana, mas era preciso inventar a partir daqueles que aqui já habitavam. Certo que os indígenas naquele momento já haviam ganhado uma dimensão de estrangeiridade tamanha que era como se já não pertencessem ao território que habitavam (DURÁN, 2008), pois o direito deles ao próprio território havia sido cassado e negado, assim como o direito à vida e ao modo de se viver. Direitos que eram negados não apenas aos

25 Sendo a filosofia, também, sobre o agir em sociedade, nos perguntamos em que medida o conhecimento filosófico é capaz de influenciar a invenção dessa materialidade?

nativos, como também aos sequestrados da terra natal. Em sua humanidade invisibilizada, ameríndios e descendentes de africanos, muitas vezes não eram considerados no plano de colonização da América, senão enquanto histórias e corpos a serem extirpados ou quando sua força ou corpo eram necessários para o benefício dos próprios colonizadores ou das elites locais.

Vimos no capítulo anterior que Rodríguez coloca a alteridade como ponto fundamental na invenção da América Latina outra. Nesse sentido, Ortega (2011) nos alerta que:

Esta mezcla de colores y formas no constituye un pueblo. No es sólo el grado de diversidad étnica, el cual, sin duda, resulta un problema ampliamente reconocido desde el período colonial. Más serio aun es el hecho de que tal heterogeneidad apunta a la fragmentación y atomización de lo público, la proliferación corporativa de sujetos con diversos y divergentes intereses particulares. Tal pluralidad impide la existencia como sujeto capaz de sustentar la soberanía y, por lo tanto, agente capaz de ejercerla, aun cuando algunos de ellos formalmente gocen del derecho al voto. Al no ser sujetos ni objetos de la soberanía, el agregado de sujetos no constituye república y su existencia social no contribuye al bienestar público. (ORTEGA, 2011, p. 40)

Diríamos que Rodríguez concorda e discorda de Ortega (2011). Concorda, porque assim como para Ortega, Rodríguez não compreende a simples diversidade étnica como um povo. Entretanto, discorda que essa heterogeneidade seja um problema para a construção de um povo americano. Ao contrário, a heterogeneidade é justamente uma das principais características que torna a América o lugar de invenção, como vimos no primeiro capítulo.

Para fim de esclarecimento, Durán e Kohan em *O manifesto por uma escola filosófica popular* (2018) nos trazem quatro compreensões distintas de povo: 1. enquanto unidade territorial administrativa, 2. como dimensão social, 3. como instância jurídico-política legitimadora de uma determinada ordem e 4. como fonte de soberania. Entretanto, os autores nos alertam que, para além de uma compreensão do conceito segundo aquilo que já havia sido estabelecido, o que está de fato em jogo para Simón Rodríguez é inventar povo. Um que ainda não existisse. Nas palavras de Durán e Kohan,

[...] a ação de inventar povo, o popular como verbo, é um convite irrestrito a todos e qualquer um para participar de um espaço comum, aonde todos são bem-vindos em qualidade de iguais e ninguém vale mais. É um abrir as portas e janelas de forma incondicional a todas, todos, qualquer um no interior de uma escola. Todos(as) dentro da escola, porque todos(as) são cidadãos(ãs). Dessa forma, a educação inventa escola, inventa o povo na escola, abre-a para todo o povo. Isto não quer dizer que não existam outros espaços populares: políticas, músicas, esportes, culturas. Porém, a escola tem um lugar especial, porque é a própria construção pelo povo de um espaço e tempo comum para pensar-se e viver como povo. (DÚRAN e KOHAN, 2018, p. 78)

Segundo os autores, a invenção de *povo* se dá no interior da própria escola quando Rodríguez convida a todas as crianças para compartilharem um espaço comum na qualidade de iguais. Nesse sentido, é um *povo* outro que inventa a escola de Chuquisaca, distinto daquele que ocorre na esfera sociopolítica na cidade além dos muros da instituição. A invenção de *povo*, não se dava no tempo futuro, mas no presente, tampouco é uma categoria preconcebida segundo os manuais de história e filosofia, mas algo a ser inventado e experimentado juntos a partir da própria prática escolar.

Assim, diferentemente da compreensão geral, Don Simón afirma que já havia nessas terras os habitantes necessários para colonizar as recém independentes terras da América do Sul. O que não tinha, ainda, era o *povo*, que precisava ser inventado.

Nesse sentido, Simón Rodríguez defende a importância das artes mecânicas para a colonização da América com seus próprios habitantes. Não queremos com isso dizer, simplesmente, que Rodríguez pensava em fazer uma república industrial ou formar mão de obra capaz de trabalhar nos empregos que havia de chegar por essas terras. Afinal, como já vimos, Rodríguez não quer fazer da América uma civilização, no sentido recorrente do termo. Mas, nos parece interessante perguntarmos se as experiências de viagem de Rodríguez não o proporcionaram uma outra compreensão do que deve ser aprendido e ensinado em sua escola e com que fim. De modo que poderíamos nos perguntar em que medida aprender os três ofícios principais não é também sobre construir com as próprias mãos a América a ser inventada?

A construção, assim, possui uma imagem simbólica, se queremos inventar uma república é preciso saber, também, de alvenaria, carpintaria e ferraria. Ou seja, inventar uma sociedade pressupõe fazê-la com as próprias mãos.

2.3.6 Que língua fala uma escola?

O terceiro ponto que iremos abordar sobre a escola de Chuquisaca é a inclusão do Quéchuá, língua indígena dos povos do Alto Peru. Antes de mais nada, é necessário compreender as consequências e as razões dessa decisão. Afinal, o que significa perder uma língua? Por que conservar uma língua? Para que adicionar uma língua indígena no ensino formal em uma escola durante o século XIX?

A decisão de incluir a língua indígena na escola de Chuquisaca nos remete ao que acabamos de abordar no tópico anterior: o de colonizar a América com o próprio povo. Mas por que a escolha do Quéchuá em meio a tantas línguas indígenas locais? Talvez por sua

popularidade? Afinal, é uma família de idiomas falada em diversas regiões andinas que ainda hoje se mantém viva na América do Sul, sendo um dos idiomas oficiais da Bolívia. Ou mesmo, talvez por ser a língua do império Inca, ou seja, uma língua que carrega uma representação histórica.

O fato é que a decisão pode ser compreendida como uma decisão política radical, pois reivindicava o saber indígena para a escola, e como uma decisão pedagógica prática e simbólica²⁶. Primeiro por incluir uma segunda língua falada em território americano, segundo porque ao colocar a língua indígena na escola, admite aos nativos como bem vindos em sua escola e, portanto, na Sociedade Americana²⁷.

O espanhol já era a língua materna para muitos daqueles que nasciam nessas terras, mas havia muitos outros para os quais o espanhol não era sua língua e que não representava sua compreensão de mundo. Era preciso então incluir outras. Desse modo, enquanto muitos afirmam a catequização e o ensino do espanhol aos povos originários, o professor faz o caminho inverso, ele inclui a língua originária como aquela a ser aprendida por aqueles que herdaram a língua do continente europeu.

Durán, em seu artigo *Hospitalidad y infancia en Simón Rodríguez* (2008) nos conta o que significa para uma criança indígena, não falante do espanhol, adentrar em uma escola naquele momento:

Los niños hablantes de otras lenguas, como el quechua, aymara, guaraní, nahuatl y maya-quiché, que pretendían ser recibidos en la escuela para habitar sus aulas, en el mejor de los casos, debieron ceder a la hegemonía de la lengua dominante y aprender la lengua de los amos, en detrimento de sus propias lenguas. (DURÁN, 2008, p. 90)

De modo geral, os indígenas não tinham suas línguas incluídas em outras escolas americanas, conseqüentemente adentrar o espaço escolar significava adentrar em um outro sistema no qual suas línguas, suas formas de vida, suas maneiras de habitar o mundo, não eram aceitos. Sobre isso, Durán (2008) afirma que “El imperio y las repúblicas han sido anfitriones que sólo han brindado hospitalidad a estos pueblos a condición de abandonar sus costumbres, perder su lengua y llegado el caso su vida” (p. 92). Logo, frequentar a escola

26 De modo geral, a educação bilingue indígena ganha força na América Latina apenas após as décadas de 1970/1980. Cerca de 150 anos depois da escola de Chuquisaca. Cf. Cruz, Héctor Muñoz. Política pública y educación indígena escolarizada en México. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 49, Dezembro/99; Monte, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. *Revista Brasileira de Educação*. p. 118-133, Set/Out/Nov/Dez 2000 Nº 15

27 É interessante a relação que Simón Rodríguez estabelece com a escolarização e a reivindicação da língua indígena e os limites que estabelece para o saber originário. Se por um lado insere o quéchua no currículo, por outro não sabemos de nenhum outro saber indígena a ser inserido em suas escolas. Durán e Kohan (2018) nos esclarece que no século XIX a educação para todos está em pauta, entretanto o que diferencia Simón Rodríguez de tantos educadores, inclusive de suas próprias inspirações filosóficas e educacionais, não é tanto o que reivindica, mas a maneira como elabora e executa seu plano educacional.

significava o apagamento de suas diferenças para que uma outra cultura fizesse parte de suas vidas, em detrimento das suas culturas originárias.

Por um lado, Rodríguez não parece estar preocupado com o resgate da cultura indígena, tampouco a compreende como um saber ancestral que deve ser cuidado, mas, por outro lado, se ocupa em pensar uma sociedade em que as diferenças tenham lugar e que todos e todas sejam bem vindas e bem vindos sem que para isso seja necessário o apagamento de seu modo de ser no mundo²⁸.

O que está por trás das línguas europeias nas instituições latino-americanas é uma colonização e desvalorização de uma língua em relação à outra. Aqueles povos já tinham suas línguas. Apagá-las em nome de outro idioma é destruir uma compreensão de mundo. Por outro lado, adicionar o Quéchuá para além de uma solução prática, por ser uma língua local, é também uma decisão simbólica, a língua originária é de importância para a República, a República é também dos povos originários.

A inclusão de um segundo idioma no currículo escolar não era uma novidade no século XIX, mas obviamente não eram as línguas dos povos originários que estavam presentes nela. Uma vez que a colonização europeia abrangia também o idioma em sua luta pelo poder.

Em *Sociedades Americanas* (1842) Rodríguez formula uma crítica ao que ocorria nas escolas bilíngues de línguas europeias na América:

[...] as crianças vão esquecendo o pouco que dizem em sua língua [castelhano]: desde muito pequenos os colocam em *Colégios* [...] onde não se lhes permite falar senão Inglês, e Francês, e uma ou outra palavrinha em CASTELHANO, para que se entendam com suas mães aos domingos. As boas Senhoras se banham em água rosada, quando os ouvem falar *fechao* e dizer a cada instante.
jarirú, yesar, coman bú porte bú i ui mosiú
(RODRÍGUEZ, 2016a, p. 165)

De maneira irônica, Rodríguez critica uma segunda colonização linguística a partir das escolas bilíngues em inglês e francês. O filósofo educador questiona a necessidade de ter-se essas línguas ensinadas nas escolas, enquanto o espanhol era pouco a pouco esquecido.

Mas por que não expulsar das escolas o espanhol? Não seria ela a representação de uma colonização? O fato é que o espanhol já é a língua de muitos na América Espanhola,

28 Para se aprofundar na questão da hospitalidade em Rodríguez ver o artigo já citado de Durán: *Hospitalidad y infancia en Simón Rodríguez* (2008), nele Durán aborda a escola de Chuquisaca a partir do conceito de hospitalidade incondicional e hospitalidade jurídica em Derrida. Ver também *O mestre inventor: Relatos de um viajante educador* (2013) nele Kohan, a partir do artigo de Durán (2008) adiciona mais elementos a questão da hospitalidade que oferece Simón Rodríguez em sua escola de Chuquisaca

inclusive do próprio Simón Rodríguez que não cogita em nenhum momento sua expulsão, senão uma reformulação.

Em relação a isso, Hernán Ouviaña (2013) nos alerta que a invenção em Simón Rodríguez é também gramatical. Nesse sentido, o que faz o professor de primeiras letras é tirar o idioma do colonizador de seu lugar sagrado, rompendo com as formas gramaticais da colônia:

Si de lo que se trataba para Rodríguez era de crear algo radicalmente nuevo, ese proceso de invención no podía dejar de lado al lenguaje, debido a que él no puede disociarse de la manera en que vemos al mundo. Por ello en sus textos está presente también una vocación de ruptura con las formas gramaticales tradicionales heredadas de la colonia. Lejos de percibir a éstas como algo neutro y plausible de ser utilizadas sin más en las “Sociedades Americanas” por fundar, consideraba que aquellas formaban parte inherente de un pasado en decadencia con el que se debía romper marras. La creación de un nuevo universo simbólico tenía entonces a la gramática como a un campo de batalla prioritario. (HERNÁN, 2013, p. 101 e 102)

A criação de novo universo simbólico mencionado por Hernán pode ser verificado em diversas obras de Simón Rodríguez, inclusive aquelas citados nessa escrita. Em diversas citações, sobretudo naquelas retiradas de *Sociedades Americanas* e *Luzes e Virtudes Sociais*, podemos notar que Rodríguez modifica a escrita de palavras em castelhano, cria sistemas de pensamentos com colchetes, parênteses, coloca palavras ou mesmo frases completas em caixa alta, sinaliza o texto com dupla vírgula, enfim, nos traz uma verdadeira revolução gramatical e estética da escrita. Acrescentaríamos, ainda, que a criação de um novo universo simbólico a ser inventado na recém independente América, inclui também a língua indígena e não apenas a transformação do castelhano.

Assim, a escola bilingue, além do valor simbólico e prático, abre caminhos para pensar de outras maneiras a invenção da sociedade. Quais ideias podem nascer de uma outra língua? Quantos mundos se abrem com uma língua? A língua indígena, e a maneira como ela é incluída na escola de Chuquisaca é também uma potência a mais para a invenção das *Sociedades Americanas*, a partir dos mundos que a língua é capaz de abrir e a afirmação de que a população indígena faz parte da Sociedade a ser inventada.

Desse modo, podemos vislumbrar ao menos duas críticas de Simón Rodríguez ao funcionamento do ensino da época. A primeira crítica diz respeito a sua organização, a maneira como está distribuída a escola. Ela consiste em dizer que é preciso generalizar a instrução, que é preciso que todas as crianças estejam presentes na escola, entretanto, mais do que se reivindica é sobre como o coloca em prática. Certo que a instrução deve ser geral, e deve-se ter escola para todos e todas. Entretanto, para Simón Rodríguez reivindicar escola para todas as crianças significa também romper com o sistema de castas e aceitar a todos e

todas, meninos e meninas, indígenas ou não, na mesma escola, independentemente da origem familiar e do gênero.

A segunda crítica é sobre o que deve ser ensinado nas escolas. Rodríguez coloca clara sua posição de que é necessário transformar o ensino. É preciso filosofia, pois se faz necessário pensar, perguntar, e conhecer as coisas para melhor elaborar o nosso agir em sociedade. É também preciso aprender a língua indígena falada na região, afinal, a escola é também para os nativos daquelas terras. Por fim, é preciso aprender alvenaria, carpintaria e marcenaria, responsável pela construção de todas as coisas. Ou seja, a tríade: ler, escrever e contar, não abarca todas as necessidades de uma escola na República rodriguenha.

A escola de Chuquisaca não dura muito, apenas alguns meses²⁹. Após uma viagem para a construção de outra escola na região, na cidade de Cochabamba, Rodríguez encontra sua escola destruída (RODRÍGUEZ, 2016a, ANDRÉS-LASHERAS, 2001) O fato é que essa escola foi responsável por uma verdadeira revolução na época. Rodríguez consegue abalar as estruturas da sociedade e é veementemente perseguido por isso.

²⁹ Na bibliografia recolhida encontramos dois períodos distintos referente a duração da escola, o tempo varia entre 4 e 6 meses.

3 A INVENÇÃO DA SOCIEDADE AMERICANA EM TRÊS PRINCÍPIOS

Os preceitos sociais são poucos, e suas aplicações... muitas: pretender que se ensine o pouco que se deve saber para não errar nos muitos casos que ocorrem a cada dia... é filosofia: – esperar que, se todos sabem suas obrigações e conhecem o interesse que possuem em cumpri-las, todos viverão de acordo, porque se atuará por princípios...

Rodríguez, 2016a, p. 94

A pergunta *Que sociedade Rodríguez quer inventar?* não deve ser abordada de maneira simples. Isso por algumas razões. Ainda que possamos encontrar, ao longo das obras de Simón Rodríguez, indícios que nos auxiliam na organização da sociedade que está por se inventar, parece-nos que mais interessante que mapear a organização institucional e sócio-política da América a ser inventada é pensar em que medida a invenção de Rodríguez vai além de inventar uma outra organização social, diferentes daquelas que haviam naquele momento; fosse econômica, territorial ou educativa; fosse na própria América, ou na Europa, o modelo de tantos e tantas habitantes desse continente sul.

Com isso, temos como objetivo para esse capítulo pensar a invenção da sociedade outra elaborada por Simón Rodríguez a partir de três princípios que permeiam a invenção da sua Sociedade Americana: o comum, a ignorância e a infância. São princípios transversais que, para além de afirmar uma metodologia institucional, mantêm uma relação específica com a vida.

O leitor atento poderia sugerir outros, discordar das escolhas feitas. Mas se há a possibilidade de outros eixos, por que esses três? Porque eles podem ser compreendidos como a base comum presente em seus escritos, em sua vida e em sua obra. Os três princípios escolhidos nos parecem dar conta daquilo que queremos pensar, a sociedade a ser inventada.

3.1 O comum

O comum pode ser compreendido enquanto o princípio que irá intermediar todas as relações. Ele está fortemente interligado com os outros dois princípios: a ignorância e a infância - pois também o saber e a infância são comuns a todos. Podemos perceber isso a partir da análise feita no capítulo anterior em relação ao social. Sendo a república rodriguenha concretizada no momento que as coisas estejam em seu *estado social*, o comum cumpre papel

fundamental, uma vez que ele estará presente na educação social, na filosofia social, na economia social.

A pergunta pelo comum em Simón Rodríguez, ainda que pouco explorada por seus comentadores, parece-nos central em sua proposta de sociedade. Em suas *Obras Completas* (2016b), se pesquisarmos pelo verbete *comum*, a palavra aparece cerca de 80 vezes, um bom número diríamos, ainda que nada comparado com o verbete *república* que aparece mais de 300 vezes em suas obras³⁰.

Os conceitos em Rodríguez costumam possuir mais de um sentido, o caso não é diferente com o *comum*. Por vezes ele é sinônimo de recorrente. Quando nos fala por exemplo em suas *Obras Completas*: “Desear saber una lengua extranjera, sin estudiar, es cosa muy **comun**, y pretenderlo no es raro” (RODRÍGUEZ, 2016b, p. 231, grifos nossos).

Em outros momentos *comum* quer dizer pessoas em geral sem títulos na sociedade: “Hay quien sea de parecer que los artesanos, los labradores y la gente **común** tienen bastante con saber firmar; y que aunque esto ignoren, no es defecto notable” (RODRÍGUEZ, 2016, p. 22, grifos nosso).

Há ainda a compreensão de *comum* como aquilo que é compartilhado:

Apénas empieza un hombre á conocer los negocios públicos, cuando lo despiden, constitucionalmente ó por conviene, de miedo de que se apodere del mando. Esta precaucion ha sido el considerando de una Ley (**comun** á todas las nuevas Repúblicas) que prohíbe la reeleccion por segunda vez. (RODRÍGUEZ, 2016b, p. 66)

E mesmo um *comum* que para além daquilo que é compartilhado é também geral, pertencente a todos.

los Conocimientos { La Facultad que dan para
abogar por el bien común
(RODRÍGUEZ, 2016b, 87)

As diferentes maneiras de compreender o *comum* é uma das causas que fortaleceu sua relação com o socialismo e o comunismo por alguns de seus comentadores. Durán e Kohan (2018), por exemplo, no livro *Manifiesto por una escuela filosófica popular*, abordam o comunismo, não enquanto modelo político-econômico, mas enquanto partilha, em sua proposta de educação. Aproximam a escola rodriguenha com a compreensão de propriedade

³⁰ A pesquisa por palavras nos abre várias frentes de pensamento, o que fica claro nesse caso é a confirmação da suspeita de que o *comum* é assunto recorrente nos escritos de Rodríguez.

comum em Marx e Engels (1999). Para essa escrita, propomos pensar em que medida o comum se relaciona com a ideia de público e social na invenção de sua sociedade outra.

3.1.1 A presença do comum na sociedade a ser inventada

A ideia de comum está presente na definição de sociedade em Simón Rodríguez conforme apresenta Jorge Palma (1989), sociólogo e professor na Universidade do Oriente:

Para Rodríguez a sociedade é uma associação criada mediante um pacto para proteger a seus membros do abuso da força física e fazê-los possíveis satisfazer as cinco necessidades que os perseguem constantemente: alimentação, vestimenta, alojamento, saúde e distração. (PALMA, 1989, p. 91, tradução nossa)

Segundo Palma (1989), Rodríguez compreende a sociedade como um sistema cooperativo, que se faz na medida que compartilhamos as mesmas necessidades, ou melhor, cinco necessidades básicas. Nesse sentido, o *comum* aparece como aquilo que é compartilhado, mas também enquanto aquilo que é geral, uma vez que todos e todas possuem a necessidade de alimentação, vestimenta, alojamento, saúde e distração.

A definição de sociedade encontra respaldo no próprio Rodríguez quando em *Sociedades Americanas* (1842) afirma:

Cinco necessidade... fundamentos do direito natural... perseguem o homem, em todas as instâncias de sua vida, e por satisfazê-las expõe sua vida mesma... [...]

Todos necessitam	alimentar-se vestir-se alojar-se curar-se e distrair-se	e, em lugar de contar com
---------------------	---	------------------------------

as facilidades que promete a Sociedade, cada um teme pela sua vida; porque possui o que o outro busca ou lhe serve de estorvo para adquiri-lo – teme o engano, a usurpação, o roubo, a rapina – teme a inveja que move a língua à difamação e à impostura – perdido o bom conceito que necessita para obter confiança, abandona-se, despreza a todos, porque todos o desprezam, e acaba fazendo-se desprezível (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 186 e 187).

Rodríguez nos alerta que embora compartilhem as cinco necessidades básicas - alimentar-se, vestir-se, alojar-se, curar-se e distrair-se - não somos capazes de usufruir dos benefícios de se viver em sociedade, uma vez que, no lugar de nos auxiliarmos mutuamente, utilizamos o outro para conseguir aquilo que queremos apenas para nós mesmos. E, tampouco reconhecemos que sem o outro não poderíamos viver da maneira como vivemos:

Los Doctores Americanos no advierten que deben su ciencia á los indios y á los negros: porque si los Señores Doctores hubieran tenido qué arar, sembrar, recoger, cargar y confeccionar lo que han comido, vestido y jugado durante su vida inútil . . . no sabrían tanto: . . . estarían en los campos y serían tan brutos como sus esclavos — ejemplo los que se han quedado trabajando con ellos en las minas, en los sembrados detras de los bueyes, en los caminos detras de las mulas, en las canteras, y en

muchas pobres tiendecillas haciendo manteos, casacas, borlas, zapatos y casullas.
(RODRÍGUEZ, 2016b, p. 254)

É nesse sentido que Ortega (2011) coloca a interdependência como a base da sociedade em Simón Rodríguez: “[...] es fácil ver cómo llega a la doble conclusión de que todos los miembros de una sociedad dependen unos de otros, y que la existencia misma de esta sociedad depende de reconocer y actuar sobre este hecho fundamental y radical de la interdependencia (ORTEGA, 2011, p. 41).” E mais à frente conclui: “la interdependencia no sólo es un hecho social sino una virtud republicana cuya práctica es absolutamente esencial para la supervivencia de la sociedad” (ORTEGA, 2011, p. 42).

A compreensão do comum na sociedade rodriguenha ganha clareza na citação presente em *Luzes e Virtudes Sociales* quando Rodríguez escreve sobre a necessidade do comum sentir no estado social:

A maior FATALIDADE do homem
no ESTADO SOCIAL
é NÃO TER com seus semelhantes
um COMUM SENTIR
do que convém a todos
(RODRÍGUEZ, 2016a, p. 106)

O estado social, como vimos, é um estado geral das coisas no qual elas não são propriedades de um, mas públicas, e consiste em pensar em todos e todas e não apenas em si mesmo. Logo, o homem em estado social não age, apenas, segundo o que lhe convém, mas segundo o que convém para todas e todas da sociedade³¹. Uma vez que não somos capazes de sentir que compartilhamos as cinco necessidades básicas com todos os seres humanos, não seremos capazes de viver em estado social, ou seja, para se concretizar a invenção da sociedade outra é preciso que vivamos em comum sentir³².

Nesse sentido, a instrução tem como fim, não a simples aprendizagem de conhecimentos escolares, mas a sociabilidade, enquanto aquela melhora a vida dos seres humanos:

Objeto de la Instruccion == la Sociabilidad
Fin de la Sociabilidad == hacer ménos penosa la vida
(RODRÍGUEZ, 2016b, p. 350)

Mais uma vez a escola toma lugar central na invenção da sociedade, dessa vez enquanto instrução. O objetivo da instrução é a sociabilidade, ou seja, tornar o ser humano social, que por sua vez tem por objetivo fazer a vida menos penosa. Assim, Rodríguez parece

31 O comum sentir se relaciona com o conceito de ignorância que iremos abordar no próximo subcapítulo.

32 A discussão do comum sentir por todos os seres humanos da sociedade pode ser ampliada a partir do pensamento decolonial, sobretudo de nativos de nossa América que compreendem a natureza enquanto ser humano. Compartilharia a natureza as mesmas cinco necessidades básicas que nos adverte Rodríguez? Poderíamos ter um comum sentir com ela e ela conosco?

assumir a velha máxima iluminista, a de que a instrução e, portanto, o conhecimento, é capaz de melhorar a vida em sociedade.

Em *Luzes e Virtudes Sociais* (1840) Rodríguez reforça a ideia de que a educação social será aquela que fará o comum sentir possível: “A EDUCAÇÃO SOCIAL remediaria esse mal” (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 106). Logo, a educação social tem um papel fundamental na invenção da sociedade outra, que, como vimos, se diferencia de tantas outras compreensões de educação:

La educación que propone Rodríguez tiene un rasgo fundamental: debe ser popular, puesto que en el carácter popular de la educación se halla el aspecto central y al mismo tiempo diferenciador de otras propuestas educativas que se han puesto en práctica y se auspician en su tiempo. La educación que se ha forjado durante siglos sólo ha estado al servicio de pequeños grupos privilegiados. En tal sentido la calificación “popular” se entiende como “jeneral” (SANCHEZ, 2008, p. 18)

A educação social, que fará possível a república, tem o comum como sua maior distinção, ela deve ser comum no sentido de geral, pois deve estar ao alcance de todas e todos e não apenas de alguns poucos, como vimos com mais profundidade no capítulo anterior. Nesse sentido, a educação que fará a república possível é geral e social (RODRÍGUEZ, 2016a).

O direito à educação e, portanto, o acesso à escola popular, cumpre apenas alguns poucos critérios, o de que sejam crianças habitantes da América. Diríamos que a compreensão de que todos fazem parte da sociedade, e que todos nela possuem os mesmos direitos, é radical na medida que colocamos a seguinte pergunta: Que sociedade coloca apenas a vida como quesito comum para a cidadania? Por isso a importância de lembrar que para Simón Rodríguez o que não é geral não é público, tampouco é social (RODRÍGUEZ, 2016a).

A ideia de *geral, sem exceção, de público, de social* e, portanto, daquilo que é *comum*, compartilhado por todos, é algo recorrente em Rodríguez, ele repete essas ideias diversas vezes ao longo de suas obras³³ e não o faz impensadamente.

Rodríguez percebe que o fato de construir uma República nas terras recém independentes da América Espanhola, a partir dos moldes europeus ou estadunidenses, não garante nem participação de todos no sistema político nem mesmo o direito ao acesso às instituições. De modo que é preciso deixar claro que as ideias propostas são de comum acesso a todos, sem exceção³⁴.

33 Encontramos essas ideias por exemplo, em *Sociedades Americanas de 1828* e em *Luzes y Virtudes sociales* (p. 89)

34 Essa é uma questão importante para ser explorada, podemos pensar no próprio Simón Bolívar, quem possuía uma concepção de hierarquia e uma limitação da participação do povo na política, ainda que afirmasse uma república, no sentido de um governo voltado para o povo.

Diríamos que para Simón Rodríguez a vida é comum, assim como a sociedade e o conhecimento, no sentido que todos compartilham dela. No entanto, Rodríguez vai além e coloca o comum como a base da construção da sua sociedade. Assim o comum se torna o agir compartilhado daqueles que vivem em sociedade e a base compartilhada entre as instituições que farão parte dessa sociedade. É nesse sentido que ele afirma a escola popular, que é o acesso irrestrito à instrução e à educação para todos os habitantes da América. Do mesmo modo, as práticas institucionais devem ser gerais, públicas, sociais, ou seja, comum e acessível a todos, sendo a vida, ou seja, o simples nascimento do ser humano, o único requisito para que tenham acesso a elas.

Desse modo, Simón Rodríguez nos apresenta ao menos quatro maneiras de compreender o comum, primeiro aquilo que é habitual ou recorrente. A segunda compreensão de *comum* diz respeito às pessoas que não fazem parte da elite na sociedade. A terceira como aquilo que é geral. Por fim, como aquilo que é compartilhado (RODRÍGUEZ, 2016b).

A partir do que foi abordado até o momento, podemos dividir a invenção da sociedade de Simón Rodríguez em dois âmbitos, interligados, mas distintos, o do interpessoal e o institucional. O comum, como vimos, está presente em ambos. Na relação interpessoal o comum está no *comum sentir*, mas também naquilo que nos compreende como sociedade, o compartilhar das cinco necessidades básicas.

No âmbito institucional o comum se configura como a maneira como devem se organizar as instituições, elas devem ser de comum acesso a todos e, portanto, públicas. Ambas as duas dimensões - a institucional e a interpessoal – compartilham o mesmo ponto de partida: a compreensão de sociedade como aquela que faz a vida ser menos penosa, e para isso devem estar atentas ao comum sentir, não agindo segundo o que convém a um, mas ao que convém a toda a sociedade.

Assim, o comum pode ser compreendido como a base para a sociedade a ser inventada uma vez que Simón Rodríguez estabelece como fim da sociedade o fazer a vida menos penosa, não apenas para mim, mas para todos e todas. Ao mesmo tempo, o comum se encontra presente no funcionamento das instituições, que deverão ser públicas e de comum acesso a todos e todas. Entretanto, o comum não se encontra presente apenas no âmbito institucional, mas também no interpessoal, pois a responsabilidade de fazer a vida menos penosa não é apenas das instituições, mas de cada um e cada uma, na medida que não mais se utiliza do outro para se obter aquilo que quer, mas se vive a partir do comum sentir.

Propomos agora seguir nosso caminho de escrita pensando sobre o comum sentir em Rodríguez. O comum sentir se relaciona com sua compreensão de saber, logo, com sua compreensão de ignorância.

3.2 A ignorância e o saber

Mi corazón pega fuerte
Para gritar a los que no sienten

Natalia Lafoucarde, 2012

Até agora já sabemos alguns pontos importantes em relação à invenção em Simón Rodríguez. Sabemos que inventar é ser original, fazer o que nunca foi feito; que essa invenção possui um lugar, a América. Sabemos que Simón Rodríguez inventou uma escola jamais vista antes, a escola modelo de Chuquisaca que aceitava a todos e todas sem distinção. Por fim, vimos que o comum, o primeiro ponto a ser trabalhado sobre o que é a sociedade a ser inventada se encontra tanto no âmbito institucional como no interpessoal. Seguiremos agora pensando o segundo princípio: a ignorância. O subcapítulo “A ignorância e o saber” tem por objetivo se debruçar sobre o segundo princípio da sociedade em Simón Rodríguez, seu princípio fundante, o saber.

Diríamos que, por um lado, o filósofo educador compreende a ignorância como algo que deve ser superado. Por outro lado, Rodríguez subverte a compreensão do conceito, coloca-o como uma incapacidade de sentir, não mais como um não saber. Entretanto, acreditamos que há uma compreensão de ignorância em Simón Rodríguez que não deve ser superada, mas cultivada, aquela que se relaciona com o conceito de errância na invenção da sociedade outra.

3.2.1 Pela invenção de uma sociedade errante

No quiero parecerme a los árboles, que echan raíces en un lugar y no se mueven, sino al viento, al agua, al sol, a todo lo que marcha sin cesar

Rodríguez, 2001

A errância está presente em Simón Rodríguez ao menos em dois diferentes âmbitos, no pensamento e na vida. Na vida, em suas viagens, quando sai de sua cidade natal e viaja por

mais de 60 anos sem ponto final e sem jamais retornar ao seu ponto de origem. Em seu pensamento, a errância se encontra na medida que se transforma, percorre caminhos outros, inspirado pelas errâncias físicas, transformando-se uma e outra vez, aprofundando-se em seus próprios conceitos, rompendo com a compreensão instituída e tirando do lugar aqueles que o leem. Por isso, se torna fundamental compreender o papel da ignorância em sua errância, para pensarmos que sociedade Simón Rodríguez propõe inventar. Assim, mais do que pensar um conceito em seus escritos ou uma prática em sua vida, propomos pensar em que medida sua errância se encontra, a partir da perspectiva da ignorância, também na sociedade inventada de Simón Rodríguez.

A ignorância é comumente reconhecida como um mal. Em sua etimologia encontramos a ideia de negação do saber, ignorar é *não* saber (MICHAELIS, 2020). Esse não saber, por sua vez, pode ser compreendido de diferentes maneiras, pode ser um não saber cultural, um não saber intelectual, um não saber moral. Entretanto, ainda que hegemonicamente ela seja compreendida como uma falta que debilita, diversas perspectivas de pensamento compreendem a ignorância justamente como aquilo que potencializa.

É o caso, por exemplo, de Velotti (2003) quando, em *Storia filosofica dell'ignoranza* (2003), afirma que anular toda a forma de ignorância é perder aquilo que compreendemos por aprender, inventar, descobrir ou mesmo tudo o que chamamos *pensamento* (VELOTTI, 2003). Ou seja, para o filósofo a ignorância é a condição de possibilidade para que toda atividade do pensamento ocorra.

Uma compreensão de ignorância próxima a de Velotti é a de Marguerite Duras que, ao abordar o processo de escrita, afirma: “Se soubéssemos alguma coisa do que vamos escrever, antes de o fazer, antes de escrever, nunca escreveríamos. Não valeria a pena”. (DURAS, 1993, p. 55) Nesse sentido, o exercício de escrita tem a ver com um exercício de ignorância. A folha em branco é sempre um mistério, ainda que se saiba o que se quer escrever, não sabemos, de modo algum, o que iremos escrever, o final do processo é sempre um mistério, portanto uma descoberta, e é justamente por isso que escrevemos.

A ignorância que se aproxima da escrita, aproxima-se também da errância. Todo errante ignora, pois não sabe o que vai encontrar, tampouco sabe aonde chegar, afinal, mais do que o fim que ignora, importa o caminho que percorre.

Simón Rodríguez é um viajante, um errante no sentido mais amplo da palavra. Quando sai de Caracas, dirige-se à Jamaica, onde estuda inglês. Dali segue para os Estados Unidos recém independentes, trabalha como tipógrafo e engenheiro (GONZALEZ, 1976). Segue para a Europa, na França reencontra seu discípulo Bolívar, agora viúvo e entristecido. Pelo velho

continente passa pela Inglaterra, Rússia, Alemanha, Prússia, Polônia e Áustria. Diríamos que existem vários tipos de viagens e muitos motivos para viajar. Rodríguez, ainda que sem um ponto final definitivo, segue com um objetivo, segue com todo corpo e mente atento a algo: aprender, como vimos no primeiro capítulo.

Entretanto, é preciso pensar sobre os destinos de Rodríguez em suas viagens, se por um lado afirmamos que não o faz premeditadamente, por outro lado não ligaríamos suas viagens ao mais puro acaso. É preciso se perguntar: se os regionalismos pouco importavam para o filósofo educador, o que fez com que ele escolhesse viajar pelas Américas e Europa e não para África ou Ásia? Necessário é considerar aspectos da vida do viajante, assim como questões de sua época.

Primeiramente as condições de viagens não eram das melhores. O trânsito América x Europa era constante, se compararmos com a América x outras regiões do globo, o que poderia ter facilitado sua ida ao continente europeu. Há ainda a forte influência da filosofia europeia no pensamento de Rodríguez, seja do iluminismo espanhol (DURÁN, 2016) ou dos filósofos franceses (GONZALES, 1976). Além disso, a Europa do século XIX está repleta de mudanças, o que poderia ter aumentado o interesse de Rodríguez para ir até essas terras (LASHERAS, 2001). Embora fosse alguém que se dedicasse aos estudos, se interessasse pelas revoluções e mesmo pela pluralidade dos conhecimentos, Rodríguez era um republicano, conceito que chegou até ele através dos europeus, o que justifica seu grande interesse pelo continente.

Assim, as viagens do filósofo educador, sem dúvida, respondem aos seus interesses de aprender e estudar. No entanto, não podemos descartar a força colonizadora da Europa em sua época e a influência filosófica, ética, política e educacional em seu pensamento.

O problema da errância encontra-se em *Sociedades Americanas* (1842), quando Rodríguez escreve sua mais famosa máxima: “ou inventamos ou erramos” (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 159). Geralmente, a máxima é compreendida segundo o significado mais comum do termo errar, em oposição a acerto. Entretanto, o próprio autor amplia a compreensão do termo quando afirma que:

Erro se toma aqui por tudo o que significa ERRAR = que é

não dar com o ponto ou com o fim
 não ter lugar fixo
 desviar-se
 vagar
 falso conceito
 (RODRÍGUEZ, 2016, p. 159)

Claramente Simón Rodríguez compreende erro também enquanto errância, uma vez que afirma errar enquanto vagar, não dar com o ponto ou com o fim e não ter lugar fixo.

Nesse sentido *errar* se aproxima primeiro de um caminhar sem um objetivo claro, segundo de um caminhar constante.

A compreensão da frase se amplia ainda mais com Kohan em seu *Abecedário de infância* (2017) ao recuperar os sentidos de “ou” presente na máxima rodriguenha. Se o primeiro sentido, a disjunção alternativa, a exclusão, significa que dentre as *opções* postas seria possível que apenas uma das duas se tornasse verdadeira, ou seja, ou é uma coisa ou é outra, ou é a invenção ou é o erro. A segunda maneira de compreendermos a frase *ou inventamos ou erramos*, parte do *ou* enquanto equivalência, o que consistiria em afirmar que Rodríguez estabelece uma estreita relação entre a invenção e o erro. Mas em que medida invenção e errância seriam equivalentes?

Vimos no capítulo anterior que Simón Rodríguez longe de compreender a invenção de uma sociedade outra enquanto algo acabado, coloca a necessidade de se inventar uma e outra vez, em um movimento de atopia, se assemelhando àquele que caminha sempre, sem que se ocupe de um ponto final. Desse modo, necessário se faz inventar, pois uma vez inventada a sociedade nada garante sua permanência, ao contrário. Rodríguez afirma que “o consentimento se vai com os mortos”, assim, não se pode parar de inventar, uma vez que os hábitos e os costumes de uma sociedade devem estar sempre sendo colocados em questão.

Derrubar tudo que foi construído para uma elaboração constante no presente não nos parece ser a proposta de Rodríguez. Entretanto, se compreendemos invenção e erro enquanto equivalentes, a ideia de uma invenção que perdure ganha força, porém não sem uma atenção ao passado e ao presente enquanto o caminho que se percorre e as possibilidades de vir a ser da sociedade. É preciso caminhar como o errante, sem ponto fixo, mais atento ao presente que ao porvir. Uma errância tal como vivida pelo próprio Simón Rodríguez, que de tanto errar torna-se estrangeiro em sua própria terra.

Gaivota (2017), em seu livro *A poética do deslocamento*, a partir do conceito de *máquina de guerra* em Deleuze e Guattari (2012), nos auxilia a compreender a errância em Simón Rodríguez ao relatar a diferença entre o viajante e o turista.

O turista disseca, separa, nomeia e cronometra o espaço e o tempo pelos quais se move, estruturando e enquadrando as forças que permeiam o deslocamento – anulando-as ou ao menos as infertilizando. O turista realiza um movimento sedentário, na medida em que torna o movimento um aparelho de Estado. Não há deslocamento verdadeiro no movimento do turista, pois não há encontro, vertigem, não há espaço para o outro, para o novo ou para o inesperado. (GAIVOTA, 2017, p. 49)

O autor compara o turista ao movimento sedentário, pois este nada faz sem que esteja programado, premeditado, cada passo é calculado. O turista não se abre ao encontro, ao novo

ou inesperado. Tudo aquilo que foge de seu cronograma é imediatamente deixado de lado. O viajante, por outro lado, é aquele que se mantém aberto ao inesperado, ao encontro e ao novo:

O viajante busca abolir as fronteiras, as marcações e os pontos que separam não só os espaços que ele deveria ocupar daqueles que não deveria, mas mais que isso, extingue as linhas que o separam do movimento que realiza. [...] Viajar é, portanto, uma atividade de experimentar o fora, de encontrar o outro, mas enquanto tornando-se estrangeiro, assumir seu lugar como outro do mundo, ou seja, tornar também o mundo estrangeiro, outro, diferente. Desterritorializar-se através do mundo estranho, mas ao mesmo tempo reterritorializar-se, como estrangeiro. (GAIVOTA, 2017, p. 49 e 50)

Enquanto o turista é aquele que segue a demarcação, seja sua ou feita por outros, o viajante é aquele que busca abolir as fronteiras, torna-se um estrangeiro e vai em direção ao encontro do outro, do novo, do estranho. Desterritorializa-se e reterritorializa-se a todo momento.

A errância em Simón Rodríguez se aproxima ao viajante de Gaivota (2017). O filósofo educador, ao errar, torna-se um estrangeiro não apenas no sentido territorial, mas ao se tornar um fora das normas, sem fronteiras. Simón Rodríguez habita de tal modo a estrangeiridade que ao regressar a América Espanhola, sua condição de estrangeiro passa a habitá-lo. Sendo impossível ser chamado de estrangeiro por seus compatriotas, é então chamado de excêntrico, de louco³⁵.

Nesse sentido, a errância se aproxima da invenção, uma vez que Rodríguez compreende a invenção como ser original, fazer o que nunca foi feito, inventar é romper fronteiras. Inventar significa extinguir marcações, como é o caso das castas na República da Bolívia. Pois, ao inventar a escola de Chuquisaca, Simón Rodríguez rompe com as normais da sociedade. Assim, errância e invenção são equivalentes na medida que são capazes de romper as marcações do agir, do pensar, do viver.

Se por um lado o jovem Rodríguez sai de Caracas sem saber por onde iria viajar, por outro certamente sabia sua próxima parada, a Jamaica, ainda que desconhecesse os diversos países que viria a percorrer e as escolas que iria abrir no decorrer de suas viagens. Nesse sentido, as viagens de Rodríguez são sempre um risco, assim como as invenções. Logo, Rodríguez não sabia o que esperar de suas viagens. Eis o caráter de ignorância fundamental na errância. Mas é preciso esperar, esperar o que não se sabe, o que está por vir, por isso é

35 Para se aprofundar no tema da loucura em Simón Rodríguez cf. GUEVERA, A. *Especulo de justicia*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, 1997. Cf. DURÁN, Maximiliano. Loucura, novidade y educación en el pensamiento político de Simón Rodríguez: un abordaje filosófico. *Cadernos de História da Educação*, v.16, n.2, p. 525-538, mai.-ago. 2017. Cf. GONZALEZ, Alfonso Rumazo. *Simón Rodríguez: Maestro de América*. Caracas: 1976. Cf. RODRÍGUEZ, Simón. *Obras completas*. Tomo I. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República, 2001.

preciso estar preparado. Nesse sentido, o errante é um improvisador, pois coloca-se disponível e atento à oportunidade que está por vir, ainda que ignore o que seja e o momento que irá suceder.

Santi (2020) ao abordar a improvisação afirma que o improvisador é aquele que se prepara ao inesperado. Tal como nos lembra Heráclito em seu fragmento 18: “Se não se espera, não se encontra o inesperável, sendo sem caminho de encontro nem vias de acesso.” Assim é o músico de jazz, o sambista que faz o samba com a caixa de fósforo quando percebe algo que lhe chama a atenção, assim são os *rappers* que no metro pelo Rio de Janeiro improvisam seu som pelos vagões. Quantas horas por dia esses jovens artistas praticam para conseguir rimar durante uma e outra estação? É preciso treino, é preciso estar preparado, é preciso confiança em si e no processo e manter-se atento às oportunidades.

A ignorância é condição do errante, condição essa que pressupõe um maior preparo, pois diferente do turista, que já sabe por onde ir e o que irá encontrar (GAIVOTA, 2017), o errante aproxima-se daquele que improvisa, daquele que segue sem saber o que está por vir ou qual será seu próximo destino, para isso é preciso estar preparado para encontrar o inesperado e reconhecê-lo.

Nesse sentido, a sociedade rodriguenha pode ser compreendida como errante, não tanto porque não sabe aonde chegar. Mas porque tira as coisas de seu lugar comum, provocando estranheiridade.

É justamente nesse sentido que a errância se relaciona com a invenção de uma sociedade outra em Simón Rodríguez. Errante é aquele que não sabe o que encontrará em suas viagens, e é por isso que se torna um errante, e não um turista. A estranheiridade passa a habitá-lo, e com isso ele estranha aquilo que a sociedade tenta normalizar. Estranha as atitudes cotidianas e questiona aquilo que é dado como certeza. É também na estranheiridade proporcionada pela errância que Rodríguez conhece outros modos de vidas, inspirando a certeza de que a vida não precisa ser necessariamente da maneira como é.

3.2.2 A ignorância em Simón Rodríguez

O conceito de ignorância presente no pensamento de Simón Rodríguez não deve ser compreendido de uma só maneira, pois os vários textos do autor marcam distintas definições de ignorância.

No Pródromo de *Sociedades Americanas* (1842), por exemplo, encontramos a seguinte afirmação: “El instruirse es siempre útil; porque la ignorancia es la causa de todos los males

que el hombre se hace, y hace á otros.” (RODRÍGUEZ, 2016b, p. 77). A partir do que nos diz Rodríguez, poderíamos destacar uma tripla relação que se estabelece. Primeiro que a ignorância se combate com a instrução; nesse sentido, ignorar é não saber, um saber que, como vimos no capítulo anterior, é escolar, no sentido mais comum do termo. Segundo, é possível afirmar que se estabelece uma relação de causa e efeito entre a ignorância combatida e o mal que se faz a si e aos outros. Assim, uma vez que a ignorância é a causa de todos os males, a utilidade da instrução se dá na medida que combate a ignorância e, conseqüentemente, combate o mal. A partir desse trecho, a ignorância se aproxima da compreensão geral da época inspirada pelo iluminismo europeu, a origem do mal na sociedade é o não saber.

Há, no entanto, algo que nos é bom ignorar: “*el mal que no puede evitar*” (RODRÍGUEZ, 2016b, p. 77). Mais uma vez, Rodríguez relaciona a ignorância com o mal, que agora ganha um outro sentido, não mais enquanto a origem de um mal cometido a si ou aos outros, mas enquanto algo positivo.

Assim, se por um lado, a ignorância é a causa de todos os males, por outro, melhor é ignorar o mal que não se pode evitar. O que nos leva a concluir Don Simón é que não se pode tudo saber ou que não é qualquer saber capaz de evitar o mal (RODRÍGUEZ, 2016b).

No primeiro capítulo afirmamos que Rodríguez sinaliza que a ignorância europeia está encoberta por uma suposta sabedoria que esconde seus vícios e misérias. Propomos retornar ao assunto já mencionado para melhor compreender o que o filósofo educador chama de ignorância.

A ideia de que a ignorância não se trata, apenas, de um saber enquanto conhecimento pode ser fundamentada quando em *Luzes e Virtudes Sociais* Rodríguez afirma: “ignorante a Europa” (RODRÍGUEZ, 2016, p 78). Essa afirmação pode nos causar estranhamento, afinal como pode a Europa ser ignorante se em suas terras surgiram pensamentos fundamentais na filosofia, na ciência e na educação? Como pode a Europa ser ignorante se daí surgiram sistemas de governo e instituições tidas até hoje como modelos a serem seguidos?

Todavia, a compreensão de que a ignorância europeia se fundamenta em uma suposta ausência de saber deve ser descartada com base no próprio Rodríguez. Pois, se por um lado o filósofo educador não tem a Europa como modelo de sociedade; por outro, a influência europeia, em sua obra e em sua vida, não pode ser negada.

Durán (2016) dedica parte de seu livro *Simón Rodríguez: una filosofía de la radical novedad* ao estudo das influências filosóficas na juventude de Simón Rodríguez. Os comentadores abordados por ele afirmam uma forte influência dos europeus no início de sua

vida. Gonzalez, por exemplo, afirma que além de Rousseau, o filósofo sofreu influência de Voltaire. Loranzo y Loranzo e Lasheras não negam a influência dos iluministas franceses no jovem Rodríguez. Durán, entretanto, formula uma crítica dizendo que o que encontramos no filósofo educador quando morava em sua cidade natal é a influência dos iluministas espanhóis.

Em suas obras mais maduras, após sua saída de Caracas e em suas publicações tardias, anos após seu retorno à América, encontramos claramente a influência de pensadores europeus, como Rousseau e Voltaire, citados pelo próprio autor.

O fato é que, franceses ou espanhóis, influência juvenil ou tardia, é inegável a influência europeia no pensamento de Simón Rodríguez. A república, a escola e a universalidade são ideias que podemos atribuir ao pensamento iluminista vigente (SÁNCHEZ, 2005). Ainda que essa influência ocorra por meio de críticas e transformações.

Acrescentaríamos ainda que, tal como vimos no primeiro capítulo, Rodríguez viaja à Europa com o objetivo de aprender, de modo que sua prática educativa é, também, embasada em sua experiência pelo continente europeu.

Assim, descarta-se a hipótese de que para Rodríguez os europeus nada soubessem ou que seu sistema de pensamento não fosse interessante ou bem articulado, ainda que não tivessem se tornado uma prática ou se afastassem da vida³⁶.

Logo, a ignorância da Europa não está calcada propriamente em seu sistema de pensamento. De modo que a maneira como Rodríguez compreende a ignorância na passagem citada parece estar sinalizada na sequência de sua escrita: “Contém-se os ESCRAVOS na Rússia, na Polônia e na Turquia”. Como não seriam ignorantes se são capazes de escravizar o outro? A Europa, para Rodríguez, não é apenas sua parte ocidental, mas também a Rússia, a Turquia e a Polônia. “Agreguem-se os milhões de judeus” continua. Como não seriam ignorantes se excluem e perseguem o outro? A situação dos judeus na Europa é, desde muitos séculos, repleta de perseguição e preconceito. “Os milhares de camponeses, marinheiros e artesãos”. É uma sociedade desigual, afirma Rodríguez. “Abram-se as portas dos CÁRCERES e as dos HOSPÍCIOS... juntem-se os SERVENTES públicos e domésticos... visitem-se as casas de JOGO!! e os PROSTÍBULOS!!!... penetre-se nos MERCADOS e nas vastas oficinas da indústria...” (RODRÍGUEZ, 2016, p. 79). Que sabedoria é essa que tanto se admira que é

36 Rodríguez formula uma crítica à Europa dizendo que muito sabiam, mas não colocando em prática seu conhecimento, afastando-se assim da vida. “En prueba de que con acumular conocimientos, extraños al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta social—véanse los muchísimos sabios mal criados, que pueblan el país de las ciencias. Un filólogo puede hablar de la estrategia con propiedad, y no ser, por eso, soldado.” (RODRÍGUEZ, 2016b, p. 350)

incapaz de sentir a dor do outro? Que sabedoria é essa que permite tamanha desigualdade, perseguição, violência e subjugação? Como podemos chamar isso de sabedoria?! Qual o lugar dos mais pobres, dos ditos excluídos, nessa sabedoria?

A impressão causada pelos admiráveis sistemas de pensamento europeu não é suficiente para apagar as desigualdades e subjugações estabelecidas naquela sociedade. Vale lembrar que a própria escravidão participava do debate filosófico da época. A invasão europeia nas Américas não abriu espaço apenas para discutir a possibilidade de uma utopia, ela abriu um campo de debate sobre a linguagem, a alma, o ser humano. “Afinal, seriam os nativos das recém-encontradas terras humanos?” “Seriam os africanos humanos?”. São perguntas colocadas por filósofos europeus ao longo do século XVI e XVII que se prologaram até os dias de Simón Rodríguez.

Nesse sentido, o mesmo sistema de pensamento, erudito e rebuscado, que circulava pelas bibliotecas, gabinetes, teatros e cortes, também fundamentava o preconceito, a exclusão, a escravidão e a desigualdade. Pois a liberdade, a fraternidade e a igualdade limitavam-se apenas a um restrito círculo daqueles que poderiam vir a tornar-se iguais, livres, e irmãos, muitas das vezes apenas parte da própria sociedade europeia. A história do pensamento demonstra que a universalidade iluminista nunca atinge a todos.

Assim, a Europa é ignorante por escravizar, subjugar e perseguir, por fazer o outro e a si mesmo sofrerem. Mas qual a sociedade que assim não faz? Existe sociedade que não escravize, subjogue, persiga, ou não culmine em qualquer tipo de sofrimento para o outro?

Rozitchner (2012), ao se debruçar sobre o conceito de ignorância em Simón Rodríguez, afirma que não basta muito saber para superá-la, pois o que está em jogo para o filósofo educador é a capacidade de sentir. “[...] por mucho que “sepan” serán siempre ignorantes: ignorarán en su cuerpo el sentir del otro sobre el cual el verdadero saber se desarrolla en su verdad” (ROZITCHNER, 2012, p. 25).

A ideia de ignorância enquanto incapacidade de sentir pode ser fortalecida a partir do seguinte trecho presente em *Luces y Virtudes Sociales* (1840):

Todo es ignorancia... absoluta ó modificada—y la ignorancia es causa de todos los males: hasta los que hace el bruto, por instinto, para alimentarse, no los haria tal vez, si no ignorase que PADECEN los que despedaza ó se traga vivos—hay jentes que se abstienen de carnes por no matar, y todos alejan la idea de la muerte cuando comen—el carnicero tiene qué aparentar crueldad: si es cruel es insensible—y la insensibilidad es ignorancia de sentimiento. La naturaleza ha dado la ira para atacar y defenderse, el miedo para vengarse y el olvido para moderar la compasion. (RODRÍGUEZ, 2016b, p. 360)

Simón Rodríguez apresenta duas maneiras de compreender a ignorância: a absoluta e a modificada. A partir do trecho acima, diríamos que a ignorância absoluta é aquela do bruto, que de fato não sabe o mal que faz por ignorar o padecer que provoca. Já a ignorância modificada é aquela que se dá a partir do esquecimento, como aquele que afasta a ideia da morte ao manusear a carne do animal morto. A ignorância de sentimento, seja por de fato não saber ou pelo esquecimento, é chamada de insensibilidade. Insensível é, portanto, aquele que não tem compaixão.

Gobry (2007) em *Vocabulário grego da filosofia* nos lembra que etimologicamente compaixão tem origem do latim *compassio* ou *compassione* e significa partilhar o sofrimento do outro (GOLDIM, 2016):

A raiz grega **path-** encontra-se em latim, onde assume o mesmo significado; o infinitivo *pati* quer dizer sofrer, nos dois sentidos: ter sofrimento e permitir/receber. *Passio* (tardio) abrange, por um lado, um sentimento intenso e penoso e, por outro, um longo sofrimento físico: paixão pelos jogos, Paixão de Cristo ou dos mártires. Derivam do grego o termo *patético* e os termos científicos *patologia*, *patógeno*, *neuropatia etc.*; do latim, *padecer*, *paciente*, *passivo*, *passional*. (GODROY, 2007, p. 109)

Gobry nos abre caminho para pensarmos a compreensão de *paixão* enquanto afeto; nesse sentido, compaixão é compartilhar afeto. É se permitir afetar por aquilo que afeta o outro. A palavra, entretanto, que encontramos nos escritos de Dón Simón é padecer. Nesse sentido, compaixão é se permitir compartilhar o padecimento que sofre o outro. O esquecimento, por sua vez, é responsável por moderar a partilha do padecer. Assim, compaixão é a experiência comum do padecer do outro. Contudo, para Rodríguez, a compaixão não é, apenas, sobre compartilhar um sofrimento, mas sobre a maneira como o fazemos:

No haber experimentado el mal que otro padece y figurárselo, incita á un sentimiento que llamamos *lástima*—ver padecer lo que uno mismo ha padecido ó padece, excita á padecer por recuerdo ó por percepcion actual.... el sentimiento entónces es *compasion*. (RODRÍGUEZ, 2016b, p. 361)

Pode-se compreender o que o outro está sentindo e então lastimar esse sofrimento ou pode-se ver no outro o que já sofremos ou estamos sofrendo e, assim, ter compaixão. A compaixão para Rodríguez passa necessariamente pela experiência. Entretanto, não basta compreender, é preciso ter sentido em algum momento a dor que sofre o outro.

Antes de seguir é preciso fazermos algumas perguntas ao nosso filósofo educador. Seria a dor uma e universal? Em outras palavras: o simples fato de eu já ter sofrido faz com que eu compreenda todos os sofrimentos? Haveria alguém que nunca sofreu? Haveria

diferença e especificidades capazes de desigualar o padecer? Rozitchner (2012) nos auxilia com essa questão a partir da seguinte afirmação:

Saber, para don Simon, es actualizar en si mismo ese nucleo primero de un drama asumido que tiene, desde el origen, por lo menos dos actores: uno que desea ser amado, y otro que reconoce o no ese amor y lo condena, insensible, al sufrimiento. [...] Es el drama del niño defraudado en su amor el que servira de indice indeleble para distinguir por quien ha tomado partido en la intimidad de su ser –y esta sera la matriz de su persona, la verdad sentida desde la cual desarrollara su destino como persona falsa o verdadera. (ROZITCHNER, 2012, p. 25)

O que possibilita o saber de Rodríguez, segundo o comentador, é sua orfandade. O abandono que sofre o pequeno Simón marca a vida do filósofo e apresenta a ele o padecer e o desejo de ser amado. Simón Rodríguez sabe, não por haver sofrido o que o outro sofreu, mas porque, ao perceber que o outro sofre, atualiza seu padecer e a partir dessa atualização é capaz de sentir o sofrimento alheio.

Assim, não é necessário que sofra o mesmo que sofre o outro. O sofrimento que carrega pelo abandono familiar é o que possibilita sentir como seu o sofrimento do outro. Logo, o sofrer é um sentir sem especificidades. Desse modo, conclui Rozitchner:

Sentir el sufrimiento del otro como propio es la clave fundamental que da sentido a toda vida: saber si nuestro propio cuerpo pudo ser el lugar de una acogida calida donde el otro tiene para mi un valor semejante al de mi propia vida. Este es el lugar de la equivalencia del deseo, las primeras nupcias del yo que se abre al otro como amado. (ROZITCHNER, 2012, p. 25)

O comentador nos traz dois conceitos importantes para pensarmos o saber em Rodríguez, o amor e a vida. Saber, no sentido que estamos abordando, significa acolher o outro dando o mesmo valor à sua vida que dou a minha, é amá-lo e acolhê-lo em seu sofrimento, na certeza que o que sente o outro também está em mim.

Há ainda um outro aspecto da ignorância que devemos abordar. O ignorar as consequências de um mal ou não ter em que fundar o raciocínio para se chegar a lástima e a compaixão.

Ignorar las consecuencias de un mal, hace al hombre mas sensible *duro* en apariencia; porque no tiene en qué fundar el raciocinio que lo ha de mover á *lástima* ó á *compasion*: es insensible por ignorancia de hecho; pero, estar mal ó malo, y creerse bien ó bueno, es un engaño de sentido, efecto de la desorganizacion— es un bienestar falaz, precursor inmediato de la muerte. (RODRÍGUEZ, 2016b, p. 361)

Ignora as consequências de um mal faz com que não tenhamos em que fundar o raciocínio para chegar à lástima ou à compaixão. Enquanto a lástima é apenas sobre compreender, a compaixão é sobre compartilhar o sofrimento, a partir do sofrimento, anterior ou presente, sofrido si em mesmo. *Ignorancia de hecho* é justamente a ausência de fatos para

se embasar o raciocínio. A ignorância que se refere o autor trata-se da ignorância de sentimento. Não por nunca ter sofrido, mas por ter escondido de si próprio seu padecer e por isso acreditar estar bem; se diz sensível, mas na verdade é duro em aparência, pois ignora em seu corpo o que um mal é capaz de fazer.

Rozitchner (2012) nos auxilia mais uma vez na compreensão do conceito de ignorância ao afirmar que:

El que es o está malo no se siente a sí mismo: se siente bien o bueno. Sentir aquí es una experiencia falaz del sentimiento. Esta es la consecuencia de haber tomado partido en uno mismo por el que hacía padecer y no por ese “yo mismo” que en uno ha padecido: es no compadecerse de sí mismo, no poder padecer lo propio y simular, hacia afuera, que está bien. Bien jodido adentro, y afuera bien contento. Y si no se atreve a sentirse a sí mismo, ¿cómo ha de sentir al otro? (ROZITCHNER, 2012, p. 26)

Rozitchner nos coloca um argumento importante para pensarmos. Segundo ele, a condição de possibilidade para sentir o outro é sentir a si mesmo. Assim, a superação da ignorância se estabelece na condição de um sentimento verdadeiro. A experiência falaz do sentimento consiste em estar mal, mas sentir-se bem. Ou seja, ela passa pelo não conhecimento de si mesmo, ou melhor, por não se permitir sentir o que se passa consigo. Nos parece certo dizer que segundo Rozitchner há uma desconexão entre sentir-se e sentimento aparente. Assim, poderíamos dizer duas coisas: a primeira que aquilo que aparentamos não necessariamente é o que sentimos e segundo que podemos não saber o que sentimos de fato, consequência de uma falsa experiência de si mesmo. E continua:

Todo otro que hace sentir despierta ese lugar donde yace encerrado el secreto de su malestar, y debe ser rechazado y muerto. Y como lo que yace adentro es lo que se ha matado a sí mismo, la vida más propia transcurre en las tinieblas, es clandestina: debe ocultar a cada amante nuevo el amante asesinado anterior que yace invisible, ocultado ante sí mismo y ante los otros: debe aparecer puro y sensible y tierno como si antes no hubiera pasado nada, porque no ha sufrido. No sufrir por el otro es ahora el mandamiento único: si sufre debe reanimar los muertos que ha matado, debe reanimar su propia alma muerta. Por eso nos dice don Simón que esta “desorganización” contradictoria, que sirve para darnos solamente un “bienestar falaz”, es una enfermedad mortal: “precursor inmediato de la muerte”. Precursor inmediato, no distante: la muerte está de cuerpo presente en el presente. (ROZITCHNER, 2012, p. 26 e 27)

Essa desorganização anunciada por Simón Rodríguez e explicada por Rozitchner consiste no falaz sentimento de si mesmo. O sentir-se bem ou bom quando na verdade se está mau ou mal. Não se permite sofrer pelo outro, pois isso implica resgatar em si mesmo os sofrimentos apagados e esquecidos. Se não tem em que fundar seu raciocínio não é porque nunca sofreu, mas por matar e esconder em si seu próprio padecer.

Mas qual a diferença entre a lástima e a compaixão? A diferença não está que tanto para a lástima quanto para a compaixão é preciso ter padecido um mal, e sim no fato que a compaixão atualiza o padecer, enquanto a lástima, ainda que compreenda que o outro sofra, o que só é possível porque já sofreu, “esquece” e não se permite sofrer com ele. Desse modo, tanto lástima quanto compaixão só são possíveis pela experiência prévia do sofrimento, mas a lástima é a moderação da compaixão e, portanto, uma ignorância modificada.

Logo, a compaixão não se dá puro e simplesmente por haver padecido. Acrescenta Rodríguez que: “Es menester ser mui sensible y tener mucha imajinacion, para convertir el mal ajeno en propio, y compadecer en lugar de lastimarse solamente”. (RODRÍGUEZ, 2016b, p. 361).

A lástima pode ser entendida como um primeiro passo para a compaixão. Pois embora não compartilhe o padecer, aquele que lastima não se mantém indiferente ao sofrimento alheio, pois o reconhece como tal. Se a experiência é requisito básico para a compaixão, também é necessário a imaginação e a sensibilidade, pois sem elas não se pode converter o mal alheio em próprio.

Diríamos, entretanto, que Rodríguez não está preocupado, apenas, com a questão individual ou interpessoal. É preciso lembrar que o que está em pauta a todo momento nas linhas que escreve o filósofo educador é a invenção de uma América outra. Logo, são insensíveis não apenas os indivíduos que não sentem o seu padecer no padecer do outro, mas toda a forma de pensamento, mais ou menos complexa, e toda instituição ou sistema político, econômico ou social que promove ou aceita a dor de qualquer ser humano.

A ignorância é a causa dos males nas sociedades, mas não a ignorância da razão, dos pensamentos complexos, da filosofia ou da indústria, e sim a ignorância de sentimento. Com isso, a invenção da sociedade em Simón Rodríguez passa por um processo de saber que consiste em sentir, ou melhor em compartilhar a dor, e a consequência disso é a possibilidade de fazer uma sociedade outra, pois se continuarmos a negar o que sentimos não iremos nos modificar nem modificar a sociedade na qual vivemos, mas ao contrário, seguiremos cometendo as injustiças e provocando a dor e a morte do outro e, portanto, de nós mesmos.

Assim, diríamos que há para Simón Rodríguez mais de um tipo de ignorante, um que ignora a consequência de um mal que faz e outro que ignora a percepção em si do sofrimento de si e do outro. Ainda que seja capaz de sentir a dor do outro ele se mantém ignorante porque ignora seu próprio sentir, já o outro é ignorante por não ser capaz de sentir a dor do outro e por isso não sabe a diferença entre ferir e sentir compaixão. Há ainda aquele que nega a dor compartilhada, ele é capaz de sentir a dor do outro, mas crê estar bem, efeito da

desorganização do seu sentir. Por fim, há aquele que ignora os saberes intelectuais da sociedade.

Desse modo, o filósofo marca uma diferença de sentir. O que está em jogo é o padecer que se padece no outro, perceber que se o outro padece sou eu quem padeço. Assim, é preciso retornar a ideia de *comum*. Pois, a dor para Rodríguez é comum para todos os cidadãos, isso quer dizer que ela já não pertence a um ou a outro na sociedade, mas que na medida que um sofre essa dor passa a ser de todos.

A partir de Rozitchner, diríamos que Rodríguez subverte a compreensão etimológica da ignorância enquanto não saber, compreendo-a como não sentir. Assim como na ignorância tradicional, a ignorância de sentir também afirma a negação de algo. De maneira que a ignorância para Rodríguez pode ser compreendida como uma espécie de *insensibilidade*.

Nesse sentido, ao colocar o sofrimento como algo comum e, portanto, geral e sem exceção, Rodríguez afirma a possibilidade de todos saberem e sendo o saber fundamental para a invenção de uma sociedade outra todo e qualquer um é capaz de inventar essa sociedade.

Mas por que esse saber deve ser compreendido como fundamental na invenção da sociedade outra de Simón Rodríguez?

Não haveria de ser pelo padecer que sofrem tantos e tantas americanos e americanas, uma vez que Rodríguez denuncia em diversos momentos de sua escrita o padecer que existe nos modelos instituídos da Europa, colocando, como já vimos, o sofrimento como algo comum a todos. Tampouco ousaríamos defender que o filósofo educador afirma que a invenção se faz por aqueles que padecem, pois como nos alerta Freire (2013) o fato de ser um oprimido não nos liberta de ser um opressor.

Assim, nos resta concluir que o saber se faz como algo fundamental na construção da sociedade, porque não se pode admitir uma sociedade que gere o padecimento. Se saber é sentir, e se Rodríguez coloca na ignorância a origem de todos os males, reivindicando uma sociedade que saiba, e, portanto, sinta. Necessário se faz sentir a si e ser capaz de sentir a dor do outro, não porque apenas eu, seja enquanto indivíduo ou enquanto classe ou grupo ou coletivo, tenha sofrido, mas pela necessidade de se inventar uma sociedade que tenha enquanto base o sentir de que o outro padece em mim.

Logo, inventar uma sociedade que tenha como princípio o saber enquanto sentir é elaborar sistemas de pensamentos e instituições que sejam capazes de partir do pressuposto que a dor é comum, e, portanto, não se deve provocá-la. O que, *a priori*, inibiria sistemas de pensamento que defendessem a escravidão, o feminicídio ou qualquer outro tipo de subjugação; princípio que estaria presente, também, no funcionamento das instituições, sejam

elas quais fossem. Gerando o que chama Rodríguez de *comum sentir*, pois se sinto o que sente o outro, sua dor é minha, de modo que não será “Deus por todos e cada um por si”, mas “cada um por todos” como nos alerta Rodríguez em *Sociedades Americanas* (1842). Não mais tomando o outro como alguém que pode gerar meu mal estar em detrimento de seu bem estar, mas como alguém que vive em sociedade, fazendo com que a vida, não apenas a minha, mas a de cada um dos seres humanos, seja menos penosa, auxiliando um ao outro, seja institucionalmente, seja nas relações interpessoais, na manutenção das cinco necessidades básicas mencionadas no subcapítulo anterior.

O saber enquanto sentir é a base da sociedade em Simón Rodríguez na medida que todo sistema de pensamento que não tenha como princípio o sentir da dor do outro é ignorante e, portanto, deve ser superado.

A ignorância, entretanto, se pensada com a errância não mais precisa ser superada. Como vimos, errar é mais do que vagar, é também tirar as coisas do lugar, provocar estranhamento, tornar-se estrangeiro em sua própria terra. A ignorância participa desse processo na medida que o errante se mostra mais interessado pelo caminhar do que pelo objetivo, nesse sentido ignora o que está por vir, se dedicando mais ao caminho que ao fim. É uma errância que não se dá sem limitações, pois, em última análise, Rodríguez sabe aonde quer chegar: a invenção da sociedade outra. Entretanto, essa invenção não se dá no futuro, mas no presente, pois na medida que se inventa, a sociedade se concretiza, no processo e não no fim. Da mesma forma que o errante se ocupa do caminho, a invenção errante se ocupa mais do presente que do futuro.

3.3 **Por uma sociedade *infantil***

A infância é o terceiro, e último, princípio que queremos abordar. A pergunta que nos guia nesse momento é: Qual o lugar da infância na sociedade outra a ser inventada por Simón Rodríguez? Antes de seguirmos com a pergunta acreditamos que é preciso abordar o papel da infância na vida e na obra do filósofo educador. Sabemos que a educação elaborada por Rodríguez se ocupa da infância, são as crianças que Rodríguez convida a estar em sua escola. É com a infância, em sua escola de Chuquisaca, que nosso autor nos convida a pensar, a partir da prática, a sociedade que quer inventar na América, mas que infância seria essa?

A infância também possui uma forte relação com a invenção, uma vez que inventar pressupõe fazer o que jamais foi feito. Entretanto, para pensar esse subcapítulo queremos nos perguntar em que medida a infância, não enquanto tempo de vida, mas enquanto modo de

experienciar a vida, não se torna a condição de possibilidade da invenção. Tornando-se, assim, um princípio fundamental na sociedade rodriguenha, uma vez que é preciso inventar uma e outra vez, de modo que é indispensável manter sempre presente a infância. Com esse fim abordaremos a infância a partir do tempo *aíon*, o tempo da experiência (KOHAN, 2013) e terminamos com uma hipótese: a infância pode ser compreendida como tempo da invenção?

3.3.1 A(s) infância(s) em Simón Rodríguez

A infância está claramente presente nas ideias educacionais de Simón Rodríguez, ao longo de sua vida o filósofo educador se ocupa frequentemente das crianças, sendo a infância excluída e marginalizada uma de suas pautas.

DEEM-ME OS MENINOS POBRES

ou deem-me os que os donos de terras	}	declaram livres ao nascer ou não podem ensinar ou abandonam por serem rudes
ou deem-me os que o Asilo exclui	}	porque já estão grandes ou porque não podem mantê-los ou porque são filhos legítimos

(RODRÍGUEZ, 2016a, p. 131)

Em nota, Durán e Kohan (2016) explicam que os asilos durante os séculos XVII, XVIII e XIX acolhiam não apenas as crianças ilegítimas, mas também as legítimas, que eram frequentemente crianças órfãs de pai ou que, por alguma razão, a família não possuía os meios de sustentá-las. É justamente com essa infância excluída, por distintas razões, que nosso autor se preocupa. E o faz, não apenas em sua escrita, mas em sua obra como educador e nos encontros em sua vida.

Ao retornar à América em 1823, o professor abre ao menos duas escolas. Em Bogotá transforma o antigo hospício em uma escola denominada “Casa de indústria pública” para receber as crianças pobres e abandonadas. Em Chuquisaca, sua escola modelo é dedicada a receber todas as crianças da cidade (RODRÍGUEZ, 2016a). Ainda que de maneira distinta, a infância excluída dos direitos sociais se mantém presente nas reivindicações de Simón Rodríguez desde seu exercício docente em Caracas, até a invenção de sua escola modelo.

Entretanto, a infância para Simón Rodríguez não se constitui apenas como o fim de sua educação popular, mas algo que se mantém presente em sua vida. Uma crônica que nos

faz pensar sobre a relação de Rodríguez com a infância é a crônica presente em *O mestre inventor* (2013) de Walter Kohan.

Escreve Kohan que, em 1797, Rodríguez sai de Caracas; o mestre inventor parte em uma viagem sem retorno pela América central, América do Norte e Europa. Na Jamaica, ele faz sua primeira parada e decide aprender inglês em uma escola local junto com as crianças que ali estudavam (KOHAN, 2013).

Após as aulas, Rodríguez tinha o hábito de sair com as crianças para brincar. Um dos jogos que eles se dedicavam frequentemente consistia em tentar acertar seu chapéu em um vaso localizado na varanda de uma casa de dois andares. As crianças tentavam sempre sem nunca conseguir, mas um dia Rodríguez decidiu tentar ele mesmo e para surpresa de todos conseguiu. Mas com isso surgiu um problema: como recuperar o chapéu?

Eles já tinham sido repreendidos mais de uma vez pelo mordomo da casa, que dizia para que não mais brincassem ali, pois incomodavam os moradores. Assim, perguntar pelo chapéu aos donos da casa não era uma possibilidade. Rodríguez, mesmo sendo o mais alto do grupo, não era alto o suficiente para recuperar o chapéu, ainda que pulasse. Além disso, era necessário encontrar uma solução rápida, para que ninguém os visse. É nesse momento que uma criança, que sempre os observava brincar, sem nunca ter a coragem de se juntar a eles, decide ir até lá e propor uma solução: “Por que não fazer uma escada humana para recuperar o chapéu?” – Pergunta o menino Thomas. Rodríguez, então, responde que sim, mas com a condição de que Thomas fosse o último da escada, pegando o chapéu quase perdido.

É importante assinalar que Thomas, o menino que propõe a solução para o problema, faz parte de um grupo de crianças que não podia ir à escola por razão de seu grupo étnico. Thomas é uma criança negra, excluída da comunidade escolar. Entretanto, nada disso parece ter importância para Rodríguez, Thomas é recebido como se já fizesse parte do grupo e sua ideia é rapidamente aceita sem que fizessem perguntas sobre sua origem.

Essa passagem nos leva a pensar de qual infância Rodríguez se ocupa ao longo de sua vida. Don Simón não faz perguntas àquele menino. Apenas o aceita, o permite entrar. Essa é a relação que estabelece Rodríguez com a infância, não pergunta de onde vem, qual sua família, mas a convida a estudar, a inventar uma outra forma de vida. A infância, nesse sentido, não se coloca como algo distante, mas presente na vida do educador, que a convida a brincar e a pensar, a estar junto.

Em seu artigo 8º publicado na revista *El Mercurio* encontramos mais elementos para pensar a infância em Simón Rodríguez. A autor coloca a seguinte questão hipotética:

“¿Fórman sociedad los niños?” Ao que Simón Rodríguez comenta: “Muy poco observador debe ser el que haga esta pregunta.” E continua:

“La forman si se quiere”
(responderán tal vez algunos) si por sociedad se entendiera una junta informe de androides ú hombres autómatas que obran maquinalmente. A nadie le ha ocurrido, hasta aquí, llamar combinaciones sociales las travesuras de los chicos.”
(RODRÍGUEZ, 2016b, p. 323, grifos no original)

A isso Rodríguez responde:

Digamos solamente que la Sociedad tiene sus secciones, como las ciudades sus cuarteles, y que una de estas secciones es la de los niños... Los niños no son máquinas.
...que

cada sección de la Sociedad vive casi aislada observándose á sí misma, y que la de los Niños las observa todas ... Las MAQUINAS no observan.

...y que

Si los hombres observaran bien la Infancia, no se creerían tan superiores á ella en muchos casos. (RODRÍGUEZ, 2016b, p. 323, grifos no original)

Para Simón Rodríguez, a sociedade, assim como as cidades, é dividida em setores. Embora o autor não nos esclareça quais são os setores da sociedade, arriscaríamos dizer a partir de sua obra que esses setores poderiam ser as divisões institucionais, a família, a escola, a igreja, o trabalho, ou mesmo as seções temporais, crianças, jovens, adultos, idosos. O fato é que Rodríguez coloca as crianças como aquelas que observam a todos os setores (RODRÍGUEZ, 2016b). E diz que, se observássemos as crianças, não nos acreditaríamos tão superiores a elas. Logo, as crianças não apenas formam sociedade, como são privilegiadas em relação aos adultos no quesito atenção.

O professor também discorda daquilo que parece ser a compreensão geral em relação ao raciocínio das crianças. Segundo ele, há aqueles que negam a capacidade de raciocínio das crianças, colocando a razão como um atributo, apenas, da idade adulta:

Es muy común el oír decir, á los que dan su voto sobre la Instrucción de los Niños,

“que es perdido el tiempo que se emplea en conversaciones con ellos”

“Que para ellos todo debe ser material”.

“Y que (como todos lo hacemos) llegados á la edad adulta reflexionaran.

Mas que adulto es el *votante*, y todavía no ha empezado á reflexionar, sobre lo que está diciendo. (RODRÍGUEZ, 2016b, p. 323)

Segundo Rodríguez, há quem afirme que a capacidade de refletir é algo natural dos adultos e que todos o fazem, sem que para isso, precisem dedicar tempo a aprender na

infância. De modo que se dedicar a instruir as crianças se constitui como uma perda de tempo. Incapazes de abstração, elas compreendem apenas o material.

A crítica de Rodríguez nos remete a compreensão de infância em seu sentido jurídico: infante é aquele que não possui maturidade para elaborar o que diz, não por não serem capazes de dialogar, mas pela sua fala não possuir credibilidade. Em *Oculto nas palavras* (2007) ao resgatar o sentido etimológico do termo infância Castello e Mársico afirmam que:

Um indivíduo de pouca idade é denominado *infans*. Esse termo está formado pelo prefixo privativo *in-* e por *fari*, ‘falar’, daí seu sentido de ‘que não fala’, ‘incapaz de falar’. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado *infantia* com o sentido de ‘incapacidade de falar’. Porém, logo *infans* (substantivado) e *infantia* são empregados no mesmo sentido de ‘infanti, ‘criança’, e infância, respectivamente. De fato, é desse sentido que deram os derivados e compostos, todos de época imperial, como ‘*infantilis*’, ‘*infanti*’; *infanticidium*, ‘infanticídio’, etc. (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 53)

Nesse sentido, juridicamente, infante é aquele que a fala não é levada em conta no tribunal. Rodríguez, por sua vez, rebate o argumento de uma natural capacidade de reflexão na idade, adulta dizendo que aquele que afirma a inferioridade reflexiva da criança e a natural reflexão do adulto prova, a partir de si mesmo, que a reflexão não se dá sem dedicação e aprendizado, pois este mesmo que faz tais afirmações não está refletindo sobre o que diz.

Assim, segundo o professor, é preciso ensinar as crianças a pensarem, e não a assumir como algo a ser desenvolvido por si mesmo na idade adulta. De maneira que as crianças apliquem o raciocínio em assuntos sociais de sua idade (RODRÍGUEZ, 2016b). Nesse sentido, diríamos que as crianças possuem questões diferente das dos adultos, de modo que se ocupe com aquilo que é próprio de seu tempo. Mas qual seria um assunto próprio das crianças? Em que a criança tem direito de fala e em que não tem?

Entretanto, talvez mais importante do que analisar em Rodríguez sobre o que deve ou não a criança se ocupar a pensar, é a compreensão de que as crianças não devem dedicar seus raciocínios a qualquer assunto indistintamente, mas que não o fazem não por falta de capacidade lógica, o que marca uma ruptura com sua compreensão de infância em seu primeiro escrito e uma transformação em sua forma de pensar, passando da compreensão de uma infância que deve ser guiada e dirigida, para, em obras posteriores, afirmar uma infância capaz de pensar por si mesma.

Em *Reflexões...*(1794) encontramos a seguinte afirmação ao abordar a educação das crianças:

É necessário estreitar nos limites da prudência todos os seus desejos, ao passo que se lhes permita construir com liberdade. Para compreender e proceder assim, é necessário não ser ignorante ou não querer parecê-lo, consentindo sem incômodo algum a todos os gostos que **inventa a razão informe das crianças**. (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 41, grifos nossos)

Ao longo de toda a sua vida Rodríguez se dedica às crianças excluídas das castas menos privilegiadas da colônia, mas, sem dúvida, a maneira como o faz e sua maneira de compreender a infância se transforma ao longo de sua trajetória. Primeiro, porque parte da simples inclusão dos mais pobres nas escolas de primeiras letras, chegando, após seu retorno à América, a pensar um sistema educativo a partir de outra lógica, diferente da lógica da elite peninsular e *criolla*. Segundo porque, no início de sua escrita, coloca a razão das crianças como informe, ou seja, aberta a toda e qualquer influência, admitindo que as crianças tinham uma razão a ser formada e que por isso ainda não poderiam pensar por si mesmas, enquanto em *Consejos de amigo dados al Colejio Latacunga*, uma de suas últimas escritas datada de 1851 reivindica que:

Enseñen los Niños a ser preguntones!³⁷
 paraque, pidiendo el Por que, de lo que se les mande hacer,
 se acostumbren a obedecer. . . a la razón!
 nó a la autoridad, como los limitados
 ni a la costumbre, como los estúpidos
 (RODÍGUEZ, 2016b, p. 624)

Sendo a razão algo que necessita cultivo, é preciso ensinar as crianças a serem perguntonas, não se submetendo mais a hábitos ou costumes. Diríamos que os dois escritos compartilham uma semelhança que deve ser ressaltada: a de que em ambos as crianças estão aptas a aprendizagem. Entretanto, enquanto no primeiro escrito Simón Rodríguez admite a infância como aquela que deve ser formada e guiada, fosse pelo professor, fosse pela família. O último escrito compreende a criança como aquela que possui a capacidade de aprender a perguntar para que assim siga apenas a sua razão, não quando adulta, mas ainda na infância. Não obedecem ao outro porque quem ordena é um/a adulto/a, um/a professor/a, um/a familiar; ou porque é um costume, porque assim se fez corriqueiramente. Mas porque ao saberem a razão de sua ação decidem por si mesmas se vão ou não cumprí-la.

Assim, Rodríguez em sua errância de pensamento, escrita e vida parte de uma razão infantil informe que deve ser moldada para chegar na afirmação de que as crianças devem obedecer à própria razão.

Desse modo, Rodríguez argumenta em seu artigo que muitos adultos se colocam acima da infância por acreditar possuir razão, dizem estes que de nada vale perder tempo conversando com as crianças, quando, na verdade, nos alerta o filósofo educador, esses mesmos que assim afirmam não estão raciocinando adequadamente. Por fim, é preciso que as

³⁷ A reivindicação de Simón Rodríguez é justamente o contrário daquilo que se colocava em prática com o método lancasteriano. "... el método ponía énfasis en la instrucción y reproducción de información y en la inculcación de conductas aceptadas." (ORTEGA, 2011, p. 34.) Escohidado pelos governantes por ser mais barato, simples e fácil de reproduzir e contundentes na construção de condutas dóceis (ORTEGA, 2011).

crianças pensem por elas mesmas e obedeçam à própria razão³⁸. Assim, se observássemos as crianças mais de perto, perceberíamos que não somos tão superiores a elas, primeiro porque elas são capazes de pensar e segundo porque muitas vezes os próprios adultos não o fazem adequadamente.

Há, ainda, uma outra infância presente nos escritos de nosso autor, a infância a ser superada: “Yo sólo soy y son ideas de niño: sólo para mí, el hombre que atraviesa la vida con ellas, muera em la infancia: aunque haya vivido cien años” (RODRÍGUEZ, 2016b, p. 468). A frase escrita por Simón Rodríguez em *Sociedades Americanas* (1842) nos traz diversos elementos a serem pensados. O primeiro é em relação ao egoísmo.

O sentimento de colocar-se em primeiro lugar esquecendo seus companheiros e companheiras de sociedade é associado à infância, nesse sentido diríamos a que infância é compreendida como tempo de ignorância, um tempo que deve ser superado. Pois, ao querer apenas para si, esquece-se de quem padece, ocasionando uma ignorância modificada, aquela que nasce pelo esquecimento ou mesmo uma ignorância absoluta, como vimos no subcapítulo anterior.

Para além da relação infância e ignorância, a citação nos traz uma outra possibilidade de se pensar a infância. Até o momento temos trabalhado com a infância a partir da compreensão de uma etapa da vida, os primeiros anos de um indivíduo. A ideia do adulto que morre na infância por não haver superado seu egoísmo nos possibilita pensar a infância enquanto um modo de se relacionar com a vida. Nesse caso, o termo infância consiste em se manter no egoísmo ao longo dos anos independentemente do tempo de ser criança.

A compreensão de infância não enquanto um período da vida, mas uma maneira específica de se relacionar com ela, ainda que apresentada por Rodríguez de modo negativo nos abre outras frentes de pensamento. Por isso seguiremos com o conceito de infância experiência.

3.3.2 A infância experiência: ver o mundo como se fosse a primeira vez

Kohan (2013), em seu artigo *¿Para qué hacer filosofía con niños y niñas en América Latina?*, nos apresenta duas maneiras de pensarmos a infância, a partir de duas distintas compreensões de tempo na antiga filosofia grega. A primeira com Aristóteles em sua *Física* quando define tempo da seguinte maneira: “El tiempo no es independiente del movimiento,

³⁸ Podemos notar mais uma vez a forte influência iluminista nas ideias de Simón Rodríguez. É quase inevitável não lembrar, com suas devidas ressalvas, de “Sapere aude” presente no Iluminismo kantiano.

sino que pertenece al movimiento. El ‘antes y después’”. E acrescenta: “Consideraciones sobre los números y las magnitudes. No hay tiempo más rápido ni más lento. [...] Tiempo y movimiento se miden recíprocamente. [...] ser en el tiempo es ser en el número.” (ARISTÓTELES, livro IV, p. 219, 1995).

É importante ressaltar que no original em grego a palavra usada por Aristóteles para designar tempo é a palavra *khrónos*.

Por sua vez, a segunda maneira de compreender *tempo* é a partir de Heráclito, filósofo pré-socrático. Em seu fragmento 52, Heráclito escreve: “O tempo é uma criança que brinca, o reino de uma criança.” Nesse caso, a palavra grega usada pelo filósofo é *aíon*.

Aíon, diferente de *khrónos* é o tempo da experiência, da intensidade, é um tempo não quantitativo, como o tempo definido por Aristóteles, mas qualitativo. O tempo como define Heráclito possui estreita relação com a infância e com o brincar, enquanto o tempo de Aristóteles é pensado a partir do movimento. Com isso, Kohan nos fala sobre duas infâncias:

Se consideramos o tempo em sua dimensão cronológica [...], a infância é a primeira etapa da vida, seus movimentos iniciais. Dessa maneira, a infância é majoritariamente pensada no âmbito acadêmico, como uma etapa, fase ou parte da vida. Mas o tempo pode ser pensado de muitas outras maneiras, além de como número de movimento. Se o tempo se mede não por critérios quantitativos, mas qualitativos a infância já não tem a ver com o número de anos que tem, mas com a qualidade ou intensidade da experiência que se vive. É esse o tipo de infância, sobretudo, que nos interessa afirmar: uma certa maneira de experimentar o mundo, infantil, como se fosse sempre a primeira vez que experimentamos. Com uma certa ingenuidade, sem preconceitos, atentos a sua surpresa. (KOHAN, 2013, p. 6 e 7)

Kohan define duas infâncias, uma cronológica e outra a partir da ideia do tempo enquanto experiência, *aíonica*. A primeira é uma etapa da vida pensada a partir do tempo em Aristóteles, o tempo como número de movimento; a segunda um modo de se relacionar com ela, pensada a partir do tempo em Heráclito, como experiência e intensidade, que consiste em ver o mundo como se fosse a primeira vez.

Nesse sentido, ver o mundo como se fosse a primeira vez é ver sem seu uso habitual, atento as suas possibilidades. As infâncias não necessariamente se excluem, tampouco necessitam uma da outra para existir. O que nos possibilita pensar adultos que experimentem a infância *aíon* e infâncias cronológicas sem a experiência da infância de ver o mundo em sua surpresa (KOHAN, 2013).

A compreensão de infância experiência se aproxima de uma compreensão de novidade, e portanto, de novo. A relação entre o novo e a infância está presente em Platão, como nos alerta Kohan (2003): “A outra palavra mais usada por Platão para designar a criança é *néos*, literalmente, ‘jovem’, ‘recente’, ‘que causa uma mudança’, ‘novo’. É uma palavra

mais jovem ligada a uma raiz de significado temporal *nu*, de onde vem, por exemplo, *nûn*, agora” (p. 31). A infância, nesse sentido, se relaciona com o presente, *néos*, vem de *nûn*. O novo, a criança, e o agora, estão etimologicamente interligados.

Rodríguez nos diz de uma infância que deve ser *perguntona* e obedecer apenas à própria razão. Com ele, a partir de Kohan, acrescentaríamos que essa infância *perguntona* deve ser cultivada não enquanto um tempo, mas enquanto uma relação que estabelecemos com a vida, manter a infância *perguntona* na idade adulta. Nesse sentido, a infância participaria da invenção na sociedade outra não enquanto passado, tampouco futuro, mas como tempo do presente, do agora. Pois na medida que se deixa morrer a infância se perde a capacidade de se ver como se fosse a primeira vez, e então, deixa-se de estranhar, normaliza-se as situações, não mais se pergunta, passa-se a obedecer cegamente a hábitos e costumes.

Assim, a infância passa a ser o tempo da invenção por duas razões, primeiro porque ela nos convida a estar no presente, no agora, colocando a invenção como algo a ser feito hoje, não depois, não algo que já foi feito. Segundo, porque ela vê o mundo como se fosse a primeira vez, tirando as coisas de seu lugar comum, assim como faz Rodríguez com a sociedade que habita inventando outra, habitando o perguntar constante.

Sem dúvida, Simón Rodríguez conheceu de perto as diversas combinações de infâncias. Capaz de ver o mundo como se fosse a primeira vez, o mestre inventor deixa em seus escritos o espanto de não aceitar o mundo da maneira que é, e mesmo a ingenuidade denunciada por alguns dos seus críticos em acreditar que a vida na América poderia ser diferente.

Mas o filósofo educador também se mantinha atento à infância sem infância, às crianças escravizadas, a infância empobrecida e marginalizada que tinha sua infância *aíon* veementemente negada pela sua condição de nascimento, filhos e filhas abandonadas, crianças das castas menos privilegiadas. Infância representada nessa escrita pelo pequeno Thomas e, por que não, pelo próprio menino Rodríguez.

Assim, a infância pode ser compreendida como tempo da invenção não pela sua característica de início cronológico, dos primeiros anos de vida de um indivíduo, mas pela sua relação com a vida e pelo espanto que se permite deixar afetar. Ao ver o mundo como se fosse a primeira vez se permite fazer dele outro, diferente do que é, e, portanto, inventa, inventa outras epistemologias, outras maneiras de compreender a si e outras sociedades.

Experienciar como se fosse a primeira vez é o que faz Simón Rodríguez com a escola. Dón Simón não inventa a escola no sentido restrito do termo, de fazer surgir algo pela

primeira vez, ela a inventa ao fazer dela outra que até então não existia, ele inventa a educação popular em Nossa América através de sua escola. Nesse sentido, ela já não é mais a mesma de quando a conheceu, ela a observa, a vivencia atento às suas possibilidades. Permite-se se espantar por ela, desnaturalizá-la, da mesma maneira que desnaturaliza a organização social que vive e se assunta com as desigualdades.

Ao viver sua vida infantil convida a cada um e cada uma que cruza seu caminho a inventar. A invenção, entretanto, não se dá sem uma base, é preciso sentir o padecer do outro, é preciso compreender que nesse mundo muitos outros vivem e, portanto, necessário se faz pensar uma sociedade que tenha como princípio o comum. Esses são os princípios da sociedade rodriguenha.

A infância é tempo de invenção, mas não a infância enquanto um tempo da vida, mas sim como um modo de se relacionar com a vida. O tempo se transforma em relação, pois já não é o tempo cronológico, mas o tempo experiência e intensidade. A infância *aíon* pode ser compreendida como o tempo da invenção porque é a partir dessa infância qualitativa que se experimenta o mundo como se fosse a primeira vez, fazendo dele e de si mesmo outros e outras. A infância como tempo da invenção é aquela que tira as coisas de seu lugar instituído, é a infância das crianças perguntonas que reivindica Simón Rodríguez, que é, por sinal, uma criança adulta que se torna o professor em suas errâncias, aquele que pergunta, que quer saber porque as coisas devem ser da maneira como são e por que não fazer delas outras, por que não inventar, por que devemos imitar sob o risco de reproduzir mazelas que não queremos em nossas terras e nem em nenhum outro lugar.

Todavia, Rodríguez está presente em um tempo cronológico e poderíamos dizer que ele reivindica a invenção para o seu tempo histórico. Mas se partimos da ideia de que a invenção se faz constantemente, cabe a cada um de nós inventar uma sociedade outra a partir da própria vida, assim como o fez o mestre inventor Simón Rodríguez.

4 PARA CONCLUIR: A ESCOLA DE CHUQUISACA, A SOCIEDADE INVENTADA?

Chegamos por fim ao último capítulo, nele temos por objetivo pensar em que medida a escola de Chuquisaca, já apresentada no segundo capítulo, pode ser compreendida como a invenção da sociedade outra de Simón Rodríguez. Para isso, seguiremos com os três princípios abordados no capítulo anterior: o comum, a ignorância e a infância. E, então, pensaremos em que medida a escola é capaz ou não de afirmá-los através de sua prática escolar.

Para iniciar propomos uma escrita sobre o tempo na escola e sua relação com o presente.

4.1 A escola de Chuquisaca: uma invenção para o presente

Costuma-se compreender a escola como aquela que irá formar para o futuro, seja para ser cidadão ou cidadã, para exercer bem sua cidadania ou formar para o mercado de trabalho³⁹. O fato é que a ideia de uma escola pensada para a modificação da realidade que está por vir ou para a preparação para um tempo que ainda não chegou é recorrente. Sem dúvida, a compreensão de escola em Simón Rodríguez também exerce uma função política voltada para o futuro. Entretanto, a escola que inaugura o professor nos abre caminho para pensar que ela é também sobre a invenção no aqui e no agora. Propomos, assim, pensar em que medida a escola de Chuquisaca está voltada, também e sobretudo, para o tempo presente.

A ideia de que Rodríguez se ocupa do tempo presente em sua escola pode ser encontrada em Maximiliano Durán (2016, 2018) quando ele aborda a temática da igualdade. Durán (2018) afirma que a igualdade se apresenta na escola de Chuquisaca pela maneira como ela funciona em seu interior: Simón Rodríguez não apenas recolhe o maior número de crianças e as coloca em instituições escolares, o que faz o professor, antes de tudo, é afirmar que elas são iguais e por isso devem receber a mesma educação, admitindo, assim, a igualdade inicial dessas crianças:

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

³⁹ Podemos encontrar um exemplo na própria constituição brasileira. Na Lei de Diretrizes de Bases da Educação: Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, *seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.* (BRASIL, art. 2, 1996)

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. (DURÁN, 2018, p. 574)

Durán (2016) se baseia na escola de Chuquisaca para afirmar o axioma da igualdade, escola que poderíamos dizer que o mestre inventor constrói para que os supostos desiguais da sociedade pudessem experimentar a igualdade. Nossa afirmação encontra respaldo no trecho do artigo do mesmo autor intitulado *Simón Rodríguez y la escucha al borde del vacío: lecturas en clave ontológica de la escuela* (2018):

La igualdad en esa escuela (escola de Chuquisaca) no es algo a ser demostrado o un objetivo a ser alcanzado en algún mundo posible. Es lo que hay, el punto que parte de su propia declaración y de la realidad que se inaugura a partir de sí misma. En otras palabras, la escuela de Chuquisaca afirma la igualdad y experimenta las consecuencias de dicha afirmación en la práctica cotidiana. (DURÁN, p. 2018, p. 302)

Na apresentação, escrita por Durán e Kohan, da edição brasileira de *Inventamos ou erramos* (2016), encontramos mais um trecho que fortalece nossa compreensão de uma escola para o tempo presente:

Em seu interior, a igualdade afirma-se e pratica-se sem condições. A afirmação de uma realidade igualitária cancela, dentro da escola, a desigualdade que impera na cidade. Diferentemente das sociedades estamentais próprias da colônia e dos primeiros anos da República, a escola de Rodríguez abre um novo caminho para se transitar, uma nova realidade. Nesse espaço qualquer um tem igual valor a qualquer outro, e nenhuma pessoa vale mais do que outra, para além da sua idade, seu gênero, sua classe... Assim se cria, na escola, uma nova cena política, pratica-se uma nova política, em que o que interessa é a igualdade de todos ou uma totalidade de iguais, e não a posição que se ocupa dentro dela. (DURÁN; KOHAN, p. 2016, p. 17)

A igualdade afirmada e praticada no interior da escola se faz possível na medida que cancela a desigualdade em seu exterior, desigualdade que, como vimos no segundo capítulo, organizava a sociedade americana. Os muros da escola, por sua vez, constituíam as barreiras necessárias para promover uma vivência a partir da igualdade, para fazer possível transitar em uma nova realidade, como afirmam Durán e Kohan (2016). Logo, a igualdade é um axioma a ser verificado e suas consequências são experimentadas já no interior de sua escola, na medida que, nela, os estudantes vivem como iguais.

A ideia de uma igualdade que deve ser experienciada, vivenciada, ou seja, de uma igualdade inicial ganha força em Rodríguez a partir da seguinte passagem:

¿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, ¿cómo se persuadirán que han pasado a otro estado, si se ven siempre en el mismo? (RODRÍGUEZ, 2016b, p. 63).

A partir do filósofo educador, diríamos que de nada adianta afirmar a igualdade, sem que se faça algo efetivo para vivenciá-la, de nada adianta dizer que um dia, ao sair da escola, serão iguais se efetivamente não vivem como iguais. A escola modelo, conseqüentemente, rompe com a compreensão de uma mudança que será efetivada no final de um processo. Ela convida a todas as crianças a experimentá-la no tempo presente. A escola modelo assume as crianças como iguais no início do processo escolar, ou mesmo antes de iniciar a escolarização.

Rodríguez compreende em diversos momentos sua escola como aquela que forma para o futuro. Em *Sociedades Americanas* o autor inicia suas páginas da seguinte maneira: “Cómo serán i cómo podrían ser en los siglos venideros” (RODRÍGUEZ, 2016b, p. 420). Rodríguez utiliza dois tempos verbais ao se remeter aquilo que está por vir. Primeiro, o futuro do indicativo, um futuro seguro, aquilo que será se seguirmos seus escritos; depois uma hipótese, o futuro condicional, uma dúvida, uma possibilidade, a possibilidade daquilo que poderia ter sido, mas não foi, pois não o permitiram continuar com seu plano educacional (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 49), já que apenas a educação social é capaz de concretizar a invenção da sociedade outra:

Hagan los Directores de las Repúblicas lo que quieran; miéntas no emprendan la obra de la *Educacion social*, no verán los resultados que esperan. Nunca saldrán de la fastidiosa repetición de *principios jenerales*, ni de la interminable disputa sobre *derechos y libertades*, que ¡tanto perjudica al crédito de la causa y á la reputación de sus defensores! (RODRÍGUEZ, p. 78, 2016b)

A educação social é um entre, uma ponte, uma espécie de caminho que retira os americanos de uma condição e leva a outra. Entretanto, para o filósofo educador não é qualquer educação que é capaz de fazer nascer a República, tampouco qualquer projeto educacional. Senão a educação social⁴⁰, colocada em prática com as escolas sociais. Logo, a educação não é libertadora e inventiva por si mesma.

Assim, a educação social é sobre o futuro, sobre aquilo que ainda não é, mas pode vir a ser. Nesse sentido, a educação, e, portanto, a escola social e seu projeto de educação popular se aproximam de tantas outras compreensões de educação, mais ou menos interessantes, que mantêm o objetivo para além do próprio tempo escolar, para além da própria infância, a educação social se dirige ao futuro.

Se compreendermos Simón Rodríguez apenas a partir de sua relação com o futuro, ele é prescritivo, afirma uma norma, uma maneira de se organizar perante a vida para se obter um

40 É importante ressaltar que o conceito de educação social se refere ao conceito de social já abordado anteriormente e não a educação social compreendida após a segunda guerra mundial, que, inicialmente, se preocupa com os órgãos de guerra na Europa e, posteriormente, já na década de 1990, em países latino-americanos se ocupam da infância excluída e marginalizada.

futuro específico, a escola enquanto o meio e a República como o fim. Entretanto, poderíamos nos perguntar: é possível prever o que serão dos jovens e o que será da sociedade? Qual a garantia de uma sociedade ao ensinar desta ou daquela maneira? Este ou aquele conteúdo?

Todavia, vimos neste subcapítulo que para Rodríguez não se trata, simplesmente, de garantir um futuro, mas de afirmar uma possibilidade no presente. Pois, se por um lado, a educação social é sobre inventar uma sociedade outra nos tempos vindouros, de que adianta dizer que se pode viver de outra maneira sem que experimentemos de fato outras formas de se viver em sociedade?

Em suas *Obras Completas* (2016b), encontramos uma afirmação que fortalece a ideia de que seu projeto educacional se ocupa, também, de uma escola para o presente: “El Establecimiento que se emprendió en Bolivia, es social, su combinación es nueva, en una palabra es la Republica” (RODRÍGUEZ, 2016b, p. 254). Simón Rodríguez nos traz dois atributos que nos auxiliam a compreender melhor a invenção de sua Sociedade Americana, ou seja, a sua República. A República é social e nova. Social porque está disponível para todos/as os/as habitantes da América, portanto é pública. Também é social porque se constitui a partir do comum sentir, ou seja, não faz algo porque convém a um, mas porque convém a todos e todas; compreende que a dor é comum, conseqüentemente, o padecer de um/a é o padecer de toda a sociedade. Por fim, a República é social porque a vida em República não consiste na subjugação nem da usurpação do outro, mas de que juntos pode-se fazer a vida menos penosa para todos e todas.

Por sua vez, a República é nova não apenas porque nunca houve organização social semelhante a ela, mas porque sabe que a invenção deve ser constante, para que os hábitos e costumes não se congelem em forma de ações impensadas, capazes de justificar as desigualdades sociais. Ela é nova, porque habita a infância, vendo o mundo como se fosse a primeira vez, perguntando por que e para que deve-se agir desta ou daquela maneira, por que a sociedade desse seguir este ou aquele princípio. Ela é nova porque habita a novidade, pois faz da infância o modo de vida em República, colocando em questão, uma e outra vez, os acordos sociais para saber se ainda são válidos.

O estabelecimento da Bolívia, abordado no trecho citado acima, é a escola de Chuquisaca. A citação retirada de *Defensa de Bolívar* (1830) coloca a escola como a própria república, ou seja, como a sociedade que Rodríguez propõe inventar. Ao colocar o estabelecimento da Bolívia como a própria República, Rodríguez afirma que sua escola não é apenas sobre o futuro, mas também afirma a possibilidade de viver a vida em sociedade de uma maneira distinta, como se vive em República. Logo, o autor coloca no presente a sua

invenção. Assim, a compreensão de sua escola enquanto a invenção presente da sociedade pode ser embasada no próprio Rodríguez.

Essa parece ser a virada de sua prática educativa, Simón Rodríguez faz uma escola para o presente, não apenas uma escola para o futuro, para os tempos vindouros. Propomos pensar nessa afirmativa. Sua escola está relacionada com o tempo futuro e presente. Um é o risco, aquilo que ainda está por vir, o imprevisível, mas é preciso se preparar para o inesperado, para o futuro que foge, que se adianta. O outro é aqui e agora. Aquilo que se apresenta. Nesse sentido, a escola se encontra em uma tensão, por um lado aquilo que ainda não é, mas pode vir a ser, do outro o aqui e agora, aquilo que se mostra, que se encontra disponível.

Agora já não temos apenas um Rodríguez prescritivo, encontramos outras compreensões, complementares, capazes de caminharem juntas. Nesse sentido, mais uma vez, o filósofo educador é múltiplo. A escola é para o futuro, pois ela é o único estabelecimento capaz de construir a República. Entretanto, a escola é, também, a República, sua combinação é nova, social, nunca vista antes. Assim, a República se faz no presente da escola, no processo mesmo de se inventar República.

Com isso, propomos pensar em que medida cada um dos conceitos abordados no capítulo anterior: o comum, a ignorância e a infância, se encontram ou não, na escola República de Rodríguez.

4.1 Uma escola (in)comum

Vimos que Rodríguez compreende o comum ao menos de quatro maneiras. 1. O que é recorrente 2. Como pessoas que não fazem parte da elite 3. Enquanto algo compartilhado. 4. Como aquilo que é geral, que não tem exceção, que é público.

A escola de Rodríguez não é recorrente, sustentamos a ideia de que ela é inventiva, inaugural, na medida que até então não havia outra da mesma maneira que ela em seus mais diversos aspectos. Ainda que Simón Rodríguez tivesse como plano de educação popular o objetivo de ampliar sua escola modelo para toda a América, sua execução foi interrompida pela destruição de sua escola e pela perseguição que sofre após implementar da escola modelo. Assim, ainda que existisse o objetivo de tornar a escola modelo uma escola geral, presente em todas as partes, as circunstâncias o impediram. Sendo assim comum. Nesse sentido, ela se constitui como exceção do que ocorria naquele momento e que, talvez, ocorra hoje, ou seja, nesse primeiro sentido ela não é comum.

A segunda definição de *comum* – pessoas que não fazem parte da elite - se relaciona com a quarta compreensão do conceito – aquilo que é geral, que não tem exceção, que é público.

Como vimos no capítulo dois, a escola de Chuquisaca é para todas as crianças. Não há nenhum impeditivo para adentrá-la. Nesse sentido, ela é geral, comum, pública. O geral não se dá em sua relação com outras escolas, mas na maneira como se organiza. Simón Rodríguez compreende que o acesso à escola e que todas as crianças devem frequentar a mesma escola, não mais separadas por castas ou gênero. Não havendo mais as castas, todos são estudantes, apenas pessoas comuns.

A quarta compreensão do comum, também é encontrada em sua concepção de *conhecimento*. Para Rodríguez: “Os Conhecimentos são PROPRIEDADE PÚBLICA” (RODRÍGUEZ, 2016a, p. 117), logo não deve se restringir a uns poucos, mas estar disponível para todos⁴¹. Nesse sentido, o diretor de ensino coloca o conhecimento como comum e acessível à todas/os. Em outras palavras, todas as crianças compartilham o conhecimento, dado que ele não é propriedade deste ou daquele. Não podemos esquecer, no entanto, a limitação rodriguenha em relação à força das meninas, o que as impediriam de aprender as artes mecânicas, fundamentais na invenção da sociedade. Seria essa postura um impasse para atribuímos a característica de geral, sem exceção, público e social à escola Chuquisaca?

De fato, Simón Rodríguez estabelece o conhecimento como algo comum a todas as castas, o que nos parece ser o que está em jogo para o filósofo educador. Em última análise, Rodríguez não impede que as meninas aprendem as artes mecânicas. Ainda assim, estabelece que a elas seja designado outro trabalho manual, o bordado. Logo, nesse sentido, não é possível dizer que o conhecimento seja de fato comum, público, compartilhado e geral⁴².

A terceira concepção de *comum* é sobre aquilo que é compartilhado. Nos parece correto afirmar que ela compartilha com outras escolas algumas de suas características, ainda que de maneira limitada. Assim como as outras escolas, ela se dedica à instrução ainda que de maneira completamente distinta das escolas de sua época. Em seu interior há algo que

41 Ver Durán e Kohan (2018). Comunismo. In: Manifesto por uma escola filosófica popular.

42 Queremos esclarecer que não temos por objetivo fazer uma análise histórica, mas abordar filosoficamente sua invenção, pensando suas possibilidades e limites. Diríamos contudo que, Rodríguez não parece perceber o problema de separar as artes manuais segundo o gênero, artes mecânicas para os meninos e bordado para as meninas, todavia, o fato é que o filósofo educador, estipula que as meninas são demasiadas fracas para a alvenaria, a ferraria e a marcenaria, mas e os meninos, seriam demasiados fortes para o bordado? De fato, Rodríguez é capaz de inventar uma escola segundo seus preceitos republicanos. Em relação ao gênero: aceita meninos e meninas na mesma escola, ainda que cada gênero estudasse separado ele encontrava maneiras de colocá-los em comunicação, o que, segundo seus escritos, já era demasiado radical para a época. Todavia, filosoficamente, poderíamos colocar em dúvida se é capaz de cumprir o comum enquanto princípio.

também todos/as os/as estudantes compartilham: o tempo dedicado ao estudo e a aprendizagem. Ainda que possa haver a diferença entre aquelas que aprendam um ou outro trabalho manual, todos/as habitam aquele tempo para o estudo e a aprendizagem.

De modo geral, diríamos que as quatro possíveis maneiras de compreender o comum são complementares, uma vez que, como assinala Rodríguez: O que não é geral não é público e o que não é público não é social (RODRÍGUEZ, 2016a). Distintas maneiras de compreender um mesmo conceito, sendo que uma se torna a condição de possibilidade da outra. Assim, o *comum* em Rodríguez tem um fim último, o social, que como vimos, em última instância, significa pensar em todos da sociedade, não relacionando com as outras pessoas segundo sua própria comodidade.

No entanto, vimos que o comum encontra limites na escola de Chuquisaca. É verdade que as meninas podem adentrá-la, mas também é verdade que as artes mecânicas, ainda que comuns, são separados conforme o gênero das crianças. Às meninas, são oferecidas atividades conforme suas forças. Consequentemente, poderíamos dizer que Rodríguez exclui as meninas das artes mecânicas. Assim, o conhecimento compartilhado é compreendido como comum apenas em parte, pois as artes mecânicas não estão igualmente disponíveis para todas as crianças, não sendo geral e sem exceção.

Nesse sentido, a escola de Chuquisaca se aproxima, no quesito *comum*, da república inventada por Simón Rodríguez. Pois, tal como vimos no capítulo anterior, a república é para todos e todas, para os colonizados da terra, para os excluídos, mas também para aqueles que fazem parte da elite, sempre em caráter de igualdade, uma vez que não se trata mais de definir uma/um ou outra/o segundo sua origem familiar. Uma só criança impossibilitada de adentrar sua escola seria a marca de uma escola excludente e a impossibilidade de se fazer República.

Por fim, o comum enquanto princípio da sociedade inventada se encontra também na escola de Chuquisaca a partir da compreensão de que a escola é para todos da Sociedade Americana, assim como a república, que, na medida que um ou uma só pessoa se encontra excluída, seja da escola, seja da república, ela já não é possível.

4.2 O saber/ignorância

No capítulo terceiro nos dedicamos a pensar duas maneiras distintas de compreender a ignorância, a primeira como aquela que deve ser cultivada e a segunda, como aquela que deve ser combatida. A partir da primeira concepção de ignorância abordamos o conceito de

errância. O errante é aquele que se dedica mais ao presente que ao futuro. Ele ignora o final de sua jornada, pois não importa o ponto de chegada, se dedicando mais ao caminho, ao presente, às possibilidades de encontro e aprendizado que se mostram a ele em sua jornada, que ao ponto final. A segunda compreensão de ignorância se desdobra em duas, a primeira enquanto não saber, e a segunda enquanto não sentir. Em relação ao não saber, ele é combatido com a instrução e possui uma forte relevância na obra de Rodríguez, uma vez que, pode levar a ela, lembrando que a educação é sobre o aprender a viver em sociedade. Já a ignorância enquanto não sentir é aquela que não é capaz de sentir em si o padecimento do outro, seja por uma ignorância absoluta, a insensibilidade mesma, ou por uma ignorância modificada, aquela provocada pelo esquecimento, como aquele que ao manusear o animal morto esquece-se da morte para não sentir a dor do bicho que está em suas mãos, regulando assim, sua compaixão.

A Sociedade Americana é errante, porque está sempre inventado, não se permite congelar estática em hábitos e costumes, ao contrário, com a infância, está constantemente questionando os acordos sociais. A errância tira do lugar e provoca estranheiridade. A partir da ignorância a ser combatida, diríamos que a Sociedade Americana é sábia em dois aspectos distintos, mas correlacionados. O primeiro na medida que suas instituições possuem um sistema que se preocupa em não provocar o padecer de qualquer indivíduo. E do âmbito interpessoal de maneira que cada um dos habitantes é capaz de sentir a dor do outro.

Acreditamos que as três compreensões de ignorância estão presentes na escola de Chuquisaca enquanto: errância, saber e sentir.

O saber, enquanto conhecimento teórico e prático, está presente quando na elaboração do conhecimento a ser ensinado na escola enquanto matéria, o espanhol, o quéchua, a alvenaria, a álgebra. O saber enquanto conhecimento se mostra quando o autor inclui a filosofia que é, dentre outros aspectos, sobre o conhecimento das coisas e do nosso agir em sociedade.

Sem dúvida, o saber enquanto instrução também é fundamental na invenção de sua sociedade. Cada um dos saberes escolares tem o seu lugar justificado. As artes mecânicas são sobre a construção de uma sociedade outra. O quéchua e o espanhol sobre a comunicação entre povos originários e os outros habitantes da América, além de ser uma afirmativa de que a República é também para os indígenas. O fato é que Rodríguez não pensa a escola segundo o que lhe convém ou segundo o que lhe fosse esperado de ser feito enquanto ministro da educação, mas segundo o que era necessário na invenção da sociedade outra. Pois não se trata de saber por saber, mas um saber que auxilie em nossa ação em sociedade.

Entretanto, se formulamos dessa maneira diríamos que a instrução na escola de Chuquisaca se dirige, apenas, ao futuro, de modo que não poderíamos afirmar que a escola já se faz República, no presente da prática escolar. Nesse sentido, diríamos que o conhecimento que se adquire a partir da instrução não está para ser utilizado posteriormente, mas no momento em que se aprende, pois o saber não precisa esperar até a idade adulta para que seja exercido, afinal para Rodríguez a instrução tem, ao menos dois fins, a sociabilidade, que é tornar os seres humanos sociais, ou seja, que estabeleçam seu agir a partir do social; e fazer das crianças perguntonas, para que sigam a razão. Ambos os fins da instrução não precisam estar fora da escola para que sejam praticados.

Já o saber enquanto sentir está presente na escola de Chuquisaca quando Rodríguez cria as condições para cada um e cada uma das/os suas/seus alunas/os possam permanecer nos estudos. A escola disponibilizava quartos cômodos para aqueles que necessitassem dormir aí.

Rodríguez se ocupa dos pais sem trabalho e que, por isso, difícil seria manter os filhos na escola. A esses, a escola disponibiliza emprego, receberão seus salários e poderão deixar seus filhos na escola sem maiores preocupações. Nesse sentido, o que faz a escola, institucionalmente, é se ocupar das impossibilidades de cada um. Ela está atenta às diferenças. Criar mecanismos de modo a garantir que todos estejam na escola é afirmar uma sociedade em que um sente a dor do outro, pois que cria as possibilidades para que este faça parte da sociedade de maneira digna. Quantos não viveriam em situações precárias, pais escravizados ou em situações de profunda subjugação social? Quantos não teriam que trabalhar para auxiliar a subsistência familiar? Ali recebiam as refeições, cama confortável para dormir e o ensino.

Logo, ainda que não se possa garantir o sentir interrelacional entre estudantes, professores e tantos outras/os que estão presentes na escola, a instituição estabelece o saber como um princípio a ser perseguido e, a partir de uma instrução com esse fim, o combate da ignorância, seja absoluta ou modificada, um saber, que por sua vez, deve ser também praticado no interior do estabelecimento escolar.

Já a errância, como vimos no capítulo anterior, está presente na obra de Simón Rodríguez em sua máxima: “ou inventamos ou erramos”. Sendo o erro compreendido, dentre outras definições, como caminhar sem ponto fixo. A errância, a partir da análise desenvolvida no capítulo 3, é responsável por provocar uma experiência de estranheira, na medida que ela tira as coisas do lugar comum, instituído.

É a partir dessa compreensão de estranheira que encontramos a errância na escola de Chuquisaca. O que faz Rodríguez em sua escola é tirar as coisas do seu lugar comum. As

crianças, ao adentrá-las não mais correspondem às castas que pertenciam para além dos muros da escola. Os conhecimentos, compreendidos como de elite ou pertencentes aos mais pobres, perdem suas identidades e passam a ser compartilhados, comum a todas/os. Uma vez retiradas do seu lugar, crianças e conhecimento, o que faz o professor é afirmar que as coisas não precisam ser da maneira como são, que o mundo não precisa se organizar da maneira como se organiza.

4.3 A infância: o tempo de invenção

A infância se encontra de diversas maneiras na escola de Chuquisaca. A maneira mais evidente talvez seja a infância cronológica. Qual a idade das crianças que aceita em sua escola? Qual a faixa etária de uma criança para Rodríguez? Não sabemos ao certo⁴³.

No entanto, a infância também está presente em sua escola enquanto início, novo, novidade. Quando uma criança vem ao mundo precisamos nomeá-la, saber como chamá-la, assim como em cada situação inaugural. A escola de Chuquisaca rompe de tal maneira com a sociedade instituída que a ela não é possível nomear.

A novidade da escola de Chuquisaca é tão radical que nenhum saber pedagógico da época pode nomear o que acontece em seu interior: de fato não há referências a essa instituição através de um léxico pedagógico. Assim, as autoridades da cidade se dirigem a ela como prostíbulo, bordel e lugar de perdição. A nova realidade afirmada é pedagogicamente inominável, além de social e politicamente inadmissível e intolerável. Lá se diluem as desigualdades que estruturam a sociedade hierarquizada. Essa afirmação de uma instituição igualitária é um perigo que deve ser conjurado. O risco de um contágio da igualdade como axioma não deve subsistir. (DURÁN, KOHAN, 2016, p. 17 e 18)

A escola de Rodríguez foi de uma novidade tamanha que já não poderia ser nomeada como escola. Para pensarmos essa questão propomos nos debruçar rapidamente sobre a filosofia.

Na filosofia, encontramos dois processos recorrentes para nomear algum novo conceito. O primeiro processo é aquele de inventar palavras ou expressões que até então não existiam, um exemplo disso é o *infantil* presente em Corazza, para designar aquilo que se torna infantil. Como o termo *infantilizar* soa pejorativo, a solução foi inventar uma palavra para dizer aquilo que se quer dizer.

43 No final de *Sociedades Americanas* (1842) Simón Rodríguez estipula que os governos europeus poderiam enviar à América crianças entre 8 e 11 anos que seriam admitidas como americanas. Ainda que não nos esclareça por completo a faixa etária de uma criança para o autor, sabemos que até os 11 anos ele ainda compreende por criança.

Um segundo caso recorrente na filosofia é o de dar outros significados para termos já existentes. O que significa natureza para Spinoza? Quantos significados para desejo encontramos na história do pensamento? Mesmas palavras, conceitos diferentes.

Rodríguez não nomeia sua instituição com um novo nome, segue com o mesmo já existente. No entanto, sua escola não representava a instituição colonial, era uma outra escola. Então, por que chamá-la assim?

Diríamos que, em certo sentido, Rodríguez faz aquilo que faz a infância. A infância é um exercício de início, de viver como se fosse a primeira vez. Nesse sentido, Rodríguez inaugura, traz o início para o presente⁴⁴. O educador dá outras formas a instituição, dá a forma de sua República. Rodríguez inventa uma outra compreensão de escola a partir do nome já existente.

Sendo a infância sobre o início, sobre aquilo que chega, sobre o novo, nova é a escola de Rodríguez, e também estrangeira, não porque venha de outras terras, pois não é imitação ou adaptação de nenhuma outra escola, mas porque é inominável, é estrangeira porque ali poucos compreendem o que ela está a dizer; e, por não seguir a lógica do poder local, dos costumes e das regras sociais querem sua destruição.

Entretanto, a escola não se constitui apenas como um estabelecimento inventado, ela se colocada, em realidade, como aquela que cultiva, em seu interior a infância enquanto experiência. Dessa maneira, já não se relacionam com a sociedade da mesma maneira, pois as artes mecânicas não são mais atribuições, apenas de pardos e morenos, a instrução intelectual não é mais, apenas, para meninos brancos de elite, as meninas não estão mais destinadas apenas a bordar e casar para garantir a subsistência. Uma vez que já não se pode mais se relacionar com a sociedade da maneira de antes, é preciso inventar outras relações, relações essas sobre as bases do comum, dos saberes e da própria infância, que longe de normatizar, estabelece o princípio da dúvida e do questionamento.

Nesse sentido, a escola pode ser compreendida como a sociedade inventada na medida que a infância que está presente não é apenas a infância cronológica, senão, também, se encontra sendo cultivada a infância enquanto ver o mundo como se fosse a primeira vez. Desse modo, a infância *aíon* pode ser compreendida como a condição de possibilidade da invenção mesma, no momento presente em que se habita a escola, não após sair dela, afirmando, na prática presente, a invenção de uma sociedade outra.

44 Importante recordar a definição etimológica que nos traz Kohan (2017) em seu *Abecedário de infâncias*. Segundo ele invenção vem do latim *inventare*, que se forma pela junção do prefixo *in* (dentro) e *ventare*, do verbo *venire*, que juntos significam chegar dentro.

Rodríguez afirma a necessidade de inventar e para isso faz uma escola diferente de todas as outras que até aquele momento já havia existido. Não se educa para que as crianças possam, quando adultas, inventar uma outra sociedade. A invenção se dá no presente da escola, no esforço de que todas as crianças da sociedade, sejam elas brancas, negras, meninos ou meninas, indígenas ou descendentes de espanhóis, possuam acesso a sua escola e são garantidas as condições para que aí permaneçam.

Assim, é possível dizer que a transformação da sociedade não é um produto da escola. A sociedade outra, a República proposta por Rodríguez, na qual um é capaz de sentir a dor do outro, não está por vir, mas ocorre aqui e agora quando adentram em sala de aula, quando passam pelo portão da escola. Ou seja, a construção de uma sociedade outra, capaz de combater a ignorância, de provocar a errância, cultivar a infância perfunctória e gerar comum. A construção da sociedade se dá no presente, na invenção dessa escola outra proposta por Rodríguez.

Nesse sentido, a escola provoca uma experiência de errância, de estrangeiridade, promove também o tempo da infância, do mesmo modo que a viagem nos apresenta outros modos de vida, a escola de Rodríguez também o faz, tornando estrangeiro os costumes e a tradição. Promovendo infâncias errantes.

A impossibilidade da nomeação, o deboche e o desprezo frente à escola demonstram a radicalidade da sua invenção, ainda que não se saiba o que as crianças serão, nem mesmo o que farão do conhecimento adquirido. Entretanto, ainda que não haja nenhuma garantia de uma república ao final de seu processo escolar há algo que ela pode fazer no presente e é nisso que Rodríguez aposta.

Assim há algo que permanece, que se arrasta, que se prolonga, ao longo das invenções: os três princípios a serem perseguidos e que são justamente eles que possibilitem a invenção.

Com isso, diríamos que a escola é a Sociedade Americana na medida que ela possui os três princípios: o comum, a ignorância/saber e a infância, mesmo que com limitações. Pois, ainda que a escola persiga os princípios, ela não é capaz de garantir sua efetivação, por uma questão muito simples: a invenção da sociedade outra se dá em dois diferentes âmbitos, o institucional e o interpessoal. Rodríguez garante o institucional de sua sociedade, mas seria ela capaz de garantir o interpessoal? Poderia ele promover a experiência de infância nos estudantes? Garantir que, no momento que se adentra a escola, um sentirá a dor do outro? O que Rodríguez tenta garantir é a experiência de um do viver em uma sociedade outra, distinta

daquela que se vivia na recém-independente, propondo a possibilidade de experimentar os três princípios para a invenção de uma sociedade outra.

Todavia, há algo que afirma a escola, e ainda que haja quem não aprenda, ela ensina, não como conteúdo. Ela afirma que a sociedade não precisa se organizar da maneira como se organiza, que a vida não precisa ser da maneira tal como é, que a vida pode ser de outro modo, com outras configurações, que pode-se viver a partir de distintas compreensões do que deve ser uma sociedade.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Física. Madrid: Editorial Gredos, 1995.

BENHABIB, Seyla; BUTLER, Judith ; CORNELL, Drucilla; FRASER, Nancy. *Debates feministas: um intercâmbio filosófico*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

CASSEMIRO, Pedro Romão Leite. *Apófasis Ignorante*. Dissertação de mestrado. Departamento de filosofia – Universidade de Brasília, 2013.

CASTELLO, Luis.; MÁRSICO, Claudia T. *Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTILLO, Daniel Prieto. *Utopia y comunicacion em Simón Rodríguez*. Caracas: Colección Logos, 1987.

CONTAGE, Daniel Gaivota. *Poética do deslocamento: nomadismo, diferença e narrativa na Escola-Viagem..* – 1 ed – Rio de Janeiro: NEFI, 2017.

DECHILE. *Diccionario Etimológico Castellano en Línea*. Disponível em: <http://etimologias.dechile.net/> Acesso em: 26 de nov de 2020

DURÁN, Maximiliano. Locura, novedad y educación en el pensamiento político de Simón Rodríguez: un abordaje filosófico. *Cadernos de História da Educação*, v. 16, n. 2, p. 525-538, 28 ago. 2017.

DURÁN, Maximiliano. Igualdade, militância e educação na escola popular de Simón Rodríguez. In: RODRIGUES, Allan.; BERLE, Simone.; WALTER, Kohan. (Orgs.). *Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar*. Rio de Janeiro: Nefi edições, 2018. p. 571-582

DURÁN, Maximiliano. Infancia y Hospitalidad em Simón Rodríguez. *Childhood & Philosophy*, v. 4, n. 7, jan-jun, 2008, pp. 83-102.

DURÁN, Maximiliano. Simón Rodríguez: educación popular y la invención de la escuela popular. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 24, n. 43, p. 25-36, jan./jun. 2015

DURÁN, Maximiliano. *Simón Rodríguez: Una filosofía de la radical novedad*. Caracas: Ediciones del Solar, 2016.

DURÁN, Maximiliano; KOHAN, Walter Omar. *Manifiesto por uma escola popular filosófica*. Rio de Janeiro: Nefi edições, 2018.

DURAN, Maximiliano. “El concepto de ciudadano em el pensamiento de Simón Rodríguez: igualdad y universalidad” *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, Vol. 12 n. 1, pp. 9-21

FERNÁNDEZ, Estela M.; CIRIZA, Alejandra. *Simón Rodríguez, una utopía socialista en América*. CUYO. Anuario de Filosofía Argentina y Americana, nº 12, año 1995, págs. 67-95.

FERNÁNDEZ, Tatiana. *O grande louco: O olhar insubordinado de Simón Rodríguez*. Educação, Sociedade & Culturas, v. 40, p. 55-75, 2013.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FRASER, Nancy. *Igualdade, identidades e justiça social*. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/364304/mod_resource/content/1/LUTA%20DE%20CLASSES%20OU%20RESPEITO%20%C3%80S%20DIFEREN%C3%87AS.pdf Acesso em: 05 de set. 2020

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOBRY, Ivan. *Vocabulário grego da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GONZALEZ, Alfonso Rumazo. *Simón Rodríguez: Maestro de América*. Caracas: 1976

GONZALEZ, Alfonso Rumazo. *Ideário de Simón Rodríguez*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2008.

GUENDELMAN, Constanza Kalink. *O conceito de douta ignorância de Nicolau de Cusa em uma perspectiva pedagógica* (Tese de doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

GUEVARA, Arturo. *Espejo de justicia: Esbozo psiquiátrico social de Don Simón Rodríguez*. Caracas: Ediciones des Consejo Rector, 1977.

HADOT, Pierre. *La philosophie comme manière de vivre : Entretiens avec Jeannie Carlier et Arnold I. Davidson*. Paris: Editions Abel Michel, 2001.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. ¿Para qué hacer filosofía con niñas y niños en América Latina? *Iberoamericana*, v. XXXV n. 2 segundo semestre 2013.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Lugares da Infância Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Anarquismo, escuela y no violencia. Simón Rodríguez y los zapatistas. In: Valera-Villegas, Gregório y Madriz, Gladys. (eds.) *Filosofías de la violencia y los sentimientos*. Caracas: Ediciones Del Solar/Núcleo de Estudios de Filosofías e Infâncias, 2016.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. *Sócrates e Educação: O enigma da filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KOHAN, Walter Omar. Viajar para vivir, ensayar. Simón Rodríguez. In: Valera-Villegas, Gregório y Madriz, Gladys. *Filosofías del buen vivir, del malvivir y otros ensayos*. Caracas: Ediciones del Solar, 2012. p. 197-222

KOHAN, Walter Omar. *O mestre inventor: Relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KOHAN, Walter Omar. *Abecedário de infâncias*, Rio de Janeiro: CINEAD LECAV, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NRNNlcNYImU> Acesso em: 26 de nov. de 2020.

KOHAN, Walter Omar; VIGNA, Elvira. *Pensar com Heráclito*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Lamparina, 2013.

LOCKE, John. *Essai sur l'entendement humain*. Paris : Librairie Générale Française, 2009.

LORDE, Audre. *Irmã Outsider*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. *O Ensino Superior Brasileiro E A Influência Do Modelo Francês. Anais... XI Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul* Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30355113.pdf>

MAZILÃO FILHO, Ageu Quintino. A política pública educacional de Simón Rodríguez para Peru e Bolívia (1824-1854). Tese de Doutorado 2017, UFMG.

MERÇON, Juliana. *Interculturalidade, natureza e educação*. Afetos filosóficos. Rio de Janeiro: Nefi edições, 2020.

ORTEGA, Francisco A. Tomen lo bueno, dejen lo malo: Simón Rodríguez y la educación popular. *Revista de Estudios Sociales*, n. 38, enero, 2011, pp. 30-46 Universidad de Los Andes Bogotá, Colombia.

PALMA, Jorge Lopez. *Simón Rodríguez: Utopia y Socialismo*. Caracas: Universidad Central de Caracas, 1989.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Belém: Ed. UFPA, 2015.

PRADO, Maria Ligia Coelho. Simón Rodríguez, mestre de primeiras letras e as ideias sem fronteiras. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JUNIOR, Moisés. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

RANCIÈRE, Jaques. Jacques Rancière - escola, produção, igualdade. *Pro-posições*. v. 29, n. 3 (88) | set./dez. 2018.

RANCIÈRE, Jaques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RIBEIRO, Darcy. *A América Latina existe?* Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília: Editora UnB, 2010.

RODRÍGUEZ, Simón. *Cartas*. Caracas: Dirección de Publicaciones y comunicación de la UNESR, 2001.

RODRÍGUEZ, Simón. *Obras completas*. Caracas: UNESR, 2001.

RODRÍGUEZ, Simón. *Obras completas*. Caracas: UNESR, 2016b.

RODRÍGUEZ, Simón. *Inventamos ou erramos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016a.

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

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

SÁNCHEZ, Juan José Rosales. República y utopía en Simón Rodríguez. *Ingenium. Revista Electrónica de Pensamiento Moderno y Metodología en Historia de la Ideas*, no. 11. Madrid: Ediciones Complutense, 2017.

SANTI, Marina; ZORZI, Eleonora. Improvising inquiry in the community: the teacher's profile. *Childhood & philosophy* v. 16, 2020.

SOUZA, José Geraldo de. Evolução Histórica Da Universidade Brasileira: Abordagens Preliminares. *Revista Da Faculdade De Educação*, PUCCAMP, Campinas, V. 1. n.1, p. 42-58, Agosto, 1996 Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/461/441>

TODOROV, Tzvetan. *La conquista de América: el problema del otro*. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 2008.

VALERA-VILLEGAS, Gregorio. Estudio 2. Filosofía, identidad y *bildung*. In: *Identidad y reconocimiento. Filosofía, pedagogía, sujeto*. Caracas: Alcaldía de Caracas, 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes de Bases da Educação* Artigo 2 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

OUVIÑA, Hernán. *Traicionar a Robinson. Notas acerca de la necesidad de imitar (sólo) la originalidad de Simón Rodríguez*. In: Wainszok, Carla; Durán, Maximiliano; Cardona, Diana; López, María; Ouviaña, Hernán; Imen, Pablo. Buenos Aires: Ediciones del CCC - Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 2013.