

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente

Ageu Quintino Mazilão Filho

A política pública educacional de Simón Rodríguez para Peru e Bolívia

(1824-1854)

Belo Horizonte

2017

Ageu Quintino Mazilão Filho

A política pública educacional de Simón Rodríguez para Peru e Bolívia

(1824-1854)

Tese apresentada ao curso de Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de investigação: História da Educação.

Orientador: Marcus Aurelio Taborda de Oliveira.

Belo Horizonte

2017

M476p
T

Mazilão Filho, Ageu Quintino, 1982-
A política pública educacional de Simón Rodríguez para Peru e Bolívia
(1824-1854) / Ageu Quintino Mazilão Filho. - Belo Horizonte, 2017.
238 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

Orientador : Marcus Aurelio Taborda de Oliveira.

Bibliografia : f. 191-200.

Anexos: f. 201-238.

1. Rodríguez, Simón, -- 1769-1854 -- Teses. 2. Educação -- Teses.
3. Educação -- História -- Peru -- Séc. XIX -- Teses. 4. Educação -- História --
Bolívia -- Séc. XIX -- Teses. 5. Educação e Estado -- Peru -- Séc. XIX -- Teses.
6. Educação e Estado -- Bolívia -- Séc. XIX -- Teses. 7. América Latina --
Educação -- História -- Séc. XIX -- Teses. 8. Peru -- Educação -- História -- Séc.
XIX -- Teses. 9. Bolívia -- Educação -- História -- Séc. XIX -- Teses.

I. Título. II. Oliveira, Marcus Aurelio Taborda de. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.9

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Tese intitulada: “A política pública educacional de Simón Rodríguez para Peru e Bolívia (1824-1854)”, de autoria do doutorando Ageu Quintino Mazilão Filho, avaliada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Dr. Marcus Aurelio Tabora de Oliveira — UFMG (orientador)

Dr. Luciano Mendes de Faria Filho — UFMG

Dr. Marcus Vinicius Corrêa Carvalho — UFF

Dra. Thais Nivia de Lima e Fonseca — UFMG

Dr. José Cláudio Sooma Silva — UFRJ

Dra. Cynthia Greive Veiga — UFMG

Dra. Katya Mitsuko Zuquim Braghini — PUC-SP

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus principais interlocutores durante este trabalho: ao meu orientador professor Dr. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, pela paciente orientação, a qual me possibilitou enorme aprendizado; ao professor Dr. Cristóbal Aljovín de Losada pela gentileza, acolhimento e supervisão do meu estágio doutoral em Lima; aos professores Jesús Andrés-Lasheras e Juan José Rodríguez, pela pronta colaboração e ensinamentos; aos professores membros da banca: ao Dr. Luciano Mendes de Faria Filho, quem me apresentou o Doutorado Latino-americano em Educação, e ao Dr. Marcus Vinicius Corrêa Carvalho pelas contribuições no momento da qualificação; à Dra. Thais Nivia de Lima e Fonseca, com quem tive o privilégio de compartilhar reflexões em sala de aula; ao Dr. José Cláudio Sooma Silva e às professoras Dra. Cynthia Greive Veiga e Dra. Katya Mitsuko Zuquim Braghini, pelas indispensáveis contribuições.

Aos professores da Faculdade de Educação da UFMG e do Doutorado Latino-americano em Educação, pelo imenso aprendizado: Dra. Livia Vieira, Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, Dra. Maria da Conceição Reis Fonseca, Dr. Rogério Cunha de Campos, Dr. Leôncio Jose Gomes Soares, Dra. Lucia Helena Alvarez Leite, Dra. Lucíola Licínio Santos, Dra. Maria de Fatima Cardoso Gomes, Dra. Ana Galvão, Dra. Monica Yumi Jinzenji, Dra. Lúcia Bruno e Dr. José Peña; aos funcionários Gilson Mathias, Rosemary Madeira, Melissa Torre e Daniele Cristina; aos colegas do Doutorado Latino-americano e da Faculdade de Educação da UFMG.

Aos amigos e colaboradores durante minha estadia no Peru e na Bolívia: a Rosário Rodríguez e Gala Milena, que me receberam em Lima e me fizeram sentir em casa; aos professores Juan Maguiña, Ronal Garnelo, César Espinoza Claudio e Violeta Gonzales; a Gerardo Trillo da Biblioteca Nacional do Peru e aos amigos de Lima; às professoras bolivianas Ximena Medinaceli e Maria Soux, aos amigos da Biblioteca y Archivo Histórico de la Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolívia: Luis Oporto Ordóñez, René Mérida Suárez, Ruby Portugal e Carla Nina; e do Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia: Judith Terán Ríos, Oscar Hurtado Barja e Ivanna Campos.

Às amigas mais que especiais pelo apoio: Denise Nascimento, Paula Cristina David Guimarães, Claudia Moura, Laura Louise França, Sandra Medina, Tania Pariona Icochea, Yudy Sotelo, Verushka Orazi, Stephanie Vargas Mansilla, Andrea Barrero Camacho, Elizabeth Quispe Escobar, Claudia Pires, Gleicilene del Vechio, Regina Silvado e Ení Silva. Aos amigos camaradas desta jornada: Charlie, Gabriel Oliveira, Ubiratan Rodrigues, Guilherme Claudino, Ronan Rocha, Ítalo Sena, Ronaldo de Paula, Antônio Ferreira, Rafael Soares, Guilherme Ferreira, Alex Lombello Amaral, Tony Gonçalves, Alexandre Nascimento e Paulo Henrik.

À minha mãe, Maria Lúcia, meu pai, Aggeo, meus irmãos Keilon e Marconi, e demais familiares e amigos pelo apoio irrestrito. Ao meu empregador, o Município de São João del-Rei, nas pessoas das Senhoras Cíntia Leite, Secretária Municipal de Educação, e da Vereadora Vera Lúcia Alfredo pelo apoio e pela licença para qualificação profissional concedida. Ao Pedro Belchior, pela revisão desta tese.

RESUMO

O objeto desta pesquisa é a política pública de educação proposta e experimentada por Simón Rodríguez, quando ele ocupou o cargo de *Director General de Enseñanza Pública*, posição equivalente à de ministro da Educação, durante os governos de Bolívar e Sucre no Peru e na Bolívia, entre 1825 e 1826. Nesse momento, Bolívar era simultaneamente presidente das repúblicas da Bolívia e Grã-Colômbia e ditador da república do Peru. Simón Rodríguez, por sua vez, durante o ponto alto de sua breve carreira política, organizou as políticas educacionais no Peru e na Bolívia. O objetivo é compor uma narrativa historiográfica dos processos listados, enfatizando os oponentes e apoiadores da política de Rodríguez e as razões que levaram à sua desaprovação pelo presidente Sucre. O recorte cronológico abarca o período entre 1824, quando Rodríguez se estabeleceu em Bogotá e abriu uma casa de indústria pública, e 1854, o ano de seu falecimento, fato que encerra a narrativa. Apesar de sua inegável importância para a biografia de Rodríguez e para as primeiras políticas de educação pública na América Latina, no contexto da “Era das Revoluções”, as pesquisas sobre o tema ainda são escassas. A legislação educacional promulgada nesse período refletiu a natureza das ideias de Rodríguez, as quais foram desenvolvidas durante seu exílio na Europa e influenciadas pelos valores da Ilustração francesa. Um dos pontos mais importantes dessa reforma educacional foi seu cariz anticlerical e secularizador. Grande parte do patrimônio do clero, a exemplo das rendas e dos conventos, foi transferida para o financiamento da educação pública e para o estabelecimento de escolas primárias, colégios, hospitais e hospícios. Diante da perda de bens materiais e do monopólio do ainda escasso ensino, os grupos conservadores formaram uma resistência que impediu a implementação da política educacional de Rodríguez. A oposição política dos altos círculos do clero e da magistratura influenciou a decisão do presidente da Bolívia, marechal Sucre. O presidente considerou muito altos os custos dos estabelecimentos e seus empregados, reprovando as medidas de Rodríguez e provocando sua renúncia após repreendê-lo em público. Outra questão-chave para o presente trabalho diz respeito às ideias educacionais de Rodríguez, analisadas à luz da História Intelectual. A partir de uma abordagem que privilegia o diálogo entre as dimensões política, social e cultural, busca-se compreender o projeto de educação popular de Rodríguez, construído a partir das noções de escola social e educação social. Essas duas ideias-chave estavam na base do protótipo da própria República, na qual a educação social formaria uma opinião pública adepta dos valores republicanos. Em suma, a população conheceria na prática as vantagens da forma republicana sobre o governo monárquico, e a escola social forjaria uma “sensibilidade republicana”.

Palavras-chave: Simón Rodríguez; política educacional; educação social; História da Educação.

ABSTRACT

In this thesis, the research subject is the public education policy proposed and experienced by Simón Rodríguez, when he took office of Director General de Enseñanza Pública, position equivalent to Minister of Education, during the governments of Bolívar e Sucre in Peru and Bolivia, between 1825 and 1826. At this moment, Bolívar was simultaneously president of the republics of Bolivia, Grã-Colômbia and dictator of republic of Peru. On the other hand, during the high point of his brief political career, Simón Rodríguez organized the educational policies in Peru and Bolivia. The objective is to set up a historiographical narrative of the formerly listed process, emphasizing the opponents and supporters of the Rodríguez's policy and the reasons that led to its disapproval by the president Sucre. The chronology includes the period between 1824, when Rodríguez settled in Bogota and opened a public house industry, and 1854, the year of his death, a fact that ends the narrative. Despite its undeniable importance for the biography of Rodríguez and the first public education policies in Latin America, in the context of the "Age of Revolutions", research on the subject is still scarce. The educational legislation enacted at this time reflected the nature of Rodríguez's ideas, which were developed during his exile in Europe and influenced by the values of the French Illustration. One of the most important points of these educational reforms was its anticlerical and secularizing aspect. The majority of the clergy's patrimony, such as lace and convents, was transferred to the financing of public education and the establishment of primary schools, colleges, hospitals and hospices. Faced with the loss of material goods and the monopoly of the still scarce education, the conservative groups formed a resistance that prevented the implementation of the Rodríguez's educational policy. The political opposition of the high circles of the clergy and the judiciary influenced the decision of the Bolivia's president, marshal Sucre. The president considered the costs of establishments and its employers too high, disapproved Rodríguez's measures and motivated his resignation from the position after reprehend him in public. Another key issue for the present work concerns the educational ideas of Rodríguez, analyzed in the light of Intellectual History. From an approach that privileges the dialogue between political, social and cultural dimensions, it is sought to understand Rodríguez's popular education project, constructed from the notions of social school and social education. These two key ideas were at the basis of the prototype of the Republic itself, in which the social education would form a public opinion adept of the republican values. In short, the population knew in school practice the advantages of the republican form over the monarchical government and the social school would forge a "republican sensibility".

Key-Words: Simón Rodríguez; educational policy; *social education*; History of Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Roteiro da coleta de fontes percorrido de ônibus de Lima a Belo Horizonte .	14
Figura 2: Marechal Antonio José de Sucre (1795-1830).....	20
Figura 3: Simón Bolívar, óleo de José Gil de Castro, 1825	40
Figura 4: América do Sul em 1828, por Adolf Stieler	59
Figura 5: Retrato de Simón Rodríguez — óleo original de 1825 existente no palácio La Magdalena, onde funcionou o Quartel General de Bolívar, em Lima, e que abriga atualmente o Museo Nacional de Arqueología, Antropología e Historia del Perú.	71
Figura 6: Niño vagabundo y guardia civil. Fotografia de Martín Chambí, Plaza Regocijo, Cuzco, 1922	79
Figura 7: Sucre (ou Chuquisaca ou La Plata). A praça da capital da República boliviana no início do século XIX. Gravura do naturalista francês Alcide D’Orbigny	82
Figura 8: Jovem mendigo, por Martín Chambi. Cuzco, 1934.....	99
Figura 9: Mariano Enrique Calvo Cuéllar (Bolívia, 1791-C. 1842).....	102
Figura 10: Prestação de contas feita por Simón Rodríguez, 27 de agosto de 1826.....	103
Figura 11: Mestiza cuzqueña, 1925, por Martín Chambi	105
Figura 12: Cholas Sicuani, Cuzco – por Martín Chambi (1891-1973)	106
Figura 13: Comunicado assinado por Simón Rodríguez	113
Figura 14: Prestação de contas assinada por Simón Rodríguez	147
Figura 15: Francisco Xavier de Luna Pizarro (1780-1855).....	163

LISTAS DE ABREVIATURAS

ABNB — Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia

BAHALP — Biblioteca y Archivo Histórico de la Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia

BNP — Biblioteca Nacional del Perú

MI — Ministerio del Interior

PL — Poder Legislativo

UMSA — Universidad Mayor de San Andrés

UNMSM — Universidad Nacional Mayor de San Marcos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Referencial teórico-metodológico	14
1 A AMÉRICA DO SUL NA “ERA DAS REVOLUÇÕES”	25
2 A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE SIMÓN RODRÍGUEZ PARA PERU E BOLÍVIA	60
2.1 Simón Rodríguez na Grã-Colômbia e no Peru	60
2.2 Simón Rodríguez na Bolívia	80
2.2.1 Atuação de Rodríguez durante o governo do Marechal Sucre	89
2.3 Atuação de Simón Rodríguez em Cochabamba	107
3 RODRÍGUEZ NA CORRESPONDÊNCIA DE SUCRE A BOLÍVAR.....	120
3.1 Repercussão da política pública de Rodríguez após sua renúncia	144
4 SIMÓN RODRÍGUEZ DEIXA A BOLÍVIA E RETOMA A PUBLICAÇÃO DE SUAS IDEIAS.....	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191
ANEXOS.....	201
Anexo 1: — Comunicado de Simón Rodríguez ao Prefeito Departamental de Cochabamba datado de 6 de maio de 1826 (Fonte: MI, T10, N° 10, folio 19; 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre):	201
Anexo 2: Prestação de Contas de Simón Rodríguez ao Governo da Bolívia (1826) — “Cuentas de Don Samuel” (Fonte: MI — T12 -14 — 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre):.....	213
Anexo 3: “Ensaio sobre o ensino” encontrado entre os papéis do Presidente Sucre, sem autor e sem data — na capa está escrito de lápis 1825 (Traduzido do francês pela professora Regina Silvado); Fonte: MSS GRM 54; 1825 — Colección de Manuscritos Gabriel René Moreno, (Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre):	226
Anexo 4:	235
Fonte: PL 103; Ley de 9 de enero de 1827; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre (Também disponível em: REPÚBLICA BOLIVIANA, 1834: 77-84):	235

INTRODUÇÃO

Tendo como tema da pesquisa aqui apresentada o processo de implementação das primeiras políticas de instrução pública na América Latina, no contexto sul-americano da “era das revoluções” — das guerras de independência e do estabelecimento das novas repúblicas, na década de 1820 —, nosso objeto de investigação é a política pública educacional elaborada e experimentada pelo intelectual Simón Rodríguez para as repúblicas do Peru e da Bolívia durante os governos de Bolívar e Sucre (1825-1826). Contudo, a demarcação temporal da tese, para além do contexto histórico iniciado no último quartel do século XVIII, transpõe a década de 1820, que é nosso foco, até a década de 1850, da qual datam os últimos escritos de Rodríguez que nos servem de fontes. O problema da pesquisa consistiu em compreender como Rodríguez projetou e praticou a educação dos sentidos e das sensibilidades naquele contexto específico, com o propósito de forjar o cidadão republicano desejado, respondendo às seguintes questões: qual foi essa política pública educacional? Como foi posta em prática? Por que foi vencida? Finalmente, o objetivo é construir uma narrativa historiográfica desse processo, rastreando os elementos opostos e resistentes à política de Rodríguez e os motivos da sua desaprovação pelo presidente Sucre, que, repreendendo-o em público, provocou sua renúncia ao cargo de diretor geral de ensino público da Bolívia, posto equivalente ao de ministro da Educação.

A pesquisa se justifica pela existência de uma lacuna de informações relativas a esse episódio na literatura produzida sobre Simón Rodríguez, brecha importante, principalmente, por se tratar do momento de maior relevância de sua breve carreira política, enquanto empregado por Bolívar em cargo público no Peru e na Bolívia, ambos governados naquele momento pelo “*Libertador*”. No auge de seu poder, ele foi, simultaneamente, presidente das repúblicas da Grã-Colômbia e da Bolívia e ditador do Peru.

As principais fontes históricas utilizadas nesta pesquisa foram: a legislação educacional decretada por Bolívar e Sucre, no Peru e na Bolívia, enquanto Simón Rodríguez foi o responsável pela organização da educação pública dessas repúblicas; o epistolário dos principais envolvidos na questão aqui analisada: Simón Rodríguez, Bolívar e Sucre, entre outros; e, finalmente, a comunicação interna governamental do Ministério do Interior da Bolívia, consultada no Arquivo e Biblioteca Nacionais da Bolívia, em Sucre. Lá foram encontradas as principais fontes, como documentos inéditos escritos por Simón Rodríguez, seus comunicados e sua prestação de contas, além de cartas de um dos seus

principais oponentes, entre vários outros documentos, que permitiram rastrear o desenca-
deamento dos fatos aqui analisados, propiciando importante acervo de informações.

Finalmente, tenta-se rastrear a rede de sociabilidade intelectual em que estavam
situados Rodríguez e os partidários de Bolívar, além dos opositores de sua política pú-
blica, que estiveram envolvidos nas disputas de poder pela organização da educação pú-
blica boliviana. Esse grupo tratou de sabotar a implementação da política de Rodríguez,
e pôde ser identificado graças ao cruzamento das fontes, sendo eles intelectuais tradicio-
nais — advogados e padres —, representantes das elites *criollas*¹ locais. Um deles é o
advogado e prefeito do Departamento de Chuquisaca, Dr. Mariano Enrique Calvo. Mem-
bro da aristocracia togada, era um dos políticos mais importante da época, além de ter
sido o primeiro alto-peruano a chegar à Presidência da República da Bolívia, depois dos
primeiros governos de caudilhos estrangeiros. A oposição era formada, também, pelos
clérigos Manuel Mariano Centeno, doutor em teologia, capelão de freiras e reitor do or-
fanato de Cochabamba — que foi depois nomeado bispo de Santa Cruz de la Sierra —, seu
“agente”, James, e José Velasco, reitor da Casa de Órfãs de Cochabamba. Ambos os or-
fanatos foram confiscados pelo governo, e seus reitores, substituídos por ordem de Ro-
dríguez. Por fim, um dos mais importantes políticos peruanos foi o também bispo de
Lima: Francisco Xavier de Luna Pizarro. Foi opositor e inimigo declarado de Bolívar e
seus partidários, inclusive de Rodríguez, que o acusou de ter interceptado sua correspon-
dência com o *Libertador*, interrompendo sua comunicação. A identificação dos oposito-
res aos planos de Rodríguez é fundamental para o entendimento de todo o processo que
levou à sua renúncia e das relações de poder e forças em disputa naquele momento.

Com opositores tão poderosos, pertencentes ao “alto clero” da Igreja e ao alto
escalão da política, como bispos e governadores, podemos levantar outra questão: como
seria possível Rodríguez vencer tal resistência? Ainda mais sem o apoio de seu próprio
presidente da República, o marechal Sucre, a quem Bolívar transferiu o poder depois de
nomear Rodríguez diretor geral de Ensino Público. Sucre desaprovou as providências de
Rodríguez pelo elevado custo demandado e pelas denúncias que recebeu. O marechal
reclamou ainda de Rodríguez, explicando suas razões para tal em sua correspondência
com Bolívar — este epistolário é fundamental para o entendimento da posição do presi-
dente ante o plano de Rodríguez e das causas do desacordo.

¹ “*Criollos*” eram os filhos de espanhóis nascidos na América, componentes das elites brancas locais.

As principais fontes históricas aqui analisadas — legislação, epistolário e comunicação interna governamental — indicam que a política pública educacional de Bolívar e Rodríguez para as recém-independentes repúblicas do Peru e da Bolívia, entre 1825 e 1826, foi a de definição de uma pauta pública e estatal. Almejava-se transferir para o Estado a maior parte dos bens e das rendas do clero local para o financiamento da educação pública, transformando igrejas em escolas, conventos em colégios, monastérios em hospitais, padres em professores, súditos fiéis em cidadãos republicanos. Essas fontes foram cruzadas com informações fornecidas pelo próprio Simón Rodríguez em textos publicados a partir de 1828, com destaque para sua nota sobre o projeto de educação popular, ao final de sua *Defensa de Bolívar* — “El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de arma defendidos por un amigo de la causa social” (RODRÍGUEZ, 1830: 154-158) –, e que trata dos fatos aqui analisados. Esse tipo de educação, segundo Rodríguez, para merecer de fato ser chamada “pública”, “social” e “popular”, teria que ser, antes, generalizada ou universalizada para toda a população.

¿No había de ser ridículo el proyecto de EDUCACION POPULAR? El de República lo es más para centenares de Príncipes y Ministros — para millares de nobles, clérigos, frailes y comerciantes — y para millones de siervos acostumbrados al régimen feudal. Con todo, los españoles del nuevo mundo quieren ser Republicanos. ¿Lo serán por los medios que han empleado hasta aquí? ¿Se reirán de las sentencias, de los consejos y de los cuentecitos del Defensor de Bolívar? RIRA BIEN QUI RIRA LE DERNIER. (RODRÍGUEZ, 1830: 158).

O contexto em que se deram os fatos aqui narrados era de armistício, depois de uma longa e sangrenta guerra revolucionária de independência que colocara em lados opostos os militares *criollos*, emancipacionistas, e o clero conservador monarquista, pró-Espanha. Portanto, os padres contavam já com pouca simpatia por parte do comando do exército libertador grã-colombiano quando o general Bolívar, acompanhado de seu antigo preceptor, então encarregado de organizar a educação pública nas novas repúblicas, iniciou o processo de desapropriação da maior parte do patrimônio e das rendas do clero para “aplicar” tais recursos no financiamento do sistema nacional de ensino público, um processo de definição de uma pauta estatal dos rumos da educação, que passaria a ser pública. Isso gerou a imediata resistência do clero regular ao cumprimento dos decretos educacionais, bem como a pronta sabotagem dos planos de Rodríguez.

Desde o início, a maior parte da hierarquia da Igreja defendeu a causa realista. [...] Seja como for, a esmagadora maioria desses bispos eram peninsulares e se identificavam com os interesses da Espanha. Além disso, tinham consciência da ameaça que a revolução e a ideologia liberal representavam para a posição estabelecida da Igreja. [...] O baixo clero,

especialmente o secular, era constituído, predominantemente, de *criollos* e, portanto, [...] se mostrou mais inclinado a apoiar a causa de um governo autônomo hispano-americano e até mesmo a independência. (BETHELL, 2009: 267).

Portanto, no que diz respeito à implementação das primeiras políticas de educação popular enquanto instrução pública na América Latina, no contexto das independências, o foco da pesquisa é a experiência de Simón Rodríguez como responsável pela organização da educação pública da República do Peru durante a ditadura de Bolívar (1825), e como primeiro diretor geral do ensino público da recém-estabelecida República da Bolívia (1825-1826). São analisadas tanto a proposta de política pública de educação elaborada por Rodríguez, quanto a sua postura em prática, bem como os motivos de seu aparente fracasso diante da resistência das elites *criollas* bolivianas às suas ideias. Focalizaremos a pesquisa no Simón Rodríguez político e pedagogo, com seu projeto de *educação popular*, que traz como principal novidade a proposta de *Escuela Social*, educação primária que deveria ser universalizada — “para todos” —, a fim de se criar o fundamento republicano nas novas gerações de cidadãos, e assim “fundar” as repúblicas da América do Sul, que estavam, na sua opinião, somente estabelecidas.

O pressuposto de que parte o presente trabalho é de que as “raízes” da *educação popular* latino-americana, enquanto política de instrução pública, podem ser situadas entre a segunda metade do século XVIII e a primeira metade do século XIX. Tal período abrange os processos de secularização da educação (com a expulsão dos jesuítas dos impérios ibéricos), de independência e de *gênese* das repúblicas latino-americanas, período aproximado ao que Eric Hobsbawm chamou de *Era das Revoluções* (1789-1848). Nesse contexto, pretende-se destacar a ação de Simón Rodríguez, ex-preceptor do *Libertador* Simón Bolívar, que, sob os auspícios deste, foi dos primeiros formuladores de políticas públicas de educação, tendo pensado a formação de professores como algo necessário para as novas repúblicas da Bolívia, do Peru e da Grã-Colômbia (que então incluía a Venezuela, o Equador e o Panamá), na década de 1820. Segundo Prado, Simón Rodríguez

nasceu em 21 de outubro de 1771, em Caracas, foi abandonado na roda de expostos (era um menino branco) e, posteriormente, adotado pela viúva Rosália Rodríguez. [...] Recebeu instrução elementar em Caracas; na escola do convento de São Francisco teve o padre franciscano Frei Manuel de Jesús Nazareno Zidália, homem culto e bem formado em filosofia, como mestre. Recebeu o título de Professor Primário aos vinte anos, iniciando sua prática cotidiana. Conhecia as ‘novas’ ideias filosóficas e não aceitava a situação política da Capitania da Venezuela. (PRADO, 2002: 199).

Educação Popular é o termo que vem caracterizando a tradição pedagógica latino-americana, tendo como principal expoente Paulo Freire. O referido termo, por generalizações muitas vezes descuidadas, vê seu sentido original um tanto esvaziado, ao mesmo tempo em que um imenso leque de correntes se coloca sob tal égide, desconhecendo, contudo, as raízes mais profundas desta vertente.

a expressão ‘educação popular’, em consonância com o processo de implantação dos sistemas nacionais de ensino ocorridos ao longo do século XIX, encontrava-se associada à instrução elementar que buscava generalizar para toda a população de cada país, mediante a implantação de escolas primárias. Coincidia, portanto, com o conceito de instrução pública. [...] A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. [...] E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão ‘educação popular’ assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo. (SAVIANI, 2007: 315).

Desde seu retorno à América, em 1823, Simón Rodríguez defendeu publicamente a *Educação Popular*, usando esse termo na sua *Defesa* do projeto de Bolívar e suas proposições, escrita em 1828 na Bolívia, onde correu manuscrita, e publicada em Arequipa (Peru) em janeiro de 1830, apresentando tanto seu projeto de educação popular, experimentado em Chuquisaca, quanto seus resultados. José Martí desenvolveu a ideia de “Educação Popular” — entendida como geral e de qualidade para todos — posteriormente. Segundo Martí, “Educación Popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre; sino que todas las clases de la nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas” (MARTÍ, 1990: 147). Se Martí não conheceu as ideias de Rodríguez diretamente de seus textos, conheceu-as através de Bolívar, que as defendia influenciado pelo mestre, como pode ser percebido na coincidência de seus conceitos de *educação popular* — para todas as classes que compõem o povo.

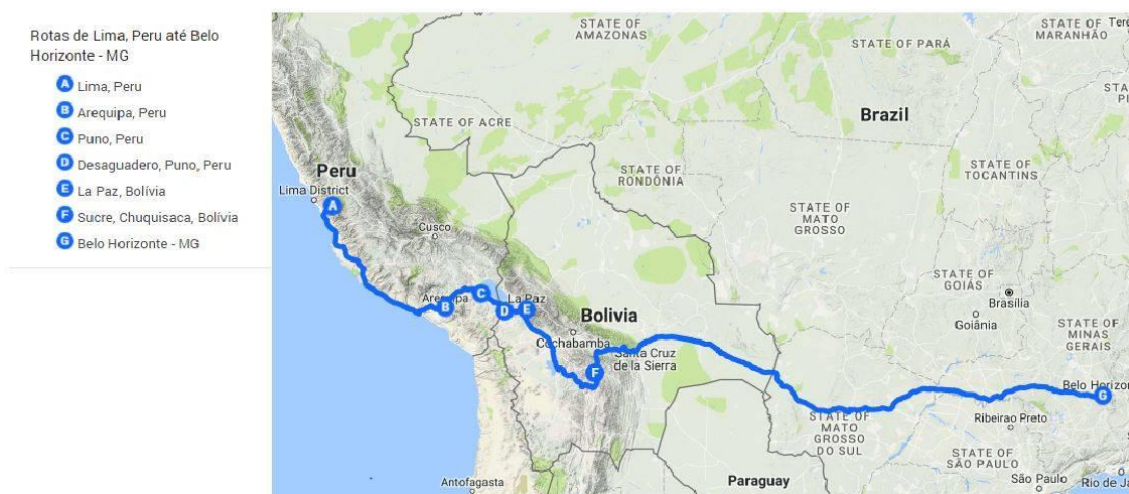
Simón Rodríguez é um ideólogo completamente frustrado, é um ideólogo que não teve nenhuma ingerência no processo da revolução libertadora. Se insere pela influência que possa ter tido sobre Simón Bolívar, por ter sido seu educador, por tê-lo reencontrado na Europa (Bolívar fez em Roma a célebre promessa de libertar a América junto a Simón Rodríguez) e, enfim, ter iniciado o jovem Bolívar no pensamento revolucionário da época. Sua influência foi indireta, não incidiu sobre as pessoas diretamente, mas o fez através da figura contraditória de Simón Bolívar, que encontra em Rodríguez um apoio não mais que momentâneo. (ROZITCHNER, 1990: 242).

Referencial teórico-metodológico

Feitas estas considerações iniciais, cabe anunciar os procedimentos adotados para esta pesquisa, que parte de uma contextualização histórica que tenta relacionar a totalidade com o fenômeno local analisado. A coleta das fontes aqui utilizadas seguiu o roteiro que Simón Rodríguez percorreu em 1825, acompanhando a comitiva de Bolívar de Lima a La Paz, e daí para Chuquisaca (atual Sucre, capital da Bolívia). Considerando tal percurso, foram dessas três capitais os arquivos históricos consultados durante esta pesquisa, cujo estágio foi realizado em 2016 sob a supervisão do professor Dr. Cristóbal Aljovín de Losada, na *Facultad de Ciencias Sociales da Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, em Lima. Um dos principais repositórios de documentos históricos é a *Biblioteca Nacional del Perú*, em que foi possível verificar tanto os escritos publicados de Simón Rodríguez quanto a legislação educacional do governo de Bolívar, além de literatura relacionada ao tema e ao período. Na Bolívia, os principais arquivos consultados foram os da *Biblioteca y Archivo Histórico de la Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia*, em La Paz, onde foi consultada a legislação educacional decretada por Bolívar e Sucre, e o *Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia*, em Sucre, em que foram encontradas as principais fontes documentais do Ministério do Interior. Na instituição, constam escritos inéditos de Simón Rodríguez, como sua prestação de contas ao governo, entre outros, reveladores de qual era sua política, bem como foi implementada e vencida.

Figura 1: Roteiro da coleta de fontes percorrido de ônibus de Lima a Belo Horizonte

Roteiro da Coleta de Fontes



Fonte: <http://maps.google.com>

Sobre os escritos publicados de Simón Rodríguez que nos servem de fonte, optamos por manter sua forma peculiar de destacar palavras e ideias-chave, reproduzindo nas citações os destaques em itálico e caixa-alta utilizados pelo próprio Rodríguez, que foi o editor de suas publicações. Portanto, quando citarmos Rodríguez, os destaques são os de sua autoria, reproduzidos do fac-similar do texto original. É necessário ressaltar que as publicações de Rodríguez tiveram início em 1828 e foram até a década de 1850, sendo, portanto, estendido até aí o período aqui analisado, tendo em conta que em muitos desses documentos Rodríguez fala de suas realizações pretéritas, além de esclarecer suas ideias, o que nos possibilita compreender suas ações. Contudo, cabe aqui ressaltar, ainda, um tom descritivo assumido nesta tese, que oferece significativo espaço para a reprodução de longos extratos que nos servem de fontes, por serem documentos pouco conhecidos.

Identificada com o campo da História Social da Educação, a pesquisa se insere metodologicamente na história intelectual latino-americana, situada no cruzamento das histórias política, social e cultural. A análise propõe verificar hipóteses formuladas a partir da documentação disponível. Nesse sentido, a investigação recai na análise da experiência de Simón Rodríguez como formulador de política pública em educação no contexto das guerras de independência e no estabelecimento das novas repúblicas. Assim, o estudo do intelectual Simón Rodríguez articula a “tríade recrutamento-reconhecimento-estratificação” (SIRINELLI, 1998: 275).

Como já foi sinalizado, o foco da pesquisa é o Simón Rodríguez político no período imediato pós-independência, quando exerceu cargo equivalente ao de ministro da Educação das recém-fundadas repúblicas do Peru e da Bolívia, com um projeto de educação popular. O intento é demonstrar como ele construiu essa proposta baseada em pensadores ilustrados, na filosofia do indivíduo, na filosofia política e nas ideias sobre educação, na base filosófica do século XVIII, principalmente da França, onde estivera em grande parte do tempo de seu exílio europeu, e das discussões sobre o tema na assembleia constituinte da Revolução Francesa. Afinal, o cariz pedagógico da Revolução Francesa “inscreve-se inegavelmente na herança dos iluministas. Seja pela interlocução, seja pela demarcação das distâncias, os revolucionários evocavam e invocavam o pensamento da Ilustração” (BOTO, 1996: 109). A proposta é colocar o personagem em seu amplo contexto social e histórico, não só pedagógico, e para tal serão utilizadas como referências secundárias trabalhos de estudiosos da vida e obra de Simón Rodríguez².

² Conforme informação de nota de Prado (2002: 199), que indica “os trabalhos de Jesús Andrés-Lasheras, que tem pesquisado seriamente a vida e as ideias de Rodríguez”, foi possível contatar este autor via correio

A intenção é reposicionar as ideias contidas nas obras de Simón Rodríguez em um contexto histórico, político e cultural mais amplo, visando esclarecer a complexidade do período de independência das novas repúblicas, em que estão contidas tais ideias, bem como suas significações e o uso delas feito. Nesse sentido, de acordo com Dosse (2004: 294),

a dupla dificuldade da história intelectual é pensar a restituição de um pensamento por si próprio, em sua lógica singular, em seu momento de enunciação, em seu contexto histórico preciso de aparição, sem deixar de lado a mensagem que ele carrega tempo afora até nossa atualidade, o modo como nos fala de nossa contemporaneidade. (DOSSE, 2004: 294).

Portanto, antes de se considerar as contribuições de Simón Rodríguez, é necessário colocar o personagem em seu tempo, o que supõe revisar os filósofos e teóricos da educação do século XVIII. Simón Rodríguez possui dois períodos totalmente definidos quanto a seu pensamento, ainda que em ambos se possa apreciar a mesma personalidade: o mestre da colônia, no final do século XVIII, quando foi um professor³ interessado na técnica e organização do ensino, seguindo os mestres das *Reales Escuelas* de Madrid (para tal período, ver PRADO, 2002); e o político (sem pretender retirar a feição política da primeira ocupação), em exercício do cargo de diretor geral do Ensino Público da Bolívia (1825-1826), e suas experiências educacionais da década de 1820 em diante — a partir, precisamente, de 1823, quando Rodríguez voltou à América do Sul a fim de ajudar Bolívar a “fundar” repúblicas. O segundo período é o que aqui nos interessa, pois é muito mais complexo. Tentamos observar nos textos e propostas educacionais de Simón Rodríguez, tal como em seu projeto de educação popular, o modo de construção de seu projeto, baseado em quais pensadores, e demonstrando o que deles tomou em suas obras mais marcantes — “tanto quanto a própria partitura, seu eco é objeto da história” (SIRINELLI, 2003: 236).

Serão apontadas as relações entre as ideias e concepções produzidas ou veiculadas pelo intelectual Simón Rodríguez, suas representações e a cultura política republicana e

eletrônico, o qual prontamente se dispôs e desde então vem gentilmente contribuindo de forma decisiva tanto como informante e indicador de fontes quanto através de seus trabalhos (ANDRÉS-LASHERAS, 2001; 2004) indispensáveis para a compreensão de Simón Rodríguez.

³ Simón Rodríguez não realizou formação superior para ser professor, mas foi nomeado mestre de escola primária pelo Cabildo de Caracas — “A proposición de Don Guillermo Pelgrón, Maestro Principal de Primeras Letras, Latinidad y Elocuencia de la capital y avalado por las referencias que acerca de su ‘conducta, habilidad y demás circunstancias’ dieron los Alcaldes Ordinarios Don Diego Blanco y Don José Ignacio Michelena, en la sesión del 23 de mayo de 1791 el Cabildo designó a Don Simón Rodríguez como Maestro de la Escuela de Niños de Primeras Letras. Tenía a la sazón de 21 años de edad” (JORGE, 2013: 19).

liberal com a qual estava identificado. Toda a obra publicada de Simón Rodríguez, principalmente seus escritos sobre educação e política, é utilizada como fonte nesta pesquisa, com o devido cuidado demandado pela análise desse tipo de documento produzido pelo próprio sujeito histórico aqui investigado. Nesse sentido, outras fontes relevantes são as cartas trocadas entre os personagens envolvidos no episódio aqui analisado, epistolário revelador de detalhes fundamentais para a compreensão do desenrolar dos acontecimentos. O uso das cartas pessoais como fonte leva em conta o fato de que

na relação epistolar os missivistas se afetam mutuamente. [...] Sendo assim, a correspondência equivale a um ato de presença, pois promove uma espécie de encontro entre remetente e destinatário. Esse encontro é um momento valioso para a construção de vínculos que ajudam os missivistas a conquistar e manter posições sociais, profissionais e afetivas. (GONTIJO, 2005: 266).

Interessa, também, o estudo do discurso, dos diversos modos de apropriação dos textos a partir dos suportes e dos pontos de apoio institucionais, de práticas que muitas vezes atravessam as estratificações sociais, atentando especialmente para a pessoa do intelectual estudado como foco da pesquisa, bem como seu contexto histórico. Portanto, há de se ter em vista que, no contexto de transição para o sistema republicano estabelecido nas ex-colônias espanholas, foi de fundamental importância o papel das ideologias, discursos e utopias propostas para a América pelos intelectuais partidários do processo independentista:

Portanto, seja pela linguagem das utopias, dos mitos, das ideologias expressas [...] os historiadores têm podido acessar, de acordo com suas escolhas e recortes temáticos, as práticas de representações acionadas em diferentes sociedades e em várias circunstâncias históricas, assim como têm podido explorar, por meio de documentos de distintas naturezas, um rico estoque de representações, que nos mostram as fortes conexões existentes entre política e cultura. (CAPELATO e DUTRA, 2000: 238).

Outro conector é o estudo dos meios de circulação de ideias, como jornais, panfletos, livros, manifestos e vulgatas; e das redes de sociabilidade nas quais evolui, explicando os processos de recrutamento, reconhecimento e estratificação, e permitindo assim a restituição dos microclimas singulares, das afinidades eletivas e das correntes de pensamento promovidas pelo intelectual Simón Rodríguez.

Todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver. São estruturas de sociabilidade difíceis de apreender, mas que o historiador não pode ignorar ou subestimar. (SIRINELLI, 2003: 248).

A hipótese aqui levantada, baseada nas principais fontes e na sua própria produção intelectual, é de que, naquela forma de educação social proposta por Simón Rodríguez, se encontra um projeto para forjar uma sensibilidade “republicana” nas novas gerações, através de uma “escola social”. A compreensão de como isso foi tentado é o que nos interessa. Nessa direção, tentamos construir parte de uma história da sensibilidade intelectual de uma época a partir da trajetória de Simón Rodríguez:

Una historia de la sensibilidad, ¿y por qué no de las mentalidades, como quiere la historiografía francesa? Sobre todo porque el término sensibilidad es más nuestro y necesita menos explicaciones. Se trata de analizar la evolución de la facultad de sentir, de percibir placer y dolor, que cada cultura tiene y en relación a qué la tiene. Puede ser, más que una historia de los hábitos del pensar en una época... — aunque también puede incluirlos —, una historia de las emociones; de la rotundidad o la brevedad culposa de la risa y el goce; de la pasión que lo invade todo, hasta la vida pública, o del sentimiento encogido y reducido a la intimidad; del cuerpo desenvuelto o del encorsetado por la vestimenta y la coacción social que juzga impúdicas toda soltura. (BARRAN, 1992: 11).

Portanto, interessa analisar como Rodríguez projetou e praticou a educação dos sentidos e das sensibilidades naquele contexto específico, com o propósito de forjar o cidadão republicano desejado. Nesse sentido, buscamos compreender o intelectual dentro de um movimento ideológico que visava uma contraposição ao antigo regime, o que supunha a quebra do monopólio educativo concentrado nas mãos do clero. Contudo, reiteramos, interessa também a experimentação do projeto de Rodríguez, como pôs em prática sua política pública e por que foi vencida pelos opositores a aplicação da sua legislação. Nessa perspectiva, esta é outra questão que nos interessa tentar responder: “em que medida a renovação educacional, expressão inacabada da utopia da ilustração, logrou atingir o sucesso esperado pelos seus numerosos divulgadores em diversos países? Essa história ainda está por ser feita” (OLIVEIRA, 2012: 88). É necessário ainda levar em conta as forças em disputa pela determinação de como se daria a educação pública e os interesses promotores de certa sabotagem deliberada. Isso porque, de acordo com Gay (1988: 205),

essa educação, ou melhor, reeducação dos sentidos era frequentemente sabotada, e por vezes até mesmo condenada, pelos obstáculos que a sociedade respeitável do século XIX colocava em seu caminho. Porta-vozes influentes daquela sociedade estavam firmemente determinados a impor a ignorância a seus jovens.

A década de 1820, como já dito, é o principal recorte temporal desta pesquisa. Nela se insere a proposta de política pública em educação e as principais experiências aqui analisadas. É a década — dentro do contexto da chamada “Era das Revoluções”: 1789-1848 (HOBSBAWM, 2014), que é o recorte maior desta tese — da independência da maioria dos países latino-americanos, em que as novas repúblicas necessitavam de

novas instituições e estabelecimentos para a instrução pública. Conforme Hobsbawm (2014: 180), três ondas revolucionárias varreram o mundo ocidental entre 1815 e 1848, entre as quais ocorreu a Revolução Espanhola, que “reviveu o movimento de libertação na América Latina, que tinha sido derrotado após um esforço inicial, ocasionado pela conquista da Espanha por Napoleão em 1808, e reduzido a alguns refúgios e grupos”. Nosso recorte temporal, como já indicado, vai até a década de 1850 e, portanto, insere-se no que José Pedro Barrán identificou — tratando do Uruguai, mas que pode ser extensivo a toda América Latina — como o “Apogeo de la sensibilidad ‘bárbara’ ocurrido aproximadamente entre 1800 y 1860” (BARRAN, 1992: 16). Trataremos, portanto, de

una sociedad que practicó la violencia física y la justificó como el gran método de dominio del Estado sobre sus súbditos y de los amos (padres, maestros, patrones) sobre sus subordinados (hijos, niños y sirvientes); que juzgó y rio casi tanto como trabajó y a cuya mayoría le costaría diferenciar entre estas actividades por presentárseles entrelazadas; hombres y mujeres que vivían su sexualidad casi con alegría rabelesiana, en medio a un catolicismo permisivo; una época, por fin, que exhibió macabramente la muerte, la anunció con bombos y platillos a los moribundos y hasta la vinculó con la fiesta y el omnipresente juego. A este tipo de sensibilidad, dominante, sin dudas, hasta la década que se inicia en 1860, muchos integrantes de las clases dirigentes le dieron el nombre de “bárbara”. [...] Nosotros pretendemos utilizar esas categorías como meras ilustraciones de época. (BARRAN, 1992: 14).

Simón Rodríguez viu a oportunidade única de ter suas ideias postas em prática com a ascensão de Simón Bolívar ao poder. Da mesma forma, a morte do *Libertador*, em dezembro de 1830 (mesmo ano da fragmentação da Grã-Colômbia), o desanimaria ante a ascensão dos antibolivaristas aos governos — aos quais não serviria por ser um conhecido defensor de Bolívar. Houve uma tensão crescente entre eles e os bolivaristas, principalmente com a invasão da Bolívia pelo Peru (1828), que forçou a retirada do presidente Sucre e do *ejército libertador*, o que levou à *guerra grancolombo-peruana* (1828-1829), e com o assassinato do marechal Sucre (presidente da Bolívia durante a experiência aqui analisada e *sucessor natural* de Bolívar). Em carta ao general Otero, de 10 de março de 1832, Rodríguez resumiu o período da experiência que mais nos interessa conhecer, e que é o foco de nossa investigação:

El año 23 llegué a Cartagena, subí a Bogotá, y allí, esperando a Bolívar por espacio de un año y medio, empecé mi establecimiento de educación en un Hospicio, bajo la protección de Santander. Omitiré los pormenores de la empresa y de su resultado, porque serían largos. Me llamó Bolívar desde Pativilca y fui a encontrarme con él en Lima el año 25. Subimos juntos al Alto Perú [Bolivia], y se empeñó en que me quedara con Sucre, hasta haber establecido mi plan a beneficio de aquel país, y volverme a Colombia a hacer lo mismo. (RODRÍGUEZ, 2001: 161).

Figura 2: Marechal Antonio José de Sucre (1795-1830)



Fonte: *El Condor de Bolívia*

Outra categoria de fontes aqui analisada é a legislação educacional decretada por Bolívar e Sucre no Peru e na Bolívia (1825-1826) enquanto Rodríguez foi encarregado da organização do ensino público e redator dos decretos-leis, tendo em conta que “produzir a legislação como corpus documental significa enfocá-la em suas várias dimensões” (FARIA FILHO, 1998: 98). Tal legislação é aqui apresentada, em alguns momentos traduzida e resumida a fim de preservar a objetividade, enquanto os trechos mais relevantes são transcritos. A análise desse corpus documental é fundamental para a compreensão da resistência de alguns setores — o clero regular, principalmente — sobre sua aplicação. Daí identificarmos, baseados em outros elementos na própria letra da lei, a natureza “anticlerical” dessa legislação, principalmente “anticongregacionista”, por atingir com mais força a clerezia monacal.

Para a compreensão dessas fontes, são de fundamental contribuição os estudos de Thompson sobre a lei negra inglesa, levando-se em conta que “a maior dentre todas as ficções legais é a de que a lei se desenvolve, de caso em caso, pela sua lógica imparcial, coerente apenas com sua integridade própria, inabalável frente a considerações de conveniência” (THOMPSON, 1997: 338). Nesse sentido, tentamos analisar a legislação numa perspectiva que vai além da determinação dada pela classe dominante no momento de sua promulgação, considerando-a uma ideologia específica da rede de sociabilidade intelectual em que Rodríguez se situava. Ideologia, esta, em relação de conflito com as normas sociais então vigentes naquele contexto:

Em primeiro lugar, a análise do século 18 (e talvez de outros séculos) questiona a validade de se separar a lei como um todo e colocá-la em alguma superestrutura tipológica. A lei, considerada como instituição (os tribunais, com seu teatro e procedimentos classistas) ou pessoas (os juízes, os advogados, os Juízes de Paz), pode ser muito facilmente assimilada à lei da classe dominante. Mas nem tudo o que está vinculado a “a lei” submete-se a essas instituições. A lei também pode ser vista como ideologia ou regras e sanções específicas

que mantém uma relação ativa e definida (muitas vezes um campo de conflito) com as normas sociais; e, por fim, pode ser vista simplesmente em termos de sua lógica, regras e procedimentos próprios — isto é, simplesmente enquanto lei. E não é possível conceber nenhuma sociedade sem lei. (THOMPSON, 1997: 350/351).

Contudo, mesmo com a apropriação de ideias da ilustração realizada por Rodríguez para pensar a realidade americana, temos claro que, “mais que à direção da paisagem ideológica, é a uma observação da localização dos intelectuais — e eventualmente de seu deslocamento — no interior dessa paisagem que o historiador deve particularmente se dedicar” (SIRINELLI, 2003: 257/258). Condorcet e Rousseau, dentre outros, são aqui considerados de grande relevância, dada a influência de suas ideias nos debates sobre educação durante a Assembleia Constituinte da Revolução Francesa. Influenciaram, também, as propostas de Rodríguez, tendo em vista que “a obra da Assembleia Constituinte conseguiu abarcar todos os campos de ação e lançou as bases onde definitivamente se assentaria a nova sociedade” (LOPES, 2008: 53).

Portanto, sendo o objeto um material heterogêneo por definição, para podermos dele dar conta é necessária a análise também de conectores, como a noção de *geração*, no intuito de evidenciar o impacto do acontecimento histórico (a Revolução Francesa, por exemplo) na vida intelectual. O republicanismo — que deve ser distinguido de liberalismo político — é das culturas políticas mais sólidas, que cruzam as diferentes classes sociais e atraem pessoas de origens diversas. Nesse sentido, é importante, para se pensar a obra e as ideias de Simón Rodríguez como herdeiro do esclarecimento, apontar a adoção da matriz republicana francesa para se discutir a proposta de República defendida por Rodríguez e Bolívar: “Montesquieu ofereceu uma definição de república que será influente ao longo de todo século XVIII. Para ele, o regime republicano se define, em primeiro lugar, pelo fato de que nele a soberania se encontra nas mãos do povo” (BIGNOTTO, 2013: 180). Inclusive, a própria ideia de uso da educação para a edificação da República defendida por Rodríguez pode ser também percebida em Montesquieu. Contudo, “república” não é sinônimo de “democracia” e, de fato, no modelo de república proposto por Bolívar, esta seria governada por uma “aristocracia” — o governo dos “melhores” —, como a Câmara dos Lordes inglesa: “pensaba Bolívar que el oficio de legislar requiere preparación especial. Concebía un senado hereditario formado por los libertadores y sus descendientes educados para sus funciones en un colegio especial” (PRIETO FIGUEROA, 2005: 82). É necessário também não considerar a república como sinônimo da

“igualdade”, preconizada juntamente com a “liberdade” e a “fraternidade”, pelo lema tríplice dos revolucionários franceses:

A palavra república não pode significar simplesmente o reino da lei igual para todos. [...] De um lado, a república moderna identifica-se com o reino de uma lei que emana de uma vontade popular que inclui o excesso de *dêmos*. A república é um regime de homogeneidade entre instituições do Estado e os costumes da sociedade. A tradição republicana, nesse sentido, não remonta nem a Rousseau nem a Maquiavel. Remonta propriamente à *politeia* platônica. Ora, esta não é o reino da igualdade pela lei, da igualdade “aritmética” entre unidades equivalentes. É o reino da igualdade geométrica, que coloca os que valem mais acima dos que valem menos. Seu princípio não é a lei escrita e semelhante para todos, mas a educação que dota cada classe da virtude própria a seu lugar e a sua função. A república assim entendida não opõe sua unidade a sua função. [...] república e sociologia são, nesse sentido, os dois nomes de um mesmo projeto: restaurar para além do esgarçamento democrático uma ordem política que seja homogênea com o modo de vida de uma sociedade. (RANCIÈRE, 2014: 82/83).

O conceito de república deve ser compreendido, portanto, de acordo com sua utilização em determinado período histórico, dada sua própria antiguidade, que exige a leitura dos clássicos. No Renascimento, a república era a cidade-estado e, da mesma forma, exigia para sua compreensão uma ciência verdadeiramente política. Naquele contexto, Maquiavel, tratando do principado civil — quando um cidadão, pelo favor dos concidadãos, se torna Príncipe de sua pátria —, resumiu bem um estado de coisas que pode ser percebido na política moderna e contemporânea. Segundo o florentino:

o povo não deseja ser governado nem oprimido pelos grandes, e estes desejam governar e oprimir o povo. [...] percebendo os grandes que não podem resistir ao povo, começam a dar reputação a um de seus elementos e o fazem Príncipe, para poder, sob sua sombra, satisfazer seus apetites. O povo também, vendo que não pode resistir aos grandes, dá reputação a um cidadão e o elege Príncipe, para estar defendido por sua autoridade. [...] Além disso, não se pode honestamente satisfazer aos grandes sem injúria para os outros, mas o povo pode ser satisfeito. Porque o objetivo do povo é mais honesto do que o dos poderosos; estes querem oprimir e aquele não ser oprimido. Contra a hostilidade do povo, o Príncipe não se pode assegurar nunca, porque são muitos; com relação aos grandes, é possível, porque são poucos. (MAQUIAVEL, 2010: 26).

Maquiavel foi o grande mestre da ciência política para considerável parcela dos políticos subsequentes. Ele revelou os meandros e as práticas de governos de maneira tão esclarecedora que seu nome virou adjetivo pejorativo pelo mau uso feito de seus ensinamentos. Nesse sentido, também para os republicanos “modernos”, seu clássico *O Príncipe* tornou-se manual de prática política, que, inclusive, tem um imenso potencial de servir de lição não só para os príncipes e governantes, mas também para os componentes do “povo”, como explicou Rousseau:

Por mais que um orador político lhes pregue como a força do povo, sendo a sua, seu maior interesse é que o povo seja florescente, numeroso e formidável, eles sabem muito bem

que isso não é verdade; seu interesse pessoal é primeiramente que o povo seja fraco, miserável, e que nunca possa lhe resistir. [...] eis o que Maquiavel demonstrou, fingindo dar lições aos reis, e dando-as grandes aos povos: *O Príncipe* de Maquiavel é o livro dos republicanos. (ROUSSEAU, 2010: 68/69).

Portanto, é preciso notar, nesse contexto, as continuidades e rupturas no pensamento dos atores históricos envolvidos em relação à tradição.

Finalmente, a compreensão dos elementos anteriormente apontados requer atenção especial à própria “ideia de América Latina” que tenta abarcar o processo aqui analisado, mas que, contudo, precisa ser problematizada, o que foi realizado ao longo do texto, baseado nas contribuições de Walter Mignolo:

La primera ola de decolonización del continente americano fue una respuesta al colonialismo como ideología y práctica y a la lógica subyacente de la colonialidad. Todas las “revoluciones” de esa primera ola se incluyen dentro del paradigma de la coexistencia más que en el de lo novedoso. La independencia estadounidense, declarada en 1776, las rebeliones encabezadas por Tomás Katari y Túpac Amaru en lo que hoy es territorio boliviano en 1780 y 1781, la revolución haitiana de 1804 y la primera tanda de declaraciones de independencia, producidas entre 1810 y 1830, fueron todas reacciones contra el “colonialismo”, en tanto ideología imperial proyectada en las colonias. La decolonización de esa época, al igual que durante su segunda ola (después de la Segunda Guerra Mundial), fue de orden político y, en un sentido no tan evidente, económico, pero no epistémico. Los modos de pensamiento religiosos y seculares en los que estaban ancladas la teoría política y la economía política no se cuestionaron. (MIGNOLO, 2007: 108).

Finalmente, para a organização desta tese, optou-se pela divisão do texto em quatro capítulos. No primeiro, é realizada a contextualização da América do Sul na “Era das Revoluções”, exercício necessário para a compreensão do acontecimento localizado, relacionando-o com a totalidade que o determina, o contexto histórico maior em que se insere a experiência aqui apresentada. A pretensão é apontar os percursos ideológicos que esclarecem a tomada de determinada decisão ou ação dos sujeitos históricos componentes da rede de sociabilidade intelectual em que Simón Rodríguez se inseriu.

O segundo capítulo conforma o cerne da tese. Nele procuro responder ao problema da pesquisa: qual foi a política pública educacional de Simón Rodríguez para as repúblicas de Peru e Bolívia, como foi posta em prática e porque foi vencida. Também são analisadas as principais fontes históricas, com destaque para a legislação anticlerical e para a documentação inédita de Simón Rodríguez encontrada na Bolívia.

No terceiro capítulo, é analisado o epistolário que nos serve de fonte, com destaque para a correspondência entre Sucre e Bolívar, que trata da atuação de Rodríguez na Bolívia. Nesse capítulo também apontamos a repercussão de tal atuação após sua renúncia ao cargo de diretor geral de ensino público.

Enfim, no quarto e último capítulo, analisamos as principais ideias publicadas por Rodríguez depois de deixar seu cargo no governo, com atenção especial para suas noções de “escola social” e “educação social”, buscando compreender de que forma pretendia educar os sentidos e forjar uma “sensibilidade republicana” capaz dar o “fundamento republicano” para aquelas repúblicas recém-estabelecidas.

1 A AMÉRICA DO SUL NA “ERA DAS REVOLUÇÕES”

“Borren las divisiones territoriales de la administración Colonial, y no reconozcan otros límites que los del Océano” (Simón Rodríguez, 1828).

Simón Rodríguez foi um verdadeiro filósofo cosmopolita formado no centro do movimento ilustrado, a França napoleônica. Não um filósofo no estilo antigo, necessariamente, mas um intelectual engajado em uma causa, o típico *philosophe*: “O que, então, distingue os *philosophes*? Compromisso com uma causa. *Engagement*. O *philosophe* era um novo tipo social, que hoje conhecemos como o intelectual” (DARNTON, 2005: 19). A “causa” em que Rodríguez esteve por toda vida engajado, e que constantemente reafirmou em seus escritos, foi a que ele chamava “causa social” — a Independência e a conseqüente e necessária educação social forjadora da sociabilidade e da consciência republicana por ele proposta, como afirmaria em carta a Bolívar:

Mi viaje desde Londres fue 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 se vivir y donde nada temo. (RODRÍGUEZ, 2001: 156).

Da França, Rodríguez circulou por outros países, conhecendo suas inovações científicas e educacionais. Nesse exílio europeu, amadureceu suas ideias, entre as quais formulou projetos para a América, que se agitava naquele momento oportuno em que a invasão da Península Ibérica pelas tropas de Napoleão Bonaparte permitiu às colônias espanholas se autogovernarem pelas juntas de governo locais. As elites *criollas* americanas iniciaram então um movimento emancipatório que culminaria, depois de sangrentas guerras, com a independência e o estabelecimento das novas repúblicas no *Novo Mundo*, das quais a da Grã-Colômbia foi presidida por seu antigo educando Simón Bolívar.

As fontes indicam que Rodríguez teve papel decisivo no convencimento de Bolívar em ingressar no movimento emancipacionista. Aproveitou-se da acefalia do trono espanhol, com Fernando VII sequestrado por Bonaparte, que se coroou imperador dos franceses e expandiu seu império contra os monarcas europeus reunidos na Santa Aliança; das intenções britânicas de substituir a Espanha na economia americana, o que facilitaria a conquista do apoio logístico (armas, munição etc.) da Inglaterra, concorrente tanto dos

Estados Unidos quanto da França; e do crescente desejo de independência entre os *criollos*. Era aquele, portanto, o momento oportuno para Bolívar se fazer um “novo Napoleão”, que sonhava unificar a América do Sul em uma República Federativa, realizando a utopia filosófica de Simón Rodríguez de que fossem apagadas as divisões territoriais da administração colonial e não se reconhecesse outros limites do que os do oceano: “Se me permitem acrescentar algumas observações pessoais, eu enfatizaria a recusa dos *philosophes* em respeitar fronteiras, tanto entre as disciplinas como entre as nações” (DARNTON, 2005: 34).

O momento era de crescente contestação do absolutismo pelas ideias iluministas, divulgadas a partir de 1750, quando teve início a publicação da Enciclopédia, e foi marcado pelo típico despotismo esclarecido, que combinava a monarquia absolutista com o racionalismo ilustrado. Isso provocou a expulsão dos jesuítas das colônias ibero-americanas, como parte de uma transformação central dos Estados ibéricos em promotores da educação, até então praticamente monopolizada pela Igreja Católica. A mudança de rumos foi bem captada por Rodríguez, um professor formado por um ensino religioso típico do antigo regime, presenciando e endossando o processo de secularização da educação nas colônias americanas. Tais ideias da Ilustração teriam penetrado na Venezuela pelo ineficaz controle da coroa espanhola sobre sua colônia. “O governo espanhol tentou impedir a chegada de notícias e de propaganda da França até seus súditos, mas as barreiras foram rompidas por uma torrente de literatura revolucionária na Espanha e na América” (LYNCH, 2009: 68). Cabe, contudo, identificar, ainda no contexto colonial⁴ ibero-americano, profundas transformações históricas que em muito determinariam os destinos da Educação Popular proposta por Simón Rodríguez:

Na segunda metade do século XVIII, os monarcas reformistas ibéricos haviam sinalizado a decisão de mudanças nos mais diversos campos, incluindo o da educação. Foi nos governos de Carlos III (1759-1789), na Espanha, e de José I e de seu ministro Marquês de Pombal (1750-1777), em Portugal, que as mudanças foram mais efetivamente implementadas. A expulsão dos jesuítas de Portugal, em 1759, e da Espanha, em 1767 — responsáveis por parte importante do ensino nas metrópoles e nas colônias —, anunciava a tomada desse espaço vazio pela ação das Coroas. (PRADO, 2002: 205).

⁴ Segundo Rodrigo Otávio, “quando veio de governador das Antilhas, o almirante Diogo Colombo, filho do descobridor, trouxe novas instruções, datadas de 1509, nas quais se confirmava a sábia recomendação de tratar bem os Índios. Nessas instruções, lê-se a passagem seguinte: ‘A fim de contribuir para a propagação da fé e da instrução, ordenamos que se construa ao lado de cada igreja uma casa para reunir as crianças. É conveniente desviar os Índios de seus antigos costumes, de suas festas e cerimônias, obrigando-os a viver como cristãos; tentar-se-á igualmente fixa-los nas cidades, tirá-los da ociosidade e habituá-los ao trabalho; ser-lhes-á vedado vender as terras que possuem e se determina, novamente, que sejam bem tratados” (OTÁVIO, 1946: 63/64).

A educação jesuíta predominante era do tipo escolástica, revalorizada desde a Contrarreforma. A Companhia de Jesus implantou nos colégios da Ordem, em todo o mundo, um plano geral de estudos, conhecido como *Ratio Studiorum*, de caráter universalista — “Todos os preceitos de ensino do *Ratio Studiorum* subordinam-se à finalidade contrarreformista de combater as heresias e converter os gentios” (HANSEN, 2001: 21).

Assim, o sentido, por assim dizer, “final” das normas e práticas do *Ratio Studiorum* de 1599 é o da ortodoxia, seguindo-se com máxima fidelidade a tradição e os textos canônicos autorizados pela Igreja a partir do Concílio de Trento. Para tanto, o *Ratio* prescreve Santo Tomás de Aquino em teologia escolástica, evita as interpretações averroístas de Aristóteles, segue em teologia positiva os doutores aprovados pelas universidades católicas, sempre cuidando *ne in studiis sit curiosus nec temerarius, ne propriae opinionis tenax* (não ser nem curioso nem temerário nos estudos nem defensor de opinião própria), mas visando, ao contrário, à humildade, modéstia, simplicidade e outras virtudes cristãs. (HANSEN, 2001: 18).

No vice-reinado do Peru,⁵ o principal centro de formação intelectual era a Universidade de San Marcos⁶, a mais antiga da América, fundada em Lima, em 1551. Contudo, 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”.

A Igreja católica vinha, desde o movimento da Contrarreforma, no século XVI, desenvolvendo e aprimorando seus instrumentos pedagógicos no sentido de garantir a boa formação de seus fiéis, frente ao avanço das igrejas reformadas na Europa e no sentido de arrebanhar novos membros por meio da evangelização dos povos nos domínios de além-mar. (FONSECA, 2009: 45).

Os jesuítas educavam em seus colégios também os filhos de caciques da nobreza indígena. Contudo, tinham uma preocupação em educar não só os filhos da elite, mas

⁵ Segundo Batista Morales: “En el Virreinato del Perú había dos lenguas generales muy difundidas: el quechua y el aymara. Algunos jesuitas se dedicaron a la labor pastoral en quechua, ya a partir de 1572 también en aymara. [...] El 2 de diciembre de 1578 el rey Felipe II dispuso que no se admita al sacerdocio a los que no sepan lenguas indígenas” (BAPTISTA MORALES, 2010: 13).

⁶ A Universidade de San Marcos, cujo santo patrono foi escolhido por sorteio entre os nomes dos outros apóstolos evangelistas, foi criada por iniciativa dos dominicanos: “gracias a las gestiones de Fray Tomás de San Martín, el 12 de mayo de 1551, se expidió la Real Cédula que creaba la primera Universidad de América, vale decir la Real y Pontificia Universidad de la Ciudad de los Reyes o de Lima, la misma que empezó a funcionar en 1553 en el Convento de Santo Domingo, siendo su primer Rector Fray Juan Bautista de la Rosa” (GONZÁLEZ CARRÉ & GALDO GUTIÉRRES, 1980: 61).

também os pobres⁷ e demais crianças indígenas, no sentido de sua conversão ao catolicismo. Portanto, “não se trata de uma educação ‘elitista’, no sentido liberal do termo, na medida mesma em que a sociedade do século XVII não era democrática e propunha que a desigualdade era natural” (HANSEN, 2001: 37). Apesar de não poder ser considerada anacronicamente uma educação elitista no sentido atual, a extensão dessa educação era limitada, tendo em vista que “la expulsión de los integrantes de la Compañía de Jesús en 1767 fue un hecho muy importante en el ámbito de la educación, pues afectó en especial a las elites. Luego de ello se inició una larga crisis de la educación en los territorios coloniales de España” (BURGA Y MACERA, 2013: 66).

Até o fim do período colonial, a educação peruana seguiu conformada em linhas gerais nesse sistema, tendo em vista que “no es fácil percibir la incidencia de las reformas borbónicas o de las ideas de la Ilustración en la educación del Perú colonial” (BURGA Y MACERA, 2013: 63). Contudo, com o recrudescimento do movimento emancipacionista, aumentaram as preocupações sobre potenciais consequências da educação dos pobres: “Y es que para las autoridades virreinales, si las clases populares (los indígenas en particular) recibían una educación ilustrada acorde los tiempos, con mayor facilidad podrían adoptar una postura rebelde contraria a la causa de España” (REY DE CASTRO, 2013: 36).

Diferentemente da maioria dos intelectuais contemporâneos seus, Simón Rodríguez nunca fizera parte das elites venezuelanas, apesar de ter sido preceptor de alguns filhos dessas, ao tempo que, repercutindo sua experiência cotidiana, estava diretamente envolvido com os problemas educacionais, principalmente da escola primária, considerada por ele a mais importante. Simón Rodríguez iniciou sua carreira de mestre de primeiras letras para meninos em 1791, designado pelo Cabildo de Caracas; lecionou para Simón Bolívar — seu mais famoso educando — em 1792, tornando-se seu preceptor em 1795, quando Bolívar, com 12 anos de idade, viveu temporariamente na casa de seu “ayo”. A relação entre Rodríguez e Bolívar é de suma importância para o entendimento do período pós-independência, quando Bolívar confiou a Rodríguez o planejamento da instrução pública republicana, o que será analisado nos próximos capítulos. Diversos autores atribuem a personalidade de Bolívar a uma suposta educação aos moldes do *Emílio*

⁷ Segundo Fonseca, na América Portuguesa do século XVIII: “Para os pobres, a educação voltava-se prioritariamente para o aprendizado de ofícios mecânicos, embora eventualmente também fossem levados a aprender a ler, escrever e contar” (FONSECA, 2009: 109).

de Rousseau, que teria sido efetivada por Rodríguez enquanto preceptor do órfão rico que viria a ser o Libertador:

La supuesta educación rusioniana de Simón Bolívar a manos de Rodríguez, en la cual tanto han fantaseado, se debe a la afirmación gratuita de un historiador francés, Jules Mancini, aparecida en 1912, y basada, por un lado, en una simple y supuesta relación de semejanza entre las circunstancias personales de Emilio y Bolívar y las del ayo de Emilio y Simón Rodríguez — ya que ni Bolívar era un huérfano libre de presiones familiares y sociales sobre su conducta y educación, como alegremente supone el aludido historiador, ni Simón Rodríguez era el ayo que él fabrica, y, por otro, la tesis en boga a comienzos del siglo XX, propagada por la llamada Escuela Nueva, de que Rousseau — con su Emilio publicado a mediados del siglo XVIII — era el más grande y casi único pedagogo del mundo moderno y contemporáneo. Las relaciones de un rusionianismo bucólico entre Rodríguez y Bolívar, que vagan por los campos y leen los clásicos griegos y latinos o los filósofos herejes de la Ilustración a la sombra de los árboles, son inconcebibles en una ciudad colonial española, de costumbres y normas profesionales y sociales extremadamente rígidas a causa de las bases religiosas y morales que las determinaban. Sólo sobre una ignorancia supina del contexto que los rodeaba pueden construirse semejantes fantasías. (ANDRÉS-LASHERAS, 2001: 22/23).

Conspirador envolvido em um plano para derrubar o governo espanhol na Venezuela, denunciado e perseguido em Caracas pela Coroa espanhola, Rodríguez renunciou ao cargo que exercia e deixou a Venezuela — “Después de la renuncia a la escuela el rastro de Simón Rodríguez cuasi se pierde en la leyenda hasta su vuelta a Colombia en 1823” (ANDRÉS-LASHERAS, 2001: 25). Chegou à Jamaica em 1797, adotando o pseudônimo “Samuel Robinson”. A escolha de tal pseudônimo deve-se ao impacto produzido em Rodríguez pelo relato de Daniel Defoe sobre *as aventuras de Robinson Crusóé*, livro publicado em 1719. O herói náufrago, que viveu 28 anos solitário numa ilha deserta próxima à foz do grande rio Orinoco (Venezuela), forneceu a Rousseau o protótipo de seu “homem natural”, indicando-o como um livro excepcional para crianças, pois lhes ensinava a aprender como Robinson Crusóé:

Odeio os livros; eles só ensinam a falar do que não se sabe. [...] Cérebros bem preparados são os monumentos em que com mais segurança se gravam os conhecimentos humanos. [...] Já que precisamos absolutamente de livros, existe um que oferece, a meu ver, o melhor tratado de educação natural. Será o primeiro livro que Emílio lerá; sozinho, constituirá por bastante tempo sua biblioteca inteira, e nela sempre ocupará lugar de destaque. [...] Qual é, então, esse livro maravilhoso? Será Aristóteles? Será Plínio? Buffon? Não, é *Robinson Crusóé*. (ROUSSEAU, 2014: 243/244).

Simón Rodríguez, agora Samuel Robinson, partiu em 1800 para os Estados Unidos, e de lá para a França, onde trabalhou como impressor, e lecionou espanhol e inglês. Rodríguez publicou, em 1801, a sua tradução para o castelhano da obra *Atala*, de Chateaubriand, “traducida de la tercera edición, nuevamente corregida por S. ROBINSON, profesor de Lengua Española en Paris — se hallará en casa del Traductor, calle St. Honoré

cerca de la de Poulies, N° 165” (RODRÍGUEZ, T. II, 2011: 455). Rodríguez dedicou essa obra à juventude de Bayona, cidade no sul da França, na fronteira com a Espanha — seria esta uma referência a alguns dos seus educandos franceses, seus aprendizes de castelhano? Samuel Robinson apresentou-se como um viajante estrangeiro agradecido àquela juventude, a primeira a ensinar-lhe a apreciar a generosidade do caráter francês (RODRÍGUEZ, T. II, 2011: 457). Posteriormente, Rodríguez dirigiu-se à Inglaterra. Tal peregrinação não pode ser desconsiderada, tendo em conta que, no século XIX, “para a grande maioria dos habitantes do mundo as cartas eram inúteis, já que não sabiam ler, e o ato de viajar — exceto talvez o ato de ir e vir dos mercados — era absolutamente fora do comum” (HOBSBAWM, 2014: 30).

Em 1804, Jean-Jacques Dessalines declarou a independência do Haiti, que se tornou o primeiro país latino-americano emancipado depois da revolução de escravos contra o poderio francês, liderada por Dessalines, que se proclamou Imperador Jacques I. No mesmo ano, Napoleão Bonaparte tornou-se imperador da França, baixou a nova Constituição e promulgou o Código Civil napoleônico. Enquanto isso, a Espanha declarava guerra contra a Inglaterra. É preciso reconhecer ainda a realidade diversa das colônias espanholas para analisar os acontecimentos de acordo com o contexto específico que resultou da estrutura implantada pela Coroa e pela Inquisição espanhola, sendo que

a Espanha é uma nação retardada no progresso capitalista. [...] faltou a este país uma revolução liberal e burguesa completa. [...] A Espanha é, entre as nações latinas, a que menos soube se adaptar ao capitalismo e ao liberalismo. [...] Logicamente, as colônias formadas pela Espanha na América tinham que se ressentir da mesma debilidade. (MARIÁTEGUI, 2010: 119).

Simón Rodríguez reencontrou-se com seu antigo pupilo em 1804, em Viena, segundo o próprio Bolívar, em carta do mesmo ano para sua prima Fanny du Villars: “Yo lo hallo ocupado en un gabinete de física y química que tenía un señor alemán, y en el cual debía demostrarse públicamente estas ciencias por el señor Rodríguez” (BOLÍVAR, 1948: 4-8). Na carta, Bolívar afirma que foi Simón Rodríguez quem o tirou do estado de consumação em que se encontrava após o prematuro falecimento de sua esposa María Teresa del Toro y Alayza por febre amarela, ocorrido no ano anterior na Venezuela; e foi também Rodríguez quem convenceu Bolívar a empregar suas energias e dinheiro na causa emancipatória americana — “exaltándose la imaginación con todo lo que yo podría hacer, sea por las ciencias, sea por la libertad de los pueblos” (BOLÍVAR, 1948: 4-8). De volta

a Paris, Rodríguez abriu uma escola de língua espanhola. Desse momento, podemos ras-tear alguns elementos da rede de sociabilidade intelectual em que Simón Rodríguez se inseriu, como o revolucionário mexicano Frei Severando Teresa de Meier, com quem trabalhou em Paris, e os quitenhos Carlos Montúfar e Vicente Rocafuerte (JAÚREGUI OLAZÁBAL, 1991: 98), além do Barão de Humboldt, eles conquistados principalmente dentro da franco-maçonaria, à qual Bolívar teria ingressado pelo apadrinhamento de Rodríguez:

Sus últimos meses en París, habían transformado a Bolívar. Apadrinado por su maestro, había sido admitido en una logia donde observó, al lado de fanáticos insignificantes a muchos hombres de mérito: príncipes, ministros, mariscales, magistrados, oficiales; todos hombres notables se hacían iniciar entonces en las prácticas francmasónicas, y la intimidad que compartió Bolívar en esas célebres “tenidas” a las que llevaba don Simón, contribuyeron a madurar su carácter y desarrollar su espíritu. (COVA, 1947: 44).

No ano seguinte, Francisco de Miranda⁸, um dos pioneiros da luta armada emancipatória na América do Sul, partiu da França para os Estados Unidos, onde se entrevistou com Thomas Jefferson a fim de preparar sua invasão à Venezuela. Apesar de ter sido derrotado em 1805 na batalha marítima de Trafalgar, Napoleão derrotou a coalizão entre Inglaterra, Áustria e Rússia na batalha de Austerlitz, e foi coroado rei da Itália. Nesse momento, Rodríguez acompanhou Bolívar. Grande parte da viagem foi feita a pé, da França até a Itália, em que assistiram à segunda coroação de Napoleão Bonaparte em Marengo. Mais uma vez, podemos perceber outros elementos que nos dão ideia do tipo da rede de sociabilidade intelectual em que se moviam:

En Nápoles, reunidos con Humboldt y Gay-Lussac, ascienden al Vesubio; y en Roma son huéspedes de una sociedad escogidísima, frecuentada por historiadores, diplomáticos, políticos y artistas. Con tertulios de Guillermo de Humboldt, hermano del célebre Barón, quien representa al Rey de Prusia ante la Santa Sede; del Embajador de España, quien solicita del Papa Pío VII audiencia para Bolívar; de pintores célebres, de altos dignatarios de la Corte pontificia. En Milán, Rodríguez y Bolívar son admitidos en los salones de la condesa Melzi, tertulia literaria y política, donde no era fácil introducirse. Un contemporáneo asiduo a esas tertulias pinta así a Bolívar: “En casa de Melzi me fue presentado anoche en bello joven de Caracas, donde nasce el excelente cacao: él es Bolívar, en cuyo aspecto están las promesas de un fecundo porvenir. Su conversación está llena de energía y de esperanzas. Odia a los españoles y entusiasmado por los acontecimientos de hogaño, sueña con la libertad de la colonia hispana y con ser él mismo, libertador...”. (COVA, 1947: 45)

⁸ Miranda foi o ideólogo precursor da independência da América espanhola que conseguiu reunir, através da maçonaria, as primeiras lideranças *criollas* que encamparam a guerra emancipacionista que deu origem à Grã-Colômbia. Combateu na Revolução Francesa e na Venezuela ao lado de Bolívar contra a reação espanhola. Em 1812, Miranda governava a Venezuela com poderes ditatoriais; contudo, a república se desmoronou com o contra-ataque espanhol e o triunfo de Monteverde, que tomou Caracas em 30 de julho de 1812. Miranda se rendeu às tropas espanholas que o atacaram em Valencia, o que implicou no rompimento com Bolívar e outras lideranças, que, acusando-o de traição à causa, entregaram-no aos espanhóis, que o mantiveram preso em Cádiz até sua morte, em 1816.

O testemunho sobre Bolívar é a primeira referência ao plano de libertar a colônia hispânica e de ser ele mesmo o *Libertador*, indício de que tal decisão fora tomada de fato em companhia de Rodríguez, talvez convencido a isso por ele, como indicado em sua carta à prima Fanny. Bolívar, desde então, anunciava publicamente o desejo de ser o *Libertador da América hispânica* — ou de ser o “Napoleão da América do Sul”, como denunciariam seus detratores, entre os quais Karl Marx. Em Roma, no Monte Sacro⁹, Bolívar fez ao amigo, em 15 de agosto de 1805, o famoso juramento de lutar pela libertação da pátria, como descreve o testemunho¹⁰ do próprio Rodríguez:

Y luego, volviéndose hacia mí, me dijo: “¡Juro delante de usted, juro por el Dios de mis padres; juro por ellos; juro por mi honor; y juro por la patria, que no daré descanso a mi brazo, ni reposo a mi alma, hasta que haya roto las cadenas que nos oprimen por voluntad del poder español!”. (RODRÍGUEZ, 1954, T. II: 354).

A convivência de Rodríguez e Bolívar na Europa, durante três anos, foi marcada pelas viagens, além de estudos da obra dos autores ilustrados e da realidade imediata; depois da separação, Rodríguez continuará sua formação a fim de construir um projeto de educação baseado em sua leitura da realidade europeia. “Todos los testimonios de que disponemos coinciden en afirmar que Rodríguez dedicó los años que pasó en Europa al estudio de la filosofía, la economía, la política, las ciencias y las artes, no sólo en los libros sino también en la realidad” (ANDRÉS-LASHERAS, 2001: 28).

⁹ Foi para o Monte Sacro que os plebeus romanos se retiraram, em 494 a. C., quando se insurgiram contra o patriciado, escapando assim da opressão de aristocratas e nobres, tornando-o símbolo da Liberdade.

¹⁰ Este relato foi publicado pelo colombiano Dr. Manuel Uribe Angel, como palavras ditas a ele por Rodríguez em Quito, em 1850. Contudo, Juan Uslar-Pietri, duvidando da memória de Rodríguez tantas décadas depois, faz referência à tradição segundo a qual Bolívar teria dito: “Mira, Rodríguez: te juro que haré la Independencia de Venezuela y de América y que no dejaré por allá a ninguno de esos carajos” (USLAR-PIETRI, 1975: 86). O próprio Bolívar remete a este episódio em carta a Rodríguez, quando soube de sua presença na Colômbia em 1824: “¿Se acuerda usted cuando fuimos juntos al Monte Sacro en Roma a jurar sobre aquella tierra santa la libertad de la Patria? Ciertamente no habrá usted 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. Usted, maestro mío, ¡cuánto debe haberme contemplado de cerca, aunque colocado a tan remota distancia! ¡Con qué avidez habrá seguido usted mis pasos, dirigidos muy anticipadamente por usted mismo! Usted formó mi corazón para la libertad, para la justicia, para lo grande, para lo hermoso; yo he seguido el sendero que usted me señaló. Usted fue mi piloto, aunque sentado sobre una de las playas de Europa. No puede usted figurarse cuán hondamente se han grabado en mi corazón las lecciones que usted me ha dado: no he podido jamás borrar siquiera una coma de las grandes sentencias que usted me ha regalado. Siempre presentes a mis ojos intelectuales, las he seguido como guías infalibles. En fin, usted ha visto mi conducta: usted ha visto mis pensamientos escritos, mi alma pintada en el papel; y usted no habrá dejado de decirse: ‘todo esto es mío: yo sembré esta planta, yo la regué y la enderecé tierna; ahora, robusta, fuerte y fructífera, he aquí los frutos: ellos son míos; yo voy a saborearlos en el jardín que planté; voy a gozar de la sombra de sus brazos amigos, porque mi derecho es imprescriptible, primitivo a todo’. Sí, mi querido amigo: usted está con nosotros” (BOLÍVAR In: RODRÍGUEZ, 2001: 109).

O arcabouço ideológico compartilhado por aquela rede de sociabilidade intelectual na qual estavam situados pode ser esboçado de acordo com os autores que teriam lido na Europa:

Sobre los autores que estudió tenemos abundantes testimonios directos o indirectos. En primer lugar los que se infieren del contenido de sus obras. Aunque Rodríguez rara vez cita, es fácil deducir que están presentes en ellas las ideas de Bacon, Locke, Voltaire, Rousseau, La Mettrie, Helvetius, Hume, Condillac, Montesquieu, D'Alambert, D'Holbach, y Destut de Tracy, los ilustrados españoles — como Camponames, Jovellanos y Cabarrus — e, incluso, los autores ligados a las primeras luchas del obrerismo moderno como Sismondi. Las obras en las que se formó Bolívar en Francia entre 1804 y 1806 son, en general, las mismas que acabamos de indicar. Según Perú de la Croix, en su Diario de Bucaramanga, el Libertador tenía como autor favorito a Voltaire, y conocía “bien todos los buenos autores franceses, algo los italianos e ingleses y era muy versado en literatura española.” O'Leary es más específico y nos habla de Helvetius, D'Holbach y Hume, “entre otros”, como autores “cuyo estudio aconsejó Rodríguez”. (ANDRÉS-LASHERAS, 2001: 32/33).

Em 1806, Bolívar se separou de Rodríguez e embarcou para os Estados Unidos. Enquanto Rodríguez continuou sua vida de trabalho, viagens e estudos pela Europa, Bolívar retornou à América do Sul, a fim de participar do movimento emancipatório. Enquanto isso, na Europa, Simón Rodríguez passou a seguir um itinerário de constantes deslocamentos e viagens por vários países, mantendo-se como professor e aprendendo novas práticas, segundo seu relato. Segundo Juan Antonio Calzadilla Arreaza (2005), Rodríguez teria levantado suspeitas e sido investigado pela polícia de Paris:

En diciembre de 1806 se cierra el expediente de inteligencia que seguía la policía de Paris a Samuel Robinson o Simón Rodríguez, procurando descifrar sus actividades. Entre 1807 y 1821 son casi nulas las trazas de su vida en Europa. Se estima por sus propios testimonios que transitó por Italia, Alemania, Prusia, Polonia y Rusia, ejerciendo cada vez que podía su profesión de educador, para mantenerse (CALZADILLA ARREAZA, 2005: 190).

A experiência aqui investigada, portanto, ocorreu em um contexto histórico e geopolítico de transição do sistema colonial espanhol para o sistema republicano independente. A emancipação engloba a região do até então vice-reino do Peru, parte da América Andina conquistada pelos espanhóis sobre as ruínas do antigo “império Inca” — Tawantinsuyu — e que formara territorialmente as novas Repúblicas do Peru, da Bolívia (Alto Peru) e parte da Grã-Colômbia (que se fragmentaria posteriormente em Colômbia, Venezuela, Equador e Panamá), sendo de origem indígena a grande maioria da população local. Nesse contexto histórico, a educação cumpria importante papel de reprodução ideológica de quem tinha poder para determiná-la. Enquanto o poder espanhol manteve o controle sobre o vice-reino do Peru, a educação foi utilizada para a formação de súditos fiéis ao

trono e ao altar. “Resumiendo las ideas expuestas, para las autoridades virreinales el objetivo de la educación era la formación de súbditos fieles a la Corona española y a la Iglesia católica” (REY DE CASTRO, 2013: 39). O contexto específico do Peru tornou-o território em disputa no campo das armas e das ideias, acirrada em decorrência da permanência de grupos conservadores importantes:

el Virreinato del Perú es históricamente el más antiguo, tradicional e importante de la América del Sur española. Como consecuencia, fue el lugar en donde los vínculos con la madre patria fueran más estrechos y en el que la fidelidad a la Corona española estuvo más arraigada, en comparación con los demás reinos de la región. (REY DE CASTRO, 2013: 4).

O vice-reino do Peru era um dos territórios coloniais mais ricos e, portanto, mais protegidos pelas tropas espanholas; era na América do Sul o mais fiel à Coroa e, portanto, onde ocorreu maior resistência ao *ejército libertador*, sendo o último reduto das tropas realistas. Além disso, necessitou da independência e da república para se livrar da Inquisição espanhola¹¹, em cujo prédio, ocupado pelo Tribunal do Santo Ofício, em Lima, se instalou o primeiro Senado Nacional peruano. “Os padres, que acreditavam no ‘direito divino dos reis’, constituíram o grupo mais fiel à Coroa, e sempre que possível manifestavam opinião contrária à revolução” (WEPMAN, 1987: 52).

Para o melhor entendimento do contexto colonial em processo de independência, é fundamental o entendimento do contexto metropolitano, que refletia diretamente em todo sistema imperial. Daí o surgimento de fenômenos de natureza revolucionária nos territórios coloniais, mais longe da vigilância metropolitana e na ausência desta durante a invasão napoleônica. Importante, portanto, considerar o contexto internacional da chamada *Era das Revoluções* — das revoluções ocidentais do último quartel do século XVIII à primeira metade do XIX, época de mudanças aceleradas:

Parece-me desnecessário demonstrar que mudanças são a lei da vida, e que a maioria das épocas são épocas de transição. O que ocorreu no século XIX, porém, é que a própria natureza das mudanças se modificou; elas tornaram-se muito mais rápidas e irresistíveis do que havia sido no passado. [...] As mudanças do século XIX foram, pois, mais frequentemente perturbadoras que estimulantes. (GAY, 1988: 43).

¹¹ Sobre o clero de origem espanhola, é importante levar em conta seu enorme poder e relação com a monarquia absolutista: “El tercer elemento de la antigua constitución de las Cortes, a saber, el clero, alistado desde los tiempos de Fernando el Católico bajo la bandera de la Inquisición, había dejado de identificar sus intereses con la España feudal. Por el contrario, mediante la inquisición, la Iglesia se había transformado en el más potente instrumento del absolutismo” (MARX & ENGELS, 1975: 12).

O contexto aqui focado foi ganhando contornos mais nítidos e irreversíveis, especialmente, a partir do processo desencadeado pelas guerras napoleônicas contra os impérios ibéricos, que resultaram na invasão da Espanha e de Portugal pelos franceses, e na decorrente guinada nos destinos de suas colônias — Bonaparte esperava tomar posse dessas colônias na medida em que suas metrópoles fossem submetidas pelo império francês. O próprio Napoleão¹² esclareceria sua principal motivação, a de dominar o Estreito de Gibraltar, ponto estratégico fundamental para controlar o tráfego de navios e para o sucesso do bloqueio continental contra a Inglaterra: “Ninguém viu em minha guerra com a Espanha a posse do Mediterrâneo” (BONAPARTE, 2014: 94).

A partir de 1808, o mundo hispânico iniciou seu trânsito à “*modernidade política*” através de um duplo viés. De um lado, a ruptura do Antigo Regime diante das abdições reais, abrindo espaço para experimentações e realizações de novas formas de soberania e representação política. Por outro, a conjuntura de crise serviu de espaço concreto para a vivência de novas e inesperadas experiências, através das quais os homens iam construindo novos conceitos, vocabulários e soluções de enfrentamento das situações vividas. A acefalia do poder em Espanha alimentava desse modo a “*guerra de palavras*”, revelando a progressiva modificação dos significados associados a vocábulos como “*povo*” e “*nação*”. Processo que viabilizou o gradativo deslocamento da antiga noção de soberania associada à pessoa do rei para aquela vinculada à população em geral. (GOUVÊA, 2005: 75).

A religião católica foi também importante para fomentar sentimentos de pertença dos indivíduos às suas “pátrias”.¹³ Inclusive, os primeiros empreendedores das lutas pela emancipação em toda a América Latina, em geral, se identificavam como “patriotas”¹⁴ em guerra contra os “realistas”, defensores da manutenção do domínio estrangeiro/metropolitano. As transformações político-culturais que marcaram o processo de desintegração da organização imperial no contexto da revolução hispânica foram aprofundadas em 1808:

O ano de 1808 instaurou uma nova lógica representativa, corporificada pelo processo de organização das juntas de governo. Entretanto, o que mais distinguiu esse período foi justamente o fato de que ele se constituiu no ponto inicial de “*mutação ideológica*”, que, através de dois caminhos principais, e com dimensões bastante concretas, propiciaram a transformação das noções de soberania e de nação então existentes. Em termos gerais,

¹² As *máximas e pensamentos* de Bonaparte foram compiladas por Honoré de Balzac na obra de 1838 que, em suas palavras, “está para Napoleão assim como o Evangelho para Jesus Cristo” (BALZAC In: BONAPARTE, 2014: 15).

¹³ Para Voltaire, “Pátria é um conjunto de várias famílias; e, como se sustenta comumente a própria família por amor próprio quando não se tem um interesse contrário, pelo mesmo amor próprio se sustenta sua cidade ou sua aldeia, que se chama sua pátria. [...] Todos formam assim os mesmos desejos, e então o interesse particular se transforma em interesse geral; não se vota senão por si próprio quando se vota pela república” (VOLTARE, 1956: 278).

¹⁴ Em seu regresso à Venezuela em 1810, Francisco de Miranda organizou um clube político ao estilo da França revolucionária, a “Sociedad Patriótica”, com o objetivo de convencer a opinião pública em favor da declaração de Independência e que, “imitando al Club de los Jacobinos de París, abre sucursales en Valencia, Barcelona y otras ciudades del interior” (USLAR-PIETRI, 1975: 69).

dois novos fenômenos tornaram possível essa mutação no continente hispano-americano. De um lado, a abundante proliferação de publicações que viabilizou o acesso de maiores contingentes populacionais às novas ideias então em voga. [...] Por outro lado, o surgimento de novas formas de sociabilidade política e cultural possibilitou o incremento dos debates acerca das novas ideias então mais intensamente consideradas e compartilhadas pelos diversos segmentos sociais. (GOUVÊA, 2005: 75).

Portanto, com a invasão napoleônica da Espanha e o sequestro da família real, foram reunidas as Cortes de Cádiz. De caráter liberal, as cortes manifestaram-se fiéis a Fernando VII e determinaram a resistência contra os franceses através da organização das juntas de governo locais, permitindo aos hispano-americanos se organizarem em comitês instalados nas principais cidades da Colônia americana. Entre elas, destacou-se a de Buenos Aires, que nunca foi derrotada, nem depois da restauração do trono espanhol — enquanto em Lima nunca foi instalada uma junta de governo, dada a manutenção ali do vice-rei durante a invasão francesa na Península.

La revolución de la independencia no obró sobre toda la sociedad como en otras repúblicas; fue local, hasta cierto punto, reñida, feroz, sangrienta en el Alto Perú, fue fugaz y brillante en el resto del país. Ella principió en Chuquisaca el 25 de mayo de 1809, por la deposición de la autoridad española, y el 10 de julio del mismo año se formó la primera junta gubernativa en La Paz. La primera batalla entre patriotas y españoles tuvo lugar en Octubre en la misma ciudad, y desde ese momento se trabó una guerra atroz y encarnizada, en que los partidarios del rey se creían autorizadas para violar todos los principios del derecho y de la moral, y aun para faltar a sus compromisos y pactos, y en la cual solemnizaban sus triunfos haciendo subir a los independientes en la horca o el banquillo del martirio de su patriotismo. (LASTARRIA, 1919: 138/139).

Em 1810, o Conselho de Regência da França não reconheceu a legitimidade das juntas americanas. Tal fato foi um elemento externo crucial para a detonação das guerras civis que culminaram no processo revolucionário das independências hispano-americanas, tendo início os movimentos emancipacionistas na Argentina, no México, no Alto Peru, na Nova Granada (Colômbia) e na Venezuela. Em 1811, a América do Sul se agitou ainda mais com a invasão portuguesa da banda oriental do Prata — a Província Cisplatina (Uruguai) — e com a formação da junta de governo do Paraguai independente. No mesmo ano, renunciou a junta governativa de Caracas, onde o novo Congresso havia votado a independência da Venezuela, e era hostil à Espanha, que ordenara o bloqueio dos portos venezuelanos, conseguindo retomar seu controle.

Bolívar, em Cartagena, ofereceu seus serviços ao movimento emancipatório de Nova Granada em 1812 e, com uma tropa neogranadina, reconquistou Caracas em 6 de

agosto de 1813, recebendo o título de *Libertador*. Contudo, esta segunda república¹⁵ só duraria um ano. Em carta ao governador e capitão geral da ilha de Curaçao, de 2 de outubro de 1813, Bolívar, em meio aos reveses sofridos ante os realistas e reclamando daquela violência descontrolada, afirmou que

no ha sido Venezuela sola el teatro funesto de estas carnicerías horrorosas. La opulenta Méjico, Buenos Aires, el Perú y la desventurada Quito, casi son comparables a unos vastos cementerios, donde el gobierno español amontona los huesos que ha dividido su hacha homicida (BOLÍVAR *In*: O'LEARY, 1888: 26/27).

Em 1814, Bolívar se exilou na Nova Granada, onde foi nomeado comandante supremo — contudo, renunciou ao comando e partiu para a Jamaica em busca de auxílio britânico. Nesse momento, em Kingston, esforçou-se em convencer os britânicos a patrocinarem sua empreitada, garantindo que a Inglaterra seria das mais beneficiadas com a emancipação sul-americana, como pode ser visto em sua carta para Maxwell Hystlop, de 19 de maio de 1815:

No hablaré de las otras regiones que solo esperan la libertad para recibir en su seno a los europeos continentales, y formar de la América en pocos años otra Europa, con lo que la Inglaterra amentando su peso en la balanza política disminuye rápidamente el de sus enemigos [...] Ventajas tan excesivas pueden ser obtenidas por las más débiles medios. Veinte o treinta mil fusiles: un millón de libras esterlinas: quince o veinte buques de guerra: municiones, algunos agentes y los voluntarios militares que quieran seguir las banderas Americanas, he aquí cuanto se necesita para dar la libertad a la mitad del mundo y poner al universo en equilibrio. [...] con estos socorros pone a cubierto el resto de la América del sur, y al mismo tiempo se puede entregar al gobierno británico las provincias de Panamá y Nicaragua para que forme de estos países el centro del comercio del universo por medio de la apertura de canales, que rompiendo los diques de uno y otro mar acerquen las distancias más remotas y hagan permanente el imperio de la Inglaterra sobre el comercio. (BOLÍVAR *In*: O'LEARY, 1888: 53).

Tendo em vista que a Inglaterra, então a economia central do capitalismo, passou a defender a abertura dos mercados coloniais, tornando de seu interesse que as colônias americanas se emancipassem, Bolívar se apresentou como um defensor dos interesses britânicos, como pode ser visto também em outra carta enviada de Kingston, em 27 de maio de 1815:

El equilibrio del universo y el interés de la Gran Bretaña, se encuentran perfectamente de acuerdo con la salvación de América. [...] La Inglaterra, casi exclusivamente, vera refluir

¹⁵ A primeira República da Venezuela data de 1810, quando a junta governativa de Caracas destituiu o capitão geral do governo e convocou um Congresso, declarando a Independência em 5 de julho de 1811. Contudo, iniciada a guerra de independência, a república então presidida por Francisco de Miranda caiu ante o contra-ataque espanhol comandado por Domingo Monteverde em 25 de julho de 1812. A segunda República da Venezuela surge no momento em que os patriotas conseguiram novamente “libertar” o território das tropas realistas, entre agosto de 1813 e dezembro de 1814, quando os venezuelanos foram novamente derrotados pela reação espanhola.

en su país las prosperidades del hemisferio, que, casi exclusivamente, debe contarla por bienhechora. (BOLÍVAR *In*: O'LEARY, 1888: 55/56).

O apoio britânico seria fundamental porque a Inglaterra era a principal força marítima naquele momento: protegia as colônias portuguesas, enquanto as colônias espanholas eram protegidas pela França, sua concorrente, juntamente com os Estados Unidos. Nesse sentido, contribuindo para o plano britânico de substituição da Espanha no Novo Mundo, ao editor do *The Royal Gazette*, Bolívar escreveu, de Kingston, a 28 de setembro, acusando a Espanha de ser a causadora das calamidades americanas por meio da ignorância fomentada pela superstição — leia-se religião católica — e a debilidade perpetuada pela tirania — a monarquia absolutista: “Nuestras discordias tienen su origen en dos copiosas fuentes de calamidad pública: la ignorancia y la debilidad. España fomentaba la una por la superstición y perpetuaba la otra por la tiranía” (BOLÍVAR *In*: O'LEARY, 1888: 70). Nesse mesmo ano, Bolívar explicou suas ideias de união continental em sua *Carta da Jamaica*, a Henry Cullen, um cavalheiro britânico que tomava grande interesse pela causa republicana na América do Sul:

Es una idea grandiosa pretender formar de todo el Mundo Nuevo una sola nación con un solo vínculo que ligue sus partes entre sí y con el todo. Ya que tiene un origen una lengua, unas costumbres y una religión, deberían por consiguiente tener un solo gobierno que confederase los diferentes Estados que hayan de formarse; más no es posible, porque climas remotos, situaciones diversas, intereses opuestos, ¡caracteres desemejantes dividen a la América! ¡Qué bello sería que el Istmo de Panamá fuese para nosotros lo que el de Corinto para los griegos! Ojalá que algún día tengamos la fortuna de instalar allí un augusto Congreso de los representantes de las repúblicas, reinos e imperios, a tratar y discutir sobre los altos intereses de la paz y de la guerra, con las naciones de las otras tres partes del mundo. Esta especie de corporación podrá tener lugar en alguna época dichosa de nuestra regeneración, otra esperanza es infundada, semejante a la del abad S.t Pierre, que concibió el laudable delirio de reunir un Congreso europeo para decidir de la suerte y de los intereses de aquellas naciones. (BOLÍVAR *In*: O'LEARY, 1888: 104).

Enquanto isso, na Europa, Napoleão Bonaparte, sem seu “grande exército”, perdido na Campanha da Rússia¹⁶ de 1812, fora derrotado novamente em Leipzig e Paris, ocupada pelas tropas aliadas no ano seguinte. Em 1814, Napoleão fugiu para Fontainebleau e abdicou do trono, embarcando para Elba. A monarquia francesa foi restaurada com Luís XVIII, e na Espanha ocorreu a restauração de Fernando VII ao trono, iniciando uma violenta reação espanhola às lutas de independência na América. O rei espanhol enviou uma tropa de 15 mil soldados com ordens de sufocar, com impiedosa violência, qualquer movimento independentista, através de uma política de extermínio tão rigorosa

¹⁶ Cerca de 400 mil soldados de Napoleão morreram em retirada em meio a um rigoroso inverno.

que, na prática, causou a perda do resto do apoio que Fernando VII tinha na América do Sul. “Fernando VII, o monarca que recuperou o trono, foi de tal imbecilidade que obrigou as colônias a lutar pela independência” (MORISON Apud WEPMAN, 1987: 72). Contudo, no ano seguinte, o clima de guerra civil favoreceu o retorno de Napoleão à França, enquanto Luís XVIII voltou ao exílio. Na campanha da Bélgica, Napoleão foi derrotado em Waterloo, o que o levou a uma nova abdicação, seguida da prisão e do embarque para a ilha de Santa Helena. Também causou a reposição de Luís XVIII no trono: “La restauración proclamó la unión del trono y del altar. [...] Se podía creer que la Iglesia iba a retomar su antiguo poder en Francia” (WEILL, 2006: 21). A restauração da monarquia francesa trouxe de volta ao poder o absolutismo e seus defensores, destacadamente o clero:

Si la oposición dentro de la Cámara de Diputados parecía reducida a la impotencia, un gran movimiento se inició en el país; a falta de voz desde la tribuna, la prensa denunció el peligro de una reacción religiosa. Esta campaña comenzó después de 1815; en los primeros días de la Restauración, la burguesía temía únicamente el triunfo de la nobleza. Pero la unión del trono y el altar condujo bien pronto la lucha contra el clero. (WEILL, 2006: 30).

Houve, a partir desse momento, um receio de que Napoleão, preso na ilha de Santa Helena desde 1815, pudesse fugir para a América, a fim de organizar uma resistência ou ofensiva contra a Santa Aliança. Durante a Revolução Pernambucana (1817), Napoleão Bonaparte “seria figura central de uma outra conjuração, em que se uniriam, sob a mesma bandeira, emigrados franceses e revolucionários brasileiros — conjuração destinada a trazer de Santa Helena aquele que passaria a ser o supremo General das Américas” (GRIECO, 1995: 12). Contudo, o resgate¹⁷ foi cancelado com a desarticulação, a tempo, da Revolução Pernambucana pela Corte Portuguesa.

¹⁷ Se o leitor me permite uma elucubração, penso hipoteticamente que, se Napoleão tivesse conseguido chegar a Fernando de Noronha — ponto de encontro das forças para o ataque a Santa Helena — e daí a Pernambuco, poderia sustentar a revolução republicana com potencial alastramento para todo o norte do Brasil, de onde poderia atacar o Rio de Janeiro — Dom João VI ou resistiria ou fugiria, uma alternativa séria, neste caso, para a Província do Prata, na qual sua esposa Carlota Joaquina poderia reivindicar o governo por ser herdeira do trono espanhol. Outra possibilidade seria o embate entre as tropas de Napoleão e as de Bolívar, em que o vencedor poderia determinar o destino da América do Sul — que então poderia ser disputada, e talvez dividida entre Napoleão, Bolívar, San Martín e Dom João VI. Bonaparte poderia ainda rumar direto para os Estados Unidos, sem tomar parte nos acontecimentos da América do Sul, a fim de organizar sua reação contra a Inglaterra (que certamente não ficaria neutra e logo tomaria parte do conflito) e a Santa Aliança (cuja principal representante no Novo Mundo era a Família Real portuguesa, instalada no Rio de Janeiro), de onde poderia tentar retomar a França. Todavia, alerta que tudo isso dito é uma digressão minha e não passa de mera especulação, que vale apenas como curiosidade; afinal, se Napoleão tivesse conseguido fugir para o continente americano, com tropas à disposição (só nos Estados Unidos havia nesta época cerca de dez mil emigrados, entre oficiais e soldados do exército de Bonaparte), hoje a história do Ocidente poderia ser diferente sob vários aspectos, sobretudo porque o próprio mapa continental seria bem diverso do atual.

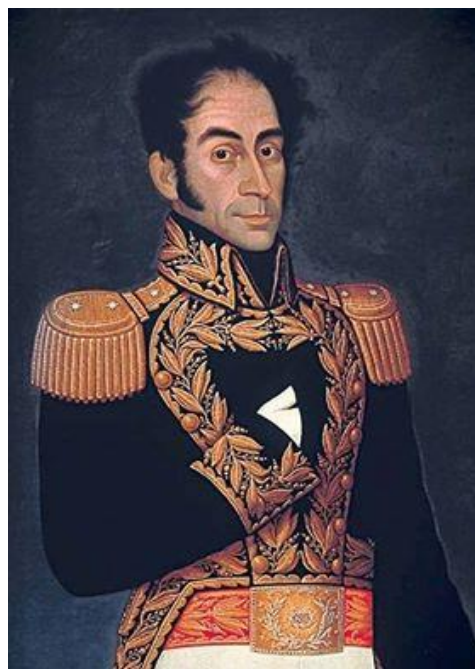
Foi corrente nesse contexto a comparação entre Bolívar e Napoleão. Destacava-se o caráter de tirania que ambos teriam em comum, segundo os detratores de Bolívar, considerando ainda que as guerras napoleônicas e a invasão das metrópoles ibéricas desencadearam o processo de independência das repúblicas da América hispânica e do Império do Brasil.

Pero ese pensamiento adolecía en su mente de los mismos vicios que minaban y arruinaban toda su obra: del tremendo egoísmo que todo lo subordinaba a su dominación personal, que todo lo convertía en mero pedestal de su gloria y de su individualidad percedera; y de la insensata inmensidad, del edificio social que fantaseaba. (RIVA AGÜERO *In: CHIRINOS SOTO*, 1991: 75).

Posteriormente, Karl Marx denunciaria Bolívar, e sua proposta de presidência vitalícia, como pretensão ditador da América do Sul, num contexto de crítica e embate contra os bonapartistas simpáticos à ditadura de Louis Bonaparte, como pode ser visto no seu verbete — bastante crítico e negativo — sobre Bolívar, escrito em 1857 para a *New American Cyclopaedia*, editada por Charles Dana, diretor do *New York Daily Tribune*:

No ano de 1826, que marcou o início de seu declínio, conseguiu reunir um congresso no Panamá com o objetivo aparente de criar um novo código democrático internacional. Lá estiveram plenipotenciários da Colômbia, Brasil, La Plata, Bolívia, México, Guatemala etc. O que Bolívar realmente planejava era erigir toda a América do Sul como uma única república federativa, tendo nele próprio seu ditador. Enquanto, dessa maneira, dava plena razão a seus sonhos de ligar meio mundo a seu nome, o poder efetivo lhe escapou rapidamente das mãos. (MARX, 2008: 53).

Figura 3: Simón Bolívar, óleo de José Gil de Castro, 1825



Fonte: Casa de la Libertad, Sucre, Bolívia

Marx reproduziu informações baseadas, principalmente, no livro *Memórias de Simón Bolívar e de seus principais generais* (1828), do general franco-alemão Ducoudray-Holstein. O alemão desenhou um Bolívar com o mesmo caráter do início ao fim. O Marx político, portanto, acabou pesando mais que o Marx cientista, e o texto foi de fato *anti-bonapartista*: quando o escreveu, ele fazia oposição a Louis Bonaparte na França, e por toda a Europa existia um “partido” identificado como “bonapartista”. Ora, Bolívar, até para os retratos, posava como um *Napoleão da América do Sul* — de fato, “anseio de poder e glória nunca esteve totalmente ausente dos pensamentos de Bolívar” (WEPMAN, 1987: 70) —, e isso era mais que suficiente para atrair o ódio dos *anti-bonapartistas* europeus, muito distantes da realidade americana. A principal característica “bonapartista” denunciada por Marx em Bolívar era a proposta de presidência vitalícia, inculcada por Simón Rodríguez, segundo Bartolomeu Mitre. Contudo, para o próprio Napoleão, “há mais chances de encontrar um bom soberano por hereditariedade que por eleição” (BONAPARTE, 2014: 94). Outro plano “bonapartista” de Bolívar seria o Congresso do Panamá, também defendido por Rodríguez:

El Congreso de Panamá no tenía otro objeto que el de *ligar las nuevas Repúblicas por un pacto de ALIANZA DEFENSIVA*, contra los Monarcas. Para este solo objeto tenían los Diputados Instrucciones y Poderes — a estas instrucciones y poderes debían sujetarse — y toda resolución tomada fuera del objeto, era NULA. El Congreso de Panamá no era un Senado vendido a Bolívar, como lo fue el de Paris a Napoleón — el mayor número de votos era Independiente. (RODRÍGUEZ, 1830: 101).

Simón Rodríguez, como declarado defensor de Bolívar, ajudaria a produzir dessa forma o seu *mito* — que exaltaria ao mesmo tempo ele próprio, tão relevante na formação ideológica do *Libertador*. Ela não deixaria ainda de compará-lo com Napoleão em *Sociedades Americanas*, em que afirmou que, na América do Sul, as repúblicas estão estabelecidas, porém, não fundadas — para isso seria necessária a *educação popular* por ele proposta para ensinar o gênero humano a governar-se¹⁸ —, a despeito da opinião corrente

¹⁸ Sobre a ideia de formação para o autogoverno, não deixa também de ser este um ideal “utópico” — “É reconhecido, contudo, que o autogoverno em seu sentido literal coloca algumas dificuldades quase insuperáveis. Destas, a mais óbvia, como observa Harrington, é que ‘o corpo inteiro do povo’ é ‘um corpo de manejo demasiado difícil para ser reunido’. Sir Thomas More avançou uma possível solução em sua Utopia, de 1516, na época em que o ideal de civitas libera estava sendo pela primeira vez seriamente discutido na Inglaterra. Uma autêntica res publica, More sugere, deve assumir a forma constitucional de uma república federativa. Uma das primeiras coisas que ficamos sabendo sobre a recém descoberta ilha de Utopia é que seus cidadãos vivem em cinquenta e quatro cidades auto governantes que administram seus próprios negócios por meio de magistrados anualmente eleitos, escolhidos entre eles mesmos”. (SKINNER, 1999: 36).

de “que os homens são mui raramente dignos de se governar por si próprios” (VOLTAIRE, 1956: 280).

NAPOLEÓN en Europa i BOLÍVAR en América — Napoleón se encerraba en sí mismo: Bolívar quería estar en todas partes; Napoleón quería gobernar al género humano: Bolívar quería que se gobernara por sí; i Yo quiero que aprendan a gobernarse... [este sí que es AMOR PROPIO!!] pues todavía quiero más quien que vengan a APRENDER A MI ESCUELA... [ya esto no es nada, porque pasa de raya] pero puede tomarse un sesgo, sin perder Yo mi lugar entre Napoleón i Bolívar DENSEME LOS MUCHACHOS POBRES. (RODRÍGUEZ, 1842: 17).

Cabe aqui uma análise da *utopia bolivariana*, bastante influenciada por Simón Rodríguez, que defendia claramente a viabilidade de construção de uma república ideal, no futuro, em território americano, através da educação de todos, considerando que “la unidad del fenómeno utópico no es el resultado de su contenido, sino su función, que siempre consiste en proponer una sociedad alternativa” (RICOEUR, 2009: 90). Rodríguez insistia que a realização da *Utopia* de Thomas More, na América do Sul,¹⁹ não era sonho nem delírio, pois era baseado no conhecimento da realidade tomada pelo que ela era, e não da reflexão insuficiente ou da simplicidade, que seria efeito da ignorância. Ao ensinar, via educação primária universalizada, os poucos preceitos sociais para que todos soubessem suas obrigações (e a utilidade delas para o interesse próprio), todos trabalhariam por princípios e viveriam de comum acordo:

La filosofía está, donde quiera que se piensa sin prevención; y consiste en *conocer las cosas, para reglar nuestra conducta con ellas, según sus propiedades*. Los preceptos sociales son pocos, y sus aplicaciones... muchas: pretender que se enseñe lo poco que se debe saber, para no errar en los muchos casos que ocurren cada día... es filosofía: — esperar que, si *todos* saben sus obligaciones, y conocen el interés que tienen en cumplir con ellas, *todos* vivirán de acuerdo, porque obrarán por principios... no es sueño ni delirio, sino filosofía...; ni el lugar donde esto se haga será imaginario, como el que se figuró el Canciller Tomás Morus: su utopía será, en realidad, la América. Sueño, es tomar las cosas por lo que no son... *durmiendo*: delirio, es hacer lo mismo... *despierto* — Querer que las cosas sean lo que no son, o hagan lo que no pueden hacer (porque nos conviene o porque nos figuramos conveniencia) no es ni sueño ni delirio, sino simpleza... efecto de la ignorancia. (RODRÍGUEZ, 1840: 28).

Thomas More apresentou a história de sua utopia como tendo sido contada por um marujo da expedição de reconhecimento da costa brasileira, na qual, a serviço de Portugal, Américo Vespúcio comprovou que aquelas terras não pertenciam à Ásia. O título do livro primeiro da *Utopia* é revelador — *Discurso do sapientíssimo Rafael Hitlodeu sobre a*

¹⁹ Em 1503, os relatos de Américo Vespúcio foram publicados com o título *Mundus Novus*, e desde então seriam divulgados e popularizados por toda a Cristandade. Sem dúvida, Thomas More localizou geograficamente sua Utopia no sul do Novo Mundo relatado por Vespúcio, que viria a ser a América do Sul: “nesse Novo Mundo separado do nosso pelo equador e muito mais ainda pela diferença de usos e costumes” (MORE, 2000: 89).

melhor forma de constituição de uma república. Uma república do Novo Mundo idealizada por More:

Descrevi a vocês da maneira mais exata possível a estrutura dessa república, que considero não somente a melhor, mas a única que merece esse designativo. Todas as outras falam do interesse público e na realidade só cuidam dos interesses privados. Nessa república nada é privado, e o que conta é o bem público. (MORE, 2000: 108).

O informante da descoberta seria Rafael, um português que se juntou “a Américo Vespúcio durante três das suas quatro últimas viagens, cuja narrativa se lê hoje em todo mundo” (MORE, 2000: 19). Silva frisa que a expressão *Novo Mundo* é um artifício para negar, apagar e silenciar as histórias dos povos nativos (SILVA, 2013: 2). Contudo, a ideia de Novo Mundo perpassa a *Utopia* de More:

Se você tivesse estado na Utopia comigo, se tivesse assistido ao espetáculo de suas instituições de seus costumes, como eu passei cinco anos de minha vida nesse país e que jamais o teria deixado se não fosse para tornar conhecido esse Novo Mundo, você haveria então de confessar que jamais viu em qualquer parte do mundo um povo governado por melhores leis. [...] Sobre a antiguidade desses Estados, respondeu Rafael, você falaria com maior exatidão se tivesse lido os anais desse Novo Mundo. Confiando neles, havia cidades entre eles antes que aqui houvesse homens. (MORE, 2000: 48).

Importante lembrar que More, em 1516, quando foi publicado, não considerava o Novo Mundo uma possessão de Portugal e Espanha, mas, como de fato o era, um conjunto de “países” independentes e soberanos que viviam em sociedades civilizadas:

Após a partida de Vespúcio, ele e seus companheiros que haviam ficado na fortaleza passaram a encontrar-se com os indígenas, a oferecer-lhes presentes, de modo que puderam estabelecer relações não somente pacíficas mas amigáveis com eles, e chegaram a também a obter favores de um príncipe, cujo nome e país não me lembro. (MORE, 2000: 20).

De fato, a existência de “países” no Novo Mundo não era ignorada pelos europeus, decididos a conquistá-los — apesar de que essa noção de “país” não pode ser tratada de forma anacrônica como equivalente ao estado-nação moderno europeu. Isso pode ser visto também na denúncia, realizada pelo frei Bartolomé de Las Casas, da sangrenta conquista espanhola da América, em 1552, tratada pelo autor como *Indias Occidentales*. Las Casas testemunhou a primeira e mais macabra experiência colonialista realizada no Novo Mundo, perpetrada pelos espanhóis — a Espanha foi o país da Contrarreforma católica e, junto com Portugal, instrumento de dilatação da cristandade. Sob as bênçãos da Igreja, os reis ibéricos dividiram o mundo entre si; restava conquistá-lo pela espada e pela cruz: “A conquista ibérica do continente americano é momento inaugural dos dois processos que articuladamente conformam a história posterior: a modernidade e a organização colonial

do mundo” (LANDER, 2005: 10). Em um sermão de 1511 na Ilha Espanhola, Las Casas desmascarou aquela triste realidade:

Com que direito haveis desencadeado uma guerra atroz contra gentes que viviam pacificamente em seu próprio país? Por que os deixais em semelhante estado de extenuação? Os matais a exigir que vos tragam diariamente seu ouro. Acaso não são eles homens? Acaso não possuem razão, e alma? Não é vossa obrigação amá-los como a vós próprios? Podeis estar certos que, nessas condições, não tereis maiores possibilidades de salvação do que um mouro ou um turco... (LAS CASAS, 2007: 13).

A conquista espanhola foi tão ou mais violenta que a portuguesa pela urgência de retorno dos investimentos. Os espanhóis ainda não tinham conseguido chegar à Índia navegando para o oeste, pois as *Índias Ocidentais* estavam no caminho, e nem lucrar com o comércio das especiarias, tal como os portugueses, que logo tomaram conhecimento da existência de ouro no Novo Mundo, para desgraça dos nativos. Os conquistadores espanhóis possuíam uma mentalidade de cruzada herdada da reconquista de Granada e da expulsão dos mouros da Península Ibérica, concluída no ano da viagem de Colombo, fazendo da conquista do Novo Mundo sua última cruzada:

O espanhol trouxe seu espírito medieval para a empresa da América. Foi apenas um conquistador; não foi realmente um colonizador. Quando a Espanha terminou de nos mandar conquistadores, começou a nos mandar apenas vice-reis, clérigos e doutores. (MARIÁ-TEGUI, 2010: 119).

Na Utopia de More, apareceram ideias “avançadas” para a sua e a nossa época, apresentando-se propostas para questões e temas variados, como eutanásia, suicídio, casamento e justiça social. Sugeriu, por exemplo, o modelo de carga horária de seis horas de trabalho por dia, divididas igualmente antes e depois do almoço. Lá,

a Constituição visa unicamente, na medida em que as necessidades públicas o permitirem, a assegurar a cada um, para a liberação e a cultura do seu espírito, o maior tempo possível e um lazer independente de toda sujeição física. Nisso reside, para eles, a verdadeira felicidade. (MORE, 2000: 62).

Sobre a educação em Utopia:

Esses princípios e outros do mesmo gênero, os utopianos os receberam de sua educação — formados num Estado em que as instituições estão bem distantes de todas as nossas formas de extravagância — e também na escola e por meio dos livros. Somente um reduzido número em cada cidade é dispensado dos outros trabalhos, entregando-se exclusivamente à cultura do espírito. São aqueles que, desde a infância, demonstraram aptidões raras, uma inteligência superior, uma inclinação clara para a vida intelectual. Nem por isso se deixa de dar uma educação a todas as crianças; e a grande massa dos cidadãos, homens e mulheres, consagra ao estudo, durante toda a sua vida, como já dissemos, as horas livres que o trabalho lhes concede. Os utopianos aprendem as ciências em sua própria língua. (MORE, 2000: 69).

Os utopianos seriam “formados à virtude por uma educação mais que esmerada” (MORE, 2000: 84), e receberiam excelentes princípios “desde a infância nas escolas e nas instituições do Estado” (MORE, 2000: 96). Em Utopia, a primeira educação das crianças e adolescentes

engloba a formação do caráter e o ensino da moral e das letras. Empregam todos os seus cuidados para instilar nas almas ainda tenras e dóceis das crianças os bons princípios, que são a salvaguarda do Estado. Se os mesmos penetraram profundamente, acompanharão o homem por sua vida inteira e contribuirão de modo expressivo no bem-estar do Estado, que só é ameaçado pelos vícios engendrados por princípios errôneos. (MORE, 2000: 104).

Segundo More,

Há uma arte comum a todos os utopianos, homens e mulheres, e da qual ninguém pode isentar-se, a agricultura. Todos a aprendem desde a infância por meio de ensino ministrado na escola e pela prática nos campos próximos da cidade, onde os alunos são levados como se fosse recreação. Não se limitam a observar o trabalho dos outros, mas trabalham também, e é um bom exercício físico para eles. Além da agricultura, que todos conhecem, como acabei de dizer, cada um aprende um ofício que lhe agrada e que será o seu. Entre os principais ofícios, destacam-se a tecelagem de lã ou do linho, o trabalho de pedreiro, de ferreiro ou de carpinteiro. (MORE, 2000: 57).

Tais ideias de Thomas More sobre o que deveria ser ensinado nas escolas, Simón Rodríguez reproduziu em sua proposta, com atenção especial aos ofícios de pedreiro, ferreiro e carpinteiro. Como veremos, conseguiu pô-la em prática na Bolívia:

Los varones debían aprender los tres oficios principales, albañilería, carpintería y herrería porque con tierras, maderas y metales se hacen las cosas más necesarias, y porque las operaciones de las artes mecánicas secundarias, dependen del conocimiento de las primeras. Las hembras aprenderían los oficios propios de su sexo. (RODRÍGUEZ, 1830: 154).

No auge do romantismo, movimento que entre outras coisas valorizava a força dos sentimentos, a intensidade das paixões e a riqueza das experiências vividas e sonhadas, na Europa da primeira metade do século XIX, floresceram as utopias socialistas, que imaginavam sociedades livres das consequências perversas da sociedade burguesa. Nesse sentido, Rodríguez era um iluminista propagador de uma utopia *criolla* com seus próprios caminhos e metas, e que se pretendia iniciadora e pioneira, como sua *Educación Popular*, diferente por oposto ao mundo conhecido aqui e no velho continente.

Bolívar, influenciado por Rodríguez, entre outros, vislumbrava uma utopia para a América de colonização ibérica, próxima do que hoje se considera a América Latina, separada da América anglo-saxã, a utopia republicana de Tomas Jefferson para o que viriam a ser os Estados Unidos da América do Norte:

Enquanto Bolívar falava do hemisfério de Colombo, Jefferson falava do hemisfério que a

América tem para si mesma. Eram, na realidade, duas Américas em que pensavam Jefferson e Bolívar. E também o eram geograficamente. A América ibérica estendia-se até onde hoje são os Estados da Califórnia e do Colorado, enquanto a América saxã não ia além, para o Oeste, da Pensilvânia, Washington e Atlanta. (MIGNOLO, 2005: 41).

De fato, a utopia bolivariana compreendia, geograficamente — apesar da prioridade na libertação da América hispânica —, pelo menos toda a América de colonização ibérica. Em 1825, quando Buenos Aires solicitou apoio de Bolívar na guerra contra o Império do Brasil pela banda oriental do Prata, o libertador condicionou sua participação à condição de ser ele próprio o comandante supremo, o que não foi aceito pelos argentinos. Sobre a utopia internacional bolivariana, apresentada em 1826 no Congresso do Panamá, temos que ter em conta a América que Bolívar queria unir, a qual não incluía os Estados Unidos, mas principalmente a América colonizada pela Espanha, a partir da qual se estenderia a federação ao que hoje chamamos de América Latina. Isso formava parte das ideias já expostas por Francisco de Miranda, que utilizava como sinônimos os termos *Nuevo Mundo*, América, América *del Sur*, *El Sur*, América Espanhola, América Meridional, separada cuidadosamente da expressão América *del Norte*. O Brasil representava um risco ao sucesso do projeto em andamento na América espanhola, principalmente por ter conservado o antigo regime no *Novo Mundo*, como pode ser visto em carta de Bolívar a Sucre: “sabemos que la Santa Alianza trata de favorecer al emperador del Brasil con tropas para subyugar la América española...” (BOLÍVAR In: SAIGNES, 2010: 415/416).

Portanto, a inclusão do Brasil na utopia bolivariana era flagrante, necessária mesmo para o próprio sucesso da república que se formaria a partir da América hispânica, ameaçada de retorno à condição de colônia caso o império do Brasil se prestasse aos serviços da Santa Aliança, que intentava restabelecer as fronteiras e as monarquias e impérios pré-napoleônicos. A ideia de Bolívar era iniciar sua utopia na parte espanhola da América do Sul, de onde uniria conseqüentemente na federação o Brasil, a América hispânica (do Panamá ao México) e o Caribe, processo no qual a união da América do Sul em uma república seria vital:

Nada menos soñaba el Libertador que subordinar a su influencia las Provincias Unidas del Río de la Plata como regulador; llevar adelante en unión de ellas la guerra contra el Brasil; derribar el único trono levantado en América, y remontar de regreso la corriente del Amazonas en su marcha triunfal a través del continente subyugado por su genio. (MIRE, 1952: 1212).

É importante salientar que as elites *criollas*, até a primeira metade do século XIX, utilizavam a noção de *Hispano-América*, que remontava aspectos da organização político-administrativa colonial. A noção de *América Latina* seria privilegiada na segunda metade do século XIX, a partir da construção da noção de *latinidade* por intelectuais franceses e da contribuição das elites *criollas* americanas, a fim de reforçar aspectos da identidade dessas elites e construir um modelo europeu, fortemente inspirado na França após as independências (MIGNOLO, 2007). Aqui entra a importante questão do imaginário social:

Quando as antigas legitimidades foram postas em causa e dessacralizadas no século XVIII, criou-se a necessidade de pensar e imaginar novos objetivos legítimos, assim como os meios de os inculcar nas mentalidades. [...] Pensa-se então em fabricar um contraimaginário, arma de combate, mas também instrumento de educação destinado a inculcar no espírito do povo novos valores e novos modelos formadores. (BACZKO, 1985: 301).

A ideia de um continente²⁰ liberto da Europa e autogovernado foi elaborada no interior da própria colonialidade/modernidade em seu desenvolvimento na América, representando o cerne justificador dos movimentos por independência encampados pelas elites *criollas*. Tais ideias são fruto do surgimento de uma dupla consciência *criolla*, branca e nativa do *Novo Mundo*, representada pela intelectualidade independentista americana e sem a participação da população indígena e afrodescendente.

Contudo, as utopias *criollas* integram o imaginário de origem ocidental-europeia, e a invenção do Outro — o mouro, o índio, o africano — faz parte da invenção da América, do Novo Mundo, em relação ao Velho Continente, o velho mundo há muito conhe-

²⁰ De acordo com Mignolo, a consciência *criolla* transformada em pós-colonial e nacional foi fundamental para os ideólogos da Independência: “apesar de cruzada as referências, havia o seguinte em comum entre Jefferson e Bolívar: a ideia do hemisfério ocidental estava ligada ao surgimento da consciência *criolla*, anglo-saxã ou hispânica. [...] Em suma, ‘hemisfério ocidental’ e ‘nossa América’ são figuras fundamentais do imaginário *criollo* (anglo-saxão ou ibérico), mas não do imaginário ameríndio (no Norte e no Sul), ou do imaginário afro-americano (tanto na América Latina quanto no Caribe e na América do Norte). [...] As ideias de ‘América’ e de ‘hemisfério ocidental’ (não ‘Índias Ocidentais’, denominação hispânica da territorialidade colonial) foram imaginadas como o lugar de pertencimento e do direito à autodeterminação. [...] O que estava claro para ambos, Bolívar e Jefferson, era a separação geopolítica da Europa. Já que as designações anteriores (Índias Ocidentais, América) foram designações na formação da consciência castelhana e europeia, ‘hemisfério ocidental’ foi a necessária marca distintiva do imaginário da consciência *criolla* (branca), pós-independência. A consciência *criolla*, por certo, um fato novo, já que sem consciência nativa não teria havido independência nem no Norte nem no Sul. O novo e importante em Jefferson e em Bolívar foi o momento de transformação da consciência *criolla* colonial em consciência *criolla* pós-colonial e nacional e a emergência do colonialismo interno face à população ameríndia e afro-americana. [...] A negação da Europa não foi a negação da Europeidade, já que em todo impulso da consciência *criolla* branca, tratava-se de serem americanos sem deixarem de ser europeus; de serem americanos, mas diferentes dos ameríndios e da população afro-americana” (MIGNOLO, 2005: 43).

cido pelos ocidentais inventores de tal diferenciação. Certamente, a América da colonialidade e da modernidade se configurou também num Novo Mundo — mais cruel que o seu mundo antigo — para os indígenas expropriados e dizimados, e para os africanos escravizados trazidos à força para cá. Todavia, as elites *criollas* trataram de se apropriar das ideias revolucionárias do século das luzes em benefício próprio, criando repúblicas independentes das metrópoles colonialistas europeias que lhes garantissem o controle nas mãos da própria classe privilegiada.

Por outro lado, a veemência com que se colocava em Jefferson e em Bolívar a separação com a Europa era, ao mesmo tempo, motivada por se saberem e se sentirem, em última instância, europeus nas margens, europeus que não eram, mas que no fundo queriam sê-lo. Essa dupla consciência nativa branca, de intensidades distintas nos períodos colonial e nacional, foi a característica da intelectualidade independentista e seu legado à consciência nacional durante o século XIX. [...] mas dupla consciência no fim das contas, foram as consequências e são os legados do mundo moderno/colonial. (MIGNOLO, 2005: 44).

Simón Bolívar propunha a formação do *maior país do mundo*²¹. Nesse sentido, concordaria com Napoleão, quando afirmou que “os povos se recuperam de todos os reveses quando ocupam grandes territórios” (BONAPARTE, 2014: 95). Contudo, sobre o tamanho ideal das repúblicas, nunca houve consenso; os enciclopedistas, por exemplo, afirmaram que: “Se uma república for pequena, ela pode ser logo destruída por uma força estrangeira. Se for grande, ela se destrói por um vício interno. Esse duplo inconveniente infecta igualmente as democracias e as aristocracias, sejam elas boas, sejam más” (JAUCOURT In: DIDEROT & D’ALEMBERT, V. 4, 2015: 298). A República proposta por Bolívar reuniria todo o território da América do Sul em uma grande federação, tendo conseguido breves e importantes experiências de união regional na América Andina, apesar de desmoronadas com a fragmentação da Grã-Colômbia em 1830, mesmo ano da morte do *Libertador*.

O próprio nome da primeira utopia ensaiada, na prática, por Bolívar em forma de república, unindo os territórios por ele libertados — a *Colômbia* (“Terra de Colombo”) –

²¹ Segundo os enciclopedistas, tratando do tamanho ideal de uma república: “É da natureza de uma república que ela tenha apenas um pequeno território. De outro modo, ela não pode subsistir. Numa grande república, há grandes fortunas e, conseqüentemente, pouca moderação nos espíritos: há muitas coisas que podem ser colocadas nas mãos de um cidadão; os interesses se particularizam. Um homem sente primeiro que pode ser feliz, grande, glorioso sem a pátria. Logo pensará que pode ser o único sobre as suas ruínas. Numa grande república, o bem comum é sacrificado por mil outras considerações: está subordinado a exceções; depende de acidentes. Numa república pequena, o bem público é sentido com mais força, mais conhecido, está mais perto dos cidadãos. Os abusos são menos difundidos e, conseqüentemente, menos protegidos” (JAUCOURT In: DIDEROT & D’ALEMBERT, V. 4, 2015: 276).

, faz clara alusão ao que Bolívar chamava de “Hemisfério de Colombo”. Essa nomenclatura é uma clara tentativa de se diferenciar do termo “América”, já associado aos Estados Unidos. “A los latinoamericanos siempre les ha molestado que Estados Unidos se apropiaran del nombre ‘América’ para designar a su país” (MIGNOLO, 2007: 169). Na visão de Bolívar e Rodríguez, o “justo” seria homenagear com o nome do continente o “verdadeiro descobridor do *Novo Mundo*” — e seria o lugar de onde partiria a realização de sua utopia *criolla*, tendo em vista que o imaginário social se torna “inteligível e comunicável através da produção dos discursos nos quais se efetua a reunião das representações coletivas numa linguagem” (BACZKO, 1985: 311). Esse discurso bolivariano de união continental foi de uma natureza diversa do nacionalismo²² posterior:

Era um nacionalismo continental o seu, muito maior que o do princípio das nacionalidades na Europa após sua morte. Chegou a convidar o Brasil para o Congresso Anfictiônico do Panamá em 1826... É bem verdade que a ideia de *Magna Colombia*, como a chamava Arturo Ardao, era antiga. Francisco de Miranda andou chamando-a de *Colombeia*, *Colombea* e até *Columbia*, sempre em honra do Descobridor da América. Bolívar retomou a grafia *Colombia*, aplicando-a na prática à “Grã-Colômbia”, reunindo Venezuela, Equador e Colômbia propriamente dita, mas na teoria se projetando do México à Terra do Fogo, passando pelo Caribe, segundo suas repetidas palavras. Incluindo eventualmente o próprio Brasil... (CHACON, 1983: 140).

Tal utopia bolivariana de união, que Chacon chamou de “nacionalismo continental”, seria na verdade uma espécie de “internacionalismo”, melhor classificado como “cosmopolitismo”, um ideal ilustrado. “O Iluminismo [...] oferece uma alternativa ao nacionalismo — isto é, desenvolveu um modo de existência pan-europeu conhecido na época como cosmopolitismo” (DARNTON, 2005: 93). Se pode ser chamado de cosmopolitismo esse modo de existência pan-europeu, o mesmo pode ser dito do modo de existência pan-americano proposto por Simón Rodríguez, que o chamou de “*sincolombismo*” em 1828, na medida em que advogava pelo não reconhecimento de outras fronteiras que não fossem as do oceano. Um tipo, portanto, de cidadania universal que considera toda a humanidade como uma única família, que não deveria ser dividida em nações ou estados, e que se relaciona à ideia de “cidadão do mundo” da “cidade universal”, a *Cosmópolis* estoica.

Simón Rodríguez advogou a confederação do território das Índias Ocidentais e a derrubada de todas as fronteiras, formando uma união republicana que teria por limites

²² De acordo com Darnton, “a força mais destrutiva, a única capaz de mobilizar as massas e lançá-las uma contra as outras, foi o nacionalismo” (DARNTON, 2005: 92).

apenas os oceanos, e que deveria ainda, para se diferenciar dos Estados Unidos da América do Norte²³, chamar-se Colômbia:

Así como el nombre del continente ‘americano’ excluyó todas las denominaciones territoriales anteriores, la palabra ‘América’ usada como nombre de Estados Unidos ha dejado a otros países y realidades dentro de una totalidad imaginaria. (MIGNOLO, 2007:171).

Nesse sentido, Rodríguez preconizou em seus textos, além da união continental, a mudança da sua própria nomenclatura:

¡¡¡PAZ Y ATENCION!!! ¡AMERICANOS! [...] El descubridor del nuevo mundo fue COLOMB: COLOMBIA debería ser el *Palronímico*, y el *Gentihéu* Colombiano (lo que ahora se llama Colombia podría llamarse Vespucia); no *América* ni *Americano*. En honor de la Virtud Política de los antiguos Cretenses... (hoy Candiotas)... llamaron los Griegos... SINCRETISMO, toda unión que sufocaba los partidos, y conciliaba las opiniones. Hagan las Repúblicas nacientes de la India occidental un SINCOLOMBISMO. Borren las divisiones territoriales de la administración Colonial, y no reconozcan otros límites que los del Océano. ¡SEAN AMIGAS SI QUIEREN SER LIBRES! (RODRÍGUEZ, 1828: 28).

Esse cosmopolitismo americano, ou “sincolombismo”, seguiu sendo a essência também do seu projeto de república federativa continental, juntamente com a educação popular. Essa tornaria possível forjar a sensibilidade e criar o fundamento republicano necessário às novas gerações de cidadãos, defendido pelo filósofo cosmopolita Simón Rodríguez até a morte. Para o estudo da sociabilidade entre intelectuais, há de se considerar a relação do meio intelectual com o político, explorando as condições de constituição de um espaço público de debate. Além disso,

não esqueçamos também que, nos tempos modernos, os mitos políticos propriamente ditos, as ideologias e as utopias formam lugares privilegiados em que se constituem os discursos que veiculam os imaginários sociais. (BACZKO, 1985: 312).

No contexto da totalidade americana, à proposta bolivariana se contrapôs a Doutrina Monroe²⁴ — “América (do Norte e do Sul) para os (Norte-)Americanos” —, que o

²³ Há de se considerar que a divisão que permanece é de natureza geopolítica, sendo que, atualmente, “la población ‘hispana’ en Estados Unidos supera en número a la de cualquier país de América Latina, con excepción de Brasil y México. Por ello, en estos momentos ya no está vigente la distinción entre América Sajona y América Latina a la que hacían referencia Thomas Jefferson y Simón Bolívar. La idea de ‘América Latina’, entonces, se desliga de la división territorial” (MIGNOLO, 2007: 155).

²⁴ Segundo Aluizio Napoleão, “na mensagem de Monroe ao Congresso, de 2 de dezembro de 1823, fora anunciada a política americana em relação aos países do continente, isto é, que a América não seria mais passível de colonização ou ingerência, por parte de qualquer país europeu, nas questões internas de seus países, e comprometendo-se os Estados Unidos, por sua vez, a não intervir nos assuntos europeus. Com essa verdadeira carta política do nosso continente, expressava Monroe sua simpatia e garantia aos países da

governo dos Estados Unidos conseguiu, contando com a convivência e apoio das atrasadas e colonizadas elites governantes, tornar hegemônica no “subcontinente latino-americano”. Eles o consideravam seu “quintal” ou “pátio traseiro”²⁵, numa atitude imperialista garantidora de monopólio e exclusividade intervencionista no continente, contra intenções recolonizadoras das metrópoles europeias organizadas na liga monárquica da Santa Aliança. De fato, para o típico político estadunidense reprodutor da Doutrina Monroe, todo o território ibero-americano fazia parte de “la cuestión de la América del Sur — comprende él en esta denominación a México” (VASCONCELOS, 1935: 195). Nesse sentido, para o governo estadunidense, o “Sul” na América principia ao “sul” do Rio Bravo, que marca a fronteira dos Estados Unidos com o México. Da mesma forma, do México para o Sul iniciaria a união apregoada por Bolívar:

Hubiera querido la Federación de toda América Española, desde México hasta el estrecho de Magallanes, con análogo empeño, combate, pudiera decirse a muerte, la atomización federalista dentro de cada república. (CHIRINOS SOTO, 1991: 71).

A questão colocada, portanto, não foi apenas em termos “raciais” (América anglo-saxã *versus* América latina), mas em termos “geopolíticos”, do Norte colocado em posição superior ao Sul, como nos mapas reproduzidos nessa perspectiva:

En el siglo XIX, el supuesto Sur de ‘América’ se correlacionaba con el Sur de Europa, que era inferior al resto del continente, estaba teñido de catolicismo y llevaba en sus venas sangre mora, lo que degradaba aún más al Sur de América. En resumidas cuentas, el Norte se construyó como líder del Sur y se vio como ubicación ‘natural’ del poder económico, político, militar y epistémico. (MIGNOLO, 2007: 177).

No ano seguinte ao lançamento da Doutrina Monroe, Simón Bolívar convocou o Congresso do Panamá para divulgar sua proposta de união. O governo dos Estados Unidos foi convidado, por Santander,²⁶ a contragosto do *Libertador*, alinhado ao projeto bri-

América de que não seriam mais perturbados, na sua evolução e na sua independência, pela política europeia, concretizada, alguns anos antes, nas intenções intervencionistas da Santa Aliança” (NAPOLEÃO, 1999: 72).

²⁵ Segundo Abreu & Lima, em um tratado de geografia publicado nos Estados Unidos na década de 1850, “vêm assim definidos os limites daquele país pelos quatro ventos cardeais: ‘Os Estados Unidos são limitados a leste pelo sol no oriente, ao oeste pelo sol no ocaso; ao norte pelas expedições árticas, ao sul pelo que nos convier’. [...] Na sessão do Congresso dos Estados Unidos em 1836 um Senador (Mr. Preston) proferiu as seguintes palavras: ‘A bandeira estrelada brevemente flutuará sobre as torres do México, e dali seguirá sua marcha até o Cabo de Hornos, cujas ondas agitadas são o único limite, que o Yankee reconhece à sua ambição!’” (ABREU & LIMA, 2001: 217).

²⁶ Francisco de Paula Santander foi o vice-presidente da República da Grã-Colômbia entre 1819 e 1827, durante a presidência de Bolívar, com quem rompeu em 1827, em decorrência do desacordo com o Libertador sobre a separação entre Colômbia e Venezuela, defendida por Santander em conflito com o venezuelano Paez.

tânico de substituição da Espanha pela Inglaterra na economia americana. Portanto, Bolívar insistia na participação da Inglaterra, patrocinadora da guerra emancipatória contra sua rival Espanha, no Congresso do Panamá, para contrabalancear o peso da influência norte-americana. Foi o que ele deixou claro em *Un pensamiento sobre el Congreso de Panamá* (1826):

El Congreso del Panamá reunirá todos los representantes de la América y un agente diplomático del Gobierno de S. M. B. [Su Majestad Británica]. Ese Congreso parece destinado a formar la liga más vasta, o más extraordinaria o más fuerte que ha aparecido hasta el día sobre la tierra. La Santa Alianza será inferior en poder a esta confederación, siempre que la gran Bretaña quiera tomar parte en ella, como Miembro Constituyente. [...] El nuevo mundo se constituiría en naciones independientes, ligadas todas por una ley común que fijase sus relaciones externas y les ofreciese el poder conservador en un congreso general permanente. [...] Los ingleses se considerarían iguales a los ciudadanos de América. [...] En la marcha de los siglos, podría encontrarse, quizá, una sola nación cubriendo el universo — la federal. Tales ideas ocupan el ánimo de algunos americanos constituidos en el rango más elevado, ellos esperan con impaciencia la iniciativa de este proyecto en el Congreso de Panamá, que puede ser la ocasión de consolidar la unión de los nuevos estados con el Imperio Británico. (BOLÍVAR, 1970: 285/286).

Tendo em conta esses elementos, na visão de Bolívar a melhor forma de resistir ao imperialismo estadunidense seria unificar a América hispânica em “*la Federal*”, alinhada aos interesses do imperialismo britânico, de cujo apoio logístico e político dependia o sucesso da campanha emancipatória. Considerando como cerne da utopia bolivariana a criação de uma república federativa, partindo da unificação da parte de colonização espanhola da América do Sul, concordamos com a concepção do filósofo mexicano José Vasconcelos:

Llamaremos bolivarismo el ideal hispanoamericano de crear una federación con todos los pueblos de cultura española. Llamaremos monroísmo al ideal anglosajón de incorporar las veinte naciones hispánicas al Imperio nórdico, mediante la política del panamericanismo. Bolívar tomo la iniciativa de creación de un organismo inter-hispanoamericano y para eso convocó el Congreso de Panamá. (VASCONCELOS, 1935: 7).

Em 1821, Simón Rodríguez encontrava-se em Londres, onde soube do falecimento de Napoleão Bonaparte, no dia 5 de maio, prisioneiro dos britânicos em Santa Helena, deixando o curso de ser esperança ou ameaça para europeus e americanos. A Santa Aliança — que derrotara Napoleão em 1815 — restaurou a monarquia na França e na Espanha, empreendendo ferrenha luta contra o liberalismo na Europa. Da América portuguesa, Dom João VI regressou a Portugal; na costa oeste da América do Sul, José de San Martín tomou a cidade de Lima e foi aclamado “Protetor do Peru”. Iniciou-se o período do protetorado do caudilho argentino, com a guerra de independência ainda em curso, e ele proclamou a independência do Peru no dia 28 de julho. Enquanto isso, na

Venezuela, o exército libertador derrotou decisivamente as tropas realistas em Carabobo, sob o comando do general Bolívar. Reuniu-se então o Primeiro Congresso em Cúcuta; por proposição de Bolívar, Venezuela e Nova Granada se unificaram na República da Grã-Colômbia sob uma nova Constituição, e Bolívar foi designado presidente da República, e Francisco de Paula Santander, seu vice-presidente. A Espanha experimentou, na América, a sua revolução burguesa: “Sua classe liberal e burguesa, sufocada na metrópole, organizou-se nas colônias. A revolução espanhola, por essa razão, aconteceu nas colônias e não na metrópole” (MARIÁTEGUI, 2010: 120).

Em 1822, Bolívar iniciou, partindo da Grã-Colômbia, a campanha do Sul, na qual Guayaquil foi incorporada ao território grã-colombiano. Também em Guayaquil, reuniram-se os dois “libertadores” da América do Sul: Bolívar e San Martín, unidos pela causa emancipatória sul-americana, mas em desacordo quanto ao sistema político a ser adotado. San Martín defendia a manutenção do sistema monárquico, governado por um príncipe europeu a ser buscado; Bolívar foi intransigente defensor do sistema republicano — ainda que seu modelo de República, proposto em suas Constituições “vitalícias”, fosse mais parecido com a monarquia britânica, graças ao dispositivo da “presidência vitalícia”, ideia que Rodríguez teria lhe inculcado, segundo Bartolomeu Mitre. Nesse mesmo ano, o governo dos Estados Unidos reconheceu a Independência²⁷ da Grã-Colômbia, enquanto na Europa a Santa Aliança planejava uma intervenção militar na Espanha, onde a guarda real havia se rebelado. Em Portugal, com a Revolução do Porto, as Cortes ditaram uma constituição liberal, pretendendo, contudo, recolonizar o Brasil, que também se tornou independente.

Nas primeiras décadas do século XIX, outra questão patente no debate político ocidental, e especialmente americano, era a escravidão — condenada tanto por Bolívar quanto por Rodríguez, em oposição direta às situações dos Estados Unidos e do Império do Brasil como mantenedores daquela instituição:

Podemos dizer que, a partir da revolução dos escravos, desenvolve-se um intenso confronto, uma espécie de guerra fria que contrapõe Santo Domingo-Haiti aos Estados Unidos. De um lado temos um país que coloca no poder ex-escravos, protagonistas de uma

²⁷ É importante notar, nesse contexto, que “o fim das colônias não representou o término da matriz de poder que se constitui com o colonialismo-colonização, mas a sua reconfiguração através da colonialidade, a herança colonial. A colonialidade representa o lado oculto da modernidade [...]. Contudo, a modernidade é a história triunfante local de certos países europeus que é transfigurada como referência para reescrever a história universal. Para que a história local de certos países europeus se transforme magicamente em base da história universal, é preciso apagar as histórias dos povos brutalmente colonizados, subalternizados e silenciados: essa é a função fundante da colonialidade” (SILVA, 2013: 4/5).

revolução única na história mundial; de outro, um país quase sempre dirigido, nas suas primeiras décadas de vida, por presidentes que são ao mesmo tempo proprietários de escravos. (LOSURDO, 2006: 163).

Na América, desenvolveu-se durante o período colonial o sistema escravocrata. O trabalho passou a ser cada vez mais compulsório. Na América espanhola, o frei Bartolomé de Las Casas conseguiu que os índios fossem considerados possuidores de alma: se eram adultos, deveriam pagar impostos com trabalho forçado em regime de servidão.

Com as independências, não surpreendia a manutenção da escravidão no Império do Brasil, tendo em vista que manteve o antigo regime com a monarquia, enquanto nos Estados Unidos, principal paradigma de república “liberal”, a contradição era evidente, e foi denunciada por Simón Rodríguez:

El que visita los Estados Unidos, cree hallarse en Inglaterra, en tiempo de una Feria, a que han concurrido todas las Naciones Europeas. Cada uno conserva su carácter; pero el dominante es el inglés. Los Hijos de los Españoles, se parecen mui poco a sus Padres: la Lengua, los Tribunales i los Templos engañan al viajero: no es España; aunque se hable Español — aunque las Leyes i la Creencia religiosa, sean las mismas que trajo la Conquista. La única analogía que hay, entre las dos Américas, es la NOBLE idea, que ambas tienen, de la *utilidad* de la ESCLAVITUD. Los Angloamericanos han dejado, en su nuevo edificio, un trozo del veje — sin duda para contrastar — sin duda para presentar la rareza de un HOMBRE mostrando con una mano, a los REYES el gorro de la LIBERTAD, i con la otra, levantando un GARROTE sobre un NEGRO, que tiene arrodillado a sus pies. (RODRÍGUEZ, 1842: 46).

Para Simón Rodríguez, a única coisa análoga entre as “duas Américas” (Anglo-América e Ibero-América) era a ideia da utilidade da escravidão. Em oposição àquela instituição, Simón Bolívar foi, entre os fundadores de repúblicas do século XIX, o principal defensor do fim da escravidão, desde que recebeu apoio incondicional do presidente do Haiti, Alexandre Pétion, para a guerra de independência — ajuda negada pelos Estados Unidos — sob a promessa de abolição da escravatura feita por Bolívar. Na mensagem ao Congresso constituinte boliviano (1826), o *Libertador* insiste neste ponto: “Legisladores, la infracción de todas las leyes es la esclavitud. La ley que la conservara, sería la más sacrílega” (BOLÍVAR, 1970: 298). É fato que, durante a campanha da guerra de independência, a liberdade só seria assegurada ao escravo que se alistasse no exército libertador, o que garantiria mais homens para as tropas, que vinham sofrendo, nos combates aos espanhóis, baixas que preocupavam as elites, já que tais tropas eram compostas principalmente por *criollos* e brancos.

Bolívar começa como liberal, evocando Montesquieu, destacando a necessidade de “uma Constituição liberal” e de “atos eminentemente liberais”, que devem sancionar “os direitos do homem, a liberdade de agir, de pensar, de falar e de escrever” [...] No entanto,

quando reivindica não apenas a liberdade mas a “liberdade absoluta aos escravos”, Bolívar toma de fato distância dos Estados Unidos, onde, também no Norte, os negros ficam reclusos em uma casta que não é a dos homens realmente livres. [...] Mas, acima de tudo, é significativo um outro elemento: a revolução de baixo dos escravos, que nos Estados Unidos constituía um pesadelo generalizado, torna-se objeto explícito de celebração. [...] Em Bolívar a *miscegenation*, a contaminação que nos Estados Unidos é denunciada, e às vezes com fervor particular dos próprios ambientes abolicionistas, torna-se aqui um projeto político, que recusa qualquer discriminação racial, e um elemento essencial de uma identidade nova e orgulhosa de si. Mas, propriamente em virtude de sua radicalidade, este projeto acaba enfrentando dificuldades quase intransponíveis. (LOSURDO, 2006: 162/163).

Entre o colonizador espanhol e o colonizado nativo, foi-se formando a camada intermediária dos colonos *criollos* (“brancos”, filhos de espanhóis nascidos na América), que se sentiam da nobreza, formando um “senhoriato” de donos das terras; essa camada é a que fez a independência contra o colonizador — não a favor do colonizado, mas a favor dos colonos escravocratas. Contudo, o problema da separação para a colônia reside no poder de resistência da metrópole, e, sendo a Espanha a princípio mais forte, a guerra foi mais longa e sangrenta, uma verdadeira Revolução. Segundo Hobsbawm (2004: 229), as revoluções latino-americanas “foram obra de pequenos grupos de aristocratas. Soldados e elites afrancesadas ‘evoluídas’, deixando a massa da passiva população branca, católica e pobre e dos índios, indiferentes ou hostis”. Sobre a conjuntura revolucionária de independência, Gouvêa argumenta que,

mais do que em qualquer outro lugar da América hispânica, no Peru a revolução teria vindo de fato de fora — muito mais como uma necessidade ampliada de todas as lideranças *criollas* do continente do que como uma decisão gerada a partir das vivências estabelecidas no interior do próprio Vice-Reino. (GOUVÊA, 1997: 289).

O único jeito dos *criollos* mobilizarem escravos para a guerra de independência foi libertar os escravos “voluntários” que iam engrossar as tropas, como o fez Bolívar, comprometido com a causa do fim da escravidão desde que recebeu apoio material do Haiti, conseguindo, dessa forma, “mobilizar para baixo” na pirâmide social. A lógica era: se a guerra tinha como bandeiras, além da independência e da república, a libertação dos escravos, estes deviam também combater em uma guerra que matava grande quantidade de *criollos*. Portanto, “a noção de independência, numa perspectiva revolucionária, encontraria nessa região vários elementos a seu favor” (GOUVÊA, 1997: 291).

Possivelmente seja hora também de continuar insistindo na vertente revolucionária das independências ibero-americanas no sentido que romperam com o Antigo Regime não por ser monárquico, mas sim absolutista. [...] Porém, as sobrevivências coloniais foram tão substanciais que permitiram a continuidade do Antigo Regime dentro do novo. (CHUST, 2008: 261).

Contudo, o fim da escravidão não era consenso entre a elite *criolla*. Apesar das leis abolicionistas da época de Bolívar, essa legislação sofreu reverses ou foi descumprida, e o fim definitivo da escravidão na América hispânica foi, em muitas repúblicas, postergado para meados do século XIX. A questão da escravidão pode ser indicativa da motivação para a perda de apoio político do próprio Bolívar: sua decadência, em termos de adesão política, inicia quando consegue eliminar a presença de tropas espanholas na América do Sul (1825), garantindo a independência política das novas repúblicas. Nesse momento, ocorreu o acirramento das lutas políticas internas e a disputa pelo poder nas novas repúblicas pela elite *criolla*, o que colocaria os contrários ao fim da escravidão e à centralização do poder em oposição aos partidários de Bolívar, que defendia a união da América do Sul em uma única república federativa, da qual ele seria o presidente vitalício (ditador, segundo Marx), pondo fim ao regime escravocrata. Para manter o sistema escravista e a servidão indígena, combatidas por Bolívar, era necessário, portanto, ir contra o projeto de união, já que seria virtualmente mais fácil para as elites *criollas* conquistar o poder político e legislativo em repúblicas menores e regionais, como as que surgiram com a fragmentação da Grã-Colômbia. José Martí, em discurso pronunciado na Sociedade Literária Hispano-Americana, em 28 de outubro de 1893, frisou a questão das disputas pelo poder local que inviabilizaram o projeto de união:

¡Y desaparecía la conjunción, más larga que la de los astros del cielo, de América y Bolívar para la obra de la independencia, y se revelaba el desacuerdo patente entre Bolívar, empeñado en unir bajo el gobierno central y distante los países de la revolución, y la revolución americana, nacida, con múltiples cabezas, del ansia de gobierno local y con la gente de la casa propia! (MARTÍ, 1945: 42).

Nesse momento, a questão da escravidão era, segundo Losurdo, uma espécie de “guerra fria” nas duas Américas²⁸ e nas economias do Atlântico. Nesse sentido, mais “radical” que a elite governante das novas repúblicas da América hispânica (onde há universidades desde o século XVI), era a classe governante do Haiti, a república fundada pela

²⁸ No Império do Brasil, igualmente, parcela importante das elites não desejava o fim da escravidão, da mesma forma que nos Estados Unidos, o que tem relação direta com o sucesso conseguido em manter unido o território de ambos os países: no Brasil fracassaram projetos provinciais de proclamação da República, muito pela falta de apoio de grupos da elite local, temerosos em perder seus escravos com o novo regime. Da mesma forma, os Estados Unidos se mantiveram unificados até o momento que, justamente, a instituição da escravidão foi ameaçada, provocando uma sangrenta guerra civil de secessão. Se os pais fundadores ou Jefferson, que era senhor de escravos, tivessem acabado com a escravidão no início da República dos Estados Unidos, provavelmente estados contrários se separariam daquela confederação, a fim de manter a escravidão em seus territórios, como poderia ocorrer no Brasil e na América hispânica.

revolução dos escravos naquela colônia francesa. A “radicalidade” haitiana tem raízes ideológicas na sua própria metrópole revolucionária, e na ainda maior importância da mão-de-obra negra em sua economia. Por outro lado, mais “conservadoras” que as elites governantes do Império do Brasil — no sentido de preservar instituições do antigo regime, como a escravidão e a monarquia —, eram as de Cuba, último reduto do poder espanhol em território americano. Cuba seria a última das colônias a conseguir se emancipar, além de reduto das tropas realistas, que mantinham constante ameaça de reconquista. As elites governantes dos Estados Unidos ficavam em posição intermediária entre as dos estados “radicais” e os dos “conservadores”, já que mantinham instituições defendidas pelos dois grupos: era uma república que mantinha a escravidão para garantir a união de todos os estados.

A questão central para as elites governantes do período pós-independência em toda a América, mais importante até do que a união territorial, portanto, era como manter o controle da força de trabalho — seja dos africanos escravizados, seja dos indígenas submetidos a práticas de servidão. O senhorio colono dos *criollos* fez a independência contra a metrópole, mas não necessariamente a favor dos colonizados índios e negros. Queriam, mais que união nacional, manter sob controle o contingenciamento da força de trabalho compulsório/escravocrata. Nesse contexto, portanto, os conservadores trataram de impor seu projeto de manutenção do *status quo* herdado da colonização espanhola:

Para os defensores do conservadorismo, os fundamentos da sociedade se situavam na ordem proposta pela Divina Providência e sustentada pela Igreja Católica. A Fé, a tradição e a hierarquia eram as justificativas únicas e plausíveis dos atos dos governantes. O sistema político ideal era a monarquia, no qual Estado e Igreja permaneciam unidos; a educação devia ser religiosa, já que advogavam o princípio do fundamento sobrenatural da sociedade. Os conservadores acusavam os liberais de levar, com suas ideias, o caos e a anarquia às sociedades latino-americanas. (PRADO, 1994: 23).

Em 20 de setembro de 1822, reuniu-se o Congresso Constituinte peruano, convocado por San Martín, que então renunciou ao mando e retornou a Buenos Aires, deixando o congresso encarregado do poder executivo peruano. Com o fim do protetorado de San Martín no Peru, a independência era ainda ameaçada pela presença de 20 mil soldados das tropas realistas no sul do território. O congresso peruano nomeou, então, um colegiado, uma junta governativa tríplice responsável pelo exercício do poder executivo, que durou cinco meses. Essa junta, contudo, dedicando-se ao combate da presença realista, fracassou em tentar sua expulsão. Com os revezes ante as tropas realistas, o congresso

nomeou Riva-Agüero presidente e marechal, em março de 1823. A expedição militar contra os realistas, organizada por Riva-Agüero, também fracassou, e as tropas realistas conseguiram ocupar Lima, obrigando o presidente e os congressistas a se trasladarem para o Norte, em poder dos patriotas. O congresso, então, destituiu Riva-Agüero e nomeou o marquês de Torre Tagle novo presidente da República. Contudo, a divisão do país e o clima de guerra civil só agravaram a situação anárquica, o que levou o congresso peruano a solicitar a presença do presidente da República da Grã-Colômbia, Simón Bolívar, e suas tropas, concedendo poderes ditatoriais ao libertador, em 1823, para pôr fim ao poder e à presença realista no Peru.

Bolívar desembarcou em Lima em setembro de 1823. Encontrou um país dividido entre o Sul e a Serra Central, dominados pelos realistas, uma parte de Lima com o presidente Torre Tagle, e a Costa Norte com Riva-Agüero. Em 10 de setembro, o Congresso peruano investiu Bolívar da suprema autoridade militar e política da República, enquanto fosse necessária a guerra libertadora. Ou seja: o poder ditatorial foi dado a Bolívar para que, com suas tropas grã-colombianas, expulsasse definitivamente as tropas realistas, colocando fim definitivo ao poder espanhol no Peru. Foi, portanto, uma “ditadura revolucionária”,²⁹ que tinha um sentido aproximado do que o dispositivo foi utilizado na antiga República de Roma: o de fazer frente àquela situação de emergência, além de seu caráter temporário e sua conotação inicialmente positiva no sentido de defender a nova ordem

²⁹ De acordo com Mário Stoppino, no verbete “Ditadura”, sobre a distinção e relação dos sentidos romano e moderno do uso desse dispositivo, “é provável que o elo de ligação entre os dois diversos significados tenha de ser historicamente buscado na noção de ‘Ditadura revolucionária’, tal como foi utilizada para designar o Governo revolucionário instaurado pela Convenção Nacional francesa, a 10 de outubro de 1793, até a consecução da paz, bem como a concepção do Governo revolucionário, que, segundo as ideias de Babeuf e Buonarroti, deveria suceder à explosão revolucionária e anteceder o nascimento da Sociedade dos Iguais. Nesta espécie de Ditadura, que Maurice Hauriou chamou convencional e Carl Schmitt, soberana, o poder ditatorial não era autorizado pela Constituição, nem constitucionalmente limitado. Não era constituído, mas se impunha pelos fatos; a sua função não era superar uma crise parcial do regime vigente: era a função constituinte de fundar um novo regime sobre as ruínas do precedente. Na ‘Ditadura revolucionária’, portanto, o poder ditatorial não é apenas um poder concentrado e absoluto, tal como ocorre tanto na Ditadura romana como na moderna; ele, além disso, se instaura de fato e não suporta limites preestabelecidos, como só acontece na Ditadura moderna. Acrescente-se que a ‘Ditadura revolucionária’ prenuncia outra característica possível da Ditadura moderna: o poder não estava necessariamente nas mãos de um só homem (o ditador), podia também estar nas mãos de um grupo (uma convenção, uma assembleia, um partido revolucionário). [...] O ponto em que a ‘Ditadura revolucionária’ parece ainda divergir da moderna e aproximar-se mais da romana é seu caráter temporário, sua limitação no tempo. [...] O que distingue sobretudo, de modo claro, a Ditadura moderna da Ditadura romana, por um lado, e da ‘Ditadura revolucionária’, por outro, é a sua diferente conotação de valor. A Ditadura romana possui uma conotação tradicionalmente positiva, como um órgão capaz de defender a ordem constituída em face de crises de emergência mais ou menos graves; conotação positiva é também, pelo menos no início, a da ‘Ditadura revolucionária’, como Governo ditatorial provisório que preparava o caminho para a instauração de uma sociedade mais justa (a Sociedade dos Iguais)” (STOPPINO In: BOBBIO; MATTEUCCI & PASQUINO, 1998: 370).

republicana, tendo em vista que foi iniciativa do próprio Congresso tornar Bolívar o ditador.

A partir daí, ocorreu a organização da República do Peru pelo governo ditatorial do general Simón Bolívar, depositário de todo o poder, e a definitiva expulsão de tropas espanholas da América do Sul pelo exército libertador em fins de 1824, com combates definitivos e vitórias contra as tropas realistas nas batalhas de Junín e de Ayacucho. Esta foi vencida pelas tropas comandadas pelo seu lugar-tenente, o marechal Antônio José de Sucre. No ano seguinte, sem consultar Bolívar, Sucre apoiou a decisão da assembleia, reunida em Chuquisaca, de fazer do Alto Peru uma república independente, chamada Bolívia, em homenagem ao Libertador e para garantir seu apoio, em 6 de agosto de 1825. Foi nesse contexto de múltiplas facetas que Simón Rodríguez erigiu um plano de educação popular, o qual ele almejava transformar em política estatal, o que veremos no capítulo seguinte.

Figura 4: América do Sul em 1828, por Adolf Stieler



Fonte: <https://goo.gl/VsjGqE>

2 A POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL DE SIMÓN RODRÍGUEZ PARA PERU E BOLÍVIA

“Dispéñseme V.S. el que entre en tantos detalles. Este defecto lo tendrán todas mis providencias, porque estoy acostumbrado a dar a todas mis acciones el pasaporte de la razón”³⁰

2.1 Simón Rodríguez na Grã-Colômbia e no Peru

Em abril de 1823, depois de ter assistido em seu exílio europeu à ascensão e queda de Napoleão Bonaparte, Simón Rodríguez viu o início da intervenção francesa na Espanha, aceita pelo Congresso de Viena no ano anterior. Com a intervenção da Santa Aliança na Espanha, o exército francês ocupou o país e tomou Madrid, restabelecendo Fernando VII ao trono. O rei espanhol então restituiu o absolutismo e a Inquisição, iniciando uma feroz repressão contra os liberais. Com os sucessos de Bolívar em suas empreitadas, Simón Rodríguez, em um contexto europeu cada vez mais perigoso para um liberal, então retornou à América do Sul, com a intenção de se reencontrar com seu antigo pupilo e lhe propor suas ideias educacionais para as novas repúblicas. É o que indica o próprio Rodríguez, em carta ao general Francisco de Paula Otero, enviada de Lima em 10 de março de 1832:

Yo dejé la Europa, (donde había vivido veinte años seguidos) por venir a encontrarme con Bolívar; no para que me protegiese, sino para que hiciera valer mis ideas a favor de la causa. Estas ideas eran (y serán siempre) emprender una educación popular, para dar a ser la República imaginaria que rueda en los libros y en los Congresos. Con los hombres ya formados no se puede hacer sino lo que se está haciendo — *desacreditar la causa social*. (RODRÍGUEZ, 2001: 160/161).

As principais ideias relativas à educação pública divulgadas por quem viria a ser o principal protetor e empregador de Simón Rodríguez no governo, o *Libertador* Simón Bolívar, podem ser percebidas a partir da sua defesa da “educação popular”, empreendida ainda durante a campanha emancipatória grã-colombiana, principalmente no seguinte trecho de seu discurso no Congresso de Angostura, em 1819:

A educação popular deve ser o cuidado primogênito do amor paternal do Congresso. Moral e luzes são os polos de uma República, moral e luzes são as nossas primeiras necessidades. De Atenas tomemos seu areópago e os guardiões dos costumes e das leis; de Roma tomemos seus censores e seus tribunais domésticos; fazendo uma santa aliança dessas instituições morais, renovemos no mundo a ideia de um povo que não se contenta em ser livre e forte, mas também em ser virtuoso. De Esparta tomemos suas austeras instituições. Formando com esses três mananciais uma fonte de virtude, dotemos nossa república de

³⁰ Simón Rodríguez, em comunicado ao prefeito do Departamento de Cochabamba, de 6 de maio de 1826 — fonte inédita.

um quarto poder, cujo domínio seja a infância e o coração dos homens, o espírito público, os bons costumes e a moral republicana. Constituíamos esse areópago para velar sobre a educação das crianças, sobre a instrução nacional; para que purifique o que tenha sido corrompido na república; acuse a ingratidão, o egoísmo, a frieza do amor à pátria, o ócio, a negligência dos cidadãos; para que julgue os princípios de corrupção, os exemplos perniciosos, devendo corrigir os costumes com penas morais, como as leis castigam os delitos com penas aflitivas; não apenas o que vai contra, elas mas o que as burla; não apenas os que a ataca, mas o que as enfraquece; não apenas o que viola a Constituição, mas o que viola o respeito público. A jurisdição desse tribunal verdadeiramente santo deverá ser efetiva com respeito à educação e à instrução e deliberativa apenas no que se referir a penas e castigos. Seus anais — onde estarão registrados atas e deliberações, princípios morais ou ações aos cidadãos — serão os livros da virtude e do vício. Livros que o povo consultará para suas eleições, os magistrados para suas resoluções e os juízes para seus pareceres. (BOLÍVAR, 1992: 102/103).

Nesse extrato é evidente a inspiração de Bolívar nas instituições da antiguidade clássica: o conselho do areópago na antiga Atenas era o tribunal supremo, que também cuidava dos assuntos relativos à educação. Tinha um papel ancestral de “guardião das leis”, chegando a ter “três poderes decisivos: o direito de instituir acusações de traição e mau procedimento (*eisangelía*), a inquirição dos novos magistrados (*dokimasía*) e a auditoria do desempenho destes (*eúthyna*)” (STARR, 2005: 44). Ironicamente, ali, o apóstolo Paulo proferiu seu “Discurso do Areópago” (Atos 17: 15-34), raramente reproduzido nos púlpitos das igrejas por praticamente negar qualquer necessidade de cultuar ou servir a Deus em templos, contradizendo toda justificativa para a existência da Igreja e do próprio clero — que foi um dos principais grupos opositores à campanha independentista:

Paulo, posto em pé no meio do Areópago, disse: Atenienses, em tudo vos vejo muitíssimo tementes aos deuses. Pois, passando e observando os objetos do vosso culto, achei um altar, em que estava escrito: AO DEUS DESCONHECIDO. O que, pois, adorais sem o conhecer, é o que eu vos anuncio. O Deus que fez o mundo e tudo o que nele há, sendo ele o Senhor do céu e da terra, não habita em santuários feitos por mãos dos homens, nem é servido por mãos humanas, como se necessitasse de alguma coisa, visto ele mesmo dar a todos vida, respiração e todas as coisas. (Atos 17: 22-25).

O areópago ateniense seria somado ao modelo de justiça de direito romano, com censores³¹ e tribunais domésticos junto com a austeridade institucional espartana para a proposta de um quarto poder, o “Poder Moral” — considerando-se que na visão ilustrada “Moral é a ciência que nos prescreve uma sábia conduta e os meios de conformarmos a

³¹ Bolívar criou uma Câmara de Censores na constituição que escreveu para a República da Bolívia (1826), explicando na mensagem ao Congresso Constituinte que “Los Censores ejercen una potestad política y moral que tiene alguna semejanza con la del Areópago de Atenas, y de los Censores de Roma. Serán ellos los fiscales contra el gobierno para celar si la Constitución y los Tratados públicos se observan con religión. He puesto bajo su égida el Juicio Nacional, que debe decidir de la buena o mala Administración del Ejecutivo. Son los Censores los que protegen la moral, las ciencias, las artes, la instrucción y la imprenta” (BOLÍVAR, 1970: 291).

ela nossas ações” (JAUCOURT In: DIDEROT & D’ALEMBERT, V. 5, 2015: 110) —, cujo domínio seria a infância e o coração dos homens, o espírito público, os bons costumes e a moral republicana. Em outras palavras, um poder exclusivo que tratasse da educação de um povo virtuoso e da criação neste de uma “sensibilidade republicana”, em substituição àquela “sensibilidade bárbara” que justificaria o uso da violência e a busca de modelos de controle social nas antigas instituições de Grécia e Roma. Um quarto poder, em suma, para velar sobre a educação das crianças e a instrução nacional. Nesse sentido, segundo Simón Rodríguez: “No hay sino un solo recurso, y por fortuna muy fácil... hacer que el Pueblo sea REPUBLICANO y esto se consigue con una Educación POPULAR destinando las gentes a ejercicios ÚTILES, y haciendo que aspiren FUNDAMENTE a la propiedad” (RODRÍGUEZ, 1830: 145).

Para Simón Rodríguez, a Moral não é definida por preceitos nem por dogmas nem por mandamentos externos: mas por modos de vida. Há modos civis, econômicos, políticos, científicos e militares de viver, e neles deve-se ler a moral que promovem. No modo de vida se expressa a moral, ou seja, em uma conduta que mostra sua relação genérica com o todo social e na qual estão inscritas. É precisamente à separação entre corpo e razão, entre sensibilidade e pensamento, entre individualidade e coletividade, em direção ao que aponta: o social, a relação com os outros, é uma relação entranhável que está inscrita no corpo individual, que por sua vez está formando corpo com o corpo coletivo. (ROZITCHNER, 1990: 235).

A ideia de um quarto poder, além dos três (Executivo, Legislativo e Judiciário) idealizados por Montesquieu, não foi exclusiva de Bolívar, mas uma proposta considerada e posta em prática no século XIX, como no caso do “Poder Moderador” no Império do Brasil. Contudo, na Constituição enviada por Bolívar e aprovada pela Assembleia Constituinte boliviana em 1826, o quarto poder será o “Poder Eleitoral”, exercido por um “corpo eleitoral” que tinha, entre suas atribuições: qualificar os cidadãos e nomear pela primeira vez os indivíduos que compõem as câmaras; eleger e propor em lista tríplice às Câmaras respectivas os membros que vão renová-las ou preencher suas vagas; ao Senado, os membros das Cortes do distrito judicial a que pertencem e os juízes de primeira instância; e ao prefeito do Departamento os juízes de paz, que devem ser nomeados; além de propor ao Poder Executivo de seis a dez candidatos à prefeitura de seu departamento, outros tantos para o governo de sua província, e para corregedores de seus cantões e povoados. Ao governo eclesiástico, seria nomeada uma lista de padres e vigários para as vacantes de sua província. Também caberia ao Poder Executivo receber as atas das eleições populares, examinar a identidade dos novos eleitos e declará-los nomeados constitucionalmente, além de pedir às Câmaras quando julgarem favorável ao bem-estar dos

cidadãos e queixar-se dos agravos e injustiças que recebiam das autoridades constituídas.

Esse poder eleitoral³² só poderia ser exercido por cidadãos que sabiam ler e escrever:

El poder electoral lo ejercen inmediatamente los ciudadanos en ejercicio, nombrando por cada ciento un elector. El ejercicio del Poder Electoral no podrá jamás ser suspenso; y los magistrados civiles, sin esperar orden alguna, deben convocar al pueblo, precisamente en el período señalado por la ley. [...] El cuerpo electoral se compone de los electores nombrados por los sufragistas populares. Para ser elector es indispensable ser ciudadano en ejercicio y saber leer y escribir. (Constitución de La Republica Boliviana de 1826, In: PENTLAND, 1975: XXXI).

Contudo, com a efetivação das independências de Peru e Grã-Colômbia, no princípio da década de 1820, as primeiras políticas públicas de educação foram encarregadas a missionários protestantes, que introduziram na América do Sul o método de ensino mútuo de Lancaster. Segundo seu criador, tal método permitiria que até mil alunos fossem educados por apenas um professor. Portanto, era um sistema que prometia muita economia, fundamental em tempos de grandes gastos com forças armadas capazes de resistir a um potencial iminente contra-ataque espanhol de reconquista.

A su regreso a Colombia, en 1823, Rodríguez se encuentra con la noticia de que Bolívar desde el año 1820 ha acogido el sistema lancasteriano de educación. El Libertador había conocido personalmente a José Lancaster en Londres, el cual le dio una amplia explicación sobre los beneficios del método. Cuando Lancaster le escribió para ofrecerle la introducción del método perfeccionado y reformado en el país, Bolívar lo aceptó. Ya en 1823, había decretado que cada departamento se establecería una escuela normal según el método lancasteriano. La adopción de la enseñanza mutua como fórmula fue una emergencia para dar instrucción elemental general, en momentos que no había ni maestros preparados ni establecimientos para formarlos. (TOSCANO, 2007: 163).

Bolívar preferiu o sistema de Lancaster pelo relativo baixo custo demandado, ao tempo que prometia educar um grande número de alunos com poucos professores. Teoricamente, seria possível um professor ensinar até mil crianças pelo sistema de monitores (alunos mais avançados) reproduzindo aos demais o conteúdo transmitido pelo professor, obedecendo rigorosa disciplina.

Embora fossem notáveis os ataques frontais a Lancaster pelas suas ligações com os *quakers* e com seu pacifismo e anticonformismo, por parte dos *tories*; todavia, o sistema difundiu-se na Inglaterra e na Europa, na França (em 1820, tais escolas eram já 1.500), na

³² Sobre o sistema eleitoral e a instituição da eleição, Rancière afirma que “a eleição não é em si uma forma democrática pela qual o povo faz ouvir a sua voz. Ela é originalmente a expressão de um consentimento na medida em que é unânime. A evidência que assimila a democracia à forma do governo representativo, resultante da eleição, é recente na história. A representação é, em sua origem, o exato oposto da democracia. Ninguém ignorava isso nos tempos das revoluções norte-americana e francesa. Os Pais Fundadores e muitos de seus seguidores franceses viam nela justamente o meio de a elite exercer de fato, em nome do povo, o poder que ela é obrigada a reconhecer a ele, mas ele não saberia exercer sem arruinar o próprio princípio do governo” (RANCIÈRE, 2014: 69/70).

Suíça, na Itália, na Espanha, na Rússia, na América, onde o próprio Lancaster o introduziu em 1818. (GAMBI, 1999: 441).

O sistema de Lancaster³³, portanto, foi propagado pelas novas repúblicas da América do Sul — o próprio Lancaster visitou Caracas em 1824, convidado por Bolívar —, e também pelas províncias do Império do Brasil. Contudo, o método de ensino mútuo demandava uma disciplina praticamente militar, o que justificava lançar mão de uma lista de métodos de castigo do corpo e da moral, que deveriam ser aplicados aos alunos transgressores das regras, um meio de “civilizar” a “sensibilidade bárbara”.

Aqui, como em outros países da América Latina, a instrução será chamada a cumprir um papel ambíguo, mas de fundamental importância na consolidação das estruturas sociais e políticas desiguais e excludentes. Por um lado, irá ocupar lugar de destaque no ideário liberal de superação da barbárie e das paixões pela ação preventiva da ilustração. [...] A outra face da mesma moeda aponta diretamente para o método mútuo e sua utilidade na organização de mecanismos que levem ao aprendizado cotidiano da submissão à ordem e à lei. (INÁCIO; FARIA FILHO; ROSA; SALES, 2006: 110).

Os “castigos lancasterianos” eram divulgados aos professores de primeiras letras com ordens do governo para serem cumpridos, como ocorreu em Ouro Preto, em 1829, em consequência de resolução do Conselho de Governo da Província de Minas Gerais (INÁCIO; FARIA FILHO; ROSA; SALES, 2006: 111). Há de se considerar que, na visão da classe governante da época, esse tipo de prática de violência, inserido naquele contexto de sensibilidade “bárbara”, exigiria, portanto, uma pedagogia também “bárbara”:

La violencia física del maestro, clave del sistema pedagógico “bárbaro”, no se agotaba en el castigo del cuerpo del niño, se ejercía también sobre el alma. Por eso era que el método

³³ Segundo Varetto: “No cesaron las dificultades, y en 1818 Lancaster se vio obligado a emigrar para América. Después de estar en los Estados Unidos lo hallamos en Colombia donde fue protegido por Bolívar. [...] ¿En qué consistía el sistema de Lancaster y cómo se dirigían una de esas escuelas? El sistema consistía en emplear a los alumnos más adelantados para enseñar a los principiantes. Se empleaba un solo maestro quien hacía servir de monitores a los alumnos adelantados. En una amplia sala se colocaba una serie de mesas con capacidad para quince o veinte alumnos en cada una de ellas. En la extremidad de cada mesa estaba el asiento del monitor y los modelos de escritura. En las paredes estaban colocados numerosos pizarrones. Alrededor de cada pizarrón se formaban los alumnos en semicírculo para el estudio del cálculo y de la escritura. Con ese objeto se colocaban pizarras especiales. En el fondo de la sala sobre una elevada tarima estaba el sillón del maestro quien gobernaba toda la escuela sirviéndose de un pito o de una campanilla. Los alumnos pasaban del semicírculo a las mesas, o sea de la lectura a la escritura. La disciplina de una escuela lancasteriana era verdaderamente militar. En horas especiales el maestro daba lecciones a los monitores. [...] Los pedagogos sostienen que los monitores al enseñar a los alumnos más jóvenes lo que ellos recién acababan de aprender, no podían menos que comunicar sus pocos conocimientos en forma muy deficiente. [...] no es posible, sostienen, aplicar un sistema que se ideó cuando la misión de la escuela era solamente enseñar a leer, escribir y contar. Además se ha visto que para dirigir una escuela numerosa con un solo maestro se requiere que este posea un don de gobierno y disciplina que no es dado esperar en cada persona que se dedica a la enseñanza, sin hablar de la energía y resistencia, y amor a la tarea que se requieren” (VARETTO, 1918: 26/27).

elegido para dominar la inteligencia del educando era apresarla: el estudio se hacía en base a ejercicios memorísticos, al aprendizaje de respuestas que debían decirse exactamente como estaban escritas en libros llamados, sugestivamente, “catecismos”, incluso con inflexiones en el tono de voz que los signos de puntuación indicaban. “la letra con sangre entra”, decía el adagio popular. Y los maestros castigaban el cuerpo de los niños de diversas formas y con variado instrumental. (BARRAN, 1992: 84).

Bolívar contratou Lancaster para implementar seu sistema na Grã-Colômbia, e apoiou seu representante no Peru, o missionário protestante Diego Thomson, que tentava ali implementar esse sistema desde o protetorado de San Martín. É preciso notar, contudo, uma relação de interesse político para a adoção do sistema mútuo pelos “libertadores da América do Sul”. “Esta actitud estaba también relacionada, de alguna manera, con el apoyo simpatético expresado por Gran Bretaña — la cual ya había establecido su red comercial en las colonias españolas — al movimiento independentista” (BRUNO-JOFFRE, 1990: 94). Thomson, além de pastor e missionário, era representante da Sociedade Bíblica Britânica para a venda de bíblias “reformadas”. Portanto, “para entender bien la obra de Don Diego Thomson, conviene conocer el origen y obra de la Sociedad Bíblica con la cual él estuvo relacionado casi toda su vida” (VARETTO, 1918: 79). Seu real objetivo era utilizar a educação para a conversão religiosa:

Durante su permanencia en la capital peruana, Thomson se ocupó de hacer conocer las Sagradas Escrituras al pueblo. [...] “La Biblia — escribe — se vende ahora públicamente a corta distancia del lugar donde tenía su asiento la terrible Inquisición”. Hallaba que el romanismo había engendrado la incredulidad, mayormente en el ejército. La posición que el clero hacía a la causa de la independencia le había hecho perder mucha influencia entre las clases dirigentes del país. Thomson consideraba que nunca se presentaría un momento más oportuno para introducir la causa evangélica, pero es natural que un solo hombre poco podía hacer. “Concibo que este es el tiempo más favorable — escribía — para introducir, en la medida que es posible, la santa religión de nuestro Señor Jesucristo. Ahora es el tiempo para trabajar en este campo, introduciendo las Escrituras y por todo otro medio que aconseje la prudencia”. (VARETTO, 1918: 51/52).

Nesse relato, importa também a relação apontada entre os militares independentistas e o clero defensor da monarquia espanhola. Tal postura contrária fornece elementos para se entender a posição da política anticlerical apoiada pelas baionetas do exército libertador grã-colombiano contra a resistência e sabotagem empreendida pelo clero conservador, que, por seu aberto posicionamento contrário à causa da independência, perdera muita de sua influência entre as classes dirigentes, como indicou Diego Thomson. Outra questão denotada é a abertura da república à liberdade de cultos em Lima, capital em que foram condenados à morte por delitos contra a fé, entre 1573 e 1736, trinta e duas pessoas, a maioria estrangeiros, sendo 23 “judaizantes” e seis luteranos, por garrote ou nas fogueiras da Inquisição espanhola. Esta foi abolida pelas Cortes de Cádiz em 1813, restaurada

por Fernando VII em 1814, e extinta definitivamente no Peru em 1820, no contexto do processo emancipatório. A missão de Thomson, portanto, mais que educativa, era religiosa; contudo, para catequizar com a leitura e estudo da Bíblia protestante, era necessário antes alfabetizar:

Era en la escuela donde Thomson hacía su mejor obra religiosa. Ya hemos visto como en las escuelas lancasterianas los libros de lectura estaban formados con trozos de la Biblia, y en muchos casos se empleaba todo el Nuevo Testamento y hasta la Biblia completa. [...] Dejemos hablar a él mismo respecto a su conducta con relación a la lectura de las escrituras en la escuela de Lima: “Hace algún tiempo manifesté a Vd. mis esperanzas de poder introducir sin disfraz el Nuevo Testamento en nuestra escuela. ¡Bendito sea Dios, pues el objeto está ya alcanzado! He vendido a los niños públicamente varios ejemplares en la escuela. En el curso ordinario de nuestras lecciones tenemos oportunidad de hablar de varios incidentes de la historia evangélica. En estas ocasiones, especialmente los sábados, expreso a nuestros alumnos el deseo de que descubran en sus Nuevos Testamentos el lugar donde se habla tal cosa, y les fijo para ello ciertos límites en los mismos libros. [...] A veces doy a los niños más adelantados un ejercicio que creo utilísimo, y en el cual toman grande interés. Les propongo una narración o parábola de las Escrituras, que ellos deben leer toda entera, con mucha atención y conservar en la memoria con todos sus detalles y con la enseñanza que ella encierra. Así preparados se sientan en un banco especial todos los que desean recitarla, y uno tras otro se ponen en pie, avanzan sin el libro, y dicen en voz alta la parábola o narración, no con las mismas palabras del texto, sino a su manera de contar sin artificio. [...] Un premio de dos reales se concede al niño que recita mejor su parábola. Varias veces esta recompensa ha sido ofrecida y concedida”. (THOMSON apud VARETTO, 1918: 55/56).

Na visão dos missionários protestantes, a alfabetização cumpriria importante papel de evangelização. A Bíblia “reformada” era o material didático utilizado nas aulas, reproduzindo uma prática originária dos países protestantes, que tinham, por esse e por outros motivos, maiores níveis de alfabetização, na medida em que essa habilidade se tornou uma necessidade para o fiel desejoso de conhecer, pela própria leitura e em língua vernácula, a mensagem das escrituras sagradas. Finalmente, cabe destacar a relação de Thomson com líderes que tinham em comum a participação na maçonaria:

Los líderes del movimiento independentista, que auspiciaron Thomson en varios países, eran, en su mayoría, masones. Ejemplos de ello son: José de San Martín, Bernardo O’Higgins, Bernardo Monteagudo, Simón Bolívar, Vicente Rocafuerte, entre muchos otros. La afiliación masónica no preveía, sin embargo, fuertes diferencias políticas, tales como las expresadas en la polémica entre republicanos y monarquistas (en última instancia, entre liberales y conservadores). En Perú, la Logia Lautaro fue fundada por San Martín en 1821. Sus raíces se encontraban en la Gran Reunión Americana, fundada por Francisco de Miranda, quien había sido iniciado en una logia a la cual Washington y Franklin habían pertenecido. (BRUNO-JOFRE, 1990: 87/88).

Simón Rodríguez foi acusado de “inimigo do Altar” pelos padres católicos. Porém, em sua *Defensa de Bolívar* (1830), posicionou-se contra a adoção, naquele momento, da liberdade de cultos, o que na prática beneficiaria o culto romano já instalado.

Sendo um ilustrado ao estilo francês, Rodríguez preferiu a difusão da razão à introdução de missionários de novos cultos, daí outro motivo para sua resistência ao método de ensino mútuo que era implementado por missionários protestantes interessados na conversão religiosa. Era contrário, portanto, não a algum culto ou religião em si, mas à concorrência de cultos e sua pernicioso influência e dominação, ao fanatismo religioso em geral e à superstição.³⁴ Portanto, para Rodríguez, já bastava para a América hispânica a presença católica, cujo devocionário devia ser reformado; outro culto apenas reproduziria o que o romano já fazia, além do potencial de promover a divisão e o conflito social. “Muchos jóvenes liberales afirmaban que la moral es independiente de la religión [...] Pero otros discípulos del siglo XVIII creían, como su maestro Voltaire, que esas religiones todavía eran útiles para mantener los lazos sociales” (WEILL, 2006: 41).

Sua proposta foi formar cidadãos republicanos unidos pelo bem comum, e não fiéis desunidos por crenças diferentes; nesse sentido, a histórica presença católica pelo menos serviria para unir a população, o que teria sua utilidade, segundo uma percepção compartilhada, também, pelos enciclopedistas, que consideram que “a concórdia é o grande suporte das repúblicas federativas” (JAUCOURT In: DIDEROT & D’ALEMBERT, V. 4, 2015: 299).

Si los Americanos consultan a sus *Sacerdotes Ilustrados*, estos les harán ver cuán necesaria es, *por el honor del Altar*, una reforma en el devocionario de la Iglesia de América. Un celo pueril ha remplazado el celo religioso, de los primeros propagadores del Cristianismo en el Nuevo Mundo. Los indios tienen sus Ritos y su Liturgia, y en meras ceremonias consiste toda su Religión. Los Sacerdotes necesitan quedarse a solas con ellos... y por mucho tiempo... para irlos despejando poco a poco. Su trabajo debe reducirse a desterrar abusos de práctica: y bastante tendrán que hacer, sin añadir dificultades con nuevos Ritos, y... con nuevos dogmas, que es peor. [...] Por máxima fundamental... los americanos deben abstenerse de todo procedimiento que pueda *desunirlos*... DIVERSIDAD DE SENTIMIENTOS RELIGIOSOS, no anuncia CONCORDIA. –Respeten los principios de los Estados Unidos, en esta parte; pero no los adopten por ahora. (RODRÍGUEZ, 1828: 17/18).

³⁴ Segundo o enciclopedista d’Holbach, no verbete Sacerdotes (Religião e Política): “O culto exterior supõe cerimônias. A finalidade desta é impressionar os sentidos dos homens e imprimir neles uma veneração pela divindade a que rendem homenagem. Uma vez a superstição tenha multiplicado as cerimônias dos diferentes cultos, as pessoas destinadas a celebrá-los não tardam a formar uma ordem à parte, dedicada unicamente ao serviço dos altares. Acredita-se que os encarregados de uma tarefa tão importante seriam eleitos da divindade. A partir desse momento, compartilham em ela o respeito dos humanos, as ocupações do vulgo parecem indignas de suas pessoas, e os povos julgam-se obrigados a prover a subsistência dos que estão revestidos do mais santo e mais importante dos mistérios” (D’HOLBACH In: DIDEROT & D’ALEMBERT, V. 4, 2015: 327).

Simón Rodríguez nunca concordou com o sistema de Lancaster. Em *Luces y Virtudes Sociales* (1834), advogou uma educação pública que generalizasse os conhecimentos sociais, que eram, segundo Rodríguez, “cosa en que no se ha debido pensar hasta aquí”, alertando sobre os meios então sugeridos e empreendidos pelos governos para a educação pública:

Establecer, en las capitales, las Escuelas de vapor inventadas por Lancáster, a imitación de las sopas a la Rumfort establecidas en los hospicios. Con pocos maestros y algunos principios vagos, se instruyen muchachos a millares, casi de balde, y salen sabiendo mucho = así como con algunas marmitas de Papita y algunos huesos, engordan millares de pobres, sin comer carne. (RODRÍGUEZ, 1834: 43).

Rodríguez não acreditava na real eficiência do método de ensino mútuo para a formação de cidadãos republicanos, que ele defendia. Tal sistema demandaria um impraticável rigor e uma disciplina militar para funcionar, ao tempo que o conteúdo era transmitido de forma superficial e voltada para doutrinação religiosa. Rodríguez criticou o sistema de Lancaster até o seu último escrito conhecido, *Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga* (1850-1851):

ENSEÑANZA MUTUA es un disparate. Lancáster la inventó, para hacer aprender la Biblia DE MEMORIA. Los discípulos van a la Escuela... a ¡APRENDER!... no a ENSEÑAR ni a AYUDAR a ENSEÑAR. Dar GRITOS i hacer RINGORRANGOS no es aprender a LEER ni a ESCRIBIR. Mandar recitar, de memoria, lo que NO SE ENTIENDE, es hacer PAPAGALLOS, para que... por la ¡VIDA!... sean CHARLATANES. (RODRÍGUEZ, 1958: 24).

Simón Bolívar, em Pativilca (Peru), soube da presença de Simón Rodríguez na Grã-Colômbia e lhe enviou uma carta em 19 de janeiro de 1824. Esta é reveladora da consideração do general para com seu antigo mestre, denotando um importante, senão o principal laço dentro da teia de sociabilidade intelectual em que Rodríguez se inseriu ao retornar à América do Sul. Os elementos dessa rede podem ser rastreados a partir dos próprios destinatários a quem Rodríguez enviou cartas a partir desse período, com destaque para militares de alta patente do exército libertador e maçons: além do próprio Bolívar, o capitão e empresário José Ignacio París, grão mestre da maçonaria colombiana; os generais Salom, Francisco de Paula Otero, Diego Ibarra, José Trinidad Morán e o coronel Anselmo Pineda; o bispo equatoriano Pedro Antonio Torres; o ministro de relações exteriores do Equador Roberto Ascázubi; além de nomes como Manuel Carvajal, Bernardino Segundo Pradel, Santiago Duquet e Pedro Fernández Garfias. Além das cartas enviadas por Rodríguez, outras fontes são as cartas enviadas para ele ou que dele dão notícias,

como as enviadas por Sucre a Bolívar, deste para Santander e para o próprio Rodríguez, como naquela supracitada de 1824, em que lemos:

¡Oh, mi maestro! ¡Oh, mi amigo! ¡Oh, mi Robinson! ¡Usted en Colombia, usted en Bogotá, y nada me ha dicho, nada me ha escrito! Sin duda es usted, el hombre más extraordinario del mundo: podrá merecer otros epítetos, pero no quiero darlos por no ser descortés al saludar un huésped que viene del Viejo Mundo a visitar al Nuevo: sí, a visitar su Patria, que ya no conoce, que tenía olvidada, no en un corazón sino en su memoria. Nadie más que yo sabe lo que usted quiere a nuestra adorada Colombia. (BOLÍVAR *In*: RODRÍGUEZ, 2001: 109).

Em seu retorno à América do Sul, Simón Rodríguez aportou em Cartagena de Índias em 1823. De lá, rumou para a capital da Grã-Colômbia, Santafé de Bogotá, onde se estabeleceu em 1824, montando uma casa de “Indústria Pública” para ensinar aos jovens ofícios mecânicos e conhecimentos básicos como ler, escrever e calcular. Sobre esse empreendimento, temos notícia pela carta³⁵ de Don Miguel Peña — ministro da Suprema Corte de Justiça, em Bogotá — a Bolívar, de 21 de março de 1824. Contudo, seu estabelecimento fracassou por falta de recursos financeiros, uma constante em sua vida. Para compreender o contexto local, é preciso ter em conta a relação entre “conservadores” e “liberais” na Grã-Colômbia:

os conservadores tinham um programa de manutenção do *status quo* e, portanto, da escravidão, estando muito próximos da Igreja Católica. A Igreja era o marco divisor mais claro entre conservadores e liberais. Os conservadores defendiam a ordem vigente e seus interesses econômicos, apoiados numa organização social que acreditavam estar garantida pela religião e pelo exercício efetivo de autoridade. Combatiam os liberais no campo ideológico, procurando desqualificar seus princípios. [...] Os liberais, por sua vez, lutavam contra tudo o que a Igreja significava. Procuravam limitar seu poder político e ideológico perante a sociedade, retirando-lhe o predomínio absoluto sobre a educação. (PRADO, 1994: 33/34).

³⁵ Nesta carta, Peña informou a Bolívar sobre Rodríguez o seguinte: “Por diferentes conductos he escrita a usted [...]. Ahora me mueve a hacerlo otro asunto de importancia, y es la casa de industria pública que se ha propuesto levantar en esta ciudad el señor Simón Rodríguez o Carreño. Nada digo a usted sobre su persona, carácter, constancia y conocimientos para el caso, porque usted lo conoce bajo todos estos aspectos mejor que yo. De lo que usted talvez no está informado es de que una casa con este fin, donde se da educación a los jóvenes y se les paze aprender un oficio mecánico, fuera de los primeros indispensables conocimientos para vivir en sociedad, como escribir, contar, la gramática de su lengua... es todo el objeto de sus más ardientes deseos. Mucho ha trabajado desde que llegó aquí por establecerla, y sólo a su infatigable constancia se debe el que le hayan concedido el edificio público comúnmente llamado Hospicio, donde ha hecho algunos reparos y tiene algunos muchachos; pero le faltan fondos para montar su proyecto como quisiera, y según tengo entendido, estos no exceden de dos a tres mil pesos: él suspira constantemente por usted, persuadido que se estuviera aquí, él llenaría su objeto. Tal vez sería una obra digna de usted el que tomase el establecimiento de estas casas bajo su protección. Si el Señor Rodríguez hubiese querido escoger otro modo de vivir, le hubieran sobrado acomodos de donde sacar más utilidad: pero él quiere servir a la Patria con los conocimientos que ha adquirido en su larga mansión en Europa, y cree que no puede aplicarlos mejor que empleándolos en instruir y formar miembros que después de algunos años sean útiles a la sociedad. El goza de buena salud, tiene robustez y una actividad muy superior a sus años. Si este hombre se pierde por falta de protección, no hallaremos otro” (PEÑA *In*: PICÓN FEBRES, 1939: 42-44).

Bolívar, em carta ao vice-presidente grã-colombiano Santander, de 6 de maio de 1824, pediu-o que desse dinheiro para a ida de Rodríguez em seu encontro — a fim de que o auxiliasse na escrita de suas memórias, o que não ocorreu, apesar de Rodríguez ter contribuído para a construção do “mito do Libertador” em sua *Defensa de Bolívar*:

porque este hombre es muy agradable y, al mismo tiempo, puede serme muy útil. Con él podría yo escribir las memorias de mi vida. Él es un maestro que enseña divirtiendo, y es un amanuense que da preceptos a su dictante. Él es todo para mí. (BOLÍVAR *in*: RODRÍGUEZ, 2001: 122).

Simón Rodríguez, de Guayaquil, enviou uma carta para Bolívar, datada de 30 de novembro daquele mesmo ano:

Libertador de Colombia. Amigo: [...] Me ofrezco á U. en esta situación como en toda otra, para cuanto guste mandarme, en inteligencia de que desearía oportunidad para manifestar á U. hasta qué punto puede llevar el sentimiento íntimo, sincero y peculiar, etc., etc., [...] Tengo muchas cosas escritas para nuestro país, y sería lástima que se perdiesen: he decidido, pues, ir por tierra; [...] El caso es que en respuesta a la carta que U. me escribió, me puse en camino. Ver a U., conferenciar sobre la causa y emplearme en lo que pueda para ayudar a U., es mi fin. (RODRÍGUEZ, 2001: 139).

Nessa carta, pode ser percebido o clima tenso pela presença de tropas realistas, potencialmente ameaçadoras para um partidário de Bolívar em viagem por mar, preferindo, portanto, viajar por terra para garantir a maior segurança de seus escritos. Da mesma forma, Rodríguez se ofereceu para ser empregado pelo governo. Em janeiro de 1825, ele ainda se encontrava em Guayaquil, de onde enviou, no dia 7, outra carta a Bolívar, suplicando que aguardasse sua chegada em Lima:

Amigo: Yo no he venido a la América porque nació en ella, sino porque tratan sus habitantes ahora de una cosa que me agrada, y me agrada porque es buena, porque el lugar es propio para la conferencia y para los ensayos, y porque es U. quien ha suscitado y sostiene la idea. Oigo decir — a muchos suspirando y a algunos haciendo que suspiran — que U. se va luego que concluya no sé qué asuntos. Si es (me digo) el asunto de la Independencia, me tranquilizo, porque falta mucho para darlo por concluido. Y no sé qué otros asuntos tenga Bolívar en el mundo. [...] Abreviemos: U. me espera, y nada decide sin habernos consultado. [P.S.:] Trate U. de desvanecer la idea de viaje y de abandono porque puede hacer mucho mal. El pueblo es tonto en todas partes; sólo U. quiere que no lo sea en América, y tiene razón. No olvide U. que para el hombre vulgar todo lo que no está en práctica es paradoja. (RODRÍGUEZ, 2001: 143).

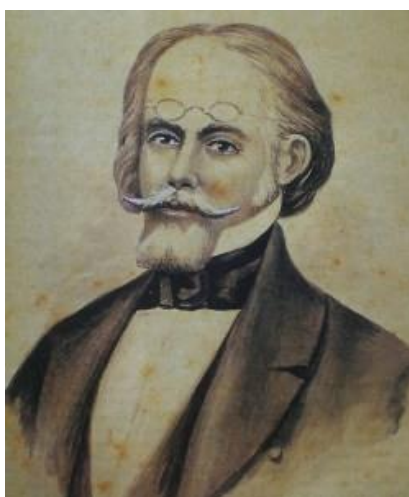
Já durante a ditadura do general Simón Bolívar no Peru, este determinou, em decreto de 31 de janeiro de 1825, que se estabelecesse na capital de cada departamento uma Escola Normal segundo o sistema de Lancaster — “considerando: I. que el sistema lancasteriano es el único método de promover pronta y eficazmente la enseñanza pública: II. Que extendiéndolo a cada uno de los departamentos, se difundirá, sin demora, en todo el

territorio de la República” (BOLÍVAR, 1975: 301). Em Lima, Bolívar determinou a união do colégio *La Libertad* com o colégio de San Carlos, formando o *Convictório de Bolívar*. Fundou, também em Lima, o gineceu de educação feminina, com o nome de *Escuela Lancasteriana para Mujeres*. Em março, transformou em colégio de instrução pública o *Colegio de Misioneros de Ocopa*.

Ainda em princípios de 1825, a pedido de Bolívar, Simón Rodríguez chegou ao Peru para ajudar a consolidar a nova política administrativa das províncias e organizar a educação pública e a distribuição de terras entre os indígenas. No quartel general de *La Magdalena*, em Lima, Simón Rodríguez se reencontrou com Bolívar, então vencedor das guerras de emancipação das novas repúblicas sul-americanas, colocando a educação da juventude sob responsabilidade do Estado republicano, ainda em processo de organização. O reencontro é descrito pelo general de Bolívar, Daniel Florêncio O’Leary, em suas memórias:

Hacia ese tiempo precisamente llegó a Lima don Simón Rodríguez [...] Llevaba ahora al Perú el fruto de sus observaciones y experiencia, que ofreció al Libertador, quien lo aceptó como el regalo más valioso y oportuno que pudiera hacerse en momentos en que, habiendo cesado las hostilidades podía él prestar su atención a su proyecto favorito de educar al pueblo. Oportuna fue en verdad su llegada, justamente cuando el Libertador se preparaba a recorrer los departamentos del sur de la República, donde deseaba establecer escuelas, las que ahora pondría bajo la inmediata dirección de su amigo. (O’LEARY *apud* ANDRÉS-LASHERAS, 2001: 52).

Figura 5: Retrato de Simón Rodríguez — óleo original de 1825 existente no palácio La Magdalena, onde funcionou o Quartel General de Bolívar, em Lima, e que abriga atualmente o Museo Nacional de Arqueología, Antropología e Historia del Perú.



Fonte: Museo Nacional de Arqueología, Antropología e História del Perú

Bolívar encarregou Simón Rodríguez de organizar a educação pública peruana, como demonstra a carta do general ao irmão de Rodríguez, Cayetano Carreño, de Caracas, enviada de Cuzco em 27 de junho de 1825. Nessa carta, fica evidente o papel de intelectual atribuído por Bolívar a Rodríguez, apresentado como “filósofo cosmopolita”:

Su hermano de Vd. y mi maestro, Simón Rodríguez, me ha suplicado que ponga a las órdenes de doña María de los Santos, su esposa, cien pesos al mes hasta el completo de tres mil pesos que ha puesto a mi disposición de los que debe recibir de este gobierno, que lo tiene empleado en arreglar la educación pública de esta República. Créame Vd., mi querido amigo, su hermano de Vd. es el mejor hombre del mundo; pero como es un filósofo cosmopolita, no tiene ni patria, ni hogares, ni familia, ni nada. Este dinero jamás lo ha poseído hasta ahora porque es tan desinteresado que no quiere ni pide cosa alguna. Se ha puesto a trabajar por ganar esta cantidad y me ha rogado que la adelante a Vds. con el fin de aliviar a su infeliz mujer que ama entrañablemente. (BOLÍVAR, 1948: 281).

Simón Rodríguez percebeu que aquele era o momento oportuno de pôr em prática suas ideias: universalização da educação básica “para todos”, com prioridade para a escola primária, para a formação de cidadãos republicanos. Tais ideias podem ser percebidas nas resoluções administrativas tomadas pelo governo de Bolívar em sua companhia: “¡Republicanos! Pensadlo bien. Educad muchachos si queréis hacer República” (RODRÍGUEZ, 1830: 148). Há que se considerar ainda que essa universalização da educação defendida por Simón Rodríguez era “um projeto pretendido como universal, a educação de massas, social ou popular, que conheceu na escola primária obrigatória apenas uma, talvez a mais destacada, das suas facetas” (OLIVEIRA, 2012: 106).

Uma questão importante a ser aqui colocada é: seria do próprio Rodríguez a autoria intelectual da legislação sobre instrução pública? Tal legislação foi decretada enquanto a comitiva do *ejército libertador* percorreu as províncias do sul do Peru, em direção ao Alto Peru, onde foi estabelecida a República da Bolívia, que também receberia legislação semelhante. A legislação educativa bolivariana entre 1825 e 1826 nos dá indícios de sua autoria ideológica, e fornece elementos para se entender a oposição católica ao anticlericalismo³⁶ liberal agressivo de Simón Rodríguez. Nossa análise vai no sentido de tentar compreender o momento da produção dessa lei, no caso, a lei propriamente dita decretada pelo Poder Executivo. Sobre isso, é preciso estar atento a, no mínimo, duas ordens de fatores: “Em primeiro lugar, para o tipo específico de legislação de que se trata. [...] Em

³⁶ De acordo com Weill: “El clericalismo es la tendencia a establecer una unión estrecha entre el Estado francés y la Iglesia católica romana, ésta última inspirando a aquel. En cuanto al anticlericalismo, se ha discutido a menudo sobre el verdadero sentido de la palabra; ¿no es lo mismo que el anticristianismo o, más precisamente, que el anticatolicismo? La respuesta varía según los hombres y los tiempos” (WEILL, 2006: 19).

segundo lugar, [...] para os sujeitos envolvidos na produção da legislação” (FARIA FILHO, 1998: 106). E ainda, para não ficar limitada a análise, temos que ter em conta que, além desses sujeitos principais, Rodríguez, Bolívar e Sucre, “outros setores sociais interessados na questão têm aí uma participação ativa. Eles utilizam diversos meios para fazer valer seus interesses ou para serem ouvidos” (FARIA FILHO, 1998: 107).

A radical legislação anticlerical decretada por Bolívar e Sucre, que só na Bolívia foi responsável por fechar 25 dos 41 conventos cerca de um ano após a proclamação da República (BETHELL, 2009: 270), foi hostil principalmente ao clero monacal. Ela “aplicou” essas casas, então subutilizadas, para abrigar escolas primárias e colégios, hospitais e hospícios, além de financiar a educação pública com outros bens e rendas, também confiscados e suprimidos da Igreja e do clero. Aqui podemos colocar uma questão central: teria sido essa legislação a principal motivação da resistência do clero ante a aplicação desses decretos, reclamando constantemente contra o governo de Sucre e sabotando a ação de Simón Rodríguez? Para responder a essas questões, temos que considerar, no contexto do pensamento liberal peruano, suas tímidas tendências anticlericais:

La tesis que se presenta aquí es que, aunque los liberales fuesen utópicos en muchos de sus conceptos, en el área de la religión fueron estrictamente ideológicos, es decir, conservadores. En comparación con el de otros países latinoamericanos, el anticlericalismo liberal en el Perú fue relativamente suave, pero nunca una causa popular. (KLAIBER, 1988: 21).

Contudo, é importante levar em conta que a política anticlerical não é uma inovação ou invenção, tampouco aplicada com exclusividade por Rodríguez ou Bolívar, que foram, nesse sentido, de fato os mais radicais³⁷ na América. Era, isto sim, uma prática que se inseria no próprio espírito da época da “Era das Revoluções”, no qual foram contestadas todas as instituições do antigo regime de tradição centenária e até milenar, como a monarquia absolutista e a Igreja Católica, bem como a própria estrutura social do antigo regime, dividida em estamentos ou “estados”. O primeiro estado, por sinal, era o clero,

³⁷ Segundo Lofstrom: “El historiador jesuita Rubén Vargas Ugarte [que describió el decreto de Bolívar de 11 de diciembre de 1825, aboliendo las capellanías, como ‘draconiano’], hablando de la confiscación de la propiedad de la iglesia en la administración Sucre, concluye con lo siguiente: ‘En ninguna parte de América, se llevó a cabo la confiscación con tanto rigor como en Bolivia’. La validez de este juicio puede ser demostrada brevemente, contrastando la condición de las comunidades monásticas en Bolivia después de la reforma, con la de otros países en los que fueron importantes las relaciones iglesia-estado: Ecuador y México. En tanto que en Bolivia, el número de monasterios se redujo de 40 a 7 en 1827, en tres diócesis del Ecuador había por lo menos 400 frailes, en 40 monasterios, en 1853, poco antes del inicio de la ‘teocracia’ de Gabriel García Moreno. [...] En contraste con Bolivia, el número de comunidades monásticas en el Ecuador se mantuvo casi constante después de la independencia. Los frailes disminuyeron ligeramente. Pero nunca como en Bolivia” (LOFSTROM, 2015: 215/216).

seguido da nobreza, e com ela sempre associado para a manutenção desse *status quo* sobre a massa do povo. A categoria dos eclesiásticos era numericamente pequena, contudo, poderosa detentora da maior parte das terras e dos meios de produção, como na França revolucionária:

A solução [para evitar a bancarrota do Estado francês] a que, nos fins de 1789, a Assembleia chegou, foi apossar-se dos bens da Igreja, vendê-los, e, em compensação, determinar para o clero um salário fixo [...]. Talleyrand, bispo de Autun, propôs, por conseguinte, que, desde 10 de outubro, fossem confiscados e vendidos todos os bens da Igreja em nome do Estado; [...] Propondo a venda dos bens da Igreja, também se queria criar uma nova classe de lavradores que se ligariam à terra de que se tornassem proprietários. (KROPOTKIN, 1955: 197).

Podemos levantar aqui outra questão: haveria outro meio para fazer face às urgentes necessidades financeiras dos novos Estados nacionais? A falta de alternativa justificaria a adoção de um tipo de legislação já experimentada na França, com a Constituição Civil do Clero. A vitoriosa burguesia moderada, atuando através da Assembleia Constituinte francesa,

dava pouca satisfação concreta ao povo comum, exceto a partir de 1790, com a secularização e venda dos terrenos da Igreja (bem como dos terrenos da nobreza emigrante) que tinha a tripla vantagem de enfraquecer o clericalismo, fortalecer o empresário rural e provinciano e dar a muitos camponeses uma retribuição mensurável por suas atividades revolucionárias. (HOBSBAWM, 2014: 114).

Tal como na França, a reação à legislação anticlerical, no Peru e na Bolívia, por parte dos religiosos, ganhou a forma de um “ódio clerical” contra a revolução e suas lideranças. É importante, portanto, ter em conta a experiência francesa para a compreensão da própria relação entre anticlericalismo e republicanismo.

A supressão do patrimônio da Igreja provocou o surgimento da questão da organização tradicional do clero, que foi tratada pela “Constituição Civil do Clero”, votada a 12 de julho de 1790 e promulgada em 24 de agosto. [...] A Igreja da França tornava-se, assim, uma Igreja nacional: o mesmo espírito deveria animar a Igreja e o Estado. No entanto, houve fortes resistências no interior do clero e a obrigação do juramento de fidelidade à Constituição do Reino, que incorporava a Constituição Civil, provocou uma divisão interna que, de conflito religioso, degenerou em conflito político. (LOPES, 2008: 53).

Nesse sentido, a natureza anticlerical das resoluções concernentes à organização da educação pública peruana e boliviana pode ser percebida na própria legislação decretada por Bolívar, em companhia de Rodríguez, ao longo do percurso da comitiva do *exército libertador* por essas repúblicas, durante o ano de 1825. Contudo, Faria Filho chama “atenção para uma distinção necessária entre dois momentos fundamentais: o momento

da *produção* e o momento da *realização* da lei”; e para “a lei como prática ordenadora e instituidora, voltada para as relações sociais” (FARIA FILHO, 1998: 105/106).

Tendo a comitiva do general Simón Bolívar deixado Lima³⁸ para percorrer as províncias do Sul, acompanhada por Simón Rodríguez, então encarregado pelo *Libertador* da organização do ensino público, foi emitido um comunicado (em Cañete, no dia 15 de abril de 1825) sobre o estado da educação peruana, manifestando-se a intenção governamental de forjar bons cidadãos por uma educação pública, sem a qual não haveria civilização:

Con bastante sentimiento ha visto S.E. el Libertador el completo abandono en que se halla la educación pública en todos los pueblos desde Lima hasta éste. En ninguno hay escuelas, ni de primeras letras; y los niños, y los jóvenes crecen en la más absoluta ignorancia. — S.E. bien persuadido, que sin educación no puede haber civilización, encarga al Consejo de gobierno que tome el más decidido interés en promover la enseñanza pública, para que un día los niños de esta época sean buenos ciudadanos. Desea S.E. que el Consejo de Gobierno ponga en planta todos los establecimientos que la constitución ha decretado sobre este importante objeto, y quiere en fin, que el Consejo de Gobierno cuente la educación y enseñanza pública como uno de los artículos más interesantes de las instrucciones que se ha dado. (BOLÍVAR, 1975: 451).

Já em Arequipa, a 24 de maio, foi emitida uma circular aos prefeitos dos departamentos de Puno, Cuzco e Arequipa, solicitando notícia “muy circunstanciada” de todos os estabelecimentos que existiam nas suas capitais, destinados ao ensino da juventude, desde os de primeiras letras até os científicos e literários: suas constituições, estado e método de ensino, as reformas e vantagens que poderiam receber ou o método de estabelecer-los onde não havia, como também os arbítrios que podiam tomar-se para sua criação, subsistência e fomento. Essa notícia e as medidas para estabelecer e organizar a educação pública deviam ser extensivas a todo o departamento (BOLÍVAR, 1975: 521). A circular indica a intenção do governo de realizar um levantamento do estado geral do ensino em diferentes níveis, nas capitais de departamento, e das alternativas oferecidas pelos próprios prefeitos, inclusive quanto ao método a ser adotado. Isso revela o caráter emergencial e até provisório da atuação de Rodríguez durante a ditadura de Bolívar no Peru. Até porque a própria forma de organização da educação pública adotada, realizada presenci-

³⁸ Segundo Alvarez F., “fue breve la estancia de Simón Rodríguez en Lima, porque el libertador se proponía a visitar las provincias del Sur y del Alto Perú (hoy Bolivia). Bolívar lo invitó a su séquito y además le confió la misión de fundar y organizar planteles de educación. Al efecto lo invistió con el cargo de Director e Inspector de Instrucción Pública y Beneficencia. El 10 de abril de 1825, estaba ya de viaje. Don Simón Rodríguez le asesora en la política educativa” (ALVAREZ F. 1966: 162).

almente na medida em que a comitiva do Libertador passava por cada cidade, exigia providências rápidas, que não permitiam uma elaboração mais detalhada, tarefa portanto delegada às prefeituras departamentais.

Em Cuzco, foram assinados decretos importantes, concernentes à defesa dos indígenas e à regulação das relações dos funcionários públicos e dos sacerdotes com eles, o que indica um importante câmbio na relação Estado-população nativa. Se o período colonial deveria ser superado pelo novo regime, também deveria melhorar a situação dos indígenas, a quem a Constituição republicana garantia a igualdade de direitos. O primeiro desses decretos (Nº 252) datados de 4 de julho, considerava que a igualdade entre todos os cidadãos era a base da Constituição da República. Essa igualdade era incompatível com o serviço pessoal exigido à força dos indígenas. Segundo o próprio Bolívar, “una de las pensiones más gravosas a su existencia es el pago de los derechos excesivos y arbitrarios que comúnmente suele cobrarseles por la administración de los sacramentos”. O *Libertador* acrescenta:

He venido en decretar y decreto: [...] 2º Se prohíbe a los Prefectos de los departamentos, Intendentes, Gobernadores y Jueces, a los Prelados eclesiásticos, Curas y sus tenientes, hacendados, dueños de minas y obrajes que puedan emplear a los indígenas contra su voluntad en *faenas, séptimas, mitas, pongajes* y otras clases de servicios domésticos y usuales. [...] 7º Que los indígenas no deberán pagar más cantidad por derechos parroquiales, que designen los aranceles existentes, o los que se dieren en adelante. 8º Que los párrocos, y sus tenientes no puedan concertar estos derechos con los indígenas sin la intervención del Intendente o Gobernador del pueblo. (BOLÍVAR, 1975: 559/560).

O segundo decreto (Nº 253), de 4 de julho, trata da repartição de terras entre os indígenas. Considerando que a Constituição da República não reconhecia a autoridade dos caciques, determinou que “cada indígena de cualquiera sexo o edad que sea, recibirá un topo de tierra en los lugares pingües y regados” (BOLÍVAR, 1975: 561). Essa repartição de terras, desconsiderando as terras “comunais” — aquelas que os nativos poderiam habitar, desde que não ocupadas por nenhum branco —, garantiu o direito à posse individual, remetendo à ideia de “aspiração à propriedade” defendida, por Rodríguez, em seus textos e em seu projeto de colonizar o país com seus próprios habitantes.

Bolívar e Rodríguez criaram, nesse percurso, vários importantes colégios nacionais, instituições que ficariam conhecidas como “colégios bolivarianos”, como o *Colegio de Ciencias y Artes* de Lambayeque. O Decreto nº 261, de 8 de julho de 1825, criou o Colégio de Educandas de Cuzco, na casa do antigo colégio de San Bernardo. Nele se admitiriam “niñas de cualquiera clase, tanto de la ciudad como del departamento, que estén en aptitud de recibir la educación”, considerando que a educação das meninas era a

“base da moral das famílias”, a qual naquela cidade se achava absolutamente abandonada (BOLÍVAR, 1975: 568). Esse decreto indica a atenção dada por Rodríguez à educação feminina³⁹, que, então, tinha como objetivo principal formar uma boa mãe de família, garantidora de seu embasamento moral. A ideia é que a formação do cidadão republicano se inicia décadas antes de seu nascimento, durante a educação da menina, sua futura mãe. A admissão de meninas de “qualquer classe” denota ainda sua intenção de se evitar que elas fossem vitimadas pela prostituição, por necessidade ou pelo casamento por interesse.

Em outro decreto (nº 262), de 8 de julho, teve início a legislação anticlerical, que transferiu para o Estado os fundos e bens confiscados de ordens religiosas⁴⁰ e os aplicou à educação pública, o que motivaria, como indicam as fontes, a resistência do clero ante o cumprimento desses decretos e a decorrente sabotagem dos planos de Rodríguez. Nesse decreto, foi ordenado que os religiosos regulares betlemitas se trasladassem de Cuzco para o convento que tinham em Lima, e que seus fundos ficassem, na totalidade, para o financiamento dos *Colégios de Estudos de Cuzco* (BOLÍVAR, 1975: 569).

No terceiro decreto (nº 236), de 8 de julho, considerando que a educação da juventude se achava quase abandonada pela insuficiência dos estabelecimentos, e dada a necessidade de criação de um estabelecimento público de instrução em que fossem reunidos todos os ramos de ensino, foi determinado o estabelecimento de um Colégio de Estudos e Artes com o título de *Colégio de Cuzco*, na sede da extinta ordem jesuítica, incluindo sua igreja. Os colégios de San Bernardo e *del Sol* foram ali reunidos, formando um só corpo. Determinou-se também “que las rentas que han poseído hasta aquí los Betlemitas de esta ciudad, las de los colegios de San Bernardo y del Sol, la Caja de censos, y las temporalidades de este departamento sean aplicadas a la dotación del nuevo Colegio del Cuzco” (BOLÍVAR, 1975: 570).

Esses decretos atingiram principalmente a clerezia monacal, o que denota a natureza da lei, que nem sempre se submete às instituições tradicionais ou reproduz a ideologia de determinada classe dominante. Aqui, a lei revela a mudança de mãos do poder

³⁹ Simón Rodríguez propôs em 1793, quando era professor de escola primária em Caracas, a criação de uma “Escuela de Niñas bajo las reglas y método que expresa” (RUIZ, 1990: 247).

⁴⁰ Segundo Pilar García Jordán “Varias fueron las órdenes regulares masculinas existentes en Perú a inicios del siglo XIX, [...] cuyo número total de miembros se estimó en 2.217 religiosos. Tesis compartida por la mayoría de los sectores civiles y eclesiásticos de la época fue la necesidad de realizar una reforma del clero regular como consecuencia de la extrema relajación de sus costumbres, el abandono de las prácticas conventuales e incluso los mismos conventos. Los regulares fueron considerados por los ilustrados un producto de la corrupción de la Iglesia; recordemos que las órdenes religiosas poseían bienes que quedaban al margen del libre comercio y no tributaban en favor del Estado por el carácter privilegiado de sus miembros, cuestiones éstas por las que eran reputados como inútiles para el conjunto de la sociedad” (GARCÍA JORDÁN, 1991: 41).

estatal. No antigo regime, o clero era o “primeiro estamento” e principal privilegiado, e, portanto, sustentáculo ideológico da dominação da monarquia absolutista espanhola sobre suas colônias americanas. Com a guerra de independência, vencida pelos caudilhos *criollos*, estes se tornaram os governantes do novo regime e utilizaram a lei à revelia da Igreja e de seus sacerdotes, contrários à emancipação. Eram, portanto, inimigos que deveriam ser enfraquecidos com a transferência de seu patrimônio para a República.

Em primeiro lugar, a análise do século 18 (e talvez de outros séculos) questiona a validade de se separar a lei como um todo e colocá-la em alguma superestrutura tipológica. A lei, considerada como instituição (os tribunais, com seu teatro e procedimentos classistas) ou pessoas (os juízes, os advogados, os Juízes de Paz), pode ser muito facilmente assimilada à lei da classe dominante. Mas nem tudo o que está vinculado “à lei” se submete a essas instituições. A lei também pode ser vista como ideologia ou regras e sanções específicas que mantêm uma relação ativa e definida (muitas vezes um campo de conflito) com as normas sociais; e, por fim, pode ser vista simplesmente em termos de sua lógica, regras e procedimentos próprios — isto é, simplesmente enquanto lei. E não é possível conceber nenhuma sociedade sem lei. (THOMPSON, 1997: 350/351).

De Urubamba, em 17 de julho de 1825, foi comunicado ao prefeito do Departamento de Cuzco que o Convento dos Recoletos daquela vila, com suas respectivas rendas, seria aplicado a um estabelecimento de ensino público, no qual a juventude de toda a província receberia educação primária (BOLÍVAR, 1975: 576). Pelo decreto (nº 276), de 19 de julho, foram criados dois hospícios em Cuzco, um para inválidos e mendigos de ambos os sexos, e outro para expostos e órfãos, também lhes destinando fundos e conventos expropriados. Outro decreto (nº 277), do mesmo dia, considerando que por falta de um hospício os expostos e órfãos se achavam privados de educação, determinou que a casa de San Boaventura fosse destinada ao *Hospício de Expósitos e Huérfanos* (BOLÍVAR, 1975: 578).

Esses decretos são indício da preocupação com a educação de órfãos e expostos revelada pela atuação de Simón Rodríguez, que também foi um menino exposto. A legislação busca responder a um problema social que tem longa duração na região: a grande quantidade de crianças de rua que se tornavam mendigos. Muitos deles se tornaram órfãos de pais vitimados pela guerra de independência, e seriam tratados, na falta de escola, como problema de polícia. Esses hospícios, portanto, além de retirar das ruas mendigos e crianças, dar-lhes-iam a educação de que até então estavam privadas, transformando-as em cidadãos “úteis” para a república.

Figura 6: Niño vagabundo y guardia civil. Fotografía de Martín Chambí, Plaza Regocijo, Cuzco, 1922



Fonte: <https://www.pinterest.com.mx/pin/311170655485319857/>

Como já visto, Rodríguez foi uma criança exposta. Contudo, há indícios de que teria sido criado pela verdadeira mãe, sendo a roda de expostos utilizada para ocultar sua origem “bastarda” pelo fato de ter sido seu pai “probablemente el clérigo Alejandro Carreño, maestro de Capilla de la Catedral de Caracas” (CALZADILLA ARREAZA, 2005: 15). Tal fato pode ter sido confirmado pelo comentário atribuído a Rodríguez, ao declarar que “no he conocido a mi padre, mientras conocí muy bien a un fraile que hacía frecuentes visitas a mi madre” (PÉREZ, 2015: 79). Essa relação pode ser chave para uma explicação psicológica da fama de “inimigo de frades” que Sucre atribuiu a Rodríguez, ou seja, seu anticlericalismo teria, além da motivação “racional”, também um elemento subjetivo, marcante de sua trajetória.

Já em Puno, no dia 7 de agosto, considerando que não havia em todo o departamento um só estabelecimento de educação pública, foi decretada a criação, na capital, de um colégio de ciências e artes, que deveria se sujeitar a um regulamento provisório compreendendo sua administração econômica e método de ensino, até que o Congresso determinasse o plano geral de estudos. Novamente percebemos aqui um carácter emergencial desse “regulamento provisório”, urgente para uma organização mínima que fizesse funcionar a educação pública peruana, cuja determinação do plano geral definitivo foi novamente função delegada ao Congresso. Mais uma vez, as rendas destinadas seriam oriundas de dízimos, produtos das fazendas antes pertencentes aos jesuítas e de outros conventos. O mesmo decreto determinou o estabelecimento de uma escola de meninas

financiada pelos mesmos fundos do colégio de ciências e artes de Puno. O decreto determinou, ainda, que em todas as paróquias do departamento fossem estabelecidas escolas primárias (BOLÍVAR, 1975: 615). Simón Rodríguez escreveu, no dia 8 de agosto, em Puno, uma carta ao coronel Diego Ibarra. Explicou ter deixado com o amigo Miguel Peña, quando saiu de Bogotá, seus livros e instrumentos, e deu orientações para que lhe fossem enviados, com a curiosa ordem de mandar pagar cinco missas para o êxito do envio, o que demonstra que era mais anticlerical do que antirreligioso:

tómese Vd. el trabajo de recibir por el inventario, sin que nada falte, y de traerse consigo todo a Guayaquil, de donde lo dirigirá a la persona que le indique en Lima, luego que me avise su llegada. Haga Vd. encajonar todo sin ahorrar gastos: luego que Vd. llegue a Guayaquil, y me diga cuanto debo, recibirá orden para reembolso. Ya Vd. sabe cuán ladrones son los conductores de toda especie de nuestra tierra: haga Vd. cerrar, clavar, forrar, sellar, embrear, etc. y con todo pagar cinco misas al padre Margallo para el buen éxito. (RODRÍGUEZ, 2001: 143).

Do quartel general de Popó, no dia 29 de setembro, foi emitido pela secretaria geral um comunicado ao prefeito do departamento de Arequipa, em que fica evidente a prática de formação docente então empreendida por Simón Rodríguez:

En la marcha de S.E. el Libertador, por estas Provincias, como por los Departamentos del Bajo Perú; no omite S.E. ninguna fatiga por aliviar a sus habitantes hasta en sus trabajos más mecánicos. A fin de que les sean más productivos, y más sencillos en su ejecución al mismo tiempo; trabaja infatigablemente D. Simón Rodríguez, que reúne conocimientos capaces de producir los saludables efectos, que S.E. se propone en beneficio de los peruanos. — Para que éstos se hagan también trascendentales al departamento de Arequipa, y que sus hijos encuentren algún día dignos objetos de sus felices disposiciones intelectuales y del anhelo por el engrandecimiento de su País; ordena S.E. que U.S. elija dos jóvenes menores de veinticinco años que reúnan al talento, la aplicación y aptitudes que prometan su seguro adelantamiento. Escogidos que sean; deberá U.S. mandarlos costeados por el gobierno, al cuartel general de S.E. donde se pondrán bajo la inmediata dirección y enseñanza del expresado D. Simón Rodríguez. (BOLÍVAR, 1975: 676/677).

2.2 Simón Rodríguez na Bolívia

No Alto-Peru⁴¹, uma assembleia reunida em Chuquisaca (atual Sucre) aprovou a criação da República da Bolívia, no dia 6 de agosto de 1825, nomeada em homenagem ao *Libertador* — então investido do tríplice poder de presidente das repúblicas da Bolívia e da Grã-Colômbia e de ditador do Peru — a fim de conseguir seu apoio e proteção do

⁴¹ As principais instituições educacionais do Alto Peru tinham sido fundadas pelos jesuítas — “Para realizar su proyecto educativo en las ciudades importantes, la Compañía de Jesús se empeñó en fundar colegios: en La Paz (1582), en la Villa Imperial de Potosí 1582, en La Plata, capital de la Audiencia de Charcas fundaron el Colegio de Santiago (1592), el Colegio de San Juan Bautista (1621) y la importante Universidad San Francisco Xavier (27-III-1624), en Oruro (1612); los cuales fueron abandonados y dejados a su suerte, luego de la expulsión de los jesuitas en el año 1767” (MARTÍNEZ ORGAZ, 2010: 46).

exército grã-colombiano ao novo Estado Nacional. Depois de percorrer as províncias do sul do Peru e de organizar a educação pública, Simón Rodríguez ascendeu à Bolívia,⁴² acompanhando a numerosa comitiva do exército libertador grã-colombiano, comandado pelo general Simón Bolívar, então nomeado presidente da República pela Assembleia Boliviana, e encarregado de redigir a nova Constituição da República — a “Vitalícia”, que chegou a vigorar também no Peru e na Grã-Colômbia.

La República de Bolivia — originalmente “República Bolívar” — fue fundada en el 6/8/1825 por decisión unánime de la Asamblea Deliberante. Es opinión uniforme entre historiadores e intelectuales bolivianos de todas las épocas que su nacimiento no fue gesto voluntarista ni arbitrario, menos aún magnánimo de S. Bolívar o Sucre; sostienen, por el contrario, que fue la culminación de un largo proceso histórico. [...] [La Audiencia de] Charcas (conocida por algunos como del “Alto Perú” en las últimas décadas coloniales) formó parte del Virreinato del Perú desde su creación (1544) hasta su segregación (1776) para pasar al nuevo Virreinato del Río de la Plata; a partir de ese momento Charcas se vinculó estrechamente con Buenos Aires, capital virreinal. Durante la Guerra de Independencia Charcas fue sucesivamente ocupada por los ejércitos realista e independentista, pues tanto Lima como Buenos Aires lo reclamaban para sí. (BARNADAS, 2002: 896).

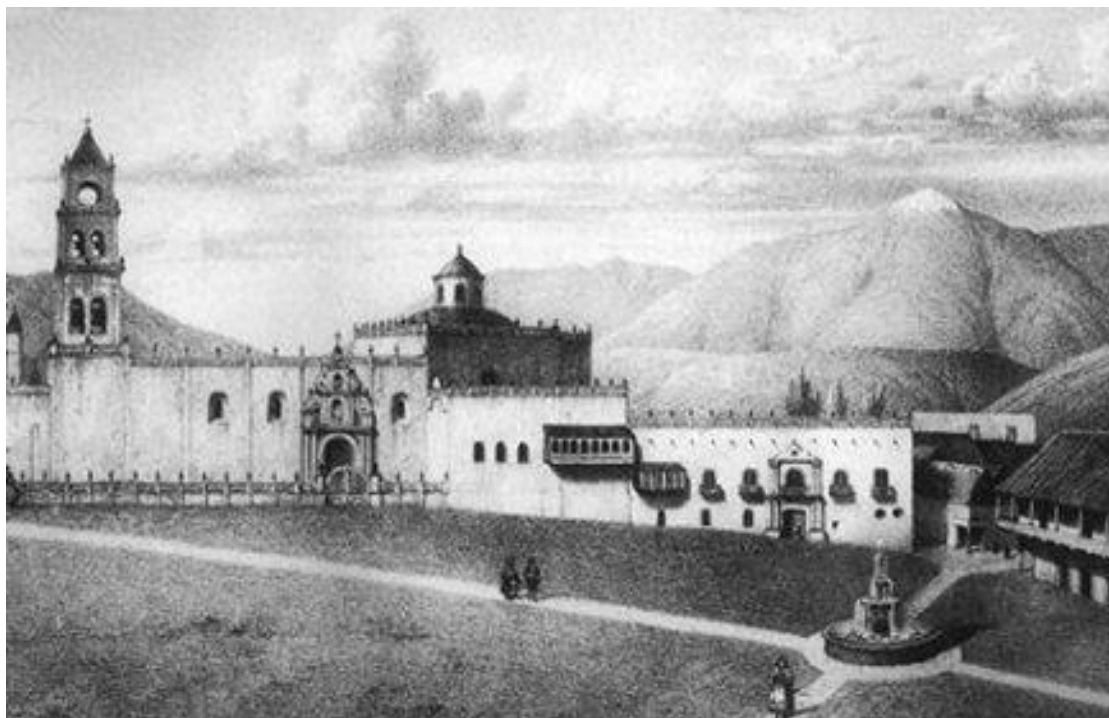
Na Bolívia, Simón Rodríguez apresentou seu projeto de educação popular, aprovado pela assembleia, no qual o Estado seria o responsável pela instrução da juventude, através de uma rede nacional de ensino que devia ter como modelo a escola primária e o colégio de Chuquisaca, capital da República, onde chegou com Bolívar no dia 4 de novembro. Nos trabalhos da deputação permanente boliviana de 1825, podemos perceber a aceitação da proposta de Simón Rodríguez já na primeira sessão, no dia 9 de novembro:

En este estado dio cuenta el señor presidente de un plan de educación que de orden de S.E. el Libertador trataba de poner en planta don Samuel Robinson, (Don Simón Rodríguez), ayo de S.E., con el que se procurarían al estado grandes ventajas, instruyendo a la juventud en las primeras letras, aritmética, álgebra, geometría, dibujo, ejercicios militares y oficios mecánicos. La junta ordenó se pasase una nota al señor Libertador, significándole cuan satisfactorio le era el proyecto indicado: que la comisión estaba impuesta de antemano de los profundos conocimientos de este hombre filantrópico y del afecto que generalmente le merecían todos los americanos: que sabía igualmente que S.E. el Libertador había traído consigo, con sólo el objeto de que fuese útil a ellos, y especialmente a los hijos de Bolivia, a quienes trataba de instruir y formar hombres: que en este Concepto, después de dar las gracias a S.E. el Libertador por el esmero con que procuraba nuestro bien, se le suplicase tenga a bien ordenar que cuanto antes se ponga en planta dicho plan

⁴² O número de habitantes da Bolívia foi estimado entre 1.100.000 e 1.200.000 em 1826 (PENTLAND, 1975: 41); sendo destes a parcela da população branca ou *criolla* estimada em 200 mil, cerca de 1/5 da população; a população mestiça dos denominados “*cholos*”, geralmente filhos de pais europeus ou *criollos* com mães indígenas, não passaria de 100 mil almas, habitando as cidades e povoados juntamente com os brancos. Contudo, os *cholos* podem ser considerados uma classe social intermediária, caracterizada pela relação do tipo de trabalho por eles exercido; a população negra alcançaria 7 mil; a maior parte da população boliviana, cerca de 3/4, aproximadamente 800 mil almas, era composta pela massa dos indígenas dos dois grandes grupos étnicos: os quéchuas descendentes dos incas, e os aimarás da civilização de Tiwanaku.

de educación, destinando al efecto los fondos que creyese más conveniente. (LECUNA, 1995: 409).

Figura 7: Sucre (ou Chuquisaca ou La Plata). A praça da capital da República boliviana no início do século XIX. Gravura do naturalista francês Alcide D'Orbigny



Fonte: <https://www.bolivia-excepcion.com/bolivia-par-regions/casa-libertad>

O planejamento e a execução da política pública de educação foram, portanto, confiados pelo presidente da República a Simón Rodríguez, então nomeado, em 12 de novembro de 1825, “Director General de Enseñanza Pública, de Ciencias Físicas, Matemáticas y de Artes”, cargo equivalente ao de Ministro da Educação da Bolívia, e, simultaneamente, “Director General de Minas, Agricultura e Caminos Públicos”, cargos que ocupou entre 1825 e 1826, durante os governos do general Bolívar e do marechal Sucre. O informe do contador geral de Chuquisaca, Felipe del Cerro, ao Ministério do Interior, de 1º de setembro de 1826, revela que o primeiro soldo de Rodríguez, de 500 pesos mensais, foi pago no último dezembro, referente ao período iniciado com sua nomeação, de 12 de novembro de 1825. Junto com o salário, Rodríguez recebeu da tesouraria outros 500 pesos para a condução de vários operários de La Paz para Chuquisaca (ver anexo 2 — fonte: MI — T. 12 — N° 14; 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre). Na 8ª sessão dos trabalhos da Deputação Permanente Boliviana, em 18 de novembro de 1825, foram solicitados pela presidência os regulamentos destes ramos:

Leída y aprobada el acta de la sesión anterior, se instruyó la junta de una nota de S.E. el Libertador, en la que comunica haber nombrado a don Simón Rodríguez director de ciencias físicas, matemáticas y artes, y así mismo de minas, agricultura y caminos públicos de la República, y solicita que la junta expida los reglamentos convenientes a dichos ramos para que sirva de regla al referido director y encarga que para el efecto recorra con el más detenido examen las ordenanzas de minas, y las reforme, o adicione como mejor conviniere. La junta tuvo a bien disponer se pasase el asunto en comisión al señor Urcullu. (LECUNA, 1995: 417/418).

Simón Rodríguez escreveu de Chuquisaca ao secretário de Bolívar, em 20 de novembro, dando notícia do estabelecimento de uma sociedade econômica na capital da República. Rodríguez seria, também, o responsável pela organização dos principais ramos: “Como encargado por S. E. el Libertador de dirigir los principales ramos de Economía en la República, he tomado razón del expediente formado sobre el establecimiento de una Sociedad Económica en Chuquisaca” (RODRÍGUEZ, 2001: 145). Sobre sua atuação nessa reforma econômica, Rodríguez afirmaria o seguinte:

Bolívar puso un Director, y le asignó 6000 pesos (para gastos, no para su bolsillo) y le encargó al mismo tiempo la Dirección de minas, de caminos y otros ramos económicos. El Director mantenía 7 jóvenes supernumerarios, llevaba correspondencia con todos los Departamentos, conservaba las cabalgaduras necesarias para sus viajes, y sostenía otros gastos en favor de la empresa, con la asignación que se le había hecho. Sería largo entrar en más detalles — ahora se estaría viendo el resultado; pero todos los proyectos experimentan desgracias en su ejecución, especialmente los buenos... (RODRÍGUEZ, 1830: 155).

O presidente Simón Bolívar atendeu à demanda dos deputados pela destinação dos fundos julgados necessários para a educação pública em seus decretos de 11 de dezembro de 1825. Estes foram considerados anticlericais por confiscar a maior parte dos bens da Igreja católica, principalmente o administrado pelo clero monástico, fundos de obras piedosas e religiosas, monastérios e conventos, que foram aplicados no financiamento e na estruturação da instrução pública boliviana, parecido, em seu sentido “anticlerical”, com o que fizera no Peru.

Maestro y discípulo llegaron a una conclusión: El Alto Perú sería el lugar donde se organizaría la sociedad de acuerdo con el modelo proyectado. [...] A lo largo del camino, durante siete densos meses, fueron tomando providencias; providencias en las que se translucen con claridad las ideas de Rodríguez, apoyadas en el respaldo que les daba la presencia de Bolívar, que se hallaba en ese momento en la cumbre de su gloria. (ANDRÉS-LASHERAS, 2001: 53).

O primeiro desses decretos (de 11 de dezembro de 1825) considerou que as obras religiosas tinham por objeto a educação, instrução e beneficência pública. Quase todas as obras “experimentavam perdas consideráveis por falta de formalidade, de boa-fé, ou de zelo na administração confiada a particulares ou corporações; que por esta causa ficavam

sem efeitos as benéficas intenções de seus fundadores; e que o governo estando obrigado a defender as instituições úteis”, sendo ouvida a deputação permanente. Também foi decretado que:

1º Todos los bienes de raíces, derechos, rentas y acciones de capellanías fundadas, o que estén por fundarse, que no sean de llamamiento de familias, quedan desde ahora aplicados a los establecimientos públicos.

2º Así mismo quedan aplicadas a estos establecimientos todas las sacristías mayores de canónigos y curas; las cofradías, hermandades, memorias, fundaciones o cualquier otros establecimientos piadosos que no pertenezcan a familias por sangre.

3º Quedan aplicadas para el mismo objetos las rentas de los monasterios que se supriman en cada departamento y las de la caja general de censos y comunidades de indios. (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1825-1826: 71-73).

O primeiro dos decretos de 11 de dezembro de 1825 determinou, portanto, a “aplicação” daquelas obras piedosas, *capellanías* e sacristias, entre outros recursos monopolizados pelo clero aos fundos de beneficência pública, como os censos, que eram capitais investidos em propriedades — e que foram todos confiscados para o fundo de financiamento da educação pública nacional. Segundo Rodríguez, como a própria justificativa desse decreto revelou, indicando ser ele o autor do texto, aquelas fundações piedosas não estariam sendo bem administradas, conforme o desejo dos benfeitores que as fundaram e deixaram por testamento sua administração aos padres capelães — um enfrentamento, portanto, frontal a esse grupo religioso:

El fondo para gastos de establecimiento se creó, por la 1ª vez, reuniendo bajo una sola administración, en cada Departamento, varias fundaciones, unas destinadas a cosas inútiles, y otras mal aplicadas. No se obedeció a la VOLUNTAD DEL TESTADOR, 1. porque si su alma hubiese estado en este mundo, habría aprobado (sin duda) el nuevo destino que se daba al caudal que dejó a rédito, para vivir con descanso en la otra vida: 2. porque los vivos de estos tiempos, mejor instruidos que los de los pasados, ya no creen deber consultar sus negocios con los difuntos. (RODRÍGUEZ, 1830: 155).

A política pública educacional radical de Bolívar e Rodríguez foi literalmente a de, através dos decretos, “aplicar”⁴³ os bens do clero aos estabelecimentos públicos; transformar igrejas, conventos e monastérios em escolas, colégios e hospitais públicos; substituir à força a formação de padres e freiras potencialmente monarquistas pela formação

⁴³ Quando o mesmo foi feito na França revolucionária, foi dito que os bens do clero foram postos à disposição da nação: “A burguesia não-proprietária, porém, ficou encantada com o plano. Por esse meio, evitava-se a bancarrota, e os burgueses tinham bens que comprar. E, como a palavra ‘expropriação’ assustava a s almas caritativas dos proprietários, achou-se meio de a evitar. Disse-se que os bens do clero eram postos à disposição da nação, e resolveu-se começar logo sua venda até à importância de 400 milhões. 2 de novembro de 1789 foi a data memorável em que na Assembleia se votou essa imensa expropriação, por 568 votos contra 346. E estes oponentes, tornados daí em diante encarnizados inimigos da Revolução, tudo remexeram para fazer ao regime constitucional, e mais tarde à República, todo mal possível e imaginável” (KROPOTKIN, 1955: 198).

de cidadãos “úteis” e republicanos em sintonia com o governo da Bolívia independente. Esses decretos de 11 de dezembro foram alegadamente as motivações principais da oposição constante do clero regular ao governo Sucre, desobedecendo e sabotando a todo custo o seu cumprimento pelo diretor geral de ensino público, Simón Rodríguez.

Aunque la supresión de las órdenes y cofradías y la confiscación de la propiedad urbana y rural, joyas y ornamentos, fue de gran importancia para reducir el poder económico de la iglesia boliviana, quizá más importante aún, desde cierto punto de vista, fue la medida que abolía las capellanías, sacristías, obras pías y fundaciones. Una capellanía era un legado de fondos o propiedad, administrado por el clero regular o secular, cuyo rédito era usado en beneficio de alguien. En su testamento, una persona instruía a su ejecutor que usara una cierta suma de dinero o parte de una propiedad, con un valor declarado, para determinada obra. [...] Una sacristía era un beneficio establecido en favor de una persona que se ocupaba de la sacristía en una iglesia o en la catedral. Una obra pía era un legado similar establecido en favor de una institución particular de caridad, administrada por la iglesia. (LOFSTROM, 2015: 172).

O segundo decreto, de 11 de dezembro de 1825, tratou do estabelecimento de escolas primárias e colégios de ciências nas capitais de departamento, além de uma escola militar em Chuquisaca. Determinou que a administração dos fundos fosse sujeita a uma direção geral, e que não fossem desviados dos usos destinados pelo decreto anterior. Segundo a justificativa do decreto, considerando que “o primeiro dever do governo era dar educação ao povo; que esta deveria ser uniforme e geral; que os estabelecimentos do gênero deveriam se pôr de acordo com as leis do Estado; e que a saúde de uma república dependia da moral que pela educação se adquirem os cidadãos na infância”, o texto determinou que o *director general* Simón Rodríguez propusesse ao governo um plano que abraçasse todos os ramos da instrução, fazendo-a geral a todos os povoados da República. O decreto também definiu que, sem perda de tempo, fosse estabelecida em cada capital de departamento uma escola primária, com as divisões correspondentes, para receber todas as crianças de ambos os sexos que estivessem em estado de instruir-se, o que comprova que aquela ordenação legal tinha o objetivo de universalizar a educação primária. As ideias de universalização da educação primária nacional de Rodríguez se assemelham às do “Plano de Educação Comum”, aprovado durante a convenção jacobina na França revolucionária:

O plano de Lepeletier se baseava no de Condorcet, com o qual concordava nos aspectos referentes aos quatro graus de ensino e à organização dos três últimos. No entanto, faz uma crítica à organização do primeiro grau, que, segundo Lepeletier, deveria ser conveniente às necessidades de todos, pois, sendo uma dívida da República para com todos, deveria ser verdadeira e universalmente nacional. Desejava a criação de um sistema novo, através do qual se pudesse operar uma inteira regeneração, criar um novo povo. (LOPES, 2008: 104).

O decreto ordenou ainda que, na visita que o diretor devia fazer a todas as capitais dos departamentos, fossem designados com consulta aos presidentes os melhores edifícios para uso dos colégios de ciências e artes e das escolas primárias, que se estabeleceriam conforme os de Chuquisaca. Para os fundos de manutenção desses estabelecimentos, seriam destinados em cada departamento todos os bens de raiz, direitos, rendas e ações de *capellanía* aplicadas aos estabelecimentos públicos, além do direito que se cobrar por cada porção de farinha ao entrar nas cidades (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1825-1826: 74-76). A seguir, reproduzimos os artigos ordenando a atuação de Simón Rodríguez e fornecendo seu embasamento legal:

1° Que el director general de enseñanza pública, instruido de lo que exista relativo a este ramo en toda la extensión de la República dé cuenta al gobierno del estado de las escuelas y colegios, y de los fondos que los sostienen.

2° Que para cumplir con este encargo, tenga el director facultad, para pedir a quien corresponda, todas las Instrucciones y documentos que necesite.

3° Que el director proponga al gobierno un plan para el establecimiento de una institución de enseñanza que abrace todos los ramos de instrucción, haciéndolo general a todos los pueblos de la República.

4° Que entretanto, y sin pérdida de tiempo, proceda a establecer en cada ciudad, capital de departamento, una escuela primaria con las divisiones correspondientes, para recibir todos los niños de ambos sexos, que estén en estado de instruirse.

5° Que se establezca una escuela militar en la capital de la República.

6° Que para el colegio de ciencias y artes, si haga reparar, y disponer como convenga a su nuevo destino el colegio nombrado de San Juan de esta ciudad.

7° Que mientras se construyen los edificios que han de ocupar las escuelas primaria y militar, se pongan estas en el colegio de San Juan.

8° Que en la visita que el director debe hacer a todas las capitales de los departamentos, designe con consulta de los presidentes, los mejores edificios al uso de los colegios de ciencias y artes, y de la escuela primaria, que se han de establecer conforme a los de Chuquisaca.

9° Que para fondos de estos establecimientos se destinen en cada departamento — 1° Todos los bienes raíces, derechos, rentas y acciones de capellanías aplicadas a los establecimientos públicos por decreto de este día. — 2° El derecho que se cobra por cada fanega de harina al entrar en las ciudades, mientras no se suprima este derecho.

10° Quedarán afectos a estos establecimientos, no sólo las fincas que reconocen los censos, sino los réditos — 1° de la caja de censos — 2° de la obra pía de Paria, fundada por don Lorenzo Aldana — 3° de los monasterios que se supriman.

11° Que todos estos fondos se reúnan bajo una sola administración en cada departamento, sujeta a una dirección general.

12° Que para estas administraciones se nombren por el gobierno, personas de responsabilidad, y con fianzas abonadas, a cuyo cargo estén el arrendamiento de las fincas y la recaudación de las rentas que produzcan; se dotándoles por su trabajo el cinco por ciento del total de las rentas que recauden.

13° Que la dirección general tenga una competente dotación.

14° Que los administradores depositen, por ahora, en las cajas públicas las rentas de su cargo, así como la recauden partida por partida, según se cumplan los planes.

15° que este depósito esté absolutamente separado de todo otro, y que en ningún caso se haga de él otro uso que aquél para que está destinado.

16° El gobierno se compromete a señalar en favor de la educación, todos los ahorros que en lo sucesivo puedan hacerse en el arreglo de otros ramos de administración pública.

17° El secretario general interino queda encargado de la ejecución de este decreto.

Imprimase, publique y circúlese, Dado en el palacio del gobierno en Chuquisaca a 11 de diciembre de 1825 — Simón Bolívar — por orden de S. E. — Felipe Santiago Estenós. (REPÚBLICA BOLIVIANA: Colección Oficial de Leyes-decretos 1825-1826: 74-76).

O terceiro decreto, de 11 de dezembro de 1825, determinou que fossem reunidos nas escolas primárias os meninos órfãos e que se organizassem outras para meninas órfãs. O texto confirma a visão paternalista de Rodríguez, afirmando que o governo deveria adotar esses órfãos, cujo abandono seria fonte de “grande parte dos males que adoecem a sociedade”. Pelo outro decreto desse mesmo dia, ordenou-se o estabelecimento de escolas primárias em cada cidade, capital de departamento, seguindo o modelo da “*escuela madre*” para todos os demais lugares da República. Foi decretado, em síntese, que fossem recolhidos os meninos órfãos de ambos os pais ou de um só, e reunidos nas escolas; que para esse procedimento fosse dada preferência aos meninos mais pobres; que, sendo a escola de Chuquisaca a primeira a se estabelecer, o presidente do departamento deveria recolher os órfãos da cidade e de suas imediações, e entregá-los ao *director general* de ensino público. E que os presidentes dos demais departamentos fizessem o mesmo com a chegada do *director general* em suas capitais, quando as visitasse com o mesmo fim (REPÚBLICA BOLIVIANA: Colección Oficial de Leyes-decretos 1825-1826: 76-77).

O decreto determinou ainda que, tão logo o diretor tivesse organizado as escolas primárias para meninos órfãos, procedesse a organizar outras para as órfãs. Esse decreto deixa claro, portanto, que Simón Rodríguez assumiu a responsabilidade pelos órfãos, que deveriam ser entregues a ele pelos prefeitos departamentais, a fim de serem retirados das ruas e reunidos nas escolas primárias. Como veremos, o cumprimento da lei esbarrou no problema da infraestrutura existente, como no caso do orfanato de Cochabamba, que deveria comportar até 300 crianças e onde, até então, eram mantidas 50.

O decreto de 13 de dezembro de 1825 ordenou o estabelecimento de uma escola militar no suprimido convento dos franciscanos de Chuquisaca, nomeada *Compañía de Alumnos Militares*. Nessa escola, com capacidade para cem alunos, os jovens ficariam

dos doze aos vinte anos. Os alunos teriam do governo soldo de infantaria, e pagariam, cada um, meio peso diário ao estabelecimento (REPÚBLICA BOLIVIANA: Colección Oficial de Leyes-decretos 1825-1826: 81-83).

O último decreto relativo à educação, assinado por Bolívar antes de passar o cargo de presidente da Bolívia para Sucre, data de 20 de dezembro de 1825, e determinou o estabelecimento de um *colégio seminário* em Chuquisaca. Este seria o colégio geral de ordenados de toda a República, e no qual se ensinariam todas as ciências eclesiásticas, com plano de estudos ditado pelo governo. Sobre tais projetos de um único seminário no país, a ser dirigido por três reitores, houve de certa forma tentativas de controlar o clero, reduzindo seu número e sua renda. Rodríguez defenderia, em 1830, que o governo não deveria distinguir os filhos pelos pais na educação nacional, evidenciando seu projeto de universalização do ensino primário para todas as classes:

Continuamente ocupado en proyectos, a cuales más ridículos: por tres de ellos se pueden inferir los demás. 1. Quería que no hubiese sino un solo Seminario en la Capital, dirigido por tres Rectores (¡quién ha visto tres Rectores!) y bajo la inspección del Arzobispo, y que allí ocurriesen jóvenes de todos los Departamentos, en número determinado; para impedir (decía) que por la puerta de cada catedral, entrasen clérigos a docenas, y se llenase la Iglesia de gente desconocida — 2. Pretendía que todos los ministros del altar debían ser sabios, y tener una decente subsistencia: que siendo las rentas, de que gozan hoy, desproporcionadas con lo que necesitan gastar para subsistir, debían rescindirse los contratos enfiteúticos y arrendar las fincas a precios corrientes — 3. Pretendía que el Gobierno no debía distinguir a los hijos por los padres, en la educación nacional. &c. &c. &c. (RODRÍGUEZ, 1830: 155/156).

Esse último decreto assinado por Bolívar determinou ainda que, enquanto não fossem estabelecidos em cada capital de departamento um colégio de ciências e artes (como mandou o decreto de 11 de dezembro), deveriam ser disponibilizadas sete cátedras: língua castelhana e latina; retórica, eloquência e oratória; matemáticas puras e arquitetura; medicina; botânica e agricultura; filosofia moderna; moral e direito natural, civil “e de gentes”, além do estudo da Constituição e das leis da República. Essa recomendação evidencia o currículo “social” de Simón Rodríguez: fazer particular estudo da Constituição e das leis da República era fundamental para forjar a consciência, sociabilidade e sensibilidade republicana nos educandos, sendo tal “sensibilidade” entendida pelos enciclopedistas como a “disposição terna e delicada da alma, que a torna fácil de ser comovida, de ser tocada” (JAUCOURT In: DIDEROT & D’ALEMBERT, V. 5, 2015: 156). A proposta de Rodríguez tinha como finalidade oferecer, via educação pública e social, o “funda-

mento republicano” necessário ao novo regime, considerando que na América do Sul estavam as repúblicas apenas estabelecidas, em armistício com a antiga metrópole, porém, não fundadas, em uma época definida como “tempo crítico das revoluções”:

El estado de América no es el de la *Independencia*, sino el de una suspensión de armas (se ha dicho). ¡Cuánto trastorno!... ¡Cuánta sangre!... para conseguir tan poco!... y, ¡Cuan lastimoso no sería perder tantos sacrificios! La época actual, en la América, es el tiempo crítico de las revoluciones... tiempo de rivalidades: porque, (como en todas cosas) la naturaleza quiere perpetuidad de acción, no de personajes. En virtud de esta ley, si un individuo no puede reemplazar a otro, por su orden y en su tiempo, trata de suplantarlo. (RODRÍGUEZ, 1828: 8).

Ordenou ainda o decreto que, logo que fosse estabelecido o colégio de artes e ciências, fossem transferidos para ele as sete cátedras, suprimindo-as no seminário. Entre outras, determinou ainda que 24 jovens seminaristas provenientes de todos os departamentos fossem escolhidos entre os órfãos vítimas da revolução (guerra de independência do Alto Peru). O mesmo deveria ser feito nos seminários de La Paz e de Santa Cruz de la Sierra, enquanto não fossem estabelecidos os colégios (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1825-1826: 94-97). Segundo Rodríguez:

En cada departamento de la República debía haber un establecimiento igual — no había número determinado, y todos entraban voluntarios. En menos de 4 meses reunió la casa de Chuquisaca más de 200 niños, cerca de 50 pobres, y 20 jóvenes de diferentes partes que aprendían para propagar la instrucción en otras ciudades. A la salida del Director para Cochabamba, dejó una lista de cerca de 700 niños pretendientes a los primeros lugares que se diesen. (RODRÍGUEZ, 1830: 155).

2.2.1 Atuação de Rodríguez durante o governo do Marechal Sucre

Simón Bolívar transferiu o cargo de presidente da Bolívia para o seu lugar-tenente, o marechal Antônio José de Sucre — “El Gran Mariscal de Ayacucho” —, em 29 de dezembro de 1825. Retornou em seguida ao Peru, separando-se definitivamente de seu antigo mestre, então encarregado de organizar a educação pública nacional enquanto diretor geral. Em um comunicado de Simón Rodríguez para o general Felipe Santiago Estenós, secretário do Ministério do Interior (principal secretário de Sucre), de 30 de dezembro de 1825, fica evidente que Rodríguez mandou então avisar a Sucre de seu plano de colocar no colégio de Cochabamba três superiores: um reitor moral, um vice-reitor ecônomo e um ministro de estudos, além dos sete professores, um de cada cátedra. Isso é importante pois Sucre, em carta a Bolívar (que veremos mais adiante), reclamou que Rodríguez não

lhe disse nada sobre os empregados nomeados, considerando-os demasiado caros pelo grande montante dos fundos demandados para pagar três superiores:

Exmo. Sör.

El director General de enseñanza pública, habiéndose impuesto de este expediente relativo al establecimiento de un colegio en la ciudad de Cochabamba Capital del Departamento de la propia denominación, hace presente a V.E. que en conformidad del decreto expedido para promover y arreglar en toda la república un plan uniforme y general de educación extensivos a los ramos principales de Instrucción, debe establecerse en Cochabamba el Colegio que justamente reclama su Municipalidad que recomienda S. Ex. el Gran Mariscal de Ayacucho, y que aprueba la Diputación permanente. El citado colegio debe tener las cátedras 1ª de lengua castellana y latín, 2ª de Retórica, Elocuencia y Oratoria, 3ª de Matemáticas puras y Arquitectura, 4ª de Medicina, 5ª de Botánica y Agricultura, 6ª de Filosofía moderna, y 7ª de Moral e Derecho Natural y Civil, y de Gentes, haciendo particular estudio de la Constitución y Leyes de la República. Para su dirección y economía debe tener un Rector con la dotación de mil pesos, y un vicerrector con la de quinientos, y un ministro con la de cuatrocientos: los siete catedráticos deben también dotarse cada uno con quinientos de los fondos que se proponen al efecto, y que se aplican por el decreto ya citado.

El Director constituido en Cochabamba fara logo como le permitan sus rituales menciones consagrar al sus esfuerzos a planificar dicto Colegio de Ciencias y Artes, y la escuela primaria, si V.E. se sirve ordenes necesarias. Chuquisaca Diciembre 30, 1825.

Simón Rodríguez

(Fonte: MI, T1, N° 8; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

Outra fonte nos confirma o soldo recebido por Simón Rodríguez: 500 pesos mensais, em um comunicado (N° 7) expedido pelo Ministério do Interior à Prefeitura do Departamento de Chuquisaca,⁴⁴ de 13 de janeiro de 1826. Lemos que “El S. D. Simón Rodríguez está encargado dela dirección de los establecimientos públicos y goza quinientos pesos mensuales” (Fonte: MI, T19, N°12; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre). Essa informação é importante para efeito de comparação dos salários praticados por Rodríguez. Ele próprio recibia 500 pesos mensais, somas que, em carta para Bolívar, afirma terem sido todas gastas com os estabelecimentos: “El sueldo que U. señaló a la empresa lo gasté en ella, no saqué de mi servicio otro provecho que el de comer con la gente que había recogido, y el de vivir en la misma casa por algunos meses” (RODRÍGUEZ, 2001: 155). O diretor geral dotou os catedráticos dos colégios e os professores de escola primária com uma renda de 500 pesos anuais (ver anexo 1), sendo que esse salário de professor primário cairia para 180 pesos anuais no ano seguinte (ver anexo 3), seis

⁴⁴ A população do Departamento de Chuquisaca foi estimada em 142 mil almas em 1826 (PENTLAND, 1975: 59).

meses depois da renúncia de Rodriguez, o que demonstra uma brusca desvalorização salarial promovida pelo governo boliviano, em grave crise financeira.

A formação do cidadão republicano e “útil”, produtivo e ocupado em algum ofício profissional, foi a preocupação central de Rodríguez, que considerava cidadãos todos os habitantes do território, uma fronteira que funde o Estado e a nação. Portanto, todos deveriam ter acesso à educação porque todos são cidadãos. Ele visava a criação de uma “sensibilidade republicana” nas novas gerações, por uma educação classificada por ele como “social”, capaz de forjar uma “sociabilidade republicana” através do particular estudo da Constituição e das leis da República. Em outras palavras, para Rodríguez a cidadania é anterior à educação, ao passo que dela dependia para o aperfeiçoamento da “republicanização” daqueles cidadãos. Bolívar, contudo, limitava a condição de cidadão, entre outras, a ser alfabetizado e possuir ofício conhecido, como podemos perceber pela carta de Bolívar ao vice-presidente da Grã-Colômbia — Santander —, de 27 de novembro de 1825, na qual explicou as características da Constituição que estava elaborando para a Bolívia: “Los ciudadanos deben ser aquellos que tengan cualidades y habilidades, pero no fortuna. El que no sabe escribir, ni paga contribución, ni tiene un oficio conocido, no es ciudadano” (BOLÍVAR *In*: LECUNA, 1995: 428).

Sobre a história da restrição de alfabetização aos direitos políticos, Marcelo Caruso aponta o significado estratégico desse sistema de exclusão política, cuja demora para ser extinto na América Latina apresentaria um caso inconfundível da importância particular da escolarização elementar como um problema político na região (CARUSO, 2010: 477). Segundo o autor, restrições de alfabetização acompanharam o ritmo lento do desenvolvimento educacional nos países latino-americanos há mais de 150 anos:

Prestando atenção acadêmica a esta constelação de políticas educacionais, pode-se afirmar com razão que a escolarização moderna, a agência que mais monopolizava a transmissão das habilidades de alfabetização, era em muitos países latino-americanos ‘política’ em um sentido mais intrínseco e imediato do que a análise de currículos, livros escolares e ideologias nas escolas sugerem. Nesses países, a escolarização elementar em massa poderia funcionar como um distribuidor efetivo de direitos políticos e como possível promotora da prometida igualdade republicana. Em muitos contextos, a política de extensão e restrição da escolaridade não pode ser completamente compreendida sem considerar este enquadramento constitucional e eleitoral do ensino fundamental.⁴⁵ (CARUSO, 2010: 477/478).

⁴⁵ Tradução livre do inglês: — “Paying scholarly attention to this constellation of politics and education, it could rightly be asserted that modern schooling, the agency that increasingly monopolised the transmission of literacy skills, was in many Latin American countries ‘political’ in a more intrinsic and immediate sense than the analysis of curricula, schoolbooks and ideologies in schools suggests. In these countries, elementary mass schooling could function as an effective distributor of political rights and as a possible achiever of the promised republican equality. In many settings, the politics of extension and restriction of schooling

A “escola social” de Simón Rodríguez, portanto, forneceria aos educandos duas condições necessárias para a cidadania, conforme a Constituição da República: alfabetização e instrução profissional em algum ofício mecânico; com a perspectivas desses cidadãos ainda receberem do governo terras e auxílio para estabelecer-se, “colonizar o país com seus próprios habitantes” — uma verdadeira proposta de reforma agrária:

La intención no era (como se pensó) llenar el país de artesanos rivales o miserables, sino instruir, y acostumar al trabajo, para hacer hombres útiles — asignarles tierras y auxiliarlos en su establecimiento... era colonizar el país con sus propios habitantes. Se daba instrucción y oficio a las mujeres para que no se prostituyesen por necesidad, ni hiciesen del matrimonio una especulación para asegurar su subsistencia. (RODRÍGUEZ, 1830: 155).

Ora, na época da independência, o Alto Peru simplesmente não possuía edifícios adequados e suficientes para abrigar um grande número de educandos, quanto mais dar conta de todos em idade escolar, como pretendia Simón Rodríguez. A única alternativa encontrada por Bolívar e Rodríguez foi repetir o que já tinham feito no Peru: expropriar bens da Igreja, aplicando-os no financiamento da educação pública, e destinar para tal fim os conventos que então estavam subutilizados, com menos religiosos instalados aquém da capacidade desses recintos. Daí os decretos determinarem a supressão dos maiores conventos e a reunião dos religiosos em outros — as congregações religiosas masculinas eram as seis ordens religiosas coloniais: franciscanos, dominicanos, agostinianos, mercedários, jesuítas e *juandedianos* (BARNADAS, 2002: 587). Da mesma forma, não havia outra fonte de recursos para bancar o ensino e beneficência que não fossem as rendas de bens imóveis, como fazendas, obras piedosas e dízimos, até então monopolizados e administrados pelo clero regular. Simón Rodríguez explicaria sua proposta ao final de sua *Defensa de Bolívar* (1830), em uma “Nota Sobre el proyecto de Educación Popular”:

Los que suponen a Bolívar intenciones hostiles contra la Libertad, no saben TAL VEZ lo que ha hecho por asegurarla. El plan de educación *Popular* de destinación a ejercicios *útiles* y de aspiración fundada a la propiedad lo mandó ejecutar Bolívar en Chuquisaca. Expedió un decreto para que se recogiesen los niños pobres de ambos sexos... no en Casas de misericordia a hilar por cuenta del Estado — no en Conventos a rogar a Dios por sus bienhechores — no en Cárceles a purgar la miseria o los vicios de sus padres — no en Hospicios, a pasar sus primeros años aprendiendo a servir, para merecer la preferencia de ser vendidos, a los que buscan criados fieles o esposas inocentes. Los niños se habían de recoger en casas cómodas y aseadas, con piezas destinadas a talleres, y estos surtidos de instrumentos, y dirigidos por buenos maestros. Los varones debían aprender los tres oficios principales, Albañilería, Carpintería y Herrería porque con tierras, maderas y metales

cannot be completely understood without considering this constitutional and electoral framing of elementary education” (CARUSO, 2010: 477/478).

se hacen las cosas más necesarias, y porque las operaciones de las artes mecánicas secundarias, dependen del conocimiento de las primeras. Las hembras aprendían los oficios propios de su sexo, considerando sus fuerzas — se quitaban, por consiguiente, a los hombres, muchos ejercicios que usurpan a las mujeres. Todos debían estar decentemente alojados, vestidos, alimentados, curados y recibir instrucción moral, social y religiosa. Tenían, fuera de los maestros de cada oficio, Agentes que cuidaban de sus personas y velaban sobre su conducta, y un Director que trazaba el plan de operaciones y lo hacía ejecutar. Se daba ocupación a los padres de los niños recogidos, si tenían fuerzas para trabajar; y si eran inválidos se les socorría por cuenta de sus hijos: con esto se ahorra la creación de una casa para pobres ociosos, y se daba a los niños una lección práctica sobre uno de sus principales deberes. (RODRÍGUEZ, 1830: 154).

Uma questão que podemos colocar aqui é a seguinte: na ausência de Bolívar, teria sido Simón Rodríguez identificado pelos religiosos atingidos pelos decretos educacionais como o autor intelectual dessa legislação anticlerical, tornando-se, portanto, o alvo do ressentimento daqueles? A pergunta se faz necessária porque “uma das entradas básicas para o estudo da legislação escolar refere-se a sua relação com a cultura e os costumes” (FARIA FILHO, 1998: 118). Em carta a Bolívar, de 10 de julho de 1826, Sucre afirma, sobre Rodríguez, “que los decretos fueran revisados y casi redactados por él antes de publicarse [...] Pero, lo que más alarma causó, fue que dijo que o él había de poder poco, o que antes de seis años, él destruiría en Bolivia la religión de Jesucristo” (SUCRE *In*: O’LEARY, 1919: 48/49). Trataremos dessa fonte no capítulo seguinte, dada sua relevância para a análise aqui realizada.

Nos sorprende que los historiadores de Bolívar y de Sucre no examinen la política educativa y las reacciones al decreto de Bolívar de 11 de diciembre de 1825 y por lo tanto, mientras falte ese estudio objetivo será difícil enjuiciar la actuación de don Simón Rodríguez en Chuquisaca, la ciudad por excelencia de la Audiencia de Charcas, situada en los valles interandinos de Bolivia. En esa ciudad legendaria existían cuando llegó a ella don Simón Rodríguez, muchos conventos, claustros, iglesias, oratorios, beaterios y la sociedad mostraba una actitud tan fervorosa al catolicismo que a veces lindaba con el fanatismo. Era una capital imponente y ostentaba la Universidad Real y Pontificia de San Francisco Javier y una magnífica catedral en piedra con una alta y esbelta torre que impresionaba. (ALVAREZ F., 1966: 202).

Sobre a recepção desses decretos pelo clero boliviano, algumas evidências nos indicam o elevado grau de descontentamento com a sua publicação e pronta execução, bem como a disposição de Sucre para fazer cumprir os decretos nem que fosse à bala. É o que podemos perceber pelo testemunho do secretário particular do presidente, o peruano José María Rey de Castro:

Sometido el decreto a la Diputación permanente, esta lo aprobó en todos sus artículos, devolviéndolo al Gobierno con un luminoso i extenso informe. Su publicación produjo, según era de esperarse, sensaciones de diversa índole, como todo acontecimiento notable. Para unos, era una medida de alta política, discurriendo sensatamente sobre los proficuos

resultados que de la aplicación de las rentas de los conventos supresos podía reportar la beneficencia pública, pues se dotarían con ellas los hospitales, casas de huérfanos, hospicios para pobres, colegios, escuelas i tantos otros establecimientos como tenía decretado el gobierno. Para otros, era un avance de la potestad civil que dejaba ver funestas trascendencias perturbadoras del sentimiento religioso i moral. Las beatas i muchas que no lo eran, creían ver con sobresalto en el decreto asomar la cabeza disfrazada de la herejía; algunos frailes, por su parte, fomentaban tal absurda idea. Esto dio lugar a un episodio, en que una vez más luciese la energía con que el General Sucre celaba por el estricto cumplimiento de las leyes, decretos y órdenes de cualquier género que fuesen. Profesando el principio de que nada era tan pernicioso como la tolerancia del desobedecimiento a ellas, puesto que no solamente desprestigiaba autoridad de que emanaban, sino que minaba i corrompía la moral civil i social, era severo en la aplicación del castigo. Sucedió, pues, que el día en que los franciscanos debían desalojar su convento, estalló allí una conjuración monacal de resistencia con síntomas alarmantes. A las cuatro de la tarde, i fuera de costumbre, sonaran las campanas en la torre: se abrió el templo, que apareció iluminado i descubierta la Majestad. A los pocos momentos iba llenándose de gente la iglesia, sorprendida por lo extraordinario del acto. Era de tiempo oportuno para su plan, fundado en la esperanza, sin duda, de que su designio seria apoyado por el pueblo. Subió al púlpito uno de los Padres, que si bien no era en elocuencia un Massillon, no le faltaba resolución i audacia. Con grave tono i vehemencia comenzó a mover los afectos del auditorio, declamando contra la impiedad, que decía, haber desplegado su sacrílego estandarte contra los ministros del Santuario, para derribar luego el altar. Apostrofando a los fieles, decía les que había llegado la hora de imitar a los santos mártires que buscaban la muerte en defensa de la Religión: “¡Cómo siendo Cristianos permitiréis que ella sea profanada i hollada en nuestro suelo!” Dejaba se ya sentir alguna perturbación, especialmente en las mujeres; pero no faltó algún hombre sensato que impresionado por tan subversivo discurso, volase al palacio, para dar cuenta de ello al Gobierno. Perfectamente enterado el General Sucre de los pormenores i circunstancias del escandaloso abuso, llamó a un oficial i le dijo: “Tome usted cuatro soldados armados, colóquelos en la puerta de la iglesia de San Francisco, suba usted al púlpito, donde está predicando un fraile revolucionario, intúmele usted que baje inmediatamente; i se resiste, mande usted darle allí mismo cuatro tiros.” El oficial, que nada tenía de lerdo, fue al punto a cumplir, de bueno grado, su comisión: se dirigió al templo, i subiendo intimó al predicador que de orden del Presidente bajase en al acto. No fue obedecido, i continuaba fervorosamente con la palabra: entonces poniéndose en pie i tirándole de la manga, le dijo con firmeza: “Padre, mire usted a la puerta; esos soldados le harán callar i bajar a balazos, porque yo se cumplir las órdenes que recibo.” Entre el susto i el estupor, aquellas fulminantes palabras produjeran su efecto. Inmediatamente descendió del púlpito, seguido del oficial, quien lo exigió dispusiera se cerrase la iglesia, previniéndole tuviese mucho cuidado en no promover nuevos alborotos en el pueblo. Así se hizo, i todo quedó ejecutado, retirándose tranquilamente las gentes que habían concurrido a la iglesia. Al día siguiente recibieran los Padres orden de la policía para emprender el viaje al convento que se les tenía indicado; i fue así puntualmente observada la ley. Como los franciscanos habían sido los últimos que aún permanecían en la capital, quedó esta sin ninguna de las tres órdenes religiosas que de tiempo inmemorial se habían en ella fundado. Era escandaloso ver, que dos de esos conventos, la Merced i San Agustín, apenas estuviesen habitados por el religioso sacerdote que hacía de prelado, como lo asegura el mismo digno Gobernador eclesiástico. (REY DE CASTRO, 1995: 181-184).

Temos que considerar aqui o contexto específico daquela sensibilidade “bárbara” em que se justificava o uso da violência por parte do governo, que legitimamente a monopolizava para fazer cumprir a lei. Antes de político, Sucre era um caudilho militar, e

com o sistema militar resolvia o que julgava necessário. O estabelecimento da República da Bolívia estava protegido pelas baionetas grã-colombianas, e qualquer forma de resistência contra os decretos do governo colocava os resistentes em posição de inimigo a ser eliminado fisicamente, se preciso. Já não ia longe o tempo da guerra de independência, que opôs “patriotas” pró-emancipação a “realistas” pró-Espanha — entre esses últimos, importante parcela do clero regular, que por isso, reiteramos, já não atraía grandes simpatias dos chefes militares.

La Iglesia heredó varios problemas de la época colonial: el sistema del Patronato (que pasó de Real a Nacional), la debilidad de un clero secular mayoritariamente nacional e independentista y un clero regular mayoritariamente extranjero, mejor formado y realista. Desde los albores de la Independencia se hallaba dividida entre quienes la apoyaban y quienes seguían leales a la Monarquía; empero, su jerarquía (Santa, Moixó, Aldazábal, Otondo, Martín de Villodres), en línea general, fue más o menos favorable a la Monarquía, que los había nombrado y a la que habían jurado fidelidad. En los primeros años de la vida republicana, los gobiernos y, en especial, el del Mariscal Sucre, de fuerte convicción liberal, adoptaron una serie de medidas anticatólicas. [...] el resultado fue que la Iglesia se vio privada de casi todos sus efectivos regulares, lo que significó un trágico empobrecimiento pastoral y espiritual. (BARNADAS, 2002: 1056).

A resistência do clero regular, em especial dos franciscanos, ao cumprimento daqueles decretos para o estabelecimento do Colégio de Ciências e Artes por Simón Rodríguez na capital, pode ser percebida também no artigo “Frailes”, publicado no primeiro e então único periódico, que era também o “porta-voz” e “diário oficial” do governo — *El Cóndor de Bolivia*. Na edição de 19 de janeiro de 1826, lemos que:

Trata el gobierno de establecer luego, luego en esta capital un colegio de ciencias y artes, y al efecto dispuso pasaren los colegiales de San Juan, a san Francisco y los cuatro o seis frailes que había en este convento a la Recoleta. Algunos padres (no todos) que se hallaban muy a gusto en el centro de la ciudad y que no querían alejarse de la antigua vecindad alzarán el grito, e hicieron tantas alharacas que a muchas beatas le dio soponcio y otras prorrumpieron en voces diciendo “que era una herejía él les quitasen a sus padrecitos”. Tantos lloros, y tantos jemicos animaron a dos o tres frailes que dijeron no salían de sus conventos ni hechos tajadas. A esta humildad seráfica contestó el gobierno que enteros o a tajadas saliesen y los padres turbulentos estuvieron más por lo primero que por lo segundo y pian pianino marcharon a la Recoleta. Las hablillas continuaron sin embargo y aun se dice prorrumpieron dos padres en palabras que tendían a alterar el orden, y el gobierno que lo que quiere es que el orden no se altere bajo ninguno pretexto ha dispuesto vayan algunos frailes a la provincia de Mojos donde podrán desfogar su celo ardiente por la religión reduciendo infieles en la misiones de Guarayos, ù otras.

As fontes indicam que a maior resistência clerical ao governo foi oferecida pelos franciscanos,⁴⁶ tendo em vista que

esta organización religiosa quedó reducida a casi nada con los decretos de Bolívar y de Sucre (1825-1826): subsistieron sólo los conventos de La Paz y Cochabamba, quedó suspendida toda relación con las instancias centrales de la Orden y cada fraile dependiendo del obispo local. (BARNADAS, 2002: 881).

O viajante britânico Joseph Barclay Pentland esteve na Bolívia em 1826 e 1827, e publicou seu “Report on Bolivia”, em 1826, informando sobre a recém-instalada república, sendo, por isso, outra importante fonte de dados e informação. Segundo Pentland, entre as classes principais da população branca, a categoria social mais descontente com o governo era, como já indicamos, a do clero monacal, atingido pelos decretos educacionais:

Las cuatro clases principales de la población blanca; terratenientes, mercaderes, abogados y clero puede decirse que están afectuosamente adheridos al gobierno actual. Donde un sentimiento diferente podía haberse esperado que exista era en el clero [...] Sentimientos fuertes de descontento contra el gobierno pueden sin embargo encontrarse en la clerecía monástica, que ha sufrido por la supresión de sus monasterios y por las ordenanzas con respecto a la secularización de los miembros de sus órdenes. (PENTLAND, 1975: 151).

Portanto, nesse contexto recém-emergido de uma longa e sangrenta guerra revolucionária, justificava-se em certo sentido e linhas gerais, de acordo com aquela perspectiva “liberal”, a “aplicação” de bens de uma categoria que até então tinha sido a principal apoiadora da manutenção da condição de colônia fiel à monarquia espanhola. Em outras palavras, o clero regular, na prática, foi visto como inimigo das forças independentistas e, portanto, deveria ser enfraquecido pelo governo republicano, seja pela lei que retirava seus bens e permitia sua secularização, seja pela guerra ideológica via gazeta oficial, seja pelo apelo à força e violência física monopolizada pelo novo regime, então militarizado e presidido por um caudilho. Nesse sentido, é necessário considerar a relação entre aquela violência e a sensibilidade “bárbara” da época:

La violencia política reseñada, ¿es un marco dentro del que se inscribe la sensibilidad “bárbara” o una consecuencia de esta misma sensibilidad? Y, ¿por qué no, las dos cosas a la vez? La sensibilidad que estudiaremos y la clase de vida política que terminamos de exponer, se alimentaron mutuamente. Una sociedad que acepta el castigo del cuerpo de

⁴⁶ Segundo Terán Erquicia, “En Chuquisaca dominaban por entonces dos tendencias: los frailes tomistas en filosofía, monárquicos en política y de aquellos que invocaban el derecho divino de los reyes y los de la Academia rodeado de estudiantes, hábiles para construcciones silogísticas, enciclopedistas y ‘roussonianos’ en filosofía, medio jacobinos convencidos republicanos en política; pero en cuanto a pedagogía la ignorancia era casi absoluta, sin embargo, algo había hecho el mismo Arzobispo de los últimos días de la colonia Benito María de Moxó y Francolí al censurar ‘la terquedad española de no abandonarlas rancias, misteriosas e inútiles máximas del peripato’” (TERÁN ERQUICIA, 1946: 40/41).

los niños probablemente esté dispuesta a aceptar también castigar el de los rebeldes a la autoridad gubernamental; una cultura que practica el degüello de los enemigos políticos probablemente admita que los padres azoten sus hijos. (BARRAN, 1992: 41/42).

Vencida pelo governo à força a resistência inicial do clero regular, Simón Rodríguez fundou em 26 de janeiro de 1826, no suprimido Convento de San Agustín, a sua *Escuela Modelo de Chuquisaca*, protótipo de sua *Escuela Social*, em que foram instalados o Colégio de Órfãos e a escola primária; instalou o *Colégio de Ciências e Artes de Junín* no Colégio de San Juan e ainda empreendeu outras escolas e colégios em diferentes cidades e povoados da Bolívia, produzindo a legislação decretada a fim de ordenar essa política pública educacional. Na Escola Modelo da capital, Rodríguez colocou em prática suas ideias, desenvolvendo para a infância um plano piloto do que seria sua proposta de *educação popular*. Tal plano deveria ser seguido por uma rede nacional de escolas e colégios dos seis departamentos (equivalentes às províncias em que o Império do Brasil estava dividido, os estados do período republicano) da República da Bolívia: Chuquisaca, Cochabamba, La Paz, Oruro, Potosí e Santa Cruz. O departamento boliviano, seguindo o modelo francês, é a divisão territorial civil, que se subdivide por sua vez em províncias, municípios e cantões. E o Prefeito Departamental⁴⁷ cumpre o cargo de presidente do departamento.

Simón Rodríguez solicitou ao secretário do presidente Sucre, em 27 de janeiro de 1826, que fossem dadas as ordens necessárias para o cumprimento de seu encargo, pedindo a criação das administrações, que deviam, em cada departamento, recolher e fiscalizar os recursos aplicados ao ensino e beneficência. Ou seja: cumprir os decretos, recolhendo as rendas dos aluguéis de propriedades confiscadas, bem como da arrecadação dos dízimos, descentralizando e transferindo aos departamentos a administração daqueles recursos:

Chuquisaca En°. 27 de 1826

Sõr Srio de S. E. el Gran Mariscal

Como encargado por S. E. de organizar los nuevos establecimientos que indican los decretos de 11 y 16 de diciembre del año pasado, uno sobre la enseñanza pública, y otro sobre hospitales, desearía que S. E. el Gran Mariscal diese sus órdenes.

⁴⁷ Segundo Barnadas, “tradicionalmente, a través de los departamentos el Poder Ejecutivo ha canalizado sus medidas gubernativas y los Prefectos o Jefes Políticos son los representantes natos del Presidente de la República y un factor fundamental de gobernabilidad, [...] también ha visto acrecidas sus funciones al hacerse cargo de las corporaciones departamentales de desarrollo disueltas y de cierta función rectora en materia de salud y educación” (BARNADAS, 2002: 669).

1º para que se creasen las Administraciones departamentales que previene el decreto de 11 de diciembre nombrando los sujetos que hayan de correr con el arrendamiento de las fincas afectas a los establecimientos de instrucción pública, y con la recaudación de sus rentas.

2º para que se nombrasen los administradores ecónomos e inspectores departamentales que mande recaudar los dos novenos y medio que debe pagar la masa de Diezmos a beneficencia de los Hospitales.

3º para que se estableciesen en Chuquisaca las dos direcciones generales que ordenan los dos decretos citados, una para los fondos de la enseñanza, y otra para los de Hospitales.

4º para que se creasen las juntas departamentales que hunde aplicar las obras pías a la instrucción pública.

Dios guarde a V.S.

Simón Rodríguez

(Fonte: MI, T10, N° 10; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

O primeiro departamento a receber legislação decretada ordenando sua educação pública foi o de Cochabamba. O primeiro decreto educacional de 1826 data de 3 de fevereiro, determinando o estabelecimento do Colégio de Ciências e Artes na capital do departamento, de acordo com o plano de organização, e apontando as fontes para seu financiamento (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1825-1826: 134-137). O segundo decreto é de 4 de fevereiro, e determinou que no *Colegio de Huérfanos* de Cochabamba se reunissem todos os órfãos do departamento e que nele se organizassem as escolas primárias. Reiterava-se assim o esforço para universalizar esse nível de educação, e que nele se ensinassem ofícios mecânicos, primeiras letras, princípios de aritmética e de religião, desenho e pintura (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1825-1826: 138-140). O terceiro decreto data de 5 de fevereiro, e determinou o estabelecimento de um hospício de pobres em Cochabamba no *Convento de la Recoleta*, e que fossem compradas ferramentas e que se ocupassem todos os mendigos do departamento, que deveriam ser recolhidos, proibindo-os de pedir esmolas nas ruas (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1825-1826: 140-141). O decreto de 6 de fevereiro de 1826 determinou que as meninas órfãs mais pobres do departamento fossem recolhidas no *Colegio de Huérfanas de Cochabamba*, no qual foram estabelecidas as escolas primárias, e ordenou que fossem ensinados os princípios da religião e todos os ofícios que correspondam a uma “mãe de família pobre” (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1825-1826: 142-143). O decreto de 8 de fevereiro determinou que se estabelecessem escolas primárias em todos os cantões do departamento de Cochabamba, onde se ensinaria a ler, escrever, alguns princípios de aritmética e de religião (REPÚBLICA BOLIVIANA,

1825-1826: 147-148). Esses decretos indicam a natureza da política educacional de Rodríguez, tanto no sentido de universalizar a educação primária, inclusive feminina, quanto do recolhimento dos mendigos. Segundo uma visão que os considera “desocupados” e, portanto, “inúteis” para a sociedade, eles seriam obrigados pelo governo a ter alguma ocupação para a qual se disponibilizariam ferramentas aos que pudessem trabalhar. Nesse sentido, como já sugerido pelo próprio, buscava-se torná-los “úteis” à força, na medida em que deveriam ser todos recolhidos, bem como ser proibida sua mendicância, a qual, nos tempos coloniais, chegou-se a requerer autorização especial para tal prática. Nesse sentido, é importante reiterar que a preocupação com a indigência social daqueles adultos demandava a atenção à instrução da infância desvalida para que o Estado paternalista evitasse que aqueles jovens engrossassem a já grande quantidade de mendigos daquela sociedade injusta, contrariando em certo sentido a naturalização da desigualdade em voga, e problematizando dessa forma a questão da pobreza.

Por sua vez, a crescente exploração do trabalho infantil e a ampliação da miséria e da mendicância converteram a forma de tratamento das crianças pobres num problema político e social. No final do século XVIII e ao longo do XIX registrou-se uma intensa preocupação com a educação física, intelectual e moral das crianças, principalmente das provenientes de famílias com maior poder aquisitivo. Contudo, também as crianças pobres foram objeto de políticas estatais e/ou filantrópicas, na tentativa de evitar a ‘vadiagem’ e a mendicância, proporcionando a elas, como princípio moralizador, uma educação voltada para o trabalho. (VEIGA, 2007: 118).

Figura 8: Jovem mendigo, por Martín Chambi. Cuzco, 1934



Fonte: <https://www.pinterest.com.mx/pin/77898268525684201/>

Os decretos de março de 1826 trataram da ordenação da educação pública no departamento de Potosí.⁴⁸ Decreto do dia 2 determinou o estabelecimento do Colégio de Ciências e Artes na capital do departamento, seguindo o mesmo plano de organização que os de Chuquisaca e Cochabamba, e suas rendas (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1825-1826: 155-158). O decreto de 3 de março estabeleceu um Colégio de Órfãos em Potosí, com uniformidade ao de Cochabamba, e determinou suas rendas e fundos (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1825-1826: 158-159). Decreto do dia 4 estabeleceu o colégio de órfãos (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1825-1826: 159-161); um decreto do dia 5 ordenou a abertura de escolas primárias em todos os cantões do departamento (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1825-1826: 161-162). No dia 7 de março, outro decreto estabeleceu um hospício de mendigos para mulheres e homens em Potosí (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1825-1826: 162-163). De Potosí, Sucre escreveu a Bolívar em 9 de março, dando notícias do que foi feito:

He dado varios decretos de que mandaré a U. copias desde Chuquisaca; uno establece el Colegio de Ciencias y Artes en el antiguo Hospital de Belén que ya se ha relacionando, y tendrá el Colegio 12.000 pesos de renta anual, fuera de seis mil pesos que quedan para la Escuela de Mineralogía para lo que servirá la antigua Aduana; otro establece un Colegio de Huérfanos en el Convento de San Agustín que he suprimido y tendrá cinco mil pesos de renta; por otro se establece el Colegio de niñas huérfanas en el Convento de Santo Domingo, que también se suprime, y le he asignado por ahora 4.500 pesos de renta; otro mejora los hospitales según el decreto de U.; otro garantiza un Hospicio de mendigos para lo cual he destinado un buen edificio a los extremos de la ciudad, pero sólo tiene 1.800 pesos de renta; y otro facilita el establecimiento de escuelas de primeras letras en todos los pueblos. (SUCRE *In*: O'LEARY, Tomo I, 1919: 404).

Na mesma carta, além de dar notícias das providências tomadas pelo governo sobre a educação pública, Sucre reclamou da resistência do clero ante o cumprimento dos decretos de 11 de dezembro de 1825, acusando Bolívar de, por meio deles, perseguir a religião. Sucre considerava ainda retornar ao manejo daqueles padres com “severidade militar” — como feito no episódio já citado de repreensão à baioneta contra a resistência dos franciscanos de Chuquisaca:

Estos clérigos ya me dan que hacer porque han tomado más alas de las que yo les permitía; estoy resuelto a contenerlos. Son los que andan predicando contra la contribución directa, y murmurando todo lo que el Gobierno hace. Cada vez me conenzo de la opinión que manifesté a U. de que tal gente no admite otro partido que someterla, o dejarla que gobiernen con la estola y el Concilio; los más considerados por nosotros son, en mi opinión, a pocas excepciones, los peores. El Deán mismo que antes se manejaba tan bien, ha dicho

⁴⁸ A população do Departamento de Potosí foi estimada em 245 mil almas em 1826 (PENTLAND, 1975: 57).

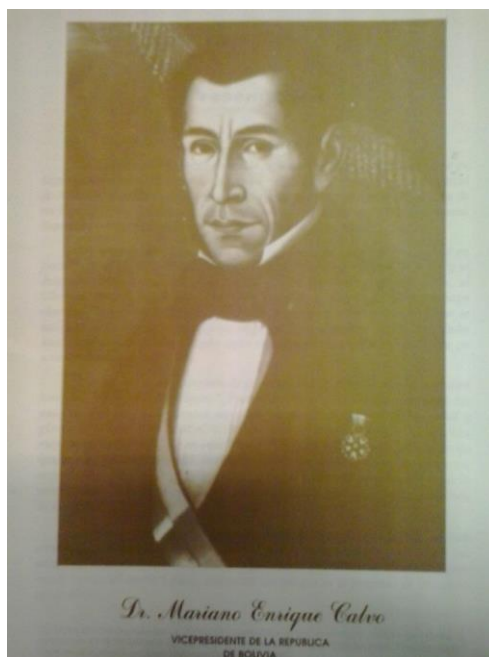
que U. ha perseguido *la religión* con sus decretos de 11 de Diciembre que quita cofradías, etc., etc. Veá U., pues, si tengo razón en mis opiniones; cuando eran manejados con severidad militar se plegaban que era un gusto. Yo pienso en ver si puedo volver a este sistema ya que él de consideraciones con ellos ha salido mal. (SUCRE *In*: O'LEARY, Tomo I, 1919: 406/407).

Contudo, as providências de Simón Rodríguez para os estabelecimentos públicos da capital da República não foram bem recebidas também por outros elementos poderosos daquela sociedade, como o advogado Mariano Enrique Calvo⁴⁹, intelectual tradicional da categoria da aristocracia togada alto-peruana, e que foi nomeado por Sucre prefeito do Departamento de Chuquisaca, em 15 de março de 1826 (LOFSTROM, 2015: 103). A 21 de março foi expedido um comunicado (Nº 31) do Ministério do Interior à Prefeitura do Departamento de Chuquisaca, ordenando a contabilidade dos gastos do diretor geral Simón Rodríguez com os estabelecimentos de ensino da capital:

Tanto los cuatrocientos e cincuenta e cuatro pesos que ha tomado el director general de establecimientos públicos por el impuesto de las harinas, quanto los de tres mil novecientos que ha recibido por cuenta del Erario ha de llevarse una razón por el ministro tesorero para formarle la cuenta a dicho director quien deberá darla cada seis meses con lo que de orden de S.E. contestó a la nota de V.S. Nº 47. (Fonte: MI — T19 — Nº12; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

⁴⁹ Segundo Barnadas, o político “Mariano Enrique Calvo Cuéllar (Bolivia, 1791-C. 1842) estudió Derecho como colegial de S. Juan Bautista, siendo de suponer que se doctoró por la Universidad de S. Francisco Xavier; ciertamente fue miembro de la Real Academia Carolina de Practicantes Juristas (1812) y recibió de abogado (1814). Ejerció el cargo de regidor con los revolucionarios (1813-1815) y cuando lo iba a hacer también bajo la autoridad real restaurada (1818), el Presidente de la Audiencia le vetó, acusándolo de independentista (según Arnade fue un típico “dos caras”; probablemente fue un *criollo* fidelista, pero débil ante los cambios propios de la guerra civil); [...] Instituida la República, en 1826 Sucre lo designó Prefecto de Chuquisaca, pero ese mismo año salió elegido diputado en la Asamblea Constituyente; en 1828 fue el primero a ocupar el cargo de Fiscal General y volvió a ser elegido, esta vez senador, para a nueva Constituyente; con Santa Cruz ocupó las carreras del Interior y de RR.EE. (1829-1831; 1834-1835); en 1832-1834 se concentró en labores legislativos; cuando en 1835 Santa Cruz fue reelegido presidente, impuso su nombre para la Vicepresidencia (que se convirtió en Presidencia efectiva cuando el Mariscal se embarcó en la aventura confederal con el Perú); [...] al derrumbarse la Confederación Boliviano-peruana (1839), le correspondió la Presidencia, pero las ambiciones de J. M. de Velasco y J. Bollandián se lo impidieron; según Ascarrunz Salió desterrado a la Argentina, pero no debió permanecer mucho allí, pues el año siguiente ya estaba de vuelta” (BARNADAS, 2002: 407/408).

Figura 9: Mariano Enrique Calvo Cuéllar (Bolivia, 1791-C. 1842)



Fonte: QUEREJAZU CALVO, 1996

O prefeito departamental Dr. Calvo, aproveitando-se então da ausência de Simón Rodríguez, que fora a Cochabamba para organizar seus estabelecimentos públicos, fechou a “*escuela madre*” de Chuquisaca, com o consentimento do presidente Sucre. Pelas “*Contas de Dom Samuel*” (ver anexo 2 — fonte: MI — T. 12 — N° 14; 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre), temos acesso ainda a um extrato da conta do Sr. Tomás Camino, administrador do estabelecimento de Chuquisaca, deixado desde 23 de maio por Rodríguez durante sua ausência em Cochabamba. Ele apresenta a quantidade de pessoas que se alimentaram naquela casa: entre 80 e 111 pessoas atendidas por dia, totalizando 9.053 “*raciones*” servidas desde o dia 22 de março ao dia 25 de junho de 1826, quando foi fechado por Calvo o estabelecimento.

El General Sucre alarmado por el cuchicheo y las hablantinitas, condescendió a una inspección ocular de la escuela de Chuquisaca, la que realizó con gran pompa el Prefecto Mariano Enrique Calvo, abogado de abolengo que se había educado en los moldes clásicos de tres siglos de coloniaje hispano con su decisiva influencia religiosa, clasista, aristocrática, del “*magister dixit*” y el tomismo. La época y los hombres, encumbrados están bien perfilados en este doctor Calvo, quien mientras Simón Rodríguez había ido en marzo de ese mismo año de 1826 a establecer otra escuela semejante en Cochabamba, clausuró la de Chuquisaca, aposentada en el convento de San Agustín, primera escuela de tipo técnico industrial. Dejo le dicho al Maestro que se le habían confiado alumnos para enseñarles y no para convertirlos en albañiles, herreros, labradores, carpinteros. Al regresar el

Maestro, y encontrarse con la clausura de su Escuela, se contrarió mucho y de inmediato pidió a Sucre su pasaporte. (ALVAREZ, F., 1966: 190).

Outra prestação de contas (ver anexo 2 — fonte: MI — T. 12 — N° 14; 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre), apresentada por Simón Rodríguez em 27 de agosto de 1826, informou a quantidade de pessoas atendidas pelo Hospital de Chuquisaca, indicando o nome e a quantidade de dias que cada paciente permaneceu internado, apontando a data de entrada e de saída de cada um. Rodríguez informou ainda as quantias gastas com botica, “medicinas caseiras”, utensílios do hospital, gastos extraordinários e salários de empregados.

Figura 10: Prestação de contas feita por Simón Rodríguez, 27 de agosto de 1826

Botica.....	19. 2.
Medicinas caseras y utenciosos del Hospital.....	10. 7. 1/2
Gastos extraordinarios.....	21. 2.
Pagos a los empleados de la casa a tra. de sus Salarios.....	40. 4.
	<u>92. 5. 1/2</u>

Chuquisaca Agosto 27. de 1826

Simon Rodriguez

Fonte: MI — T. 12 — N° 14; 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre

Sobre o “colegio de huérfanos y muchachos de carpinterías”, o tesoureiro Julián María López certificou, em 6 de julho de 1826, no pé da conta original prestada por Simón Rodríguez, que:

Es verdad que desde el veinte y tres de marzo hasta el veinte y dos de mayo he dado como encargado del Señor Simón Rodríguez durante su ausencia en Cochabamba, a don Tomás Pérez Camino quince pesos dineros para el gasto del colegio de huérfanos y muchachos de carpinterías, que han estado a su cargo como administrador nombrado por dicho Señor Excelentísimo Simón Rodríguez, cuyo cargo ha desempeñado con la mayor honradez, y desinterés; pues viendo que no había como sufragar el diario se obligó a sostener el colegio a costa de préstamos hasta que llegase el Señor don Simón y así lo hizo desde el 23 de mayo hasta el 25 de junio inclusive. (Ver anexo 2 — fonte: MI — T. 12 — N° 14; 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

Segundo Patricio Edgar Vera Peñaranda, outro dos principais promotores do desbaratamento do estabelecimento de Chuquisaca seria, além do prefeito departamental Dr. Calvo, o Ministro do Interior, Facundo Infante:

Como el Director del Cóndor de Bolivia, en el tempo en que la Escuela Modelo estuvo abierta, no encontramos una sola nota en este periódico, que mencionara éste establecimiento. Y los artículos a favor de la instrucción pública se los escribe después de la renuncia de Rodríguez. (VERA PEÑARANDA, 2009: 121).

Sobre esse momento, Simón Rodríguez afirmaria posteriormente que o governo Sucre o declarou louco, e ainda acusaria o prefeito Dr. Calvo de fechar seu estabelecimento, argumentando que o tesouro público estava sendo esgotado com o lustre de “putas” e “ladrões” — *cholitas* e *cholitos* recolhidos das ruas por Rodríguez. Tais expressões do prefeito denotam o destino comum para essas crianças: as meninas eram empurradas pela miséria e abandono à prostituição, enquanto os meninos caíam na marginalidade social.

Denunciado por sus vicios y ridiculeces, se le despreció como merecía y el Gobierno lo declaró por loco — mandó echar a la calle los niños, porque los más eran cholos, ladrones los machos y putas las hembras (según informe de un sujeto muy respetable, que a la sazón era Prefecto del Departamento) — se aplicó el dinero a la fundación de una casa para viejos — a reedificar un colegio para enseñar ciencias y artes a los hijos de la gente decente — establecer la escuela de Lancaster para la gente menuda — a la construcción de un mercado — y de otras cosas que hacen el lustre de las naciones cultas (según parecer del Secretario de la Prefectura). Bolívar (decían varios sujetos principales) por acomodar a su hombre le dio una importancia que no tenía... “¡Valiente Director de Minas!,... que no cree en los CRIADEROS DE PLATA, por la virtud de LOS ANTIMONIOS (antimonios en plural)”. (RODRÍGUEZ, 1830: 156).

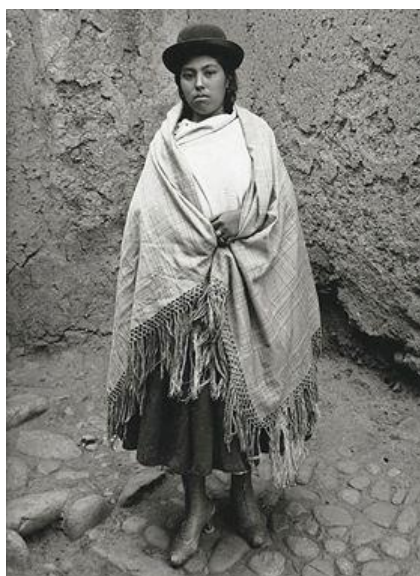
As fontes aqui analisadas indicam tanto a intenção de Rodríguez em universalizar a educação primária para a classe⁵⁰ “*chola*” boliviana, quanto a resistência da elite local a tal iniciativa. A classe dos “*cholos*” era, na época da Independência, a categoria social em que se encontrava a maioria dos pobres que viviam em cidades e povoados, ou próximos a eles. Por suas ruas, vagavam naquele momento centenas de crianças, as “*cholitas*” e os “*cholitos*”, órfãs filhas das vítimas da revolução, de pais mortos durante a guerra de independência no Alto Peru. Era a classe intermediária entre a elite local *criolla* branca e

⁵⁰ A relação de classe social se dá pela especificidade da ocupação manual daquele grupo na divisão social do trabalho; Voltaire, no verbete “Igualdade” de seu Dicionário Filosófico (1764), apontou a relação de exploração e opressão de uma classe sobre outra, afirmando que era “impossível, neste mundo miserável, que a sociedade humana não seja dividida em duas classes, uma de opressores, outra de oprimidos. Essas duas classes se subdividem em mil outras, essas outras em sem-conta de nomes diferentes” (VOLTARE, 1956: 212).

a população nativa indígena Quéchuas e Aimaras, concentradas em suas aldeias e mais distantes da vida urbana. Na América hispânica, ocorreu importante integração e identificação com a cultura indígena, principalmente no México e na região andina. Contudo, a diferenciação entre a “gente decente” *criolla* branca e os demais habitantes seguiu a hierarquia colonial na Bolívia, o que fica claro pelo desdenho aos mestiços e indígenas baseado numa suposta “pureza de sangue” e superioridade dos brancos filhos de espanhóis. Nesse sentido, em carta ao general Francisco de Paula Otero, datada de 10 de março de 1832, Rodríguez reiterou sua narrativa sobre a atuação de Calvo em sua ausência:

un abogado llamado Calvo, entonces prefecto y ahora Ministro de Estado de Santa Cruz, desbarataba mi establecimiento en Chuquisaca, diciendo que yo agotaba el tesoro para mantener putas y ladrones, en lugar de ocuparme en el lustre de la gente decente. Las putas y los ladrones eran los hijos de los dueños del país. Esto es, los cholitos y las cholitas que ruedan en las calles y que ahora serían más decentes que los hijos y las hijas del señor Calvo. (RODRÍGUEZ, 2001:162).

Figura 11: Mestiza cuzqueña, 1925, por Martín Chambi



Fonte: <https://www.pinterest.es/pin/208924870191400925/>

O até hoje típico traje da *chola* boliviana foi fruto de uma imposição espanhola depois da revolta indígena liderada por Túpac Amaru II em 1781, e tem origem na saia simples utilizada pela camponesa espanhola que as índias foram obrigadas a usar para serem identificadas pelos *criollos*, mas que depois decidiram utilizar voluntariamente como um meio de promoção social e demonstração de criatividade feminina de “La cholita o india mestiza, que se considera superior a la india sin mezcla” (FAWCETT, 1955: 54). Como vimos pelo extrato da carta de Rodríguez, este considerava os indígenas os

verdadeiros “donos do país”, uma visão, portanto, crítica à conquista espanhola e à suposta superioridade natural da elite *criolla*.

Figura 12: Cholas Sicuani, Cuzco – por Martin Chambi (1891-1973)



Fonte: <https://www.pinterest.com/enriqueeduardos/mart%C3%ADn-chambi/>

A “mujer de pollera” (mulher de saia), mestiça ou índia aimará, se destaca na paisagem boliviana vestida com um *chapéu-bombín borsalino*, com os cabelos divididos em duas longas tranças; uma longa saia plissada, blusa enfeitada com rendas e babados, levando sobre os ombros manta ou xale bordado de flores, e o *aguayo* — um manto amarrado em forma de saco, que é utilizado para carregar crianças e levar mercadorias nas costas. Sobre o termo “*cholo*”, Barnadas (2002: 524/525) afirma que:

aunque entre los investigadores la reiterada tradición atribuye, sobre la base de ciertas similitudes en la vestimenta, el término un origen léxico español (‘chulo’), hay buenas razones para afirmar que “cholo/chola” procede del ay ‘ch’ulu’ [...] (mestizo, ni bien Español ni bien Indio). (...) En la sociedad colonial, fue la denominación dada al descendiente de mestizo de segunda generación (hijo de mestizo e india). Posteriormente, el término quedó ampliado: en el hombre, para referirse al Aymara o Quishwa avecindado en la ciudad (lo que se explica por las dimensiones modestas que ha tenido el mestizaje biológico); en la mujer, en cambio, equivalía a “mestiza” (hija de blanco e india), que caracterizaba a su capa social. Finalmente, ha adquirido un sentido todavía más laxo, designando al individuo de capa social popular y a su esposa o concubina; en realidad representa los primeros eslabones del proceso de aculturación que conduce desde la plena etnicidad andina hasta algún grado de adopción de rasgos culturales “blancos”. En este sentido y desde la perspectiva “blanca”, suele tener una connotación peyorativa (alevoso, desleal, aprovechado, protervo...).

O próprio Simón Rodríguez, casado em Caracas com dona María de los Santos, teria pedido a Bolívar que ordenasse o pagamento à esposa de três mil pesos, descontados de seu soldo. No entanto, para maior escândalo dos conservadores, amasiou-se com uma *cholita* boliviana, Manuela Gómez, e com ela teve seu filho José Rodríguez, que viveu até 1908 em Guayaquil, deixando ali descendência. Viver abertamente com uma concubina era considerado pelo clero católico, desde a Idade Média, uma conduta notoriamente imprópria, o que justificava a recusa dos sacramentos aos seus praticantes (CHARTIER, 2009: 150). Conforme Cova (1947: 170):

El viajero Vendel-Heyl observa ‘que el origen del descrédito y abandono en que había caído don Simón en Valparaíso, eran sus relaciones ilícitas con una india, de quien había tenido dos hijos, a quienes amaba y que se regocijaban sus viejos días como si los hubiera tenido en una europea de puro sangre’.

As elites conservadoras, portanto, trataram de impor seu projeto de manutenção do *status quo* herdado da colonização espanhola. Não é de se surpreender, nesse contexto, o fato de que as propostas de Rodríguez sofreram resistência sistemática, encampada pelos intelectuais tradicionais da Bolívia, principalmente padres e advogados politicamente poderosos e conservadores, alguns até recentemente monarquistas pró-Espanha, em disputa pelo poder na nova República, tratando de diferenciar sua classe de “gente decente” da classe popular dos mestiços “*cholos*”. Sobre essa diferenciação social em voga, é importante notar:

La idea de decencia en América Latina se remonta a los años posteriores a la conquista, cuando la división racial impuesta por la monarquía entre la república de indios y la república de españoles se hizo inviable. La complejidad racial de las colonias hizo implaticable esta rígida división, y los descendientes de los conquistadores comenzaron a utilizar nuevas categorías, más adecuadas a la realidad en que estaban inmersos. Nació así la dicotomía gente decente/plebe, ligada a una superioridad sociocultural más que social que existía en España entre nobles y comuneros. (WHIPPLE, 2013: 32).

2.3 Atuação de Simón Rodríguez em Cochabamba

Simón Rodríguez partiu, em fins de março de 1826, de Chuquisaca para Cochabamba⁵¹, a fim de lá estabelecer colégios e escolas primárias, conforme os decretos. Só em seu retorno a Chuquisaca, ele saberia, contudo, que seu estabelecimento modelo fora fechado pelo prefeito departamental durante sua ausência da capital. Sobre a razão do dinheiro recebido pelo fundo de Instrução Pública pelas crianças que havia recolhido,

⁵¹ A população do Departamento de Cochabamba foi estimada em 148 mil almas em 1826 (PENTLAND, 1975: 60).

Simón Rodríguez afirmou ter deixado 600 pesos para tais gastos durante sua ausência, conforme informado nas “contas de Dom Samuel” (ver anexo 2 — fonte: MI — T. 12 — N° 14; 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre). Temos informações também dos 1.937 pesos gastos no estabelecimento de Chuquisaca durante a ausência de Rodríguez, quando sua subsistência foi encarregada a Tomás Camino, como pode ser visto em nota preliminar do tesoureiro à conta apresentada por Rodríguez:

La siguiente se suplió al Sr. Tomás Camino encargado de la subsistencia de los niños durante la ausencia de Rodríguez en Cochabamba. El Sr. Camino contrajo estas deudas por orden del Sr. Julián María López a quien Rodríguez dejó encargado la dirección del establecimiento durante su ausencia; y el Sr. López dice haber sido facultado para ello por el Señor Secretario del Estado Sr. Facundo Infante, con quien S.E el Gran Mariscal le mandó entenderse para el sostén del establecimiento. (Ver anexo 2 — fonte: MI — T. 12 — N° 14; 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

Sobre os recursos financeiros tomados para tal empreitada no departamento vizinho, orientações para seu auxílio foram dadas por outros comunicados expedidos pela Presidência da República, por meio de ofícios do Ministério de Governo do Interior para a Prefeitura Departamental de Cochabamba. Rodríguez se dirigia ao governo a fim de organizar seus estabelecimentos públicos, solicitando que fossem removidos todos os obstáculos, a fim de permitir sua imediata instalação:

N° 28, marzo 22, 1826, folio 6 (del borrador)

El Sr. Director General de Establecimientos Públicos Simón Rodríguez ha tomado en esta de un ciudadano, quinientos pesos por su sueldo del mes de Abril y S.E. el Jefe del Gobierno me encarga diga a V.S. que haga entregar en esa a dicho Director igual cantidad.

N° 29 — marzo 22

El Sr. Director General de Enseñanza Pública marcha a esa ciudad para planificar con V.S. los establecimientos de educación decretados en el departamento.

El Gobierno recomienda a V.S. encarecidamente que remueva cuantos obstáculos haya para que esos establecimientos queden inmediatamente organizados.

(Fonte: MI — T19 — N° 11; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

Simón Rodríguez recebeu do Tesouro Público de Cochabamba, segundo nota datada de 9 de junho de 1826, a quantia de 1.500 pesos; o total da conta dos recebimentos de Rodríguez foi de 9.425 pesos (ver anexo 2 — fonte: MI — T. 12 — N° 14; 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre). O diretor geral Simón Rodríguez, tendo organizado os estabelecimentos de ensino de Cochabamba pelo seu sistema, em 19

de abril de 1826, comunicou ao prefeito departamental a relação dos empregados nomeados por ele para a educação pública:

Señor Presidente del Departamento de Cochabamba — Para proceder al establecimiento del Colegio de Ciencias y Artes, y a las Escuelas primarias para ambos sexos en esta Ciudad, he hecho elección a los sujetos siguientes:

El R.P. Fr. Manuel Font, Religioso Franciscano para Catedrático — de Lengua Castellana y Latina — y Retorica, elocuencia y Oratoria } en el Colegio y para maestro principal de primeras letras en las escuelas de hombres y mujeres.

El R.P. Fr. Mariano Ximeno, [ilegível] jubilado, para Catedrático de Moral.

Fr. Eugenio Azucena, Fr. José María Rosell } novicios Recoletos, para maestros segundos en las dos escuelas de primeras letras.

R. P. Fr. Pedro Montaña, Franciscano, para maestro de Religión en la Escuela de Mujeres.

Sor. R.R. C. P. Recolector de la Casa de Tarata, se ofrecen a establecer, y cuidar un hospital, y a más encargarse de la escuela Primaria, y Religiosa de Jazeita, asignando para ella las salas que se necesita en su Convento.

El R.C. Guardián de los dichos recoletos será el Director de ambos establecimientos.

Sirvan U.S. conceder a estos Religiosos el tiempo necesario para esperar la determinación del supremo gobierno a quien he consultado.

Dios guarde a V.S. = Simón Rodríguez =

[P.S.:]

Cochabamba abril 19 de 1826 — Concedí el tiempo necesario que solicita el Director. Oficiase, a los R.R.C.C. en los conventos suprimidos, entre tanto recae la aprobación de S.E. el Gran Mariscal de Ayacucho, puesto que los propuestos en los conventos extintos necesitan esa calidad, y al... [Ilegível]

(MI — T.11 — N° 13 [Copia: ff. 113/114]; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

Essa fonte é um escrito até agora inédito de Simón Rodríguez, e nos possibilita saber sobre alguns dos sujeitos empregados no Colégio de Ciências e Artes e nas escolas primárias para meninos e meninas, a maioria franciscanos. O comunicado (N° 104) recebido da prefeitura de Cochabamba pelo governo central, de 20 de abril, nos deu notícia de uma consulta realizada por Rodríguez sobre alguns dos religiosos nomeados professores:

Al Señor Secretario General de Gobierno Facundo Infante.

Sõr Srio.

Habiéndome consultado el Sõr Director de enseñanza pública sobre la permanencia de algunos religiosos de la Recolectión, y la Merced de esta ciudad, a quienes ha destinado para catedráticos de moral, y enseñanza de los primeros rudimentos de Doctrina Cristiana, y escuela de mujeres; igualmente que sobre los de [ilegível], del Colegio de [ilegível], a quienes toca [ilegível] al encargar el cuidado del hospital, y escuela primaria que piensa

establecer en aquella villa: lo elevo al conocimiento de S.E. por medio de V.S. acompañando en copia la citada consulta, a fin de que [ilegível] se la determinan lo que hubiese por conveniente.

Dios guarde a V.S.

(Fonte: MI, T.11, N° 13; f. 112; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

Em fins de abril de 1826, foram assinados os decretos destinados à ordenação da educação pública no Departamento de La Paz.⁵² O decreto do dia 27 fundou na capital desse departamento o Colégio de Ciências e Artes, e tratou da sua organização e rendas (REPÚBLICA BOLIVIANA: Colección Oficial de Leyes-decretos 1825-1826: 185-187). Do dia 28, o primeiro decreto erigiu o Colégio de Órfãos de La Paz, ordenando que se ensinasse as primeiras letras e ofícios mecânicos a todos os órfãos do departamento ((REPÚBLICA BOLIVIANA: Colección Oficial de Leyes-decretos 1825-1826: 187-189). Pelas fontes, sabemos que o francês Brutus Simón foi professor de carpintaria durante um ano, em La Paz, desde 1º de setembro de 1825, com quatro aprendizes, e que recebeu por tal período 1.800 pesos; e que 173 pesos foram pagos ao Sr. Ildefonso Bargas y Flor por ferro e ferramentas feitas em Potosí para os estabelecimentos. Rodríguez afirmou ainda ter tido 12 aprendizes de carpintaria em Chuquisaca, o que comprova a efetivação da instrução em ofícios mecânicos por ele proposta (ver anexo 2 — fonte: MI — T. 12 — N° 14; 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre). O segundo decreto do dia criou o Colégio de Órfãs, também destinado a todas do departamento, nos mesmos moldes do anterior (REPÚBLICA BOLIVIANA: Colección Oficial de Leyes-decretos 1825-1826: 189-190); o terceiro decreto ordenou o estabelecimento de escolas primárias em todos os cantões do departamento (REPÚBLICA BOLIVIANA: 191-192).

Em maio de 1826, foram assinados por Sucre os decretos ordenando a educação pública na Capital da República — Chuquisaca — e seu respectivo departamento. O decreto do dia 3 estabeleceu o Colégio de Ciências e Artes de Junín no Colégio de San Juan, tratando de sua organização e rendas (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1825-1826: 194-197). No dia 4 de maio, foi assinado o decreto que estabeleceu o Colégio de Órfãs (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1825-1826: 197-198). Já o Colégio de Órfãos foi estabelecido, em decreto do dia 5, no Convento de San Agustín, local em que deveria funcionar também a escola primária de Chuquisaca (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1825-1826: 199-200).

⁵² A população do Departamento de La Paz foi estimada em 375 mil almas em 1826 (PENTLAND, 1975: 44).

Outra importante fonte⁵³ (Ver Anexo 1 — fonte: MI, T10, Nº 10, folha 19; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre) até agora inédita é o comunicado de Simón Rodríguez ao prefeito do Departamento de Cochabamba, datado de 6 de maio de 1826. Trata-se de uma importante prestação de contas de sua atividade, revelando elementos esclarecedores tanto do que foi feito quanto à recepção de suas resoluções. Alegando falta de material e de mão-de-obra, Rodríguez informou ao prefeito tudo que ele estava deixando organizado em Cochabamba. Alertou que o estabelecimento que estava deixando era novo, por isso chocava com inconvenientes e obstáculos postos pelas opiniões contrárias, prevendo o agravamento destes com sua saída de Cochabamba. Afirma que havia, sim, sistema na obra por ele organizada. Alertou ainda para sua desfiguração caso tal sistema fosse omitido, substituído ou variado, considerando que o que foi possível estruturar não passava do esboço de seu projeto. Rodríguez afirmou ser ele o agente autorizado pelo governo e “instruído verbalmente” para fazer cumprir os decretos, dispor, executar e prestar contas, respondendo por suas operações. Ordenou, portanto, levar a efeito o que ficou resolvido e consultar-lhe sobre qualquer problema.

Simón Rodríguez alertou ainda que as dificuldades seriam de duas naturezas: contrariedades postas pela opinião (boatos, denúncias e reclamações) e falta de dinheiro para ativar as operações — a qual asseverou não poder remediar. Garantindo que a obra de educação que tanto reclamava Cochabamba havia começado, reclamou das “juntas de qualificação” — um dos defeitos que teria a administração, inevitáveis naquele momento — porque, segundo Rodríguez: “em coisas decididas não deve haver consulta”, e “mais vale errar do que perder o tempo pensando”. Explicou que a junta de qualificação, criada para evitar fraudes na admissão de órfãos e indígenas ao colégio de ciências e artes, era boa por sua incumbência não passar de 32 educandos; contudo, seria “malíssima” se intervisse na admissão dos estudantes de escolas primárias — cujo número era indeterminado. Portanto, tal operação de qualificação de todas as crianças da província seria desnecessária, por não haver limite nem número determinado para a aceitação de alunos nas escolas primárias, e inviável para uma junta formada por três cidadãos.

Nesse sentido, Rodríguez propôs ainda o modo que a admissão dos alunos deveria seguir, sob a responsabilidade do diretor dos estabelecimentos nomeado por ele, D. Toribio Cano, que deveria ser também o qualificador. Rodríguez instrui ainda sobre o procedimento a ser seguido ante a apresentação de um aluno para a escola primária, fazendo

⁵³ Referência sobre este documento aparece em Vera Peñaranda (2009), contudo, sem a transcrição do seu conteúdo.

observar que “todos” os meninos deveriam ser admitidos, os pobres gratuitamente, e os “pudientes” — aqueles que podiam pagar — pagando. Seria essa outra evidência da sua intenção de universalizar o acesso à educação primária na Bolívia?

Segundo Rodríguez, a administração que confia a execução de seus planos a juntas ou a assessores desvirtua sua autoridade e perde o fio condutor de sua ação; se assim procedessem os militares, não haveria batalhas. Segundo Rodríguez, um general militar dispõe de homens, de dinheiro e outras coisas sem juntas de escrutínio, sem qualificadores e burocracias. O general só daria conta de sua conduta ao governo quando voltasse da campanha. Se fosse considerado culpado de algo, o general seria submetido a um conselho de guerra que o castigaria. Conclui Rodríguez: “por que não se faria o mesmo com toda espécie de empregos”? Teria essa compreensão de seu cargo de “*Director General*”, com poderes semelhantes a um verdadeiro general militar? Afinal, Rodríguez estava a serviço de um governo comandado e administrado em sua maior parte por caudilhos e chefes militares, apoiados em mais de duas mil baionetas grã-colombianas do exército libertador, que, se necessário, fazia cumprir à força as ordens do governo. A conduta de Rodríguez quanto ao colégio de Cochabamba foi classificada pelo ex-reitor do orfanato, Dr. Centeno, como veremos mais adiante, como “forma militar”.

Previendo a abertura do colégio para 1º de junho, Rodríguez reclamou que, em Cochabamba, não foi possível instalar as mesmas cátedras que as da capital da República, por falta de professores dispostos a trabalhar pelo soldo de 500 pesos anuais. Avisou também dos nomeados para a Escola Militar de Cochabamba e de dois noviços do *Convento de la Recolecta* que teriam desistido de ser professores de primeiras letras por considerar o ensino um “ofício muito trabalhoso”, além do frei nomeado professor de religião da escola de mulheres, que, contudo, desistiu do posto sem avisar para Chuquisaca.

Esse comunicado revelou também o nome de dois dos jovens a receber formação docente por conta dos governos departamentais — Lorenzo Aguayo e Manuel Astete. Eles foram indicados para instruir-se com Rodríguez, além de outro, oriundo de La Paz, por circular que solicitou dois jovens de cada departamento e por estes custeados a cargo de reembolso de futuros descontos em salários, para serem instruídos em vários ramos. Solicitou um soldo de 500 pesos anuais (mesmo salário de um professor de colégio e de escola primária) para cada um dos jovens, que teriam que se manter com decência e viajar com Rodríguez, sendo que só com a compra de selas e frete de mulas se gastaria cem pesos cada. Outra fonte nos revelou os nomes dos outros aprendizes que receberam formação docente de Simón Rodríguez: a razão por ele apresentada, em 27 de agosto de

1826, do que foi gasto com esses jovens ao seu cuidado. Este documento nos apresenta os seus nomes, o departamento de origem e o período em que cada um esteve com Rodríguez: Sr. Portugal, de La Paz (de 9/10/1825 a 5/7/1826); Sr. Lira, de Oruro (de 18/10/1825 a 15/6/1826); Senhores López e Paz, de Arequipa (de 5/12/1825 a 5/7/1826); Sr. Ipólito Lemoine, de Chuquisaca (de 20/12/1825 a 30/6/1826); Sr. Victorino Lemoine, de Chuquisaca (de 24/1/1826 a 30/6/1826); Sr. Toledo, de Puno (de 28/4/1826 a 9/7/1826). Ao final desse documento, Rodríguez informou ainda que:

No se carga a estos jóvenes ni cocinero, ni asistente, ni luz, ni arriero a los que han viajado se reduce su gasto diario a cuatro reales, aunque siempre ha subido a más: No se las carga el papel, pluma, tinta y lápices porque Rodríguez ha querido probarles que la intención que llevaba en su empresa no era ganar dinero sino agradecimiento. (Ver anexo 2 — fonte: MI — T. 12 — N° 14; 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

Figura 13: Comunicado assinado por Simón Rodríguez

No se carga a estos jóvenes ni cocinero, ni asistente, ni luz, ni arriero a los que han viajado, se reduce su gasto diario a cuatro reales, aunque siempre ha subido a más: No se les carga el papel, pluma, tinta, y lápices, porque Rodríguez ha querido probarles que la intención que llevaba en su empresa no era ganar dinero sino agradecimiento.

Chuquisaca Agosto 24 de 1826

Simón Rodríguez

Fonte: MI — T. 12 — N° 14; 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre

De volta ao comunicado ao prefeito de Cochabamba, Simón Rodríguez explicou também as fontes das rendas financiadoras dos estabelecimentos para órfãos de ambos os sexos, até o momento administrados pelos capelães Centeno e Velasco, que sustentariam aqueles estabelecimentos “sem interesse”. Para Rodríguez, esse método de obra piedosa, apesar de aparentemente bom, era na verdade ruinoso: o pior que se pode introduzir nas coisas públicas, por não estar sujeito a regras e obrigações. Tal forma de obra piedosa deixaria, segundo Rodríguez, o estabelecimento dependente de seu benfeitor, ao passo que os dirigentes de estabelecimentos públicos e administradores de suas rendas não deviam considerar-se como “pais”, mas sim “servidores”, sujeitos a obrigações, de cujas

mortes aqueles estabelecimentos planejados não se ressentiriam, por serem estes servidores substituíveis. Rodríguez dispôs ainda sobre os fundos financiadores daqueles estabelecimentos, que deveriam ser passados ao administrador departamental.

Sobre os até então administradores dos orfanatos de meninos e de meninas de Cochabamba, os padres Centeno e Velasco, Rodríguez permitiu que continuassem a proteger os estabelecimentos, mas sem comprometer seus interesses e sem encarecer as obrigações dos que dali em diante se encarregavam do sustento daquelas casas. Rodríguez afirmou entrar em tantos detalhes porque esse defeito teria todas as suas providências — “porque estoy acostumbrado a dar a todos mis acciones el pasaporte de la razón” —, clara alusão ao seu racionalismo ilustrado. Informou que substituiu Centeno de suas funções de ecônomo por um reitor encarregado especificamente disso. Tal substituição explicaria o ressentimento e a resistência de Centeno, como veremos. Velasco foi substituído pela nova reitora do colégio de órfãs, dona Manuela Maldonado. Rodríguez fez ainda acompanhar a lista dos nomeados para os quatro estabelecimentos de Cochabamba: Colégio de Ciências e Artes, Colégio de Órfãos, Colégio de Órfãs e Asilo de Anciãos.

Otras escuelas públicas fueron establecidas en Cochabamba durante la administración Sucre, entre ellas el Colegio de Huérfanos que Simón Rodríguez trató de transformar durante su breve actuación como Director General de Enseñanza. Creado en 1801 por el entonces intendente de Cochabamba, Francisco de Viedma, con un capital de 24.000 pesos, el colegio había prosperado bajo la administración del albacea de Viedma, el doctor Manuel Mariano Centeno. La dotación original había crecido en valor hasta la suma de 40.000 pesos en 1825, y producía una renta anual de más de 2.000 pesos. El colegio contaba con un Director, el doctor Centeno, dos profesores, 44 alumnos internos y más de 100 alumnos externos, quienes recibían clases de lectura, ortografía, las operaciones aritméticas y algunos conocimientos de carpintería, música, y el arte de tejer [segundo informes del síndico procurador sobre obras pías, de 4 de diciembre de 1825]. (LOFSTROM, 2015: 255).

Sobre a atuação de Simón Rodríguez em Cochabamba, e principalmente a recepção dela por um dos principais sujeitos envolvidos e resistentes, podemos vislumbrar alguns indícios a partir das duas cartas do padre Manuel Mariano Centeno para Sucre, além de outra para o prefeito, todas inéditas. Centeno foi deputado, por Cochabamba, na assembleia que proclamou a independência da Bolívia em 1825. Era também o administrador do orfanato e testamentário de seu fundador (Francisco de Viedma, intendente de Cochabamba). Foi substituído do cargo por ordem de Rodríguez. Em carta enviada de Cochabamba, no dia 18 de maio de 1826, Centeno reclamou de Rodríguez a Sucre, e forneceu importantes indícios para entender os fatores causadores de seu desacordo com o diretor geral. O primeiro elemento de destaque na carta é o número de órfãos até então atendidos por Centeno: cinquenta. Rodríguez supunha que os decretos por ele redigidos

se estendiam a todos os órfãos do departamento, como de fato o era pela letra da lei — mais uma evidência da intenção de universalizar a educação primária para todos, principalmente aos mais pobres e desamparados, vítimas da longa e sangrenta guerra de independência —, e não teria calculado bem a proporção entre rendas e gastos, aumentados pela considerada supérflua multiplicação de reitores e professores. Ao todo, foram nomeados por Rodríguez dez funcionários: três reitores e sete catedráticos, além de médico e farmacêutico. Esse número foi considerado, por Centeno, demasiado para cinquenta crianças. Contudo, não seriam suficientes para o atendimento a todos os órfãos do departamento de Cochabamba, como exigia Rodríguez nos decretos, principalmente levando-se em conta os gastos⁵⁴ do governo para manter a presença de forças militares na Bolívia. Assim, o valor a ser gasto para manter dez funcionários por colégio seria significativamente menor do que se gastava para manter mais de dois mil soldados estrangeiros no Alto Peru. Vejamos esta primeira carta de Centeno a Sucre:

El fondo de Chulpas que bajo mi administración ha rendido en dos quinquenios a tres mil pesos anuales, ya en adelante debe rendir algo a lo más un par de miles, en sistema de arrendamientos, a razón de 5%. En diferentes ocasiones me ha dicho [Simón Rodríguez] que venderá Chulpas. [...] El número de huérfanos se limita a cincuenta por el Señor Director; porque supone que el decreto extensivo a todos los huérfanos del departamento no calculó la proporción de rentas y gastos. Estos han subido considerablemente con la superflua multiplicación de Superiores y maestros para cincuenta niños. Tres Rectores dotados a quinientos pesos; uno moral, otro de Estudios, y otro económico, son los tres superiores independientes el uno del otro: igualmente son independientes los maestros, y dotados a quinientos pesos: a que se agrega otro ecónomo de clases rentado con trecientos pesos: un Médico con doscientos cincuenta pesos: fuera del farmacéutico, y sirvientes de cuya compensación aún no cita determinada.

Dígnese V.E. ordenar al Sör. Secretario de gobierno que tenga a la vista del superior decreto de 6 de mayo de 1825, inserto en el Expediente de Huérfanos remitido por esta prefectura y elevado a V.E.. El hace ver que yo era capaz de economizar este establecimiento hasta un grado que con sus sobrantes he proporcionado un edificio dirigido por mí, y reputado por el Señor Director capaz de admitir los tres establecimientos de Ciencias, de Huérfanos, y de Escuelas Primarias. Chuquisaca que ha sido la cuna de los Estudios del D.D. Felipe Córdoba, y de los míos, informará a V.E. se era yo Capaz de celar el Orden de los Estudios en el Colegio de Huérfanos, en caso que los hubiese. Ignoramos el motivo de haberse separado de la incumbencia del Rector llamado de Moral, el orden de los Estudios, y el régimen de la Casa. I puesta esta separación; como puede yo responder

⁵⁴ A respeito da falta de recursos da qual reclamava Sucre, sabemos que, “nestas circunstâncias, o governo boliviano se defrontava com enormes dificuldades financeiras. Em 1825 e em 1826, a média anual das receitas do governo era apenas de 400 mil libras e, em 1827, baixou para 350 mil. Cerca de 60 por cento dessa receita destinaram-se aos gastos militares na sequência imediata da independência e permaneceram no patamar dos 40 a 50 por cento durante todo o período até 1879 [em 1827, o exército era constituído por 2 291 recrutas bolivianos e pelos 2 253 soldados colombianos que acompanharam o ‘libertador’ José Antônio Sucre — em 1828, Sucre mantinha uma força de 2 700 homens, que era considerada grande pelos padrões da época]” (BONILLA, 2009: 571).

al gobierno; ni como podré formar los mejores Ciudadanos dela República bajo una educación cuidadosa? (Son expresiones de V.E.).

Los Huérfanos han quedado instruidos por el Sõr Director de su Libertad para entrar, y salir, y aún para poder dormir fuera del Colegio sin que el Rector tenga de impedirles esta licencia, tal vez peligrosa en una edad inconsiderada, y en una orfandad acreedora a los cuidados del gobierno, y del Rector de la Casa.

Lejos de mi cualquiera aspiración. Ninguna secretaría podrá echarme en rostro esta baja pasión. Igualmente aborrezco el chisme. Desde que V.E. está en el Alto Perú, jamás he informado contra una hormiga. Esta es la vez primera en que aviso a V.E. de las dificultades que tengo que cumplir el contenido de la carta de 19 de marzo.

Si V.E. me permite, habré de retirarme a mi casa privada; y entregaré la de Huérfanos a quien V.E. ordene; sin más reserva que las responsabilidades de mi instituyente el Sr. D. Francisco Viedma, y las que anime adenda el mencionado Colegio de Huérfanos que los desembullos, y el trabajo que he impedido. La privación absoluta que he sufrido con el decreto Supremo de 11 de desembre ultimo me obliga a recurrir al trabajo que debe consultar mi subsistencia.

Dispense V.E. la dijucion con que en su amargura se ha desarrollado mi alma. Ella ha sido siempre, y será eternamente agradecida a la grata memoria de V.E., y con sus más humildes, y sinceros sentimientos ofrece a V.E. sus debidos respectos.

Exmo Sõr.

Tengo el honor de ser su más rendido S.S.

Manuel Mariano Centeno

(MI, T.10, N° 10 — folio 16; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

Outro fator importante revelado por essa carta foi a intenção de Rodríguez de democratizar a gestão daquele estabelecimento, a ser administrado por três reitores independentes uns dos outros, como independentes eram os professores. Mais um dado revelado por Centeno foi que Rodríguez considerou seu orfanato capaz de abrigar os três estabelecimentos juntos: colégio de Ciências e Artes, o colégio de órfãos e a escola primária. Informação importante sobre as práticas de Rodríguez é quanto à da liberdade que deu aos órfãos para entrar e sair, além de dormir fora do colégio, sem serem impedidos pelo reitor — o que seria confirmado pelo próprio Rodríguez, em sua nota sobre o projeto de educação popular publicada em sua *Defensa de Bolívar* (1830): “tanto los alumnos, como los padres, gozaban de libertad — ni los niños eran frailes ni los viejos presidiarios — el día lo pasaban ocupados y por la noche se retiraban a sus casas, excepto los que querían quedarse” (RODRÍGUEZ, 1830: 155). Finalmente, o amargurado Dr. Centeno ameaçou se retirar e entregar o orfanato a quem o governo ordenasse, reclamando ainda da sua “privação absoluta”, sofrida com os decretos de 11 de dezembro de 1825, que o obrigariam a ter que buscar trabalho para subsistência. Quanto às outras duas cartas de

Centeno ao governo, no ano seguinte, trataremos delas no próximo capítulo. Segundo Simón Rodríguez, em carta ao general Francisco de Paula Otero, de 10 de março de 1832, Centeno e seu “agente” James foram os autores dos informes anônimos que motivaram a desaprovação de Sucre:

Sucre se dejó gobernar por cuatro simples, entre ellos el señor James y un capellán de monjas llamado Centeno, se empeñaron en limitar todo el Alto Perú a Cochabamba, con desprecio de los demás departamentos. El señor James era el agente; y viendo que no podía obtener de mí el disparate que pretendía, engañó a Sucre y le hizo dar un decreto muy tonto — entre otras cosas mandaba establecer en Cochabamba (que debía ser la capital de la República) una escuela de pintura al óleo, porque (según el señor James) sus paisanos nacen pintando... en prueba de ello (decía) véanse los embutidos de las guitarras. Fui a Cochabamba en marzo del 26 por orden de Sucre, y fueron tantas las necesidades, las persecuciones y los informes anónimos de James y del clérigo, que Sucre me desairó y tuve que abandonarlo todo. (RODRÍGUEZ, 2001: 162).

Finalmente, o último decreto que faz referência à educação pública boliviana, assinado no período em que Simón Rodríguez foi *director general*, mas que não é direcionado especificamente a esse ramo, é o do dia 24 de maio. Tal decreto, visando o aumento da população da Bolívia, anistiou a todos de “sucessos e opiniões políticas” da época da revolução. O decreto fez também um chamamento a todos os estrangeiros que queiram ir para a Bolívia, especialmente os que se ocupassem com o ramo da educação: “Los extranjeros, cuya ocupación en Bolivia sea la instrucción y enseñanza pública, serán más considerados para obtener la carta de ciudadanía” (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1825-1826: 218/219).

Contudo, as fontes indicam que Simón Rodríguez, ao retornar de Cochabamba, encontrou em funcionamento o hospício de mendigos, já instalado em Chuquisaca pelo próprio presidente Sucre, no mesmo dia da assinatura do decreto.⁵⁵ Portanto, Rodríguez

⁵⁵ O hospício de mendigos de Chuquisaca foi instalado no beatério Santa Rita, e também sofreu resistência por parte das religiosas, como pode ser visto na edição d’El Condor de Bolívia, de 23 de novembro de 1826, no qual lemos o seguinte no artigo intitulado “Beatas”: - “Había ocho de aquellas en el beaterio de Santa Rita de esta ciudad; el que creyó el gobierno sería más útil para hospicio de mendigos, y a efecto ordenó el que la casa que servía de beaterio se destinase à aquel objeto. Hubo sus hablillas, y como por otra parte las bienaventuradas estaban en olor de santidad, un agente del mismo gobierno propuso à las beatas el que se quedasen en la casa donde serían mui bien tratadas, y que se ocuparían de cuidar a los pobres, enseñándoles oficios, la doctrina cristiana &c. La propuesta no podía ser más juiciosa. ¿Y que contestaron las madres? Dijeron entre otras cosas, con una humildad edificante: que ellas no estaban para servir à nadie. Y tenían razón a fe, porque muchos de los que dicen que se destinan à servir a Dios, profesan el no servir à nadie en esta vida [...]. Creemos por las razones que van expuestas, que el gobierno debería reunir en Santa Rosa las beatas de Santa Catalina, para que todas, por medio de un reglamento sencillo, se ocupen, en asistir à los enfermos del hospital, de lo que resultaría un gran bien a esos, y las beatas aburrirían el ocio que les produce estéricos y otras malandanzas. No es esto decir que las beatas de Chuquisaca no estén en el día siendo útiles, ni que sean holgazanas: nada de eso. Todos saben que las veinticuatro horas del día las ocupan

ainda não havia chegado em Chuquisaca nessa data, e a abertura do estabelecimento durante sua ausência foi outro motivo de seu desacordo com o governo. Segundo testemunho do peruano José María Rey de Castro, secretário privado do presidente Sucre na Bolívia e testemunho da época da independência,

Concurrió también a solemnizar ese glorioso día (24 de mayo de 1826) la instalación del hospicio de mendigos recogidos en la capital que tanto realzaba la filantropía del Gran Mariscal de Ayacucho, quien en tan pocos días i sin recursos mediante una suscripción largamente encabezada por él, supo allanar cuantas dificultades se presentaban. Era satisfactorio ver reunidos a tantos miserables, hombres i mujeres, lavados, peinados i vestidos con aseo, de la ropa con que el establecimiento les daba, desde la camisa hasta los zapatos, manifestando en su semblante el gozo i gratitud a su bienhechor. (REY DE CASTRO, 1995: 186/187).

Nesse ínterim, Simón Rodríguez tratou, portanto, de pôr suas ideias em prática na Bolívia, baseado em todo o cabedal teórico adquirido antes e durante seu exílio europeu, produzindo a legislação educacional e instalando as instituições escolares nas principais capitais da República. Segundo Rey de Castro, em 25 de maio de 1826, o presidente do Congresso boliviano, Don Casimiro Olañeta⁵⁶ (que fora prefeito do Departamento de Chuquisaca), após lida mensagem do presidente Sucre, referiu-se àquelas reformas educacionais em sua fala:

En los sistemas representativos la ilustración de los pueblos es el firme apoyo del gobierno. La ignorancia es la causa de todos los males, como la sabiduría la que da el triunfo a los principios. Fondos ingentes han proporcionado el establecimiento de escuelas en todo el territorio de la República. En cada capital de departamento hay un colegio de ciencias y artes, donde los jóvenes aprenderán con el nuevo plan de enseñanza a ser útiles a su patria. Su razón no será confundida con el estudio de abstracciones que por fruto nos daban unos eternos disputadores. Por otra igual adquisición de fondos, vemos creados los hospicios, asilos de la desgracia, donde se da cómoda subsistencia a los bolivianos que por la impotencia de sus males físicos no pueden dedicarse a la industria. Las casas de huérfanos harán ciudadanos morales, que por falta de educación se corrompían. Las niñas sabrán ser buenas madres de familias, esposas fieles, i no obligadas a la prostitución por la necesidad. La moral pública ha hecho adquisiciones importantes. (REY DE CASTRO, 1995: 193).

Também do dia 25 de maio é a edição Nº 26, d'*El Condor de Bolívia*, pela qual sabemos sobre a publicação e divulgação, por ordem de Bolívar, de um “catecismo político” para as escolas primárias, evidência de uma intenção em forjar uma sensibilidade republicana através da educação pública, recomendando-o especialmente aos párocos e professores, no seguinte anúncio:

muy dignamente, en esta forma: ocho en murmurar, ocho en comer y pasearse, otras ocho en rezar, cantar y cuidar su capellán, y las restantes en trabajar y hacer bien al prójimo. Amen”.

⁵⁶ Segundo Arnade, Olañeta “fue el más grande y más importante de todos los líderes y políticos bolivianos. La creación de Bolivia es, en parte, la historia de Casimiro Olañeta” (ARNADE, 1982: 230).

Catecismo político para la primera enseñanza de las escuelas de la República del Perú, por el Dr. A. G. Se Halla de venta en esta administración de correos, a diez reales cada ejemplar. Esta obra preciosa está dedicada a S. E. el Libertador quien mandó se imprimiese, publicase y circulase en el Perú por la utilidad que produciría a la enseñanza. Ella esté escrita con pureza, claridad y soltura: y su autor que sin duda posee la ciencia de la legislación, y el raciocinio más exacto, desenvuelve las doctrinas constitucionales de un modo tan elocuente y perceptible que le hará un honor eterno. Nosotros nos atrevemos a recomendar esta obrita apreciable, y más particularmente a los párrocos, y a los maestros.

3 RODRÍGUEZ NA CORRESPONDÊNCIA DE SUCRE A BOLÍVAR

Fontes fundamentais para o entendimento dos fatos aqui analisados são as cartas de Sucre a Bolívar tratando de Rodríguez — a quem Sucre chamava “Don Samuel”, em referência ao pseudônimo utilizado por Rodríguez em seu exílio: “Samuel Robinson”. A primeira dessas cartas é de 27 de maio de 1826, na qual Sucre manifestou seu descontentamento com o sistema de Rodríguez, principalmente pelo número de superiores empregados e os gastos demandados para o soldo destes. Segundo Sucre, toda a renda ia para pagar superiores, motivando a desaprovação das providências do diretor por parte do presidente da República. Afirmou ainda que Rodríguez não teria feito nada nas casas de Chuquisaca, nos cinco meses após a partida de Bolívar. Outra informação importante revelada por Sucre é que Rodríguez seria, de fato, um conhecido inimigo dos clérigos e, contraditoriamente, nomeou-os para superiores e professores⁵⁷ — é provável, contudo, que no clero se encontrassem os poucos possuidores de uma formação razoável para o exercício dessas funções:

Chuquisaca, 27 de mayo de 1826

Los establecimientos de educación se van adelantando, pero confesaré a U. que estoy descontento del sistema de don Samuel; no hay rentas para pagar la multitud de empleados de cada Colegio según su plan; y si puede aplicar el refrán aquí “de que todo el pecado se vuelve cabeza”. ¿Creerá U. que en solo el Colegio de Cochabamba ha puesto señores Rectores, fuera de Vicerrectores y Maestros? Lo peor de todo es que ni ha dado parte, y yo lo he desaprobado porque lo he sabido de fuera. Escriben de Cochabamba que en el Hospicio de mendigos no pueden sostenerse sino quince mendigos teniendo dos mil pesos de renta, porque toda se va en pagar superiores. Por supuesto que lo he desaprobado, porque el Hospicio de mendigos aquí tiene cien pobres que sostiene con 3.000 pesos. Si don Samuel se disgusta de mi desaprobación que tenga paciencia. Vea U. las cosas; aquí tiene un carpintero francés, que por ser francés gana cinco pesos diarios; no se ha hecho nada en las casas de Chuquisaca que tomó a su cargo y van pasados cinco meses desde que U. se fue. Otra cosa más rara: siendo don Samuel tan enemigo de los frailes ha nombrado todos los frailes de Catedráticos para Cochabamba, y clérigos de Rectores y así todo. Lo he desaprobado también. Ahora vea U. si es de sorprenderse que un hombre tan bueno, de tanto talento y de tanta instrucción como don Samuel, haga tales disparates. Yo estoy aturdido de semejantes cosas, y espero que él venga para que me informe por qué causas lo ha hecho. (SUCRE *In*: O’LEARY, Tomo II, 1919: 26/27).

Sucre desaprovou todas as providências de Rodríguez e reclamou ainda que ele não o avisara de nada, tendo notícias por terceiros, que lhe escreveram de Cochabamba. Contudo, a despeito da afirmação de Sucre, Rodríguez avisou ao governo que nomearia os superiores e os professores, como já visto anteriormente pelo comunicado de Simón

⁵⁷ Nesse sentido, concordaria Napoleão, para quem “os religiosos seriam os melhores mestres se pudessem renunciar a seu chefe estrangeiro” (BONAPARTE, 2014: 61).

Rodríguez ao general Felipe Santiago Estenos, secretário do Ministério do Interior, de 30 de dezembro de 1825, no qual Rodríguez informou ao governo seu plano de colocar no colégio de Cochabamba três superiores, além dos catedráticos e seus salários:

Para su dirección y economía debe tener un Rector con la dotación de mil pesos, y un vicerrector con la de quinientos, y un ministro con la de cuatrocientos: los siete catedráticos deben también dotarse cada uno con quinientos de los fondos que se proponen al efecto, y que se aplican por el decreto ya citado. (Fonte: MI, T1, N° 8; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

Outra evidência de que Sucre estava informado do plano de Rodríguez é o próprio decreto de 3 de fevereiro, que trata da instalação do Colégio de Ciências e Artes de Cochabamba. No artigo 4, lemos: “Para la dirección y economía de este colegio, tendrá un rector, con la dotación de ochocientos pesos anuales, un vicerrector, con la de cuatrocientos, y un ministro, con la de trecientos” (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1825-1826: 135). Fica evidente, portanto, que Sucre desaprovou o sistema de Rodríguez depois de ter assinado os decretos que o implementavam, decidindo não apoiar um projeto que considerou demasiado caro frente à situação financeira do governo. Isso pode ser indício de uma velada intenção de aplicar em outros ramos o patrimônio suprimido do clero, que, pelos decretos de Bolívar, deveria ser destinado exclusivamente para os estabelecimentos de educação e beneficência pública. Podemos aqui levantar a seguinte questão: teria sido Sucre, e não Rodríguez, quem de fato contrariou os decretos educacionais — escritos por Rodríguez e assinados por Bolívar e por ele próprio?

Em Comunicado (N° 46) do Ministério do Interior para a junta inspetora de educação, de 20 de junho de 1826, pode ser percebida a regulamentação governamental que deu preferência para a entrada, no Colégio de Ciências e Artes, aos órfãos de vítimas da guerra de independência, seguidos das crianças dos pais mais pobres adictos à causa emancipatória, sendo ainda garantidas as reservas de vagas para os indígenas:

Di cuenta a S.E. el Jefe supremo de la República de la exposición de la Junta Inspector a que V.S. me acompañó con su nota n° 128 y con presencia de ella S.E. dispone: 1° que para entrar en el Colegio de Ciencias y Artes si no hay jóvenes huérfanos en el Departamento conforme el Decreto de 3 de febrero, se admitan los pobres hijos de padres cono cidamente adictos a la causa de la Independencia. 2° que las plazas señaladas a los jóvenes indígenas se concedan a ellos solos sin que por ningún pretexto las puedan ocupar los que no lo sean. (MI — T19 — N11; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

Contudo, a campanha de intriga e difamação contra Rodríguez seria eficiente em também justificar a retirada do apoio do presidente Sucre, que, discordando dos custos

daquele sistema, como já foi indicado, o desaprovou e repreendeu em público, segundo o próprio Rodríguez, declarando-o louco, não lhe restando, portanto, alternativas além do pedido de renúncia, tendo em vista que nem o governo central apoiava suas iniciativas. Sucre enviou a Bolívar uma carta, em 4 de julho, explicando os motivos da renúncia de Rodríguez, que seriam dois: a desaprovação por parte do governo de suas resoluções tomadas em Cochabamba; e o desacordo quanto à ordenação da Casa de Mendigos de Chuquisaca, como já demonstrado, executada por Sucre durante a ausência de Rodríguez, e em relação à qual, segundo o presidente da República, não teria feito nada em oito meses, reiteração que Sucre utilizou para responsabilizar o diretor pela desaprovação de seu plano:

Chuquisaca, 4 de julio de 1826

Por fin ha venido don Samuel de Cochabamba, y me dijo que iba a renunciar su destino; le dije que lo sentía porque siendo puesto por U. quería conservarlo. Me ofreció que serviría aquí pero no como empleado. Luego en el mismo día que me hizo esa oferta ha pedido su pasaporte, y he dicho que se lo den, pues no me parecía ni justo, ni útil, ni decente negarlo. Los motivos esenciales de su disgusto son dos, à cual más gracioso: el uno es que habiendo ido a Cochabamba a plantear los colegios, etc., él mismo arregló los decretos para ello, y luego fue allá, e hizo todo lo que le dio la gana, y nombró empleados de su propia autoridad, y destruyó todo lo prevenido en los decretos sin siquiera darme parte. Al avisar el prefecto de todo lo hecho, se le contestó tan moderadamente, que se le dijo que lo que estuviera fuera de lo espíritu de los decretos quedaba desaprobado. Suponga U. que don Samuel comprometió al Prefecto a que yo le diera una fuerte reprensión, que no la di por considerarlo. La otra causa es que mientras él estuvo en Cochabamba mandé arreglar aquí la Casa de mendigos y se reunirán unos ciento de todo el Departamento, y como él ha encontrado tan bien el establecimiento, ha dicho que es una falta hacer ningún establecimiento de esta especie *sin su conocimiento*, cosa que no ha dejado de darme que reír. Luego está burlando las medidas del Gobierno a este respecto, después que él no ha hecho nada, nada, nada en ocho meses. Yo haré a U. con Wilson una larga explicación de todo esto, y en tanto, anticipo este aviso por si don Samuel, creyendo que yo no he atendido bien las recomendaciones que tiene de U., le escribe algo. En todo caso suspenderá U. su juicio hasta la llegada de Wilson. (SUCRE *In*: O'LEARY, Tomo II, 1919: 46/47).

Em 8 de julho, foi emitido pelo Ministério do Interior um comunicado (Nº 60) à Prefeitura Departamental de Chuquisaca, informando sobre o encargo do coronel O'Connor em substituição a Simón Rodríguez para a direção da obra do Colégio Junín, a quem deveriam ser destinadas as rendas do imposto cobrado sobre a farinha ao entrar nas cidades, também aplicado ao financiamento do ensino público: “Sírbase V.S. disponer que los productos del ramo de las harinas se pongan a disposición del Coronel Francisco B. O'Connor, que está encargado de dirigir la obra del Colegio de Junín” (MI — T19 — Nº 12; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre). Do direito da taxa cobrada sobre

a farinha, Simón Rodríguez recebeu, de fevereiro a março de 1826, a quantia de 902 pesos e 6 reais, divididas em três parcelas (ver anexo 2 — fonte: MI — T. 12 — N° 14; 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

Sucre escreveu, em 10 de julho, uma longa carta para Bolívar tratando dos problemas com Rodríguez. A primeira informação importante é a explicação do desgosto de Rodríguez, mais complexa do que as dadas nas cartas anteriores: a interferência do governo e do congresso nos assuntos referentes aos ramos de educação e economia, sobre os quais Rodríguez teria recebido de Bolívar a garantia de independência absoluta em sua direção. Reafirmou ainda sua desaprovação sobre a conduta de Rodríguez em Cochabamba — onde teria feito “cem desatinos” e contrariado decretos — como motivo para seu pedido de renúncia. Informação fundamental, dada por Sucre nesta carta, é a de que os decretos foram revisados e quase reeditados por Rodríguez antes de serem publicados:

Chuquisaca, 10 de julio de 1826

Entretanto que mañana y pasado escribo a U. sobre negocios públicos lo haré hoy respecto de don Samuel. Siento tener que decir a U. cosas desagradables de persona que U. aprecia, y a quien solo por esa consideración he visto con un alto respecto. Don Samuel, como he dicho a U., se ha disgustado porque el Gobierno y el Congreso se mezclan en los negocios de educación y economía, porque dice que U. le ofreció que en esto él tendría una independencia absoluta de todos; de manera el Gobierno sería nada aquí, puesto que él lo comprende todo dentro de sus atribuciones como Director económico. Dije a U. que fue a Cochabamba a plantificar los establecimientos públicos de educación y beneficencia; y porque hizo cien desatinos separándose arbitrariamente de los decretos del Gobierno y se le desaprobó su conducta, pidió su pasaporte. Le dije que no era ese motivo de irse, puesto que los decretos fueran revisados y casi redactados por él antes de publicarse; pero que publicados, era deber del Gobierno sostenerlos: contestó que no, que se quería ir. He mandado por tanto que le admitan su renuncia. En Cochabamba ha peleado e insultado a todos tratándolos de ignorantes y brutos, lo cual, desagradó como era natural a aquellas gentes; pero lo que más alarma causó, fue que dijo que o él había de poder poco, o que antes de seis años, él destruiría en Bolivia la religión de Jesucristo. Juzgue U. el mal que esto nos ha hecho, dicho de boca de un hombre tan estimado de U., y a cuyo cargo se ha puesto la educación de la juventud. Parece increíble que un hombre del talento de don Samuel hable tales necedades. Vino luego aquí, y porque de mi orden se había establecido una casa de mendigos se enojó, porque el Gobierno dice que no debía hacer ningún establecimiento de beneficencia sin su consentimiento. En fin, ha hablado disparates que yo le he tolerado tranquilamente considerando que tiene la cabeza de un francés aturdido. Luego que se resistió a continuar su encargo le dije que entregara al Coronel O'Connor lo que tenía bajo su dirección respecto a edificios, y por supuesto que no ha dado sino el Colegio de San Juan en muy mal estado, después de seis meses que su reparación la tiene a su cargo, y el Convento de San Agustín, que yo destiné a huérfanos, medio destruido. Ha hecho diferentes faltas con una suma grosería a O'Connor, que las ha aguantado por respecto a U. Sus francesadas llegan hasta haber negado a O'Connor venderle unos instrumentos que estaba vendiendo públicamente. Había yo encargado de Buenos Aires dos buenos Capitanes de artillería y llegó uno francés: lo fue a visitar y lo dijo que no admitiera tal plaza, porque de servir aquí un francés debía hacerlo con muy buen sueldo; que él había renunciado su plaza de Director de estudios, y que la pidiera. La simpleza de este

don Samuel ha llegado hasta hablar con Infante con media insolencia porque al tal Capitán francés se le haga Director. Más todavía: a fuerza de diligencias mías he conseguido que venga de Buenos Aires unos veinte artesanos franceses e ingleses que son carpinteros, herreros y albañiles para trabajar los edificios del Gobierno en la nueva capital: de ellos están ya aquí cuatro, y don Samuel ha tenido la gracia de meterles tanto cuento y enredo en la cabeza, que ya tratan de irse sin siquiera haber preguntado todavía los artesanos al Gobierno las propuestas que se les hacen. De esto deducirá U. que yo tengo mis buenas ganas de que don Samuel se acabe de ir con Dios, sin embargo que nos ha gastado unos doce o quince mil pesos, con la satisfacción de que se irá no solo no habiendo hecho algo, sino dejándonos en peor estado todo, todo cuanto se puso a su cuidado. Yo lo siento por U., pues sé que lo aprecia y que esto lo disgustará por cuanto U. lo nombró. Me ha dicho que debe dinero a varias personas de lo que le han suplido para los gastos en los muchachos, mujeres perdidas y holgazanes que contra las órdenes más expresas mías reunió en su casa, y en que ha invertido ya doce mil pesos en los seis meses pasados de este año, cuando mis órdenes fueran para sólo reunir los huérfanos. Lo contesté, sin embargo, que trajera su cuenta para que todo se pagara antes de irse, y aunque a mí no me ha respuesta, sé que exige que se pague a todo el que cobre por él, aunque no tenga cuenta ni documento. ¡Quiere U. ver una tal cabeza! En fin, hace doce días que está en eso y nada presenta; y me dicen que está pidiendo dinero prestado para librarlo contra U., porque él dice que no debe someterse a prestar cuentas al Gobierno. Al describir a U. todas las locuras de este caballero, tendría que ser muy largo. U. pensará que yo estoy muy enfadado en él, y no es así. Considero a don Samuel un hombre muy instruido, benéfico cual nadie, desinteresado hasta lo sumo, y bueno por carácter y por sistema; pero lo considero también con una cabeza alborotada con ideas extravagantes, y con incapacidad para desempeñar el puesto que tiene bajo el plan que él dice y que yo no sé cuál es; porque diferentes veces le he pedido que me traiga por escrito el sistema que él quiere adoptar para que me sirva de regla, y en ocho meses no me lo ha podido presentar. Solo en sus conversaciones dice hoy una cosa y mañana otra. La presente carta es el testimonio del respecto que yo he tenido con U. en la conducta de don Samuel; porque de otro modo excusaría escribir tan largamente, y una carta que para otro podría considerarse como de disculpas. Concluiré, pues, diciendo a U. que Wilson, que es testigo presencial de algunas cosas, le dará los informes que U. guste. Soy siempre de U., mi General, su fiel amigo, obediente servidor. A. J. de Sucre.

A. D. — Sé que hay unas cajas de herramientas en Arica que U. ha enviado, y será bien que venga la factura. Se necesitan mucho, porque don Samuel no ha entregado ninguna, sin embargo que me dijo que tenía muchas herramientas del Estado; parece que las ha regalado a su carpintero francés. (SUCRE *In*: O'LEARY, Tomo II, 1919: 48-51).

Essa carta nos revela ainda importantes informações quanto à atuação de Rodríguez em Cochabamba, onde teria brigado e insultado a todos, tratando-os de ignorantes e brutos. Contudo, o que teria causado mais alarme foi supostamente ter dito que, em menos de seis anos, destruiria a religião católica na Bolívia. Sucre considerou as atitudes de Rodríguez como “*francesadas*”, disparates da cabeça de um francês aturdido. Seria isso uma referência às ideias radicais oriundas da ilustração francesa em um momento histórico, a “era das revoluções”, no qual a burguesia foi classe revolucionária? “Especialmente na

França, as convicções anticlericais e antiteológicas herdadas do Iluminismo e da Revolução conservaram uma força impressionante e uma grande atratividade entre a burguesia instruída” (GAY, 1988: 52).

Em sociedades com mentalidade de antigo regime, como as ibero-americanas, em que a religião católica era até pouco tempo a única permitida pelo Estado e sua cosmologia era incontestável — e em que os clérigos eram os principais formadores de opinião —, o efeito de uma campanha pública de difamação empreendida pelos padres conservadores contra Simón Rodríguez seria a inviabilização da implementação de seu projeto de educação popular na Bolívia pela perda de apoio governamental. Tal acusação — de pretender destruir a religião católica na Bolívia em menos de seis anos — era considerada gravíssima, e por si só justificaria o rechaço de qualquer proposta vinda de Rodríguez, além de sua desaprovação pelo governo, preocupado em manter a ordem social. “Pero si bien la ideología republicana significó que la Iglesia Católica se retiraba a la vida privada, esto no quiere decir que ella no siguiese jugando un papel crucial en las luchas por el poder que definieron, a la vez, al Estado y a la Sociedad” (ALJOVÍN DE LOSADA, 2000: 111).

Simón Rodríguez renunciou aos cargos que exercia, alegando, portanto, falta de apoio por parte do governo de Sucre. O presidente estaria insatisfeito com os elevados custos daquele sistema, ao fim tendido para o lado dos conservadores, que, além de acusarem todos os liberais de serem “inimigos do trono e do altar”, indicavam Rodríguez como um conspirador que pretendia, segundo seus termos, “desmoralizar as crianças pobres que recolhia — para que o acompanhassem ao inferno”. Essa era uma ótima justificativa para Sucre desaprovar Rodríguez, sob a alegação de que causava problemas ao governo, e uma pecha pesada demais para ser aceita por uma sociedade de tradição católica e ainda com mentalidade colonial, com uma cosmologia típica do antigo regime, em que “o sagrado cerca e penetra todas as hierarquias profanas” (LE ROY LADURIE, 2004: 95).

Em uma sociedade conservadora como a boliviana do início da República, o efeito desse tipo de intriga foi devastador para a iniciativa de Rodríguez, implicando na recusa de seu projeto pelas elites e justificando sua desaprovação pelo governo. Ficou claro, também para Rodríguez, que os conservadores não aceitariam suas propostas, e tratariam de desmoralizá-lo perante a sociedade, através dos agentes intelectuais mantenedores da estrutura de poder quase idêntica à colonial, vislumbrando potenciais perdas acarretadas

por uma educação popular como a proposta pelo diretor de ensino nacional colocado por Bolívar, que *libertasse* as classes oprimidas da *escravidão da ignorância* a que eram submetidas. Sucre, como vimos, desaprovou os gastos realizados nos estabelecimentos de educação pública e provavelmente também desejou a saída do diretor. Acabou cedendo à pressão dos conservadores, inclusive reproduzindo as acusações contra Rodríguez a fim de justificar a renúncia deste. Segundo Mariátegui (2010: 116):

A revolução da independência, alimentada de ideologia jacobina, produziu temporariamente a adoção dos princípios igualitários. Mas esse igualitarismo verbal não tinha em vista, realmente, senão o *criollo*. Ignorava o índio. A república, além do mais, nascia na miséria. Não podia se permitir o luxo de uma ampla política educacional.

Sucre afirmou ainda que Rodríguez entregou a O'Connor os edifícios de Chuquisaca que estavam sob sua administração: o colégio de San Juan, em muito mau estado depois de seis meses, e o Convento de Santo Agostinho, parcialmente destruído. Rodríguez teria deixado em pior estado tudo o que foi colocado sob seu cuidado. Além disso, teria desestimulado os ferreiros, carpinteiros e pedreiros contratados por Sucre para a construção da nova capital — que ao fim não foi construída. Outra informação importante dada por Sucre é que Rodríguez, contrariando as ordens de só recolher órfãos, reuniu em sua casa “mulheres perdidas” e “jovens indolentes”, com quem gastou dinheiro emprestado, endividando-se, sem apresentar ao governo documentos comprobatórios.

Decisiva la influencia de los detractores de Robinson, hasta lograron desopinarlo en el concepto público; pero no satisfechos con haberle hecho desmerecer la estimación íntegra de Sucre, perseveraron aún en desprestigiarlo. Fueron más lejos, e incurrieron en la ignorancia deplorable de buscar todos los medios de ver desbaratado el sistema social de reunir en casas de corrección a las prostitutas. [...] hombre de visual clara y distante, honda y fuerte, enfoca genialmente en forma social el asunto de prostitución, aun en aquel medio de preocupaciones conservadoras. El plan de enmienda de mujeres extraviadas lo entiende el reformador no como asunto de pura caridad, sino como problema obligatorio a las atribuciones y deberes del Estado, ya por razones de justicia y saneamiento moral, como por economía administrativa y demás aspectos sociales que engloba la cuestión. (GUEVARA, 1954: 294).

Finalmente, Sucre afirmou ter consideração por Rodríguez, apesar de o considerar possuidor de ideias extravagantes e incapaz de exercer o cargo, além de não ter apresentado seu plano por escrito ao governo depois de oito meses. Reclamou ainda que Rodríguez não entregou nenhuma das ferramentas que estavam em seu poder, supondo que as poderia ter apresentado ao “seu carpinteiro francês”. Entre os papéis do marechal Sucre, foi encontrado uma espécie de plano de educação redigido em francês (ver tradução em anexo 3). Contudo, o projeto não indica autoria, tampouco parece ter sido escrito por

Rodríguez, que sabia francês, tanto pela diferença de caligrafia desse texto com as de Rodríguez, quanto pelo fato de na capa estar escrito “Ensaio sobre o ensino/Resumo geral sobre tudo que seria necessário ao estabelecimento regular do Ensino na república d’Olivier”. Parece que o autor não entendera o nome da nova República da Bolívia, de início chamada “República Bolívar”, para a qual aquele ensaio fora encomendado.

Segundo Sucre, Rodríguez considerava-se o único responsável pelos ramos de economia e educação, já que compreendia tudo dentro de suas atribuições como “Diretor Econômico” nomeado por Bolívar. Essa informação denota uma espécie de disputa de poder, entre o presidente da república e o diretor econômico, pelo destino do capital que os decretos de Bolívar aplicaram exclusivamente ao ensino público, o que pode ser mais um indício de sua visão “utópica”. De fato, para Rodríguez, “el Director de semejante obra, debe tener más aptitudes que el Presidente de la República... cuéntense”:

1. moralidad (no escrúpulos monásticos ni gazmoñería)
2. espíritu social (por razón, no por imitación ni por conveniencia)
3. conocimiento práctico y CONSUMADO de artes, de oficios y de ciencias exactas (Economista, no mero especulador)
4. conocimiento práctico del Pueblo, y para esto haber viajado por largo tiempo, en países donde hay que aprender, y con la intención de aprender. El Pueblo no se conoce andando por las calles, ni frecuentando algunas casas pobres, para darles una parte de lo que necesitan, o para pedirles todo lo que pueden dar.
5. Modales decentes (sin afectación)
6. Genio Popular, para saberse abajar y tratar, de igual a igual, con el ignorante — sobre todo con los niños.
7. Juicio, para hacer sentir su superioridad sin humillar.
8. Comunicativo, para enseñar todo lo que sabe, y en esta cualidad poner su amor propio; no en alucinar con sentencias propias o ajenas, y hacerse respetar por una ventaja que todos pueden tener, si emplean su tiempo en estudiar. El que piense en esto reconocerá que lo que sabe lo debe al pobre que lo mantuvo, por una porción de años, de estudiante — y que no hizo aquel sacrificio, sino con la esperanza de tener quien lo enseñase. Los que han aprendido a expensas de otro, son libros que han costado mucho dinero; más le habría valido al pobre campesino comprarse una biblioteca. Los Doctores Americanos no advierten que deben su ciencia a los indios y a los negros: porque si los Señores Doctores hubieran tenido que arar, sembrar, recoger, cargar y confeccionar lo que han comido, vestido y jugado durante su vida 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 detrás de los bueyes, en los caminos detrás de las mulas, en las canteras, y en muchas pobres tiendecillas haciendo manteos, casacas, borlas, zapatos y casullas.
9. De un humor igual, para ser siempre el mismo con las gentes que tenga bajo sus órdenes.
10. Sano, robusto y activo, para transportarse a todos los puntos donde se trabaje. El Director es el desempeño del Gobierno — de su intervención depende el buen éxito de la mayor parte de las providencias; porque casi todas son económicas, y sin economía no hay Estado. Como Agente inmediato, debe aplicar la mano a las obras, para enseñar — y estar presente para hacerlas ejecutar. Desde su casa manda el Gobierno: el que ha de ejecutar sus órdenes, no ha de estar SENTADO despachando correos, y cometiendo a

otros lo que está obligado a hacer — no puede, por consiguiente, tener otro empleo, ni tomar el título de Director Económico por honor, o por el sueldo... porque no es colocación ni destino, ni suerte, como se dice cuando se favorece a cualquiera por empeños. La Dirección Económica no se toma para figurar llenando encabezamientos, y haciendo llenar sobrescritos con palabras HUECAS. Cuando el Director escriba ha de decir “La Dirección Económica manda que se haga tal cosa”. Y cuando le escriban, le han de suscribir sus cartas, diciéndole a la Dirección Económica (y nada más) en lugar de “El Excelentísimo Señor Doctor Don Juan José Antonio Díaz Martínez de Sandoval, Ulloa de Mendoza, Gran director Principal y General de Dominios Nacionales, Administrador y Encargado especial y particular de los Ramos Generales de Educación Nacional, Minas del Estado, Camino Públicos, Sendas y Veredas, Fábricas, Manufacturas, Comercio Ultramarino y Terrestre, Inspector General de la Industria Agrícola, Bosques, Puertos y Ensenadas, en toda la extensión de la República” &c. &c. &c. &c. De todas estas cosas, el Sr. Director no sabe sino los nombres, ni cuida de otra cosa. Sus dependientes lo engañan, él engaña al Gobierno y el Gobierno al Pueblo. Hablan todos mucho, y ninguno hace nada.

11. Debe tener INGENIO, porque en muchísimas ocurrencias se verá con las dificultades a solas, y tendrá que apelar a sí mismo para vencerlas. Hay cosas en que, el que manda (sea lo que fuere) no puede o no debe pedir consejo, o no tiene a quien pedirlo — es un viaje de alta mar: los marineros sirven de mucho con arbitrios de maniobra o de industria en casos apurados; pero de nada en punto a rumbos — ellos manejan las velas; pero sólo el Piloto manda virar. El Director no ha de estar colgado de libritos, ni de mapas, ni de recetas, (ni los que lo necesitan han de estar esperando a que salga del Coro, del Tribunal, de la Aduana, o de la Secretaria de Estado, ni a que vuelva de su hacienda, ni a que haya cerrado el Almacén. Ha de tener cabeza y manos — con cabeza sola sabrá lo que es menester mandar, y con manos solas, lo hará cuando se lo manden...

12. Desinteresado, prudente, aficionado a la invención y a los trabajos mecánicos, estudioso, despreocupado, en fin... hombre de mundo — no ha de ser un simple que se deje mandar por los que manda, ni un necio que se haga valer por el empleo. No habría con qué pagar un Director semejante, si por cada cualidad exigiese un premio; pero quiere la fortuna que los hombres, tan felizmente dotados, tengan una inclinación decidida a ocuparse en hacer bien, y no piensen en atesorar. Es muy fácil obtener los servicios que pide la Dirección, porque los desean hacer; no obstante, es muy difícil reducirlos a una ciega sumisión: el Gobierno los debe tratar con decoro, porque, como saben comprar su independencia con el trabajo, no mendigan COLOCACIONES. (RODRÍGUEZ, 1830: 156-158).

Importante notar o reconhecimento, por parte de Simón Rodríguez, de que tudo o que sabem os que tiveram oportunidade de estudar, os doutores americanos, eles o devem aos pobres que os mantiveram por anos, como estudantes — e que não fizeram aquele sacrifício, senão com a esperança de ter quem os ensinasse.

Os Doutores Americanos não advertem que devem sua ciência aos índios e aos negros: porque se os Senhores Doutores tivessem tido que arar, semear, colher, carregar e confeccionar o que têm comido, vestido e jogado durante sua vida inútil... não saberiam tanto: estariam nos campos e seriam tão brutos como seus escravos.

Aqui, Rodríguez se aproxima das ideias do abade Sieyès, que apontaria o Terceiro Estado (povo) na França como autor dos trabalhos particulares realmente úteis, que fazem

a subsistência e a prosperidade na nação: “estes são os trabalhos que sustentam a sociedade. E sobre quem recaem? Sobre o Terceiro Estado. [...] Assim, o que é o Terceiro Estado? Tudo, mas um tudo entravado e oprimido” (SIEYÉS, 2001: 2/3). O próprio Rodríguez citaria Sieyés em *Luces y Virtudes Sociales* (1840), revelando um possível paradigma para seu plano de reformas aplicável, baseado na *razão* tão exaltada pela ilustração francesa:

La revolución de América fue una conmoción de la de Francia = y aquella fue obra de las circunstancias. Grandes talentos aparecieron en ella, pero sólo el Abad Sieyes *dio un plan de reforma adaptable a la Francia*. Bonaparte lo DESPRECIÓ, *por ponerse en lugar de las cosas*. No advirtió que sólo la RAZÓN obra en las mudanzas ÚTILES porque es la expresión de la necesidad. (RODRÍGUEZ, 1840: 74).

Simón Rodríguez escreveu ao general Bolívar em 15 de julho de 1826, assumindo a culpa pelo fracasso de seus projetos educacionais na América do Sul. Afirmou ainda que todo o dinheiro que recebeu foi gasto com os jovens recolhidos; e pediu que o ajudasse a sair da Bolívia, e que pagasse em Lima sua dívida com o carpinteiro francês — seria este o citado por Sucre? — Brutus Simón:

Amigo: No he escrito a U.: 1º Porque esperaba que U. viniese para el Congreso: 2º Porque quiero dejarlo en libertad para que piense lo que le parezca sobre la renuncia que he hecho del encargo que me hizo. Las explicaciones tienen siempre el aire de chisme, sobre todo cuando se hacen de lejos. No sé si U. se acuerda que estando en París, siempre tenía yo la culpa de cuanto sucedía a Toro, a Montúfar, a U. y a todos sus amigos: pues así he seguido desde entonces: ya tengo el lomo duro; y si he de decir lo que siento, me gusta tener la culpa, para evitarme el trabajo de justificarme: no hay cosa más pesada para mí. Mea culpa; el haberme encargado del hospicio de Bogotá. Mea culpa; el haber sido Comisario bizcochero. Mea máxima culpa; el haberme metido a Director en Charcas. Sáqueme U. de aquí, enviándome con quéirme: lo que había de haber guardado para mí, lo he gastado con los muchachos creyendo que hacía bien: no me quejo; porque creo que he hecho bien, y si U. cree lo contrario, será como siempre, mea culpa. Muriéndome estoy de fastidio aquí, porque no tengo qué hacer: lléveme U. a la Costa y déjeme allí; por Dios, ya U. sabe cómo he vivido ¿en qué emplearé mi tiempo? Aquí no hay un cuartillo: el carpintero francés que enganché en La Paz se ha entendido conmigo, y a mí no más ocurre: no tengo cosa de valor que vender, y le he dado una orden para que U. le haga pagar en Lima: por más que le he instado para que me espere, no quiere hacerlo, alegándome (con razón) que le hago perjuicio en su tiempo. Hasta la vista, *Simón*. [P.S.:] El nombre del carpintero francés es Brutus Simón. ¡Qué casualidad!... ¡tres Simones en un negocio! Así irá mi carta-libranza: “Señor don Simón: Recomiendo a U. al maestro Simón. Simón” (RODRÍGUEZ, 2001: 147).

Sucre escreveu mais uma vez a Bolívar, em 20 de julho, dando notícia de duas longas conversas travadas com Rodríguez, demonstrando admiração e ao mesmo tempo convencido da incapacidade de implementar o plano sob seu método. Afirmou que Rodríguez recusou ser empregado pelo governo, desculpando-se pelas faltas que, segundo Sucre, foram cometidas pela “maldita paixão” que Rodríguez teria pelos franceses:

Chuquisaca, 20 de julio de 1826

Después que le escribí a U. con Wilson una larga carta sobre don Samuel, ha tenido éste conmigo dos largas conferencias. Cada vez admiro más y más la instrucción y carácter benéfico de este hombre; pero cada vez me persuado de que no puede llevarse a cabo su plan, y menos bajo su método. Le dije que si él quería quedarse en Bolivia y no quería ser empleado, yo le procuraría un sueldo para que quedase como un Consejero del Gobierno en los negocios de instrucción pública. Me dijo que no quería. Él se ha disculpado de muchas de las cosas que he escrito a U. en aquella carta; pero entiendo que él ha hecho faltas por esa maldita pasión que tiene a los franceses, y que en su pasión por ellos, no la cree faltas. Le dije que sabía que buscaba dinero para librar contra U., y que si era para su viaje o cosa semejante se lo proporcionaría del mío para que no molestara a nadie, y que si era para los gastos de su destino que no había cubierto, pasara la cuenta y se buscaría con qué pagarla. Aún no ha presentado la cuenta; y para él me dijo que por ahora todavía no necesitaba dinero, pero que me avisaría. (SUCRE *In*: O'LEARY, Tomo II, 1919: 66/67).

A próxima carta de Sucre a Bolívar, tratando de Rodríguez, é de 27 de julho. Nela, Sucre reafirma que o verdadeiro motivo do desgosto e oposição do clero — os padres mais que os freis — ao governo eram os decretos de 11 de dezembro de 1825. Reclamando estar sempre apertado por falta de dinheiro, deu notícia do pagamento ao carpinteiro contratado por Rodríguez, que se separou de tudo referente aos assuntos de educação pública, apesar da proposta feita pelo governo de empregá-lo como conselheiro e aproveitar dele as ideias praticáveis. Sucre lamentou ainda que as ideias de Rodríguez eram “exageradas” e “inverificáveis”, o que indica a percepção daquelas como “utópicas”, sendo que “en última instancia, es utópico todo aquello que los representantes de un orden dado consideran como peligroso para el orden e irrealizable en cualquier orden” (RICOEUR, 2009: 93).

Chuquisaca, 27 de julio de 1826

U. conocerá que el verdadero motivo del disgusto de los clérigos es por el decreto del 11 de Diciembre que les quitó las capellanías, etc. Los frailes no están contra nosotros; pero son tan pocos y tienen tan poco influjo que no puedo oponerlos al que tienen los curas. [...]

Estoy siempre muy estrechado por dinero. Le dieran al carpintero de don Samuel los quinientos pesos. Don Samuel se ha separado de todo conocimiento en los asuntos de la educación pública de Bolivia. Ya le dije a U. que no quiso admitir él quedarse como Consejero de Gobierno, en estos negocios de construcción y educación pública como le propuse, y de cuyo modo quedaba exento de compromisos y disgustos con el público, y el Gobierno escogería y adoptaría de sus consejos lo que creyera mejor y practicable. Dije también a U. que se me ha disculpado de muchas cosas, que yo por fin he creído que él ha hecho involuntariamente; porque cada vez veo que es más y más benéfico, desinteresado y bueno. ¡Que lastima que tenga ideas tan exageradas y tan inverificables! (SUCRE *In*: O'LEARY, Tomo II, 1919: 70-72).

Sucre seria ainda informado (após a renúncia do diretor) da oposição difamadora empreendida contra Simón Rodríguez, cujos autores principais eram os intelectuais tradicionais conservadores, preocupados com a manutenção daquela ordem social e de seus privilégios de classe:

El 3 de agosto alzó en Cochabamba una voz en favor de Rodríguez, la del general José María Córdova, quién escribió a Sucre dándole cuenta de las maniobras de Centeno, Calvo y otros personajes de la calaña de éstos: “Comenzaré esta carta por decirle a V. una noticia que puede importarle para su gobierno; y es que el doctor Centeno (Administrador General del Fondo de Conventos de Monjas, Casas de Huérfanos, etc.) junto con Calvo, el ministro, don José Velasco y otros que no conozco, tratan de oponerse a los establecimientos liberales que de orden del gobierno se van a erigir en este departamento; he oído decir que Centeno dice, y los otros, que don Samuel es un impío enemigo de la religión, con esta expresión: ‘Del trono y del altar’, y lo mismo dicen del Dr. Torrico; y lo mismo dirán de cuantos liberales vengan a tomar conocimientos en el monopolio, a inspeccionar su criminal conducta y su malísima opinión, tan contraria a los intereses de la República. Este doctor Centeno es el hipócrita más refinado que puede pisar la tierra. Calvo tiene la fama de haber sido y ser un fanático servil; por fin, lo que me parece convenientísimo, y así se cortará este género de bochinche, es que V. quiete a Centeno toda intervención en estos negocios y lo destine a cualquier otra parte de la República”. (ANDRÉS-LASHERAS, 2001: 68).

Nessa carta do general Córdova, ficam evidentes as cabeças da oposição aos “estabelecimentos liberais” que Simón Rodríguez tratou de implantar no departamento de Cochabamba. Uma delas é o político Calvo, segundo o general, com “fama de ter sido um fanático servil”, além dos clérigos Centeno e José Velasco (os administradores dos orfanatos de meninos e de meninas de Cochabamba, substituídos por ordem do diretor geral), entre outros, que acusaram Rodríguez de ser “um ímpio inimigo da religião” — “inimigo do trono e do altar” —, claras referências a sua política anticlerical de confisco do patrimônio da Igreja para financiar a educação pública boliviana. Vale notar que essa postura de Rodríguez de “inimigo do trono e do altar” foi recorrente também na França, principalmente depois da Restauração do trono, em 1815, que retomou o absolutismo com sua característica união do trono com o altar, tal como na restauração do trono espanhol, naquele mesmo período. Nesse sentido,

combatir la unión estrecha de la Iglesia y del Estado, detraer el poder político de los clérigos, éste es el fin que tan a menudo ha unido a hombres de opiniones diversas. A todo lo largo del siglo XIX francés, las cuestiones religiosas se presentaron fundamentalmente a partir de su dimensión política; ésta es la razón por la que la política ha unido a hombres que diferían mucho en cuanto a sus creencias metafísicas. (WEILL, 2006: 20).

Em 1º de setembro de 1826, o administrador do Tesouro Público boliviano passou ao Ministério do Interior as “cuentas de Don Simón” — a razão das contas prestadas por Simón Rodríguez (ver anexo 2 — fonte: MI — T. 12 — N° 14; 1826; Archivo y Biblioteca

Nacionales de Bolivia; Sucre), em que constam as quantidades que recebeu e com o que foi gasto. São fontes inéditas e muito importantes, pois esclarecem diversos detalhes, como nomes de empregados e dos jovens que receberam formação docente de Rodríguez, além da quantidade de pessoas assistidas em seus estabelecimentos, inclusive com a descrição dos gastos de alimentação. Também dá notícia do que foi construído pelos carpinteiros contratados, inclusive para serem professores de carpintaria, comprovando que Rodríguez conseguiu pôr em prática a instrução em ofícios mecânicos e que os móveis fabricados eram em quantidade superior aos que Sucre informou a Bolívar. É importante reiterar que, sobre tais informações, são feitas as devidas referências ao longo desta tese, quando se justifica a reprodução de dados ali contidos de acordo com sua relação com a narrativa aqui realizada.

Simón Rodríguez escreveu ainda de Chuquisaca ao general Bartolomé Salom, em 4 de setembro de 1826, afirmando estar na pior situação, vivendo de favor e endividado, querendo partir e sem recursos para tal. Solicitou ainda 2 mil pesos e reclamou que não conseguia um quarto para ficar, posto que os comerciantes eram “desconfiados” e o resto da gente de Chuquisaca, muito miserável. Pediu ainda que avisasse a Bolívar de sua situação, lamentando-se de dele ter se separado — como quis o general:

Mi estimado General: Me ha llegado el equipaje y la loza que el Libertador me envió, como aquellos títulos que llegaban de España precisamente el día en que iban a enterrar al titulado. La viuda llorando de pena y de regocijo, le ponía los títulos a los pies. He escrito al Libertador dos veces, y puesto mis cartas en la Secretaría para que se las dirijan; no he tenido respuesta. [...] Yo estoy en la peor situación en que puede hallarse un hombre en mi genio... queriendo irme y no pudiendo. No tengo un cuarto, y estoy viviendo de prestado; comprometido con una casa, con un asistente y con otras cosillas que no me permiten moverme sin pagar. Búsqueme U. a toda costa 2.000 pesos, y hágamelos pasar cuanto antes. Aquí no hay un cuarto; los comerciantes son muy desconfiados y el resto de la gente es muy miserable. No digo a U. los motivos que he tenido para renunciar el encargo que el Libertador me había hecho, porque sería largo, y porque espero explicarme con U. verbalmente. Al llegar a Lima satisfaré a U. o por manos del Libertador, o por las mías. Haga U. un esfuerzo por hacerme este servicio, y lo agradeceré, tanto más, cuanto es el mayor que pueda hacerme en las circunstancias actuales. Si el Libertador está ahí, muéstrole U. ésta, y si se ha ido a Colombia, envíele U. copia. El mayor disparate que podía haber hecho, lo hice consintiendo en separarme del Libertador; pero él lo quiso así, porque él piensa, que como él reemplaza a todos, muchos pueden reemplazarlo... modestia natural en los hombres de recursos. Dígame U. que me escriba; yo no lo he hecho con frecuencia, porque cada día me han estado anunciando su llegada aquí; y no le he dicho el porqué de mi suspensión, por darle una prueba del alto concepto que tengo de su juicio, y de lo persuadido que estoy de su amistad. Yo no soy su criatura para adularlo, ni me importa engañarlo, porque lo que podía esperar de él, lo tengo hace muchos años... su afecto y su confianza. Estoy persuadido que es mi amigo; ni la precaución tan natural en los viejos, me hace desconfiar un instante de su constancia. (RODRÍGUEZ, 2001: 149).

Retomando o epistolário de Sucre a Bolívar, por meio de outra carta também datada de 4 de setembro de 1826, podemos perceber vários elementos contribuintes para o entendimento das relações entre o clero e os indígenas, bem como a intromissão regulatória do governo nessas relações, provocando mais descontentamento pela proibição da cobrança forçada de dinheiro para as festas de santos. Sucre denunciou padres que chegavam a tomar a filha mais bonita da família indígena que não contribuísse, para vendê-la ao primeiro que pagasse. Outro motivo de desgosto do clero, como várias vezes já foi aqui sugerido, continuou sendo o cumprimento dos decretos de 11 de dezembro de 1825, que aplicaram seus bens e rendas no financiamento da educação pública. Sucre conclui ser impossível agradar tal categoria:

Chuquisaca, 4 de Septiembre de 1826

Pues respecto de los antiguos curas le diré que se han descontentado con la resolución de que a ningún indio se le obligue por fuerza a hacer fiestas, sino que sólo paguen los que voluntariamente quieran. No puede U. pensar las infamias que hacían los curas para exigir de los indios el pago de estas fiestas; llegaba al caso de que cuando un pobre no podía pagar los cincuenta o cien pesos de su fiesta, le quitaban una hija, la más bonita, para venderla al uso de lo primero que pagara. En fin, basta decir que en medio del temor supersticioso de los indios a los curas, vienen ya hasta aquí, a quejarse cuando les quieren obligar a pagar fiestas. Los curas no han podido contar contra esta medida con los indios; pero sí fomentan en ellos descontento por otras. El decreto de 11 de Diciembre aplicando a la educación pública las obras pías etc., ha sido otra disposición que los ha disgustado. Es, por último, la única gente que, si no se muestra alarmada, al menos no se manifiesta contenta; pero estoy convencido de que no lo satisface sino dejarles sus inmunidades, las riquezas todas del país, y aun creo que sería preciso entregarles el Gobierno mismo para que fueran bien contentos. [...]

Aunque U. me dice que se alegra de que salga de don Samuel, siento que U. pensara un momento que yo le indicara siquiera que saliese; basta que él tenga las relaciones de amistad con U., para que yo lo respectara, y lo hiciera respetar; y además él merece consideraciones por su instrucción; así es que yo lo estimo mucho a pesar de sus extravagancias. En apoyo de lo que he dicho a U., le diré que por fin ha pasado en la semana última tres cuentas y de todas ellas no resulta sino que ha consumido nueve mil y pico de raciones este año en la gente que tenía en su casa; que ha mantenido tantos niños, y que se queda debiendo para pagar gastos hechos en los establecimientos 3.734 pesos 2 reales, pero ni dice en qué se han invertidos 7.925 pesos que se le dieran aquí los cinco primeros meses de este año, unos 1.500 pesos en Cochabamba y no sé lo que ha librado a La Paz y Potosí para sus carpinteros. Es decir que sólo aquí se gastaron en seis meses 13.159 pesos dos reales, y no tenemos otro provecho del establecimiento que el valor de 500 pesos de unas mesas hechas para la Secretaria, y nada más, y nada más. A no ser que don Samuel es tan honrado y que no tiene un peso padecería su reputación; más todos lo tienen por un hombre de bien a toda proba; pero sí sin orden ni método para sus establecimientos. (SU-CRE *In*: O'LEARY, Tomo II, 1919: 96-99).

Nessa carta, Sucre tratou ainda da atividade de Simón Rodríguez, e deu a entender que Bolívar lhe respondeu as cartas anteriores sobre o assunto, alegrando-se com a saída

de Rodríguez, ainda que considerando que Sucre teria motivado tal saída, o que este nega. A suposta carta seria uma resposta à enviada por Sucre em 4 de julho, dando notícia da renúncia de Rodríguez ao encargo de direção da educação pública. Contudo, tal carta não foi publicada nem localizada. Para ser respondida em 4 de setembro, a carta de Bolívar deveria ter sido escrita cerca de um mês antes, tempo médio gasto pelo correio entre Lima e Chuquisaca, como podemos deduzir das datas das cartas publicadas e suas respectivas respostas. Portanto, tal carta deve ter sido enviada entre fins de julho e início de agosto, em resposta às cartas de Sucre enviadas em julho. Não obstante, nenhuma das cartas enviadas por Bolívar a Sucre nesse intervalo (e que foram compiladas por O’Leary) faz referência a Simón Rodríguez. É provável que Bolívar, concordando com Sucre, também considerasse caro o sistema de Rodríguez, preferindo o de Lancaster, tanto pelo fator econômico, como pela própria posição de classe social e interesse na manutenção do *status quo*. Bolívar e Sucre eram *criollos* aristocratas e, portanto, a República devia ser governada pela aristocracia, não pela “democracia”, que supõe a participação de todos no governo, como sonhava Rodríguez. Portanto, tampouco seu antigo pupilo parece ter concordado com as ideias “impraticáveis” do maestro — “Bolívar no quiso más oír hablar de Rodríguez para la dirección de Instrucción pública y beneficencia” (ANDRÉ, 1924: 230).

Nessa última carta, Sucre informou ainda a prestação de contas realizada por Rodríguez, apontando gastos com a alimentação da gente por ele recolhida no estabelecimento, além das dívidas feitas e os gastos de mais de 13 mil pesos, dos quais se aproveitariam apenas 500 pesos em móveis, e nada mais. Contudo, Simón Rodríguez prestou conta, também, da obra feita pela carpintaria para o governo, em que cada sala teria 11 mesas, além de cadeiras, bancos e outros móveis especificados na razão de contas prestada ao governo em 27 de agosto. Indicou ainda o que foi feito em La Paz pelos carpinteiros, tanto em móveis quanto em reforma da escola (ver anexo 2 — fonte: MI — T. 12 — N° 14; 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre). Com o cruzamento dessas fontes, é possível notar a insatisfação de Sucre ante os gastos realizados por Rodríguez, desconsiderando a natureza de investimento daquela obra, que necessitava de uma mínima infraestrutura física para funcionar. A questão parece situar-se na prioridade que cada personagem dava às verbas disponíveis: enquanto o presidente da República se via às voltas com demandas urgentes de todos os ramos da administração pública, cujos gastos militares devoravam a maior fatia do orçamento, Rodríguez se mostrou resolutivo

em fazer o uso que lhe conviesse do patrimônio destinado à educação e beneficência pública pelos decretos de Bolívar. Para o diretor ecônomo Simón Rodríguez, a prioridade era estruturar um sistema nacional de educação, que, por visar à universalização da instrução primária, em cumprimento aos decretos, era necessariamente caro, e mais encarecido ficou com a evidente valorização salarial dos professores e a multiplicação por três dos superiores de cada estabelecimento, como já foi visto.

Segundo Sucre, Rodríguez só não foi suspeito e acusado de desvio de recursos por sua honradez e porque não tinha dinheiro nem para ele, como não possuiria nem ordem nem método para seus estabelecimentos. Nesse mesmo dia, Bolívar deixou Lima em direção à Grã-Colômbia. Sucre enviou outra carta a Bolívar no dia 27 de setembro, e, dando conta mais uma vez de seus problemas por falta de dinheiro, reclamou ainda dos padres que estavam desacreditando o governo ante a população, incitando-a dessa vez contra a lei de contribuição direta:

Chuquisaca, 27 de Septiembre de 1826

Lo que U. más sabe que fastidia son los reclames sobre dinero, porque es en lo que nadie quiere tener espera; y como he dicho a U. las rentas han caído mucho en este año según el último arreglo. Esta es otra cosa que también me ha molestado: U. por aliviar al pueblo dio su ley de contribución; y los malditos curas han hecho entender a las gentes que esta ley era tan gravosa, que muchos pueblos se descontentaron, y el resultado ha sido quedarnos con un vacío. Vea si es motivo de disgusto observar que U. quiso aliviar al pueblo, y que estos diablos hayan hecho creer lo contrario. (SUCRE *In*: O'LEARY, Tomo II, 1919: 111-112).

O general Córdova denunciou (em carta já vista) a Sucre o padre Centeno como o “hipócrita mais refinado que pode pisar a terra”, recomendando ao presidente da República que o afastasse dos negócios da educação pública, removendo-o de Cochabamba. Sucre atendeu à sugestão, nomeando Centeno como bispo de Santa Cruz de la Sierra,⁵⁸ em substituição ao anterior, falecido, fato revelador da importância e do poder exercido por Centeno, já que o cargo de bispo era muito importante na hierarquia da Igreja — durante o período colonial, as “cidades” eram aquelas que possuíam um bispo. Contudo, Centeno não assumiu esse posto, provavelmente pela idade avançada ou porque resistiu e permaneceu em Cochabamba até ser finalmente nomeado pelo governo, no ano seguinte, reitor moral do orfanato, vindo a falecer pouco tempo depois:

⁵⁸ A população do Departamento de Santa Cruz de la Sierra foi estimada em 75 mil almas em 1826 (PENLAND, 1975: 61).

En octubre [de 1826], ignorando los deseos de la mayoría del cabildo de Santa Cruz, Sucre nombró el Dr. Manuel Mariano Centeno, director del orfanato de niños de Cochabamba, como sucesor de Otondo en el obispado de Santa Cruz. Menos de seis meses después de su nominación, el Dr. Centeno también falleció. (LOFSTROM, 2015: 202).

Em carta ao editor do *Condor*⁵⁹ de Bolívia, “el republicano” informou sobre a resistência e o ressentimento dos franciscanos em Cochabamba ante o governo em 1827. Esses religiosos estavam, segundo o informante, se manifestando publicamente contrários ao cumprimento daqueles decretos que ordenaram a supressão de alguns conventos e a reforma dos que sobraram, difundindo os padres entre o “populacho” as “ideias mais subversivas” a fim de incitá-lo contra o governo. Esse relato pode ser outra evidência de que tal resistência não ocorreu só contra Rodríguez, em particular, o que seria compreensível por ele ser identificado como autor intelectual dos decretos relativos à educação, mas que, naquele momento, já não trabalhava para o governo. A oposição clerical, portanto, persistiu contra o governo Sucre, especialmente no tocante ao cumprimento daquela legislação anticlerical, como podemos perceber reiteradamente com o cruzamento das fontes aqui apresentadas:

V.V. habrán sabido Señores que el fanatismo se ha formado un baluarte en el convento de los Franciscanos de esta ciudad: estarán informados también que sus valientes atletas son en gran parte españoles viejos, impregnados de los bárbaros principios que procuran los tiranos difundir en sus estados. [...] No contentos con negar su absolución a todas las personas que por estupidez se acusan como un crimen la lectura de los libros que prohibieron los tiranos; declaran públicamente contra las medidas que ha tomado el gobierno relativas a la supresión de algunos conventos, y a la reforma de los que existen; esparcen entre el populacho las ideas más subversivas, y concitan por todos los medios posibles el furor e indignación de la plebe contra nuestro sabio gobierno, y contra los progresos de la sana filosofía. Pero hay más; tienden a desacreditar los benéficos establecimientos de enseñanza, con que la nación ha enriquecido este departamento, y a favor del influjo que gozan sobre la clase ignorante e ilusa, impiden a los jóvenes el ser educados en estos talleres de la civilización y de la libertad. ¡Causa admiración el descaro y la insolencia con que estos sátiros ultramarinos osan contra nuestra torrente irresistible de las luces, aun en las materias más indiferentes de la filosofía! (El Cóndor de Bolivia, N° 84, 12 de julio de 1827, p. 3).

Aqui podemos perceber a atribuição feita pelo informante “republicano” daquela sensibilidade “bárbara” ao antigo regime, a monarquia absolutista espanhola. Os clérigos

⁵⁹ De acordo com Barnadas, “*El Cóndor de Bolivia* (1825-1828) Semanario publicado durante la Presidencia del Mariscal Sucre; tuvo un carácter oficiosamente gubernamental (Moreno lo califica de ‘periódico ministerial’), por lo que sirvió de una especie de ‘gaceta oficial’ para innumerables disposiciones legislativas y administrativas; según Mendoza, Sucre, Rey de Castro e Infante fueron los responsables estables” (BARNADAS, 2002: 741).

opositores — franciscanos, em grande parte “espanhóis velhos” impregnados dos “bárbaros” princípios difundidos por seus reis, cuja leitura dos livros por estes proibidos condenavam como um crime — tratavam ainda de, segundo o relato, desacreditar os estabelecimentos de ensino implementados pelo governo, impedindo os jovens de serem educados naquelas “oficinas de civilização e liberdade”. A proporção do ressentimento do clero pode ser compreendida pelo volume de bens estatizados pelos governos de Bolívar e Sucre, dos quais temos notícias do informante britânico em testemunho da época, a quem recorreremos mais uma vez:

La propiedad entregada al fondo público de educación y caridad de los 28 monasterios suprimidos alcanza a 2.700.000 dólares al comienzo de 1827. Los conventos, aunque en menor número que los monasterios, poseen propiedad considerable y sin tomar en cuenta las monjas tienen permiso para abandonar sus celdas se ha hecho poco uso de esta facultad. El ejecutivo no ha juzgado prudente suprimir ningún convento de monjas y ha preferido dictar tales reglas y reglamentos concernientes al modo de tomar votos que deben resultar eventualmente que estos establecimientos de flojera y vicio mueran de una muerte natural, y su inmensa propiedad sea revertida al fondo de Educación y Caridad. (PENTLAND, 1975: 147).

Na sua última carta a Bolívar, conhecida como *memorial de Oruro*, de 30 de setembro de 1827, Rodríguez ratificou sua amizade e manifestou as razões do fracasso de seu projeto educativo da Bolívia (RODRÍGUEZ, 2001: 151-157). Nela, Simón Rodríguez indicou suas providências tomadas enquanto diretor do ensino público da Bolívia, bem como as razões de seu desentendimento com o governo. Esperançoso do favorecimento da “Fortuna” aos homens de virtude, comparou sua obra à de Cristóvão Colombo, que, prometendo uma nova terra, fora desdenhado pelos europeus, que o deram barcos velhos; depois da “descoberta” do Novo Mundo, os mesmos disputaram a honra da façanha. Esperava, portanto, que Bolívar fosse sua “Rainha de Espanha” (a que protegera o empreendimento de Colombo), fornecendo-lhe os meios necessários para a materialização do seu Novo Mundo prometido. Rodríguez afirmou mais uma vez ter se arrependido de separar-se de Bolívar, em Chuquisaca, para satisfazer a vontade de ambos, porque só Bolívar daria às suas ideias o real valor, o que pode indicar uma crítica ao presidente Sucre. Percebe-se, aqui, tanto uma visão romântica quanto a perspectiva utópica de esperar de Bolívar, um aristocrata interessado na manutenção da hierarquia social encimada pela elite *criolla*, o apoio necessário para seu projeto, que — importante reiterar — era muito mais caro que o ensino mútuo lancasteriano, que de fato foi o preferido e adotado pelo *Libertador* e por Sucre. Nesse sentido, uma crítica que se pode fazer a Simón Rodríguez

é quanto a sua visão “utópica”, talvez demasiadamente “radical” para aquele contexto. É importante, portanto, percebermos também as debilidades da utopia:

En el instante mismo en que la utopía engendra poderes, anuncia tiranías futuras que amenazan ser peores que aquellas que quiere eliminar. Esta paradoja desconcertante se relaciona con la laguna fundamental, aquello que Karl Mannheim llamaba la mentalidad utópica, a saber, la ausencia de toda reflexión de carácter práctico y político sobre los apoyos que puede encontrar la utopía en la realidad existente, en las instituciones y en lo que yo denomino lo creíble disponible de una época determinada. La utopía nos hace operar un salto hacia otro lugar, con todos los riesgos de un discurso loco y sanguinario. [...] la utopía hace desvanecer la realidad misma en pos de esquemas perfeccionistas, en última instancia irrealizables. Una especie de lógica loca del todo o nada reemplaza a la lógica de la acción. (RICOEUR, 2009: 91).

Em outras palavras, a universalização da educação primária proposta por Rodríguez não teve o necessário apoio governamental por questões — do ponto de vista daqueles presidentes — essencialmente financeiras, em face da enorme demanda de recursos para a urgente manutenção do aparato militar garantidor da ordem e da independência daqueles territórios ante sua antiga metrópole. Somado à questão financeira, Rodríguez menciona a oposição sofrida ao recolher as crianças pobres, reforçando a necessidade de “gente nova” para se fazer repúblicas, em clara alusão à ideia ilustrada de educação do “homem novo”, o cidadão republicano:

Dos ensayos llevo hechos en América, y nadie ha traslucido el espíritu de mi plan. En Bogotá hice algo y apenas me entendieron: en Chuquisaca hice más y me entendieron menos; al verme recoger niños pobres, unos piensan que mi intención es hacerme llevar al cielo per los huérfanos... y otros que conspiro a desmoralizarlos para que me acompañen al infierno. Sólo U. sabe, porque lo ve como yo, que para hacer repúblicas, es menester gente nueva; y que de la que se llama decente lo más que se puede conseguir es el que no ofenda. (RODRÍGUEZ, 2001: 153).

Na carta, Simón Rodríguez apontou as dificuldades que teve de vencer, impostas por gente com quem trabalhava e que se empenharam em “desanimar, desaprovar e ridicularizar” sua obra. Tal passagem indica que suas providências sofreram resistência de várias frentes, com destaque mais uma vez para a oposição clerical e a desaprovação e repreensão pública por parte de Sucre, atitude que Rodríguez não aceitaria nem de Bolívar:

Llegó el atrevimiento de un clérigo a términos de insultarme groseramente en su casa. Todo lo soporté; pero no pude sufrir la desaprobación del Gobierno, y mucho menos el que me reprendiesen en público. ¡A mí desairarme!... ¡reprenderme!... ¡a mí!... ni U.... y digo todo con esto: me retiré a mi casa, y con la inacción y el silencio respondí. (RODRÍGUEZ, 2001: 153).

Em outra carta escrita (quase duas décadas depois) a José Ignacio París, datada de 6 de janeiro de 1846, podemos perceber a permanência de certo rancor de Rodríguez em relação a Sucre. A carta refere-se à acusação por suposto desvio de dinheiro e aos dois atentados sofridos pelo marechal, o primeiro, um tiro no braço que motivou sua renúncia à presidência da República boliviana, e o segundo, fatal. Rodríguez culpa-o de alguma forma pela ignorância causadora do fracasso de seu projeto educativo:

Yo salí, en silencio, llevándome 2 millones de pesos de unas cajas que no existían; pero el Gran Mariscal salió a balazos, dejando un brazo, a cuenta del cuerpo que tenía que entregar en Pasto. Murió Su Ilustrísima después de haber hecho (por ignorancia) un mal sin comparación mayor que el bien que hizo (con pericia) peleando por la Independencia. (RODRÍGUEZ, 2001: 194/195).

Voltando ao *memorial de Oruro*, de 1827, podemos perceber que Rodríguez se considerava o braço direito do governo para a criação de um Estado, encarregado de dar ideias, não de recebê-las. Estava convencido da validade e viabilidade de suas propostas, arrogando-se capacidade necessária para aquele encargo pelo cabedal teórico e prático acumulado até então. Asseverou ainda ter se reduzido à “última miséria”, tendo gasto todo o seu soldo para comer com a gente que tinha recolhido, com quem viveu na mesma casa. Relatou também que, enquanto estava em Cochabamba, um “advogado indecente” e prefeito departamental de Chuquisaca — Dr. Calvo — desfez tudo o que havia feito. Ao regressar à capital, Rodríguez teria sido cobrado pelas dívidas contraídas, “com consentimento de Sucre por boca de Infante”, para a manutenção de seus estabelecimentos, confirmando informação já vista nas cartas anteriores. Passando “mil trabalhos” por falta de dinheiro e endividado por ter-se metido a “servir ao público sem armas”, Rodríguez partiu para Oruro, onde, segundo o relato, se deteve para não sofrer perseguição no Peru, governado por inimigos de Bolívar. Afirmou ainda ter sido convidado para trabalhar no Peru e no México, recusando tais ofertas pela intenção declarada de empregar-se no serviço da “cauda da liberdade” (Independência), para a qual teria escrito bastante. Mais uma vez, podemos perceber sua posição de intelectual engajado e indício de certo reconhecimento internacional no contexto hispano-americano pelas propostas de trabalho que recebeu. Contudo, sem o apoio de Bolívar, preferiria voltar à Europa, onde sabia viver e nada temia, o que ao fim não aconteceu, tendo em vista que passou suas últimas três décadas de vida na América do Sul, transitando por Chile, Peru, Equador e Colômbia. Nesse sentido, Rodríguez continuou deslocando-se constantemente, sem fixar residência por longo tempo em nenhum lugar, até morrer durante sua derradeira viagem.

Simón Rodríguez fez ainda referência aos seus principais opositores — Calvo, Centeno e James, como já vimos —, em carta ao General Francisco de Paula Otero, enviada de Lima em 10 de março de 1832. Nela podemos perceber indícios importantes para o entendimento dos acontecimentos aqui analisados e da própria personalidade de Rodríguez, tachado tantas vezes de “louco” por seus contemporâneos e por seus estudiosos. Ele próprio afirmou que era muito duro concordar que lhe faltava juízo. Falou ainda da oposição de James, “agente” de Centeno em Cochabamba, e da desaprovação deste à decisão do General Otero em confiar a educação de seu filho a Simón Rodríguez como preceptor — portador de imoralidade e loucura, segundo seu detrator. Nesta carta, podemos conhecer um pouco do que era ministrado por Rodríguez em suas lições, nas quais ensinaria aos alunos a viver em paz com seus companheiros, evidência do esforço em construir a sociabilidade republicana entre seus educandos. Percebe-se também o tipo de prática docente empreendida por Rodríguez, a educação classificada por ele como “social”:

Un señor cochabambino, llamado James (según me ha dicho el niño) desaprobó la resolución de US. cuando supo que me elegía para preceptor de su hijo — no puedo menos que aprobar la buena intención de ese señor, aunque su opinión me sea contraria —, inmoralidad y locura no son recomendaciones para maestro. No obstante, como US. persistiendo en su proyecto, me hace más honor que el que me habría hecho si hubiera lisonjeado sus esperanzas con virtudes, tal vez hará de mí un ladrón fiel: en efecto, algo va consiguiendo. El informe del señor James ha picado mi amor propio y empiezo a sentir ya un cierto deseo de probar que tengo más juicio que él — demasiado decir es; pero confío “en Dios” que lo he de conseguir, y he aquí como. No hablando al niño, en mis lecciones, sino de letras, de números, de verbos, de aseo y de paz con sus compañeros — y cuando llegue el caso de hablarle de alta moral, le citaré a su señor padre por todo ejemplo. Allá, de tarde en tarde, por no dejar de decirle algo de mi propio fondo... ya que soy maestro... me descolgaré por la Ociosidad, y presentándole, en el señor James, un contraste, le haré ver como ese señor lo hacía, si se aplicase a enseñar, lo mucho que importa el... Ocuparse — lo laudable que es, en un republicano el vivir de... su propia industria — lo feo que es el pasearse, con su almofrej, por las montañas, contando con los indios que quedan en la hacienda, etc. Como el niño salga de mi casa, al cabo de algún tiempo, sabiendo lo que es razón o disparate — verdad o mentira — modestia o hipocresía, hablando en castellano o en quechua, según convenga (pero no todo junto), lo poco de que un muchacho puede hablar — escribiéndolo con las letras que debe — y leyéndolo con sentido, no a gritos, ni en tono de cigarrón... habrá el señor general Otero conseguido mucho para cimentar la educación de su hijo, lo demás él lo hará, y yo tendré la satisfacción de haberle servido de algo. US. sabe que yo no he abierto casa; no porque me disguste enseñar, sino de miedo a los buenos cristianos. Muchos por caridad, me han tomado a su cargo y creyendo perjudicarme, han procurado desacreditar un establecimiento que no existe. El señor don José Domingo Cáceres, a quien debo muchos favores, me encargó dos niños (su sobrino y su cuñado) pocos días después, el señor don Cesáreo Sánchez me suplicó que le recibiera a su sobrino Igurra, y de uno en otro (siempre por recomendación del señor Cáceres) se han juntado hasta seis contando el niño de US. Esta es toda la escuela: pierde, por consiguiente, su tiempo el señor James, como lo pierden otros. (RODRÍGUEZ, 2001: 159-162).

O cruzamento das variadas fontes aqui apresentadas indica que tal resistência tem a ver também com a não concordância, por parte dos formadores de opinião, com a ideia da universalização da educação primária, defendida por Rodríguez, a qual seria requisito para o que ele definia como “educação social”: “La Instrucción que ahora se llama, con tanta impropiedad, pública, lo será efectivamente, haciéndose general... SIN EXCEPCIÓN — entonces será SOCIAL” (RODRÍGUEZ, 1840: 30). Nesse sentido, importam os seguintes questionamentos:

Existiam forças sociais adequadas para o projeto de Rodríguez? Simón Bolívar não teria gostado que elas se desenvolvessem. É uma ideia utópica nesse sentido, a de Simón Rodríguez. [...] Este é o dilema: a que meios acudir para que as propostas teóricas possam se converter na política em campo fértil, pleno da ação e mobilização das pessoas? Para onde apontar para poder converter cada homem em lugar positivo de um poder novo? (ROZITCHNER, 1990: 242).

Fica evidente, portanto, o projeto de formação de uma “sensibilidade republicana”⁶⁰ na obra e na prática de Simón Rodríguez. O projeto pretendia atender a todas as crianças da Bolívia, não só os filhos dos *criollos*, mas principalmente os órfãos mais pobres e desamparados, cujo Estado passaria a ser o “pai comum”, unindo sob o mesmo teto de conventos e mosteiros aplicados ao ensino público os brancos, os “*cholos*” (mestiços de brancos com índios) e os indígenas, sendo garantidas pelos decretos cotas de vagas especiais para estes nos colégios, como já visto. Contudo, tal proposta era “utópica”, na medida em que contrariava o desejo de manutenção da estrutura social, principalmente por parte dos que historicamente foram beneficiados por sua própria posição naquela hierarquia. Rodríguez demonstrou quem mais perderia se suas ideias fossem postas em prática para a criação daquela idealizada “gente nova”, que não seria explorada como até então:

No se niega que algunos habrían perdido en la mudanza. Los burros, los bueyes, las ovejas y las gallinas pertenecerían a sus dueños — De la GENTE NUEVA no se sacarían pongos para las cocinas, ni cholos para llevar la alfombra detrás de las Señoras — al entrar en las ciudades no se dejarían agarrar por el pescuezo (a falta de camisa) para ir por orden de

⁶⁰ Nesse sentido, pode ser percebido mais um indício da afeição de Simón Rodríguez pelas ideias dos franceses ilustrados, como Montesquieu — “Para tornar possível um regime que lhe parece tão distante dos costumes de sua época, Montesquieu enxerga na educação a ferramenta por excelência da ação política: ‘É no governo republicano — afirma — que se tem a necessidade de toda força da educação’ [...] Por isso, não se pode contar simplesmente com a natureza para se criar uma República; é preciso inscrevê-la no coração dos homens e nos costumes, e isso só a educação pode fazer. Dessa maneira, Montesquieu inaugura uma questão que, desde então, estará no coração do republicanismo francês, até sua consolidação no final do século XIX: como educar os homens para viver em um regime que se baseia na liberdade e na igualdade” (BIGNOTTO, 2013: 186).

los asistentes a limpiar las caballerizas de los oficiales, ni a barrer plazas, ni a matar perros aunque fuesen artesanos — los caballeros de las ciudades no encargarían indiecitos a los curas, y como no vendrían los arrieros no los venderían en el camino..., lo demás lo saben los hacendados. (RODRÍGUEZ, 1830: 158).

A disputa pela manutenção ou mudança do *status quo* herdado do período colonial foi vencida, como vimos, pelas forças conservadoras, obrigando à renúncia de Rodríguez por falta de apoio. Podemos perceber na sua atuação um projeto de educação social que visava forjar a sensibilidade “republicana” em meio à sensibilidade “bárbara” dominante. Para evitar a degradação moral decorrente da prostituição, era necessário formar uma boa mãe de família, respeitadora da religião e instruída em trabalhos domésticos. Da mesma forma, para evitar a marginalidade causada pela ignorância, mãe de todos os males, era necessário formar cidadãos “úteis” à sociedade, com ocupação conhecida, instruídos a trabalhar mecanicamente e ganhar a vida com a própria indústria; todos receberiam da escola primária a formação de uma “sociabilidade republicana”, que seria o “fundamento necessário” às Repúblicas⁶¹ sul-americanas, que estariam apenas estabelecidas, porém, não fundadas, segundo a visão de Rodríguez.

Entender como território da educação a formação de almas republicanas supunha, entre os revolucionários, direcionar a escola para a formação do homem político, capaz de se orientar no sentido de imersão na coletividade. [...] Os conhecimentos veiculados pela nova escola republicana extrapolariam a famosa tríade “ler-escrever-contar”. Mais do que nunca, a formação para a moralidade, a inculcação de regras de conduta social e de civismo republicano se faziam urgentes. De certo modo, era uma escola que pretendia obter civismo e civilidade. (BOTO, 1996: 103).

Em resumo, o projeto de Rodríguez era construir um modelo de gestão a ser aprendido pelas novas gerações de cidadãos, um protótipo da própria República Boliviana que

⁶¹ É preciso ter em conta que “a ideia republicana não pode ser definida como limitação da sociedade pelo Estado. Implica sempre o trabalho de uma educação que harmonize ou rearmonize as leis e os costumes, o sistema das formas institucionais e a disposição do corpo social. Há duas maneiras de pensar essa educação. Alguns já a veem em ação no corpo social, do qual é preciso apenas extraí-la: a lógica do nascimento e da riqueza produz uma elite das “capacidades” que tem tempo e meios de se esclarecer e impor a moderação republicana à anarquia democrática. É o pensamento dominante dos Pais Fundadores norte-americanos. Para outros, o próprio sistema das capacidades está desfeito e a ciência deve reconstruir a harmonia entre Estado e sociedade. Esse pensamento fundamentou a empreitada educativa da Terceira República francesa. Mas essa empreitada nunca se reduziu ao simples modelo projetado pelos ‘republicanos’ de nosso tempo. Ele foi um combate em duas frentes. Quis arrancar as elites e o povo do poder da Igreja Católica e da monarquia a que aquela servia. Contudo, esse programa não tem nada a ver com o projeto de uma separação entre Estado e sociedade, instrução e educação. Na verdade, a república nascente subscreveu o programa sociológico: refazer um tecido social homogêneo que suceda, para além do esgarçamento e democrático, ao antigo tecido da monarquia e da religião. Por isso o entrelaçamento da instrução e da educação é tão fundamental” (RANCIÈRE, 2014: 83/84).

pretendia fundar: um estabelecimento, ao reunir escola primária e colégio, seria um microestado governado por três poderes independentes (os três reitores), cujos demais cidadãos (estudantes e professores) estudariam, gozariam e praticariam a “Liberdade” (então sinônimo de “Independência” nacional e individual conquistada pela República contra a Monarquia absolutista). Isso lhes daria, por essa prática e pelo próprio direito a ela, pragmaticamente um “quarto poder” análogo ao “poder eleitoral” da Constituição, e ao “poder moral” da maioria instruída naquele microcosmo social representado por cada estabelecimento público gerido nesse modelo. Assim, mais uma vez as marcas da experiência francesa podem ser percebidas na atuação de Simón Rodríguez — atitudes classificadas pelo presidente Sucre como “*francesadas*” —, tendo em vista que, ao se inspirar em modelos estrangeiros, professores franceses conceberiam a escola como uma república de crianças: “É dado a elas um poder sobre sua vida, seu espaço e seu tempo. Inventam e fazem evoluir, pela sua experiência, uma instituição, em vez de padecer a ela e de se submeter a regras externas” (FOUCAMBERT, 2010: 128). A escola social republicana e universal projetada por Simón Rodríguez, se adotada e implementada pelo governo, forjaria a opinião pública e o povo republicano em apenas cinco anos, segundo suas estimativas:

Todas las faltas pueden reducirse a una... diciendo, “El lugar de las Instituciones es la opinión pública, esta está por formar — y nada se hace por instruir. Persuádanse los Jefes del Pueblo que nada conseguirán si no instruyen”. Cuando se les hace esta observación, unos responden que el Gobierno no es Maestro — y otros, que para formar un pueblo se necesitan siglos. Ni unos ni otros reflexionan bastante, y no reflexionan porque desprecian la advertencia. El Gobierno debe ser maestro y para formar el Pueblo a la República necesita cuando más 5 años. No es este el lugar de exponer las razones que lo obligan a enseñar, ni de presentarle el plan de enseñanza que debe adoptar. Solo se les dirá que — por haber visto la Instrucción Republicana como objeto secundario, han perdido los Jefes mucho tiempo, y arriesgan perder el que les queda. Con universidades no se hacen fuertes las naciones, ni en el rincón de un Colegio caben todos los que deben aprender — Suponiendo que allí se enseñen los deberes del Ciudadano. Grandes proyectos de ¡ILUSTRACIÓN! al lado de una absoluta *IGNORANCIA*, contrastarán siempre y nunca se asociarán — juntos, hacen un MONSTRUO SOCIAL. (RODRÍGUEZ, 1830: 129).

Contudo, tal projeto era demasiado dispendioso sobre os escassos recursos do governo — ainda mais existindo a alternativa do sistema mútuo de Lancaster, muito mais barato por teoricamente permitir que toda a escola fosse governada por um único professor, capaz de ensinar até mil alunos, como já visto. Em síntese, Sucre poderia alegar em sua defesa que o sistema de Rodríguez era dez vezes mais caro que o de Lancaster, o que indica o poder de difusão internacional que o método de ensino mútuo, enquanto modelo

de política pública, tinha naquela época, em que na Europa já era adotado por vários governos. O raciocínio é simples: se o sistema de Lancaster foi adotado por vários governos no “centro do mundo civilizado” e implantado de forma econômica pela exigência de um relativamente baixo número de professores, por que não o adotar em lugar de outro sistema, dez vezes mais caro e sem experimentação prática comprovada e recomendada por qualquer governo?

Isso explicaria o que foi feito pelo governo Sucre após a renúncia de Rodríguez: escolas lancasterianas para a “gente miúda” e colégios de ciências e artes para a “gente decente”. O projeto de Simón Rodríguez era caro porque propunha converter o “baixo povo” em “gente decente” ou “gente nova”; previa formar pela educação social, em quatro anos, doze mil jovens empregados no serviço militar e policial, além de 25 mil pessoas ocupadas e com propriedade, todos cidadãos instruídos em seus deveres morais e sociais — uma visão, portanto, “utópica” no sentido de que “imaginar el no lugar es mantener abierto el campo de lo posible” (RICOEUR, 2009: 91).⁶² Nas palavras de Rodríguez:

Si el Gobierno de Bolivia, en el año 26, se hubiese tomado el trabajo de examinar el plan, habría conocido su importancia — si hubiese exigido de los que desaprobaban las razones en que debían fundarse, e impuesto silencio a los que se oponían bajo pretextos frívolos, el Alto Perú sería hoy un ejemplo para el resto de la América meridional: allí se verían cosas verdaderamente nuevas.

1. Un fondo aplicado a lo que todos llaman, OBRAS DE BENEFICENCIA... aumentando en lugar de disminuir.
2. Un bajo Pueblo, condenado (como en todas partes) a la miseria, y propenso al desorden... convertido en GENTE DECENTE.
3. Una milicia compuesta de 12.000 jóvenes (por lo menos) sin costar un centavo al Erario — armada y pertrechada con el trabajo de sus manos y pagando una contribución personal al Estado, en lugar de cobrarle sueldo.
4. En los 4 años que han corrido desde Enero de 26, en que se dio principio al establecimiento en Chuquisaca habría (a lo menos) 25.000 personas ocupadas (con propiedad, por consiguiente) — instruidas en sus deberes morales y sociales (por consiguiente republicanas y adictas al Gobierno), — los campos estarían cultivados y los labradores tendrían casas bien construidas, mobladas y limpias — estarían decentemente vestidos — se divertirían con moderación y entenderían de sociedad... en una palabra, serían CIUDADANOS. (RODRÍGUEZ, 1830: 158).

3.1 Repercussão da política pública de Rodríguez após sua renúncia

Quanto à repercussão da atuação de Rodríguez, mesmo depois de sua renúncia, podemos perceber por diversas fontes que sua política educacional marcou de certa forma as providências posteriores do governo boliviano. Em 12 de agosto de 1826, foi emitido

⁶² Ainda de acordo com Ricoeur (2009: 91): “O, a fin de conservar la terminología que adoptamos en nuestra meditación sobre el sentido de la historia, la utopía es aquello que impide que el horizonte de expectativas se fusione con el campo de la experiencia. Es lo que mantiene la distancia entre la esperanza y la tradición”.

um comunicado da Casa de Governo do Departamento de Cochabamba, pela Presidência e o Comando Geral ao secretário do Ministério do Interior, Facundo Infante, informando a paralisação do cumprimento dos decretos ocasionada pela ausência de Simón Rodríguez, que retornara a Chuquisaca. O comunicado solicitava, ainda, autorização para que o próprio prefeito do departamento assumisse a ordenação dos estabelecimentos, principalmente o colégio de órfãos:

Sñr. La ausencia del Director General con quien tiene relación inmediata todos los Decretos de establecimientos ha paralizado el cumplimiento de ellos, y me veo embarazado principalmente con el Colegio de Huérfanos que necesita de Superiores, edificios, Reglamentos aunque sean provisorias, y un total arregle en todo. Espero que V.S. se digne elevarlo al conocimiento de S.E. para saber si podré por mí solo proceder a darse cumplimiento a todos los decretos dictados para establecimientos. Dios Guarde V.S. Francisco López (MI — T.11 — N° 13; f. 192; 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

Essa fonte indica que a presença de Rodríguez foi a única garantidora do cumprimento dos decretos, tendo em vista que sua ausência paralisou aquela ordenação. Vimos pelo comunicado de Rodríguez àquela prefeitura que o diretor havia deixado organizado o que conseguira. Contudo, como o último documento indica, o orfanato necessitava ainda de superiores e infraestrutura, o que confirma que o governo central desaprovou os reitores e professores nomeados por Rodríguez em substituição a Centeno, e até então não os tinha substituído. Em carta a José Ignacio París, de 6 de janeiro de 1846, Rodríguez afirmaria que,

por consejos de los Teólogos i de los Jurisconsultos despidieron a los empleados elegidos por mí, especialmente los que eran frailes (porque con frailes no se podía hacer nada bueno) dieron las Cátedras i Rectorados, a jóvenes recomendados por Niñas Bonitas, consiguieron que Sucre me desairase en público, porque abogaba por los Frailes empleados: en fin, dieran con la Empresa en tierra. (RODRÍGUEZ, 2001: 194).

Aqui, podemos notar uma referência aos seus principais oponentes: o padre Centeno, que era doutor em Teologia, e o advogado Dr. Calvo. Chama atenção também a informação de que as cátedras teriam sido dadas a “jovens recomendados por moças bonitas”, o que pode ser indício das práticas de patrimonialismo e clientelismo. Em outro comunicado (N° 173) da presidência do departamento de Cochabamba, de 27 de agosto de 1826, direcionado a Facundo Infante, temos notícia da instalação e abertura do Colégio “Sucre” de Ciências e Artes:

Snõr: El día 20 del corriente se verificó la instalación del Colegio de Ciencias y Artes en esta ciudad, ordenado por el decreto de 3 de febrero último, todo lo que la capital pude

proporcionar, se reunió para hacer, que la apertura fuese festiva y majestuosa; y este pueblo que había sido en otros tiempos el centro de la abyección y tiranía, se presentó entusiasta al ver que sus hijos recogían con abundancia los preciosos frutos de la Libertad, bajo los auspicios del inmortal Gran Mariscal de Ayacucho, cuyo nombre ha tomado el establecimiento por timbre, persuadido de que con la denominación de Colegio de Sucre logra y perpetua su felicidad. Digne V.S. ponerlo en conocimiento de S.E. para su satisfacción. Dios guarde V.S. Francisco López (MI — T.11 — N° 13; f. 165; 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

Também datada de 27 de agosto de 1826 é a razão das contas apresentada por Simón Rodríguez, pela qual sabemos que Don León España foi por ele encarregado dos “*niños de 1ª edad*”; que o Sr. Mariano Fernández Bustamante era o farmacêutico, enquanto o Sr. Juan Bautista Yañez, o encarregado de obras. Nesse documento (ver anexo 2 — fonte: MI — T. 12 — N° 14; 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre), Rodríguez informou a quem pagou qual quantidade e por qual motivo, revelando vários nomes envolvidos de alguma forma nas suas providências tomadas na Bolívia, como no caso do professor francês de carpintaria Brutus Simón, ao qual foram pagos 1.800 pesos por um ano de serviço iniciado em La Paz, em 1º de setembro de 1825. Finalmente, Simón Rodríguez revelou o preço pago pelo aluguel da casa na qual instalou seu estabelecimento de Chuquisaca, desde o dia 1º de novembro de 1825, data que indica o pronto início das atividades naquela casa, em que o próprio Rodríguez viveu durante o exercício de seu encargo:

Por el alquiler de la casa que tomé para el establecimiento en la calle de San Pedro (ahora del Congreso N° 513), he pagado a su dueño don José Malavia doscientos pesos de un año corrido desde el 1ro de noviembre del año pasado. Hago a usted esta comunicación para que conste en caso de alguna reclamación en mi ausencia, o por muerte del Sr. Malavia. (Ver anexo 2 — fonte: MI — T. 12 — N° 14; 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

Figura 14: Prestação de contas assinada por Simón Rodríguez

Nota. Por el alquiler de la casa que tomé para el establecimiento en la calle de San Pedro (ahora del Congreso N.º 512,) he pagado a su Dueña Sr. Malavina doscientos pesos de un año corrido desde el 1.º de noviembre del año pasado. Hago a V. esta Comunicación para que conste en caso de alguna reclamación en mi Ausencia, o por muerte del Sr. Malavina.

Servidor de V.
Simón Rodríguez

Fonte: MI — T. 12 — N.º 14; 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre

No dia 31 de agosto, foi expedido pelo Ministério do Interior para a Prefeitura Departamental de Chuquisaca um comunicado (N.º 74) solicitando uma relação dos recursos recebidos por Simón Rodríguez enquanto diretor geral, o que denota certa desconfiança do governo ante sua prestação de contas:

Sírvase V.S. para este ministerio de mi cargo lo más pronto que sea posible, una noticia de las cantidades que ha recibido el Sr. Director de Enseñanza Simón Rodríguez, tanto por la tesorería del Departamento como de otras tesorerías, de la clavería, o del administrador de los fondos de la enseñanza y beneficencia. (MI — T19 — N.º12 — 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

Em outro comunicado (N.º 75), expedido pelo Ministério do Interior em 31 de agosto para a Prefeitura do Departamento de Chuquisaca, temos informação da nomeação do novo diretor do colégio de órfãs da capital, que deveria inspirar as meninas a serem boas esposas e mães de família, com gosto pelo trabalho, apego às atenções domésticas e consideração e respeito à religião, o que revela a natureza daquela educação feminina — considerando ainda que algumas daquelas virtudes esperadas não poderiam ser ensinadas por um clérigo:

S.E. el Presidente ha dispuesto que se haga cargo de la dirección y administración del colegio de niñas huérfanas de esta Capital al C. Joaquín Lemosne. [...] Al tomar esta medida el gobierno solo se propone el que cada cosa cite dirigida por persona, que tanto por su estado, cuanto por sus luces y moralidad pueda inspirar a las niñas unas el trabajo, afición a las atenciones domésticas y consideración y respecto a la religión: algunas de estas virtudes conoce V.S. que no puede ser inculcada por un eclesiástico, cuya abnegación de las cosas mundanas, le deben alejar de la dirección de niñas que han de ser buenas

esposas y madres tiernas. (MI — T19 — N°12 — 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

Sobre a educação feminina organizada por Rodríguez em Cochabamba, temos indícios pelo comunicado N° 178, de 4 de setembro, ao Ministério do Interior, no qual o prefeito daquele departamento deu notícias de uma inspeção feita no colégio de órfãs, no qual encontrou uma “multidão de mulheres de todas as classes e idades”, solicitando ainda um regulamento para ordenar aquele estabelecimento:

Con motivo de haber visitado, y recorrido la Casa de Huérfanas de esta Capital, he encontrado en ella una multitud de mujeres de todas clases y edades, que no se sabe con qué título vivían en ella.

Para corregir el abuso, he dispuesto sean calificadas por la junta Inspector, y permanezcan solamente las que fueran llamadas por los Decretos. Dígnese V.S. poner en conocimiento de S.E., manifestándole igualmente que no habiendo un reglamento para esta Casa, se ignora de que edad se han de admitir, ni cuánto tiempo han de permanecer. S.E. se dignará resolver como mejor convenga.

Dios Guarde a V.S.

Francisco López

(MI — T.11 — N° 13 — 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

Seria essa outra evidência do combate à prostituição efetuado por Simón Rodríguez? Como já visto, Sucre reclamou que Rodríguez contrariou suas ordens de só recolher meninas órfãs ao recolher, também, “mulheres perdidas”.

Quanto ao número de religiosos em conventos de Cochabamba, essa informação foi revelada pelo informe de governo departamental (N° 191), datado de 12 de setembro de 1826, a Facundo Infante: “Convento de S. Francisco + Comunidad del Colegio Tarata + Convento de S. Agustín + Hospital del Salvador — Total = 66” (Fonte: MI — T11 — N13; 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre). Tal quantidade demonstra o tamanho da comunidade da clerezia monacal atingida pelos decretos naquele departamento, e indica também o calibre da sua oposição ante o cumprimento dessa legislação que a atingiu, denotando seu enorme potencial de resistência ao governo. Em comunicado (N° 78, f. 17) do Ministério do Interior à Prefeitura Departamental de Cochabamba, também de 12 setembro, demonstrando o esforço em fazer cumprir aqueles decretos, o governo central ordenou ainda:

Por anteriores dispositivos está mandado el que los bienes de los conventos suprimidos pasen a la educación y beneficencia. Es por eso que S.E. dispone se inviertan en el hospicio de mendigos de esa Capital los 313 pesos producto de una lámpara de la Recoleta, vendida clandestinamente por un prelado. (MI — T19 — N11 — 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

Por outro comunicado (Nº 80, f. 17/18), de 12 de setembro, em resposta ao prefeito de Cochabamba, foi determinado que só se permitiria entrar no Colégio de Órfãs meninas de seis a oito anos, que deveriam sair do estabelecimento ao completar 16 anos de idade:

En concertación a la nota de V.S. Nº 178, S.E. el Presidente dispone que ínterin se publica el reglamento que debe regir las Casas de Huérfanas de la República no se permita entrar en ellas sino niñas de seis a ocho años las que deberán salir a los diez y seis cumplidos. V.S. cuidará que sean precisamente huérfanas, sin que tolere en esta parte, ninguna contemplación, expulsando de la casa las que no tengan las calidades expresadas, pues S.E. desea el que las ordenes y leyes se cumplan exactamente, cosa que no ha sucedido en esa con el decreto de 3 de febrero que ordena el establecimiento del colegio. Con este motivo S.E. me encarga diga a V.S. vuelva a leer el citado decreto y particularmente su artículo 5º. El Rector del colegio de acuerdo con V.S., hará un prolijo examen de los jóvenes en el día existentes en el colegio y harán salir del a los que no sean huérfanos e hijos de víctimas de la Revolución, pues S.E. no aprobará ninguno de los agraciados sino se halla en este caso — y si hace alguna excepción de esta regla será en favor de méritos mui eminentes y calificados. Inútiles serían los esfuerzos del Gobierno e ilusorias las leyes y mandatos, si no se cumplen aquellas, o si se abusa de estos, como respecto a los jóvenes que debe pagar el Estado en el colegio ha sucedido en esa. Sabe el mismo Gobierno que V.S. no es responsable de algunos de estas faltas; y por lo mismo no duda el que las remediará enteramente. (MI — T19 — Nº 11 — 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

Esse comunicado chamou atenção para o cumprimento do decreto de 3 de fevereiro, que determinou a instalação do Colégio de Ciências e Artes em Cochabamba — com especial atenção ao seu artigo 5º, que deu preferência ao atendimento de órfãos de vítimas da guerra de independência e de jovens indígenas. Tal artigo ordena que:

El colegio sostendrá, por cuenta de sus rentas, treinta y dos jóvenes, y cada uno de ellos por siete años. Estos jóvenes serán escogidos, veinte de ellos de entre los huérfanos de las víctimas de la revolución en todo el departamento, y doce entre los indígenas, cuya educación reclama particular atención del gobierno. (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1825-1826: 135).

Sobre esses colégios, que não seriam universalizados como as escolas primárias pela legislação, e em que mais de um terço das vagas foi reservado aos indígenas, temos notícias de que quase a metade das vagas foram ocupadas por esse grupo:

Ha sido establecidos Colegios de Artes y Ciencias en las principales ciudades de los Departamentos, admitiendo en total 130 alumnos gratuitos de entre los cuales casi una mitad son elegidos entre los aborígenes; cada colegio tiene una renta entre 10.000 y 12.000

dólares [em 1827]. El curso de estudio en estos colegios abarca lenguas extranjeras, retórica y las ciencias morales elementales, Jurisprudencia, Medicina, etc., y en el Colegio de la Capital abarca las ciencias transcendentales; es intención del gobierno introducir profesores extranjeros en el Colegio de Chuquisaca, donde los profesores destinados a enseñar en otros colegios de la república, recibirán su educación. (PENTLAND, 1975: 149).

Percebemos, portanto, que a legislação elaborada por Rodríguez para os colégios teve o sentido de atender gratuitamente, ainda que em número limitado, os estudantes mais pobres, órfãos e indígenas, o que certamente desagradou as elites, interessadas em restringir a seus próprios filhos o acesso aos colégios. Nesse sentido, o atendimento a essas classes ou “castas” historicamente excluídas da educação em “colégio de ciências e artes” foi outra inovação de Rodríguez, que, através de decretos, conseguiu, mesmo depois de sua renúncia, o atendimento a uma parte dessas categorias.

No ano de 1826, foi aprovada a Constituição da Bolívia, enviada por Bolívar, que fora encarregado de redigi-la; e Sucre foi confirmado no cargo de presidente da República, eleito pelo congresso boliviano. Bolívar regressou a Bogotá, onde foi reeleito presidente da República da Grã-Colômbia pelo congresso. Nesse ano foi realizado o Congresso do Panamá. Chile e Argentina não compareceram, e o Brasil enviou representante que, contudo, retornou no meio da viagem, não comparecendo também. Na prática, fracassou o projeto bolivariano de união sul-americana. Finalmente, Brasil e Argentina iniciaram a guerra da Cisplatina pela banda oriental do Rio da Prata, que daria origem à independente República do Uruguai.

Em 9 de janeiro de 1827, o Congresso Geral Constituinte Boliviano decretou a Lei Geral do Ensino (ver anexo 4), a ser seguida em toda a República (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1834: 77-84). A lei determina o plano de ensino, o estabelecimento de escolas primárias, secundárias e centrais; colégios de ciências e artes, um instituto nacional, sociedades de literatura e o ensino de artes e ofícios. Essa lei ordenou que fossem instaladas escolas primárias em todas as localidades com população superior a 200 habitantes, e que fosse ensinado a ler e escrever pelo método de ensino mútuo de Lancaster, além das disciplinas de religião, moral e agricultura, “por catecismos muy compendiosos” (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1834: 78).

Nas capitais de província seriam instaladas as escolas secundárias, nas quais se ensinaria a ler e escrever “com perfeição”. O mesmo se esperava da disciplina de religião e moral e dos rudimentos gerais da gramática castelhana, as quatro regras de aritmética, a agricultura, a indústria e a veterinária, também por “catecismos”. Nas capitais de departamentos, além das escolas primárias e secundárias, a lei ordenou a instalação de “escolas

centrais”, em que se ensinaria “completamente” a aritmética, a gramática castelhana e o desenho aos estudantes que manifestassem disposições naturais para aprender, previamente informadas pelos professores.

Escuelas elementales o centrales han sido formadas en las principales ciudades de cada provincia, en las cuales el curso de estudios abarca las ciencias físicas elementales, Matemática, escritura, dibujo, etc. Escuelas primarias o Lancasterianas han sido establecidas en cada parroquia, donde se enseña lectura, escritura y aritmética elemental, con el sistema lancasteriano. Cuando dejé Bolivia en marzo de 1827, la formación de estas escuelas primarias había comenzado y alcanzado gran éxito y en aquellos Departamentos donde yo mismo tuvo oportunidad de juzgar — y esto abarca la parte populosa y civilizada de la república — las escuelas habían sido bien recibidas por las clases bajas para cuyo beneficio se había destinado principalmente. (PENTLAND, 1975: 149).

Quanto à remuneração, a lei determinou o salário de 180 pesos anuais aos professores de escolas primárias. O salário com que Rodríguez dotou os professores primários de Cochabamba foi de 500 pesos anuais, mesmo soldo dos catedráticos de colégio (ver anexo 1), o que demonstra uma nítida queda do salário docente no plano de Rodríguez, implementado pelo governo seis meses após sua renúncia; 240 pesos anuais foram destinados aos professores de escolas secundárias, 300 pesos aos de aritmética e gramática, e 200 pesos aos de desenho. Os alunos de famílias mais abastadas pagariam dois *reales* por mês aos professores de primária e 4 *reales* aos de secundária (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1834: 78). Sobre os fundos financiadores, temos notícia de que foram colocados sob controle das juntas departamentais, o que Rodríguez havia solicitado desde o início de seu encargo, como já visto:

Los fondos han sido puestos en consecuencia en las manos de Comisiones o Juntas creadas en cada departamento, donde quedarán en forma exclusiva sin ninguna interferencia directa de parte del Ejecutivo. Estas Juntas, fueron establecidas en las capitales de los Departamentos y han reunido hasta comienzos de 1827, una renta adquirible de 130.000 dólares o 26.000 libras. (PENTLAND, 1975: 148).

O Capítulo 2º dessa lei, de 9 de janeiro de 1827, trata dos colégios de ciências e artes de cada capital de departamento, que deveriam ensinar as línguas castelhana, latina, francesa e inglesa, além de poesia, retórica, filosofia, jurisprudência e medicina, tudo em castelhano (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1834: 79). Essas disciplinas ficariam a cargo de oito professores. O artigo 16 trata do regime moral dos colégios, preservando os três superiores criados por Rodríguez: um reitor moral, um vice-reitor ou regente de estudos e um ministro econômico. A diferença é que a lei determina que esses últimos superiores sejam subordinados ao primeiro, contrariando a independência entre ambos estabelecida

por Rodríguez, como vimos na carta de Centeno. O artigo 21 determinou ainda a instalação de escolas de mineralogia em Potosí e La Paz. Sobre a situação da educação pública boliviana em princípios de 1827, o viajante britânico Pentland deu notícias sobre seus progressos em Cochabamba, que beneficiariam principalmente as crianças indígenas:

En corroboración a esto, no puedo aducir mejor prueba que lo que sucedió bajo mi observación en el extenso Departamento de Cochabamba, que atravesé en marzo pasado [1827] y no visité una villa o caserío donde no encontré establecida una escuela primaria en la que se veía a 40 o 50 niños aprendiendo a leer y escribir, cuando antiguamente apenas pudiera encontrarse un habitante que lo supiera. [...] A ninguna clase serán más beneficiosos estos establecimientos que a la población aborigen, que ha sido siempre excluida por antiguos legisladores de las ventajas de la educación. En ninguna rama de su administración ha tenido el Gral. Sucre, mayor celo y mayor éxito, que en la relativa a educación pública. (PENTLAND, 1975: 150).

Outra provável ideia adotada de Simón Rodríguez nessa lei foi o ensino de artes e ofícios, do qual trata o capítulo 5º, ordenando que “en la capital de cada departamento, se destinará una casa para establecer maestranzas de artes y oficios” (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1834: 84). Determinou ainda que em cada uma dessas casas houvesse doze grandes oficinas para a instrução profissional, ministrada por artesãos reconhecidamente mestres em seus ofícios, que se instalariam nas oficinas dessas escolas, recebendo cem pesos anuais mais o perdão de encargos tributários de seu grêmio.

Em 28 de outubro de 1827, foi assinado por Sucre o Regulamento Orgânico dos Colégios de Ciências e Artes, que estabeleceu a figura do “protetor” do Colégio, que seria cada prefeito departamental. A Administração ficaria a cargo de um reitor, um vice-reitor e um ministro ecônomo, que seria encarregado também da educação física. O capítulo 6º do regulamento determinou que o reitor de cada colégio elegeisse um capelão, “cuidando de que sea un eclesiástico virtuoso e ilustrado”, e que “este dirá la misa que debe oír los alumnos del colegio en todos los días de respectó”; no mais, seria “igualmente de cargo del capelán administrar a los alumnos los sacramentos de la penitencia y eucaristía y auxiliarlo en sus necesidades espirituales” (CONVENIO ANDRÉS BELLO, 1995: 67). Tal capítulo indica a manutenção da Igreja como principal formadora de opinião naquela sociedade, bem como denota o poder que o clero conseguiu transformar em lei. Contudo, a postura em prática dessas leis seria comprometida pela grave crise decorrente da invasão da Bolívia por tropas peruanas, em 1828.

A segunda carta do clérigo Manuel Mariano Centeno a Facundo Infante data de 20 de fevereiro de 1827. Revela que, seis meses após a renúncia de Simón Rodríguez ao cargo de diretor geral de ensino público, o padre Centeno — resistente em assumir o cargo

de Bispo de Santa Cruz de la Sierra ao qual Sucre o nomeara em manobra, visando sua mudança de departamento — foi finalmente nomeado pelo governo como reitor moral da casa de órfãos de Cochabamba, o que demonstra seu grande poder naquela sociedade. Centeno aproveitou ainda para acusar Rodríguez de, em sua chegada, ter começado a dar “forma militar” aos órfãos, saindo alguns do colégio enquanto os que restaram foram transferidos para o convento de la Recoleta, e responsabilizando Rodríguez pela desorganização paralisadora em que o estabelecimento caiu. Essa afirmação é contraditória se considerarmos que uma forma militar pressupõe organização. No entanto, é preciso lembrar que Rodríguez deixou seu cargo logo em seguida, o que pode ter causado a descontinuidade daquela ordem por ele estabelecida, como já vimos em comunicado do prefeito departamental solicitando permissão do governo central para assumir os estabelecimentos. Simón Rodríguez, oriundo de uma região historicamente militarizada para o combate à pirataria no mar do Caribe, empregado e protegido por caudilhos, afirmaria diversas vezes em seus escritos, de fato, alguma admiração aos militares, lamentando não poder sê-lo, já cansado de lutar sem armas:

¡Militares! Acordaos que un filósofo os llamó los Perros da la Nación, por vuestra fidelidad, vigilancia, docilidad, valor, y sobre todo por vuestra devoción al que os cuida — de todas estas cualidades habéis dado pruebas. NO MORDER AL AMO (La Patria), AUNQUE RABIEIS es lo solo que os recomienda un compatriota, que siente no poder ser Militar”. (RODRÍGUEZ, 1830: 154).

Contudo, a “forma militar” que Centeno atribui à organização dada por Rodríguez, de certa forma, contradiz a primeira carta do clérigo ao governo, na qual deu notícia da independência e liberdade com que Rodríguez deixou instruídos tanto os superiores, quanto os professores e os educandos. Estes estavam livres, inclusive, para dormir fora do colégio, o que não coincide necessariamente com o típico modelo de quartel e uma suposta hierarquia de formato militar, apesar de esta não ser quebrada por tal liberdade. Vejamos, portanto, a segunda carta de Centeno ao governo central:

Cochabamba, 20 febrero 1827

Señor

Al recibo de la respetabilísima nota de V.S. que tiene la bondad de comunicarme de orden de S.E. el Señor Presidente de la República con el título de Director Moral de la Casa de Huérfanos, debo emitir por el mismo medio las efusiones de mi corazón. [...] Desde el establecimiento del hospicio de huérfanos no le he conservado desorganizado. Si cuando llegó el Señor Director General, y comenzó a dar forma Militar a los niños, se salieran los más; y los que quedaron transportados a la Recoleta no han sido reemplazados por varios pretendientes paralizados en el año que termina a tenor del Supremo Decreto: esta es obra de que son responsables sus autores, y no yo.

La oferta que se hace de reorganizar la casa de huérfanos está bien distante de su cumplimiento conciliando los decretos y dando a cada establecimiento su propia casa designada específicamente por aquellos, es como se hade reorganizar uno y otro colegio.

No hay en esta ciudad convento alguna ni casa particular que pueda contener doscientos o trescientos huérfanos, de la que yo fabrique con este nombre y objeto.

En vez ofrecen este Señor Prefecto la refacción dela Casa del exjesuitas que es de espaciosos corredores, y de dos patios muy grandes para que en ella estudien las ciencias y se restituyan los huérfanos a la suya; compone sus ideas a la falta de un exacto cumplimiento de las leyes. Si manifiesto a V.S. este insuperable obstáculo al llamamiento de todos los huérfanos del Departamento es porque me encarga de educarlos. Y dónde? ¿y en qué tiempo se fabricarán los nuevos edificios? Con la más grave incomodidad e indecencia han estado y están en los desorganizados conventos dela Recoleta y Santo Domingo. Ni el hospicio de pobres se organizará en mucho tiempo. Pero me imputarán crímenes cuando no advierten el mío organizado. Yo, y no otro organizó la casa que se destinó para Ciencias, pero la perfección de esta obra fue de años, y no de días. [...] Su más humilde y obsequioso SS

Manuel Mariano Centeno.

(MI: T.16, Nº 15; 1827; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

Nessa carta, mais uma vez Centeno confirmou o teor de universalização da educação primária daquela legislação e a intenção do governo central de cumpri-la, atendendo a todos os órfãos do departamento — estimados entre duzentos e trezentos. Também afirmou não existir convento ou casa com tal capacidade. Tal medida, Rodríguez pode ter tomado também da fonte ilustrada francesa, tendo em vista ainda que

a universalidade da instrução tem para Condorcet um significado diferente do que tinha para Talleyrand. Para Talleyrand, instrução universal significa a não-discriminação de nenhum tipo de conhecimento, ou seja, ‘tudo’ poderia e deveria ser ensinado. Para Condorcet, instrução universal significa a extensão da instrução a todos. (LOPES, 2008: 86).

Centeno denunciou ainda a “mais grave incomodidade e indecência” dos desorganizados e extintos conventos de la Recoleta e dos Dominicanos, nos quais os órfãos estavam abrigados. Centeno finalizou a carta afirmando ser ele, e não outro, o organizador do Colégio de Ciências e Artes — seria este “outro” uma possível referência a Rodríguez enquanto diretor geral? Em 1830, Rodríguez faria referência, sobre esse período em que foi diretor geral de ensino público, às acusações que sofreu de seus detratores, entre os quais um “canônico” e o capelão de freiras — Centeno — que sobre ele informava em segredo ao governo:

¡EL DIRECTOR SALIO MALO! Prescindiendo de la herejía, del ateísmo, de la impiedad, del francmasonismo, de la inmoralidad, del libertinaje y de otras gracias de que están

adornados los sabios a la moderna... en el curso de sus trabajos descubrió varias habilidades — Una semana la tomaba por jugar a los dados de día, y a los naipes de noche, y cuando le faltaban tercios jugaba sólo — Otra, por demoler escaleras, abrir puertas y ventanas, para poner en comunicación los niños con las niñas... ¿cuál sería su intención? un canónigo la descubrió ¡proteger maldades! — Otra semana, daba en sacarse monjas de conventos... ¿para qué sería? el capellán lo descubrió; pero no lo quiso decir sino al Gobierno en secreto — Otra, daba en la manía de vestir de nuevo a los que llegaban desnudos. Otra, se entretenía en destruir templos y emplear las maderas en muebles para sus salones — Otra, en entresacar, como un Sultán, cholas doncellas para su servicio, y en cada semana destinaba dos días para sustraer dinero de las cajas públicas y enviarlo a su tierra (más de dos millones puso en salvamento para su retirada). Era pródigo, tramposo, no iba a misa, no hacía caso de los truenos, vivía en “mal estado”, no sabía la historia ni hablaba latín. (RODRÍGUEZ, 1830: 155).

A terceira carta de Centeno que nos serve como fonte foi enviada em 24 de fevereiro de 1827 ao prefeito do Departamento de Cochabamba, na qual o recém-nomeado reitor moral solicitou uma casa cômoda e capaz de abrigar todos os órfãos do departamento, sem exceção, como determinaram os decretos. Denunciou ainda as más condições em que se encontravam os conventos que foram destinados ao recebimento dos órfãos, como “sepulcros de corrupção e morte”, além de supor não ser possível uma casa de órfãos igual à pedida pelo governo central, capaz de atender a todos sem exceção:

Cochabamba, 24 febrero 1827 [...] lo que más vaje, es que V.S. les proporcione una casa cómoda y capaz de contener a todos los huérfanos del departamento, que por el supremo decreto de 4 de febrero de 1826 tiene un año, a ser recibidos sin exclusión de uno solo. Yo no los he de reunir en sitios pestilentes, para darles explicaciones de su deber, y ejercitarlos en los labores de sus manos. Los desplomados y asquerosos conventos de Santo Domingo e La Merced, más son sepulcros de corrupción y muerte, que habitaciones de salubridad. En la serie de muchos años no se conseguirá una sola casa de huérfanos igual a la que han perdido. La de la Compañía destinada para Ciencias no se ha refaccionado hasta la fecha.

La casa de campo de los mismos huérfanos no admite la mitad de los muchos que están alvitados por el intendente de Policía: y lo que se alvitarán sucesivamente; [...]

Manuel Mariano Centeno.

(MI: T.16, Nº 15; 1827; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

Pelas cartas do clérigo Dr. Centeno, percebe-se tanto a intenção de Simón Rodríguez de universalizar a educação primária à categoria infantil mais desassistida, ao ordenar o atendimento a todos os órfãos do departamento, quanto a resistência ao cumprimento dos decretos educacionais oriunda da própria realidade física e financeira em que o clero se encontrou, com a expropriação de seus bens pelo governo. Contudo, Centeno faleceu pouco tempo depois de ser nomeado reitor moral.

O que as fontes indicam é que, mesmo depois da saída de Simón Rodríguez do governo, os decretos exigindo o acolhimento de todos os órfãos ainda tiveram seus cumprimentos cobrados em 1827. É o que se vê no requerimento de Centeno, então nomeado reitor moral do colégio, ao prefeito departamental, solicitando uma casa para abrigar todos os órfãos do departamento de Cochabamba, como determinou o decreto de 4 de fevereiro de 1826, reproduzido a seguir. Considerando que os decretos de 11 de dezembro de 1825 ordenavam o estabelecimento de escolas primárias em cada capital de departamento, o recolhimento de todos os meninos órfãos de um ou de ambos os pais e a reunião deles em escolas, com preferência aos mais pobres, o decreto ordenou que:

1° En el colegio de huérfanos de Cochabamba, se reunirán todos los huérfanos del Departamento, de que habla el citado decreto de 11 de diciembre.

2° En el mismo, se organizarán las escuelas primarias de la capital, de que habla el otro decreto de igual fecha.

3° El director general de enseñanza pública, de acuerdo con el presidente del Departamento, determinarán los superiores que haya de tener el establecimiento, la asignación que gocen, y el régimen moral, instructivo y económico que haya de seguirse en él.

4° Además de los oficios mecánicos que se enseñen en este colegio, habrá las escuelas necesarias de primeras letras, en que también se aprendan los principios de la aritmética, y los de la religión. Se procurará que también haya escuelas de dibujo y de pintura.

3° Las rentas que se aplican a este colegio para la manutención de los huérfanos, y dotación de los maestros son: — 1° Los 3000 pesos que actualmente tiene el colegio de huérfanos. 2° 4558 pesos de los arriendos anuales de tierras de comunidad, en todo el departamento: 3° Las rentas que produce la caja general de censos, dentro del departamento. 4° El derecho que se cobra por cada fanega de trigo, al entrar en las ciudades, mientras no se suprima. 5° Los productos de los trabajos de los mismos huérfanos, por el resultado de sus oficios mecánicos, con la excepción de una cuarta parte.

6° Del producto del trabajo de cada huérfano, en el oficio a que se haya inclinado, se le reservará la cuarta parte para entregársele en su mano al tiempo de salir del colegio, que le servirá de un pequeño principal para establecerse. Con este objeto, el superior de la casa le llevará su cuenta respectiva.

7° La recepción de estos huérfanos en este colegio, la dará el prefecto del departamento, bajo su responsabilidad después que la junta inspectora de educación haya declarado, que el huérfano es verdaderamente tal.

8° El gobierno decretará el reglamento que determine la disciplina que rija este establecimiento, a cuyo efecto, el director general de enseñanza, lo propondrá.

9° Logo que el gobierno haya formado el plan general de educación, que debe regir en toda la República, el Colegio de Huérfanos de Cochabamba se sujetará a las modificaciones que exija su uniformidad con los demás.

10 El director de la enseñanza pública es responsable de la ejecución de este decreto. (REPÚBLICA BOLIVIANA, 1825-1826: 138/139).

O decreto é revelador ao analisarmos os artigos que teriam mais dificuldade de implementação. A execução estava sob a responsabilidade de Rodríguez, que deveria também propor ao governo o regulamento que disciplinaria seu estabelecimento, bem como um plano geral de educação que deveria ser seguido em toda a República. O primeiro artigo ordenou o recolhimento de todos os órfãos do departamento de Cochabamba, em cumprimento aos decretos de 11 de dezembro de 1825. No mesmo colégio de órfãos — instalado no orfanato que até então abrigava cerca de 50 meninos —, deveriam ser instaladas também as escolas primárias da capital. O artigo 3º ordenou que o diretor geral Simón Rodríguez determinasse, em acordo com o prefeito departamental e os superiores, o regime moral, econômico e de instrução que os estabelecimentos deveriam ter. Nesse caso, Rodríguez optou pelo sistema de três superiores para governarem, independentemente, o Colégio de Órfãos de Cochabamba, que abrigaria também as escolas primárias. O projeto cobriria, portanto, um grande número de crianças (de 200 a 300 em um espaço até então ocupado por 50); cada um dos três “reitores” seria responsável pelos regimes da “Moral”, da “Economia” do estabelecimento e dos “Estudos”.

No colégio seriam ensinados, além dos ofícios mecânicos, primeiras letras, princípios de aritmética, desenho e pintura. Quanto às rendas do colégio, Rodríguez para elas determina a fonte fixa de mais de 7.500 pesos anuais, entre outras fontes de rendimentos, além de três quartos do produto dos ofícios mecânicos aprendidos e realizados pelos educandos. O restante desse produto seria entregue ao aluno ao deixar o colégio, a fim de financiar seu estabelecimento profissional. Sobre esses recursos, Rodríguez fez referência em sua nota sobre o projeto de educação popular, em sua *Defensa de Bolívar* (1830):

El capital empleado en estos gastos era productivo, porque se llevaban cuentas particulares con los niños — al fin del quinquenio se cargaban a los existentes, a prorrata, los gastos ocasionados por los muertos e inválidos — y al salir de aprendizaje cada joven reconocía una deuda al fondo y pagaba 5 por ciento hasta haberla amortizado — De este fondo se sacaba con qué auxiliar socorrer y amparar a los miembros de aquella sociedad, por corporaciones, después de establecidos. Sólo el amparo era una carga — por el auxilio y por el socorro pagaban interés al fondo. (RODRÍGUEZ, 1830: 155).

Outras fontes produzidas posteriormente nos ajudam a entender os acontecimentos aqui analisados. Uma delas é uma exposição (PL 274; 1850; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia, Sucre) apresentada pelo Ministro de Estado para Culto e Instrução Pública, José Ag. Dela Tapia, às Câmaras Legislativas da República Boliviana, em 1850. O documento fornece um resumo do que o governo fizera em relação à educação pública

desde a independência. O ministro reclamou da falta de um plano de estudos de abrangência nacional:

Mucho hay escrito a este respecto por nacionales y extranjeros, y cada boliviano medianamente conocedor de la importancia de este ramo, ha lamentado otra vez la falta de un plan de estudios en la República. Nuestros legisladores se empezaron desde un principio en llenar este vacío y dictaron la ley de 9 de enero de 1827 que por desgracia, no tuvo cumplimiento sino con mucha imperfección, y trece años después. En este intermedio y tiempos posteriores, se han dictado diferentes Reglamentos raquíticos, que no obstante el deseo patriótico que animó a sus autores, no produjeron resultado alguno proficuo, hasta que en 1845, un Ministro digno de eterna loa, arrojando todo género de dificultades, y más que todo inveteradas preocupaciones, tomó sobre sí esta ardua empresa, de centralizar la instrucción pública en las universidades, para que de ellas fluyera a los colegios, y de estos pasase a las escuelas de primeras letras (p. 10). [...] *Contabilidad* — El libertador de Colombia y fundador de la patria, creó los fondos de instrucción pública con la denominación de beneficencia por decretos de 11 de diciembre de 1825: no solo adjudicó bienes cuantiosos a este ramo, sino que le dio derechos específicos sobre otros que en esta época estaban en ajena posesión. El decreto de 12 de Junio de 1827 dio aplicaciones a los vales y billetes del crédito público, para que con ellos se redimieran censos, y compraran bienes del Estado y de beneficencia, debiendo este tesoro recaudar los intereses correspondientes a los valores redimidos o engeñados — circunstancia que mejoraba con la mitad o con dos tercios los ingresos que por razón de censos cobraba la beneficencia, porque inter estos estaban situados en predios rústicos o urbanos, solo adeudaban un dos, o un tres por ciento; y por la trasferencia el crédito público daban un seis por ciento incuestionable. Así es que en aquel tiempo fueron copiosos los fondos de instrucción. Los siempre lamentables acontecimientos de 1828, ocasionaron la suspensión de pagos del crédito público, y la administración que empezó en 1829, desconoció en el todo esta deuda, sin haber suspendido el uso de esos valores nominales para las redenciones y compras de los bienes de instrucción. De este modo han desaparecido más de dos tercios de ese inmenso capital (p. 18). (Fonte: PL 274 — Imprenta de Sucre: 1850; *In*: Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

Essa fonte deixa clara a descontinuidade em matéria de educação pública, ocasionada pelos acontecimentos de 1828 — a invasão da Bolívia por tropas peruanas com apoio de Luna Pizarro —, que ocasionaram a suspensão do pagamento do crédito público. Isso resultou na desapareição de mais de dois terços do capital destinado à educação pública. A despeito do que afirma a fonte anterior, segundo a qual no início da república foram copiosos os fundos da Instrução pública — graças aos decretos que transferiram ao Estado os bens do clero —, esses recursos teriam sido malversados, como indica a fonte seguinte, o memorando que o Ministro de Estado de Justiça e Instrução Pública apresentou à Assembleia Legislativa Boliviana, em 1864.

Segundo essa fonte, o fracasso da política educacional aqui analisada deveu-se à especulação de que teria malversado sobre os preços das propriedades do clero que ha-

viam sido transferidas ao Estado e aplicadas em favor da educação pública, e que, contudo, tiveram “venda quase donativa”. Em outras palavras, aqueles bens foram vendidos por baixo preço, quase “de graça”, segundo a fonte. Essas vendas, portanto, não geraram os copiosos recursos esperados e necessários ao financiamento da educação pública, o que explicaria em algum sentido a constante reclamação de Sucre por falta de verba e a consequente desaprovação do caro sistema que Rodríguez pretendia implementar — custoso se comparado ao sistema de Lancaster, que, por isso, foi o preferido tanto por Sucre quanto por Bolívar:

Las grandiosas miras de Bolívar, que aplicó a la propagación de la instrucción, los cuantiosos bienes de manos muertas, fracasaron en el agio de la política de los pasados tiempos, que malversó el precio que debía comprar la civilización boliviana, en la venta cuasi donativa de las propiedades nacionales. El solo Tesoro de Instrucción de Cochabamba, es acreedor del Tesoro Público de la suma de setecientos mil pesos por esta clase de acreencias, valor venal de aquella época y circunstancias, y que a no haberse efectuado, representaría una suma décupla. (Fonte: Memoria que el Ministro de Estado en el Despacho de Justicia e Instrucción Pública presenta a la Asamblea Legislativa de 1864. Cochabamba, agosto de 1864. Tipografía de Gutiérrez. In: Archivo da Biblioteca da Universidad Mayor de San Andrés — UMSA, La Paz).

O que essas últimas fontes indicam é que os recursos e propriedades do clero que foram aplicadas à educação pública por decretos não trouxeram ao governo o dinheiro esperado, seja pela venda dos bens a preço muito abaixo do real, seja pelo caos econômico, político e social causado pela invasão da Bolívia por tropas peruanas, incentivada por Luna Pizarro a fim de combater a influência bolivariana.

É importante ressaltar que, neste período inicial, o governo da Bolívia não teve acesso ao crédito estrangeiro para financiar seus gastos públicos, coisa totalmente diferente das práticas estabelecidas pelos outros governos da América Latina após a independência. Em vez disso, o governo de Antônio José de Sucre (1825-1828) tentou atrair as poupanças internas mediante a emissão de títulos no valor nominal de 200 mil libras, garantidas pelo patrimônio do Estado. Esse patrimônio tinha sido adquirido em consequência da política adotada por Sucre com o objetivo de destruir o poder e a influência do clero regular. Num dos ataques mais radicais à Igreja na América espanhola do pós-independência, Sucre fechou uma grande parcela das casas religiosas, ao mesmo tempo em que as propriedades rurais e urbanas que pertenciam diretamente às ordens religiosas, ou eram controladas por elas através de hipotecas e *capellanías*, propriedades doadas a Igreja para obras pias, foram expropriadas pelo Estado. (BONILLA, 2009: 572).

Fica evidente, ao se analisar as fontes, que o clero, ressentido com a legislação anticlerical⁶³ de Bolívar, empreendeu resistência e sabotagem ao governo e ao cumprimento de seus decretos. Isso explicaria em parte o aparente fracasso dos planos de Rodríguez, cujos opositores principais na Bolívia foram, em suas palavras, “clérigos e advogados velhos”, como vemos em sua carta a José Ignacio París, de 6 de janeiro de 1846:

El día 1ro del año 26 salió Bolívar de Chuquisaca. Los clérigos i los abogados viejos se apoderaron de Sucre, le hicieron echar a la calle más de dos mil niños, que yo tenía matriculados y cerca de 1.000 recogidos. Pretendieron ponerme bajo las órdenes (de los Prefectos, a enseñar a leer i a gritar la Biblia, según Lancaster). (RODRÍGUEZ, 2001: 194).

Mais uma vez, percebemos a referência a dois intelectuais tradicionais, seus principais opositores, como já demonstrado: o clérigo Dr. Centeno (que foi nomeado Bispo de Santa Cruz de la Sierra por Sucre) e o advogado Dr. Calvo (Prefeito Departamental de Chuquisaca, político alto-peruano dos mais importantes, que chegaria ainda à Presidência da República Boliviana). Portanto, nesse contexto, inclusive os problemas de Sucre só aumentaram com o passar do tempo, obrigando-o também a renunciar ao cargo de Presidente da República depois de sofrer um atentado, em 1828.

La asamblea deliberante que constituyo Bolivia bajo una presidencia vitalicia se disolvió después de haber sido elegido presidente el general Sucre [...]. Apenas elegido el presidente estallaron motines militares de las tropas colombianas en Cochabamba el 14 de noviembre de 1826 y en La Paz el 25 de diciembre. El general Gamarra, colocado con su ejército cerca de la frontera con Bolivia, explotaba el descontento de los republicanos contra la presidencia vitalicia para fomentar estas conspiraciones; y la que se verificó en Chuquisaca el 18 de abril de 1828, en la cual fue herido el presidente, lo autorizó para penetrar en el territorio de Bolivia, de donde no salió hasta que obtuvo el tratado de Piquiza, en que se estipulaba la reunión de un Congreso que admitiera la renuncia de Sucre y modificase la Constitución, y hasta que reunido el Congreso constituyente fue elegido presidente provisorio el general Santa Cruz y vicepresidente el general Velasco, que entró en el ejercicio del poder por ausencia de aquél. (LASTARRIA, 1919: 153/154).

Simón Rodríguez esclareceria posteriormente a sua relação com os clérigos opositores ao seu projeto. Esses o contestariam com uma pergunta na qual podemos perceber uma nítida referência à questão do contingenciamento da força de trabalho de determinada classe social relacionada à manutenção daquele status quo: “¿Quiere U. que el hijo de un Zapatero se eduque como el hijo de un NEGOCIANTE?!” {preguntan, con enfado,

⁶³ Segundo Lofstrom, “el movimiento liberal anticlerical en Bolivia, así como en el resto de América Latina, tuvo su origen en la Ilustración europea, y particularmente en las reformas llevadas a cabo por los borbones españoles. Con la secularización gradual y la liberación de la sociedad europea en el siglo XVIII empezaron a cambiar las actitudes sobre el rol de la iglesia dentro de España y en el resto del imperio. Así como España fue lenta en reaccionar a la Ilustración, las colonias se demoraron en adoptar tales ideas” (LOFSTROM, 2014: 148).

al que habla en Educación Popular*”]. Rodríguez denunciou a hipocrisia desses religiosos através da nota de rodapé inserida ao fim desta indagação a ele dirigida, e que é reveladora de seu estado de espírito para com uma categoria com a qual conflitara a vida inteira:

*Es de advertir que EDUCACIÓN, nunca se había visto en *mala compañía*, hasta el año 28, que se presentó, en las calles de Arequipa, con *Popular*. El año 29, se apreció, en las Gacetas, con su Compañero, por un efecto de la *Popularidad* de algunos Soberanos, a solicitud de ciertos Escritores filántropos — con el fin de instruir a las masas... descañadas pela revolución... en sus derechos y deberes... no Sociales sino *Morales*; i la *Moral* es, que retrocedan al estado antiguo, de subordinación a sus legítimos Príncipes i Señores. No creyéndose seguros en la *Moral*, pasaron a la Religión, i ya los derechos y deberes no son *Morales*, sino Religiosos: — la Religión, pues, da el derecho de oprimir al prójimo, i al prójimo le impone el deber de aguantar. — Por este principio, los Ministros del altar son, por una parte, sustentáculos de la Vanidad, i por otra, instrumentos serviles de Especulación: — su ministerio es andar por los Campos, por las Manufacturas i por los Almacenes, predicando a todo fiel Cristiano, sumisión a los Hacendados, a los Fabricantes i a los Mercaderes — llamando *Resignación*, la ciega obediencia de los brutos, i *Virtud*, la estúpida conformidad con la voluntad del Patrón, — todo respaldado con los altos designios de la PROVIDENCIA (modo cortés de insultar a la Divinidad). Los Clérigos vienen a figurar en el proyecto — como AJENTES DE NEGOCIOS (*mediante una escasa renta*) de todo el que quiera ENGRANDECERSE, i como COMISIONADOS (*mediante un tanto por ciento*) de todo el que quiera ENRIQUECERSE. A buen estado ha venido a parar la Religión: los Ministros deben estar muy satisfechos de sus nuevas funciones. No se puede esperar más, de quien vuelve las espaldas a la luz, para encaminarse a las Tinieblas. Otro rasgo de celo por el sostén de las Buenas Costumbres. Se sugiere as los Gobiernos la Idea de poner, en cada establecimiento rural, un Cura, (pagado por el Estado) paraqué vaya regando la Semilla del Evangelio, al paso que el campesino riegue su trigo... ¡Ojalá fuera la Semilla del Evangelio, i no la que debe salir del *costal de esperanzas* que piensa poner al cuidado del párroco político. Por uno o por otro, la noticia debe ser plausible para el Estado Eclesiástico. ¡Cuánto Curato vacante! ¡Qué concursos tan lúcidos! Aquí viene bien un trocito de aquel pensamiento sublime, que cita Capmani, en su filosofía de la elocuencia — ¡La Imaginación se rinde bajo el peso de la creación! (RODRÍGUEZ, 1842: 27/28).

Simón Rodríguez é explícito em sua crítica ao clero, denunciando os ministros do altar como sustentáculos da vaidade e instrumentos servis de especulação, cujo ministério seria andar predicando a submissão dos fiéis aos poderosos, chamando resignação a cega obediência dos brutos e virtude a estúpida conformidade com a vontade do patrão. Enfim, os clérigos figuram, segundo Rodríguez, como agentes de negócios e comissionados das elites *criollas*. Nesse contexto, é importante notar que, de acordo com Barran, “el clero era ‘bárbaro’ no solo en su conducta, también lo era su sensibilidad que la justificaba, la misma que poseía la sociedad a la que servía” (BARRAN, 1992: 145). A ideia de “civilização”, portanto, justificaria o exercício e monopólio efetivo da violência pelas instituições cuja legitimidade emanava do Estado e da Igreja. Ora, o clero é, junto com a categoria dos médicos e da aristocracia togada, o exemplo clássico do que Gramsci chamou

de “intelectuais tradicionais”, representantes e guardas da ideologia da classe dominante, transmitindo-a graças ao monopólio de difusão ideológica de que gozavam:

A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo (numa inteira fase histórica que é parcialmente caracterizada, aliás, por este monopólio) alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época com a escola, a instrução, a moral, a justiça, a beneficência, a assistência etc. A categoria dos eclesiásticos pode ser considerada também a categoria intelectual organicamente ligada à aristocracia fundiária: era juridicamente equiparada à aristocracia, com a qual dividia o exercício da propriedade feudal da terra e o uso dos privilégios estatais ligados à propriedade. (GRAMSCI, 2000: 15).

Simón Rodríguez relatou também o resultado de se adjetivar a *Educação* por ele proposta com a palavra “*Popular*” — o que a teria feito ser “vista em má companhia”, quando assim apareceu, em Arequipa, em 1828. Da mesma forma, denunciou certos *escritores filantropos*, que propunham instruir as massas em seus direitos e deveres, não *sociais*, senão *morais* — e a *moral* destes seria *retroceder ao estado antigo de subordinação a seus legítimos príncipes e senhores*; os direitos e deveres não seriam *morais*, mas *religiosos*, e a *Religião*, segundo Rodríguez, dá o direito de oprimir ao próximo, e ao próximo lhe impõe o dever de aguentar. Nesse sentido, seria interessante problematizar o uso da “moral” efetivado historicamente pelo clero tradicional no sentido de controlar seu rebanho, inculcando-lhes as sementes do medo do inferno e da súplica pelo perdão de suas culpas, além do controle social temporal daqueles fiéis pelo conhecimento íntimo de seus pecados, declarados durante a confissão a que todos, desde crianças, estavam obrigados a prestar ao padre. Segundo Mansilla, Potosí e a Audiência de Charcas conheceram

el espíritu terrorista de la Inquisición, la superstición como norma consuetudinaria y el ritualismo extrovertido de la religiosidad popular [...] Carlos Romero estimó que el clero de la época virreinal sumió a todos los estratos sociales ‘en la ignorancia y la superstición, inculcando el ritualismo más grosero, acompañado de la intransigencia y la belicosidad intolerante y de una atmosfera de chismes, intrigas, delaciones y de permanente terror a los factores sobrenaturales’ — es altamente probable que éste haya sido el clima social habitual en Bolivia hasta mediados del siglo XX. (MANSILLA, 2010: 34).

Finalmente, fica claro o embate entre as forças conservadoras e liberais, como na grave acusação feita por Rodríguez ao arcebispo de Lima, Luna Pizarro, *sempre inimigo*

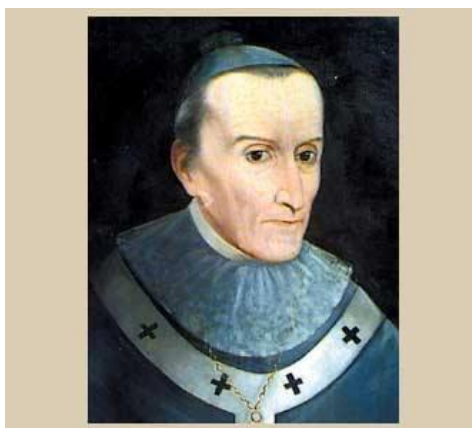
do zambo⁶⁴ *Don Simón*: a de interromper sua comunicação com Bolívar através da interceptação de suas cartas. Em carta de Rodríguez a José Ignacio París, de 6 de janeiro de 1846, lemos:

Bolívar vivió cinco años, después de nuestra separación en Chuquisaca; pero sin comunicarnos: porque el señor Luna Pizarro, entonces Político, ahora Arzobispo en Lima, i siempre enemigo del zambo Don Simón, me interceptaba las cartas que Bolívar me enviaba, por mano del señor General Intendente de Guayaquil, en aquél tiempo. (RODRÍGUEZ, 2001: 193/194).

O clérigo de Arequipa, Francisco Xavier de Luna Pizarro, intelectual tradicional das elites peruanas, também advogado e deputado no início da República, era um dos mais poderosos políticos. Foi presidente do Congresso Nacional Constituinte⁶⁵ (instituído em 1827 com o fim do período da ditadura de Bolívar) e um dos mais ferrenhos inimigos do *Libertador*, tendo fomentado o fim do regime bolivariano na Bolívia, justificando a sua invasão pelas tropas peruanas e a expulsão de Sucre; apoiou ainda a guerra do Peru contra a Grã-Colômbia (1828-1829), a fim de neutralizar a reação bolivariana:

Lo cierto es que luego de los desbordes de popularidad y éxito, en 1828 se fue deteriorando su fama. Se le acusaba otra vez de enemigo peligroso, de personaje siniestro, poderoso y manipulador, que perseguía sus antiguos opositores y a todo aquel que no actuara bajo su sombra. Pero aún, se le llegó a identificar como el inspirador de la guerra contra Colombia, que ya se perfilaba. (VILLA NUEVA, 1995: 73).

Figura 15: Francisco Xavier de Luna Pizarro (1780-1855)



Fonte: <https://sites.google.com/site/personajesilustresdearequipa/francisco-javier-de-luna-pizarro>

⁶⁴ O termo “zambo”, referente à mescla entre índio e negro, era utilizado a fim de desdenhar a origem mestiça do adjetivado, marcando sua inferioridade diante do *criollo* e do reinol na hierarquia racial herdada da colônia e em voga naquela sociedade.

⁶⁵ Segundo Villa Nueva, “el Congreso se instaló el 4 de junio de 1827 con 83 diputados; y en el apogeo de su trayectoria política, Luna fue elegido para presidir sus sesiones en dos periodos: desde 4 de junio hasta el 4 de julio, y desde el 4 de marzo hasta el 4 de abril de 1828. Durante ese tiempo, puso en vigor parcialmente la Constitución de 1823 y derogó la vitalicia” (VILLA NUEVA, 1995: 63).

Luna Pizarro foi um constante opositor de Bolívar, prometendo resistência ainda no outro mundo ao sistema vitalício:

En orden a los Vitalicios, que el consabido denomina Bolivianos, confundiéndolos con los hijos del Alto Perú que hasta ahora no han bautizado su República en la pía de la Libertad, es cierto, y dicen bien — que nunca capitularé con ellos, se entiende, a menos que se conviertan a la verdadera fe política: que su sistema aborreceré aún en el otro mundo, donde como en éste, es eterna verdad — que al tirano debe aborrecerse — que el amor a la libertad es virtud, y un crimen no sostenerla. No por eso diré se les persiga por la mera oposición. (LUNA PIZARRO, 1959: 42).

Sucre também reclamou a Bolívar da interceptação de correspondência em Lima, em carta de 20 de agosto de 1827, afirmando que a última que recebera do *Libertador* datava de 28 de fevereiro (SUCRE *In*: O'LEARY, 1919, Tomo II: 182); em outra carta, de 19 de setembro, Sucre escreveu a Bolívar:

Ni en la anterior ni en el correo de ayer he tenido carta de U. La última recibida es de 15 de Marzo que contesté el 4 de éste y ya dice que me vino abierta en Lima. Yo he indicado que en adelante me escriba bajo cubierta de don Luis Rodríguez en Lima o de don Isidro Aramburu. Allí han dado en interceptar las cartas; tal vez ahora con la llegada del General La Mar remediarán esta falta a la fe pública [...]. Nuestros edificios políticos están contruidos sobre arena; por más solidez que pongamos en las paredes, por más adornos que se les hagan no salvamos el mal de sus bases. Es la mayor desgracia conocerlo y no poderlo remediar. (SUCRE *In*: O'LEARY, 1919, Tomo II: 190/191).

Simón Rodríguez acusou Luna Pizarro de ser seu eterno inimigo, como o era de Bolívar⁶⁶ e de seus partidários. Tal posicionamento, que teria motivado a interceptação de correspondência entre tais personagens, pode ser compreendido analisando-se a principal questão contestada por Luna: a proposta de presidência vitalícia defendida por Bolívar e implementada via Constituição,⁶⁷ por isso mesma apelidada de “Vitalícia”, adotada em algum momento por Grã-Colômbia, Peru e na Bolívia, a qual seria uma adaptação, com emendas, da Constituição napoleônica do ano VIII: “Desengañado del jacobinismo

⁶⁶ Segundo Chirinos Soto, “en cuanto a Luna Pizarro, este es el juicio de Bolívar: ‘Luna engaño a Riva Agüero; Luna echó a Monteagudo y San Martín; Luna perdió a la junta gubernativa. Por culpa de Luna entro el en gobierno Riva Agüero y por culpa de Luna entró Torre Tagle. Por Luna se perdió el Perú enteramente y por Luna se volverá a perder pues tales son sus intenciones’” (CHIRINOS SOTO, 1991: 76).

⁶⁷ Segundo Marx, na Bolívia, “onde as baionetas de Sucre imperavam, Bolívar deu livre curso a suas inclinações para o poder arbitrário, e introduziu o ‘Código Boliviano’ numa imitação do Código Napoleônico. Seu projeto era transplantar esse código da Bolívia para o Peru e deste para a Colômbia, a fim de manter esses Estados subjugados às forças colombianas, e manter a Colômbia submetida mediante a legião estrangeira e os soldados peruanos. Mesclando a força e a intriga, ele de fato conseguiu, ao menos por algumas semanas, impor seu código ao Peru. Como presidente e libertador da Colômbia, protetor e ditador do Peru e padrinho da Bolívia, atingiu o auge de sua glória” (MARX, 2008: 52).

de sus años mozos, la Constitución de Bolívar no era sino monarquía con disfraz” (CHIRINOS SOTO, 1991: 74). O General Simón Bolívar

imaginou então, na Mensagem ao Congresso Constituinte da Bolívia, em 1826, um regime que fosse uma espécie de monarquia republicana, como o definiria depois Maurice Duverger a propósito de outras experiências, no caso bolivariano resumido por José Gil Fortoul como “un Poder Ejecutivo cuyo jefe fuese vitalicio: Su República estaba calcada sobre la Monarquía inglesa: su Presidente, siendo vitalicio, equivalía a un Monarca Constitucional”. (CHACON, 1983: 138).

Segundo Bartolomeu Mitre, a ideia de presidência vitalícia foi inculcada em Simón Bolívar pelo seu próprio mestre Simón Rodríguez, segundo o qual somente sob um regime vitalício “podrán los hombres públicos ocuparse, con suceso, en la creación de una sociedad perfecta — en continuas mudanzas se desvanece la autoridad, y todo se hace ilusorio” (RODRÍGUEZ, 1830: 151). Cabe aqui uma crítica a Rodríguez quanto a tal proposta, demasiadamente “utópica” no sentido de supor o aperfeiçoamento social via concentração de poder nas mãos de políticos vitalícios idealizados:

En última instancia, lo que la utopía cuestiona en cada compartimiento de la vida social que acabamos de mencionar es la manera de ejercer el poder: poder familiar y doméstico, poder económico y social, poder político, poder cultural y religioso. En este sentido, se podría afirmar que las utopías constituyen variaciones imaginativas sobre el poder. (RICOEUR, 2009: 90).

Sobre essa ideia “utópica” de presidência vitalícia, que foi o principal motivo da perda de apoio de Bolívar, Mitre a atribuiu a Rodríguez:

Bolívar era republicano, a su manera también. Como presidente de una gran república que componía un verdadero imperio, era más que un rey, y soñaba ya con la monocracia americana, y con la presidencia vitalicia que le había inoculado su maestro Simón Rodríguez, y que sostuvo en sus escritos varias veces desde sus primeros hasta sus últimos días de vida pública, como la única institución capaz de dar estabilidad a los nuevos estados, combinando la constitución monárquica de la Inglaterra con la democracia embrionaria de la América del Sur, por la eliminación de sus principios fundamentales: ni democracia ni rey. (MITRE, 1952: 1125).

Crítico ferrenho do sistema vitalício, Luna Pizarro ainda comparou Bolívar a Napoleão e Robespierre em seu artigo “Farsa Política”, afirmando que “retratos de Napoleón, bustos, cuadros de su apoteosis eran los adornos del Palacio en La Magdalena”; e que “Bolívar, terminada la guerra de la independencia en Ayacucho, reúne un Congreso, que como Robespierre a la convención, él pude llamar su máquina de decretos” (LUNA PIZARRO, 1959: 172).

El guerrero del sur despreciando astutamente el dictado de Rey como ha hiciera Augusto, se rodea los partidarios de la monarquía, les participa su poder, trabaja por dividirse el imperio de la América Meridional con Pedro I del Brasil: formando una federación nominal de las nuevas repúblicas, aspira a ser jefe de por vida con facultades mayores que las de un príncipe constitucional: y quién sabe si espera, que pasados dos o tres años, algún tribuno proponga transformar la gran federación en imperio y cambiar las faces consulares por el cetro. (LUNA PIZARRO, 1959: 173).

O clero católico foi a principal ordem ou categoria social afetada pela independência. Além da perda do poder de violência simbólica, com o fim do Tribunal da Inquisição do Santo Ofício de Lima, ele perdeu o controle sobre a burocracia estatal, que, na prática, era controlado em grande parte pelo clero espanhol durante todo o período colonial de dominação dos reis católicos, e continuou a sê-lo na Península, mesmo depois de perdidas suas colônias. Outra perda considerável foi a estatização dos bens dessa poderosa clerezia, o que faz compreender sua resistência ao cumprimento daquela legislação anticlerical de Bolívar e Rodríguez. O embate entre o clero e os bolivaristas fora acirrado ainda mais pela intenção de Bolívar submetê-lo ao Senado, como pode ser visto no projeto de Constituição oferecido pelo Libertador, e em seu discurso ante o Congresso Constituinte da Bolívia, em 1825:

Os senadores dão forma aos códigos e regulamentos eclesiásticos e velam pelos tribunais e pelo culto. Cabe ao Senado escolher os prefeitos, os juízes do distrito, os governadores, os corregedores e todos os subalternos do Departamento de Justiça. Propõe à Câmara de Censores os membros do Tribunal Supremo, os arcebispos, bispos, dignidades e cônegos. É da alçada do Senado tudo o que pertence à religião e às leis. (BOLÍVAR, 1992: 111).

4 SIMÓN RODRÍGUEZ DEIXA A BOLÍVIA E RETOMA A PUBLICAÇÃO DE SUAS IDEIAS

Ainda na cidade de Oruro, Bolívia, Simón Rodríguez foi indicado para o cargo de professor de francês, como pode ser visto em carta de M. de la Cruz Méndez ao prefeito do Departamento de Oruro⁶⁸, datada de 11 de março de 1828:

Sr., La ley reglamentaria de colegios concede a S.E. en su art. 7º, cap. 2 la facultad de nombrar catedráticos internamente: bajo este principio es que me dirijo a V. E. proponiéndolo al Sr. Simón Rodríguez para catedrático de Francés en este colegio. Él no quiere recibir este título, porque no crean que lo ha buscado, y solo a insinuaciones mías, se aviene a enseñar este idioma en las horas de descanso, y especialmente por la noche. Concibo que no es de perder esta oportunidad de que todas las clases que se hallan cursando distintas facultades aprendan este idioma tan necesario sin dejar por eso sus estudios ordinarios: si S.E. ve tan ventajosa como yo esta medida, puede desde luego adherir a ella, y ordenar se le dé al referido Sr. una gratificación del fondo de enseñanza a pesar de que él resiste, él que se le dé más dotación que general hecha a otros catedráticos. Dios guarde a V. E. M. de La Cruz Méndez. (Fonte: MI, T 22, N° 22; 1828; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre).

Se Simón Rodríguez foi contratado, não se sabe. Ademais, não permaneceria muito tempo em Oruro. Retornou ao Peru em setembro de 1828, e retomou a publicação de sua obra, montou uma fábrica de velas e abriu uma escola em Arequipa. Ali publicou *Sociedades Americanas en 1828: cómo serán y cómo podrán ser en los siglos venideros*, em que afirma que na América do Sul as repúblicas estavam estabelecidas, porém não fundadas:

Está muy bien que los jóvenes se instruyan: pero... en lo necesario primero. ¿Qué saben y que tienen los jóvenes Americanos? Sabrán muchas cosas; pero no vivir en República. [...] Saber sus obligaciones sociales es el primer deber de un Republicano — y la primera de sus obligaciones es vivir de una industria que no le perjudique, ni perjudique a otro, directa ni indirectamente. (RODRÍGUEZ, 1828: 19).

As ideias de Simón Rodríguez sobre *educação social e escola social* podem ser percebidas em suas obras escritas e publicadas a partir de 1828. Nesses textos, fica evidente a intenção de construção de uma autoridade pública sustentada pela vontade de todos, possuidores do necessário fundamento republicano formado por uma educação social; em outras palavras, um projeto de “educação dos sentimentos” para forjar uma sensibilidade republicana — uma consciência social republicana nas novas gerações —, para

⁶⁸ A população do Departamento de Oruro foi estimada em 115 mil almas em 1826 (PENTLAND, 1975: 56).

que se sentissem capazes de governar-se por si. Isso ocorreria através de uma educação social que fosse dada através da “Escola para todos” — porque todos são cidadãos —, como demonstrou no prefácio de *Sociedades Americanas en 1828*:

Este sentimiento [*del deber*] nace del conocimiento que cada uno tiene de sus verdaderos intereses; y para adquirir este conocimiento debe haber Escuela en las Repúblicas... y Escuela para todos, porque todos son ciudadanos. De la combinación de sentimientos forma cada hombre su *conciencia*, y por ella regla su conducta. En sociedad cada individuo debe considerarse como un sentimiento, y han de combinarse los sentimientos para hacer una *conciencia social*. [...] todavía no se ha empezado a formar la conciencia Republicana, para qué los pueblos se sientan capaces de dirigirse por sí. [...] Hagan los Directores de las Repúblicas lo que quieran; mientras no emprendan la obra de la *Educación Social*, no verán los resultados que esperan (RODRÍGUEZ, 1828: 20).

O projeto de *educação popular* de Simón Rodríguez veio a público em sua *Defensa de Bolívar: El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas, defendidos por un amigo de la causa social* — escrita na Bolívia em 1828, onde correu manuscrita, e publicada em Arequipa (sul do Peru) em janeiro de 1830 (Bolívar morreria em dezembro do mesmo ano). A publicação traz ao final uma “Nota sobre el proyecto de Educación Popular” (RODRÍGUEZ, 1830: 154-158), no qual apresentou, como já vimos, o rol de acusações que sofreu dos opositores ao seu projeto. Apontando a recepção negativa de suas iniciativas, contrastou ao mesmo tempo sua proposta educacional igualitária para todas as classes com a efetivamente adotada por seus detratores, a qual ofereceu educação de melhor qualidade para os filhos das elites *criollas*, enquanto aos mestiços e indígenas pobres se disponibilizou o ensino mutualista de Lancaster; portanto, Rodríguez fez uma diferenciação entre suas iniciativas e as outras, anteriores e posteriores:

El proyecto de Educación Popular tiene la desgracia de parecerse a lo que, en varias partes, se ha emprendido con este nombre — y se practica, bajo diferentes formas, con un corto número de individuos, sobre todo en las grandes capitales. Las fundaciones son todas piadosas... Unas para expósitos — Otras para huérfanos — Otras para niñas nobles — Otras para hijos de militares — Otras para inválidos... en todas se habla de caridad: no se hicieron por el bien general, sino por la salvación del fundador o por la ostentación del Soberano. El Establecimiento que se emprendió en Bolivia, es social, su combinación es nueva, en una palabra es LA REPUBLICA: hay en él lo que se ve en los demás, porque es una Obra = hay hombres, que son las materias — agentes, que son los obreros — lugares donde se trabaja, que son los talleres — Director, que es el maestro — e inspector (el Gobierno) que es el dueño. Todos los relojes se componen de ruedas y resortes, y no son los mismos. El Director de semejante obra, debe tener más aptitudes que el Presidente de la República... (RODRÍGUEZ, 1830: 156).

O ano de 1830 foi especialmente duro para os bolivaristas: a Grã-Colômbia se fragmentou em Colômbia, Venezuela e Equador; em 4 de junho, Sucre foi assassinado em Berruecos; Bolívar recebeu a notícia em 1º de julho e ficou profundamente comovido

com a perda de seu amigo e sucessor natural, o que aceleraria o agravamento e a deterioração de seu estado de saúde. O *Libertador*⁶⁹ morreu no dia 17 de dezembro, em Santa Marta, na quinta de San Pedro Alejandrino, na presença de poucos amigos. Nesse mesmo ano, depois de meia década de guerra da Cisplatina — em que Brasil e Argentina disputaram a banda oriental do Rio da Prata —, foi proclamada a República Oriental do Uruguai; enquanto isso, nos Estados Unidos, se iniciava a conquista do Oeste — a fronteira oeste era expandida sob patrocínio do governo estadunidense à força e à bala contra as populações indígenas.

No fim da década de 1820, definiam-se dois grandes projetos para o Estado que começava a se construir: o dos conservadores e o dos liberais. Do ponto de vista da manutenção da ordem social, ainda que com pequenas diferenças, liberais e conservadores convergiam. Tanto uns quanto outros se empenharam na tarefa de não permitir que os dominados esquecessem seu “lugar” na hierarquia social. (PRADO, 1994: 23).

Em 1831, Simón Rodríguez encontrava-se em Lima, onde se casou com a boliviana Manuela Gómez, relação da qual nasceu seu filho José Rodríguez. Em 1833, Simón Rodríguez foi convidado pelo intendente de Concepción, no Chile, a organizar um plano de educação científica no instituto literário local, no qual trabalhou como preceptor de educação primária e diretor dos seus ramos literários. Em *Luces y Virtudes Sociales*, publicado no Chile em 1834, Simón Rodríguez defendeu a construção de uma rede nacional de educação pública generalizada e destinada ao atendimento de todos, num momento em que as repúblicas americanas ainda necessitavam de uma organização que possibilitasse tal processo (alcançado relativamente somente no século seguinte) e eram incipientes as discussões e disputas entre projetos políticos diversos:

La Instrucción debe ser nacional — no estar a la elección de los discípulos, ni a la de sus padres — no darse en desorden, de priesa, ni por abreviatura. [...] En el día, es menester saber un poco más de todo esto, e ir adelantando en medios, como se adelanta en obligaciones: estos medios son los conocimientos SOCIALES (cosa en que no se ha debido pensar hasta aquí) TODOS los han de tener: por consiguiente los Gobiernos deben proporcionar GENERALMENTE los medios de adquirirlos — y pensar mucho en los modos de dar estos medios. (RODRÍGUEZ, 1834: 42).

Em 1839, Simón Rodríguez visitou Andrés Bello várias vezes em Santiago. Bello, além de ter sido professor de Bolívar e seu secretário de relações exteriores, foi a personalidade literária mais importante do romantismo hispano-americano, componente importante da rede de sociabilidade intelectual em que Rodríguez estava inserido. Faziam parte desta rede, além de Andrés Bello, alguns personagens que deixaram testemunhos

⁶⁹ Para uma análise de Bolívar e o imaginário da independência, ver REINATO (2000).

sobre Rodríguez, como o advogado venezuelano Miguel Peña, ministro da Alta Corte de Justiça em Bogotá; o General Florêncio O’Leary, segundo o qual, Rodríguez “severo e inflexible, de facciones toscas e irregulares, tenía pocos amigos fuera de su discípulo” (CALZADILLA ARREAZA, 2005: 39); o escritor e periodista chileno José Victorino Lastarria, que foi aluno de Bello e conheceu Rodríguez em 1839; os viajantes franceses Louis-Antoine Vendel-Heyl, que o conheceu em 1840, e Poul Marcoy em 1841, no Chile; e o escritor colombiano Manuel Uribe Ángel, em 1851, no Equador (CALZADILLA ARREAZA, 2005: 42/43).

Rodríguez publicou, em 1840, onze artigos de caráter político, intitulados “Partidos”, no periódico *El Mercurio*, de Valparaíso. A questão da *educação para todos* é de suma importância no debate pedagógico do século XIX, sendo variados os posicionamentos das principais referências. Rousseau era contrário, e Rodríguez, nesse sentido, o contraria totalmente, explicando as razões de seu posicionamento em favor da instrução geral de todas as classes sociais:

Rousseau desaprobaba la instrucción *general*, porque temía sus efectos: no le faltaba razón: — *Instruir* no es *Educar* (se ha dicho): los conocimientos son *armas*, de que, por lo regular, se sirve, contra la sociedad, el que no la conoce: y bien puede el mejor hombre del mundo perjudicar... y hasta ofender... por ignorancia: los malvados lo hacen siempre, al favor de las malas instituciones. [...] Sólo con la esperanza de conseguir que se piense en la EDUCACIÓN DEL PUEBLO, se puede abogar por la INSTRUCCIÓN JENERAL:... y se debe abogar por ella; porque ha llegado el tiempo de enseñar las gentes a vivir, para que hagan *bien* lo que han de hacer *mal*, sin que pueda remediar. Antes, se dejaban gobernar, porque creían que su única misión, en este mundo, era obedecer: ahora no lo creen, y no se les puede impedir que pretendan, ni (...lo que es peor...) que ayuden a pretender. El ÓRDEN PÚBLICO Es el ASUNTO DEL DÍA. *En América hay muchas castas*. Si fuera posible... no a los más de los hombres, sino... a TODOS en un estado de ignorancia, que supliese por el de inocencia [...] los gobernaría sin trabajo; pero no es permitido apelar á deseos. Por la INOCENCIA perdida debe suplicar la RAZÓN (*ésta no se forma en la ignorancia*). (RODRÍGUES, 1840: 3/4).

Os conhecimentos são armas — aqui Simón Rodríguez assume a intenção de fortalecer moralmente o povo, além da força *material*, o que era desaprovado por Rousseau, temido e evitado a todo custo por liberais e conservadores latino-americanos. Aliás, esse é um ponto importante que afasta Simón Rodríguez de ambos os grupos políticos: Rodríguez se apresentava como o primeiro a propor, em seu tempo, meios seguros de reformar os costumes, para evitar revoluções; isso o aproxima tanto de socialistas “utópicos”, como Saint-Simon e Fourier, quanto das ideias correntes da ilustração francesa, destinadas à construção da sociedade republicana fundada em uma educação geral de todas as classes, como defendeu Condorcet:

Condorcet julgava a necessidade de transformação pela via de um reformismo radical que, por si, fosse capaz de deter a torrente desordenada e irracional que conduzia muitas vezes o percurso da Revolução. Contrário à mudança brusca, Condorcet jamais escondeu seu medo da multidão. [...] No entanto, a arte política, tal como esta deveria se constituir pela evolução do espírito, exigiria alterações quanto às próprias disposições mentais das massas populares, que, sem o crivo crítico e criativo da racionalidade, agiam pelo empréstimo de uma direção que lhes era alheia, conduzida por vontade heterônoma. Em todo o trabalho teórico de Condorcet percebe-se sua inquietação quanto às distorções políticas que a carência cultural da população poderia vir a trazer em um período de democratização do sufrágio e das instituições. Se o marquês era antes um liberal que um democrata, se precisou ver a Tomada da Bastilha para convencer-se da conveniência histórica do sufrágio, todas essas hesitações de cariz político derivam da proeminência com que ele via o problema da instrução popular. Em Condorcet chega a ser obsessiva a crença na escolarização, não apenas para o desenvolvimento das aptidões individuais, mas para a capacitação do pleno exercício da condição de cidadania, tendo em vista o estabelecimento de leis que assegurassem a liberdade na esfera civil, exigência última para a felicidade coletiva. (BOTO, 1996: 143).

Simón Rodríguez defendeu em seus textos que o Estado assumisse uma postura paternalista na qual o governo, exercendo funções de “pai comum”, generalizasse a instrução pública, para assim fazer progredir a “arte social”. Mais uma vez, assumiu uma postura reformista e pacifista ante a possibilidade de uma revolução, comparando-a a uma peste. Advogando em favor da instrução geral, dividiu-a em quatro tipos: social, corporal, técnica e científica.

Asuma el gobierno los funciones de padre común en la Educación — generalice la Instrucción, y el arte Social progresará, como progresan todas las artes que se cultivan con esmero. — “Cada uno para sí y Dios para todos”; “La Sociedad es una guerra Simulada”: Son máximas antisociales. Se rebelan los Pueblos contra el Soberano como se rebelan los humores contra el individuo. Descríbase una peste y se describirá una revolución. En favor de la Instrucción general no hay raciocinio accesorio, ni argumento que no sea concluyente. Instrucción Social, para hacer una nación prudente: Corporal, para hacerla fuerte: Técnica, para hacerla experta: y Científica para hacerla pensadora. No será ciudadano el que para el año de tantos no sepa leer y escribir (han dicho los Congresos de América) está bueno; pero no es bastante: ¡Ideas!, ¡Ideas! Primero que letras. La sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados-Unidos, son dos enemigos de la Libertad de pensar, en América. Enseñen, enseñen: repítaseles mil veces... Enseñen. (RODRÍGUEZ, 1840: 34/35).

Concluiu Simón Rodríguez, clamando pela generalização do ensino, que antes de alfabetizar para que os educandos tenham direito à cidadania, era necessário dar-lhes ideias sociais do que é viver em República — ideias antes de letras. Rodríguez reiterou

que a sensibilidade republicana seria forjada por uma “Educação Social” que daria aos cidadãos um sentimento do bem comum⁷⁰ e da coisa pública:

La mayor FATALIDAD del hombre en el ESTADO SOCIAL es NO TENER con sus semejantes un COMUN SENTIR de lo que conviene a todos. La EDUCACIÓN SOCIAL remediaría este mal. Pero, nos entendemos *poco* sobre el sentido de la palabra y se oponen a su establecimiento, dificultades que no costaría *mucho* vencer. (RODRÍGUEZ, 1840: 60).

Simón Rodríguez lamentou ainda o descaso com o investimento em edifícios escolares num tempo em que se gastava tanto dinheiro para construir igrejas e cemitérios, e apresentou sua proposta de conservar e reproduzir aquelas “ideias sociais” que em nenhuma parte se ouvia falar: a sua “Escola Social”:

En los más pobres de nuestros lugares, tienen los vecinos con qué levantar *edificios costosos*, para guardar cadáveres que deberían quemar, y... ni en las ciudades principales se piensa en construir un pequeño edificio para conservar el alimento de la vida... las IDEAS SOCIALES. Para todo hay *ESCUELAS* en Europa, en ninguna parte se oye hablar de ESCUELA SOCIAL. (RODRÍGUEZ, 1840: 67).

Sobre a ideia de construção da República através da escola, é importante considerar a relação entre distribuição de saberes e distribuição de posições no novo regime:

O que importa é, sobretudo, compreender a tensão que habita a ideia de república, de um sistema de instituições, leis e costumes que suprime o excesso democrático homogeneizando Estado e sociedade. A escola, pela qual o Estado distribui ao mesmo tempo os elementos da formação dos homens e dos cidadãos, oferece-se naturalmente como a instituição adequada para realizar essa ideia. Mas não existem razões particulares para que a distribuição dos saberes — matemática ou latim, ciências naturais ou filosofia — forme mais cidadãos para a república do que conselheiros para os príncipes ou clérigos para o serviço de Deus. A distribuição dos saberes tem eficácia somente na medida em que é também uma (re)distribuição das posições. Para medir a relação entre as duas distribuições, é necessária uma ciência a mais. Desde Platão, essa ciência real tem nome: chama-se ciência política. Tal como foi imaginada, de Platão a Jules Ferry, deveria unificar os saberes e definir, a partir dessa unidade, uma vontade e uma direção comuns do Estado e da sociedade. (RANCIÈRE, 2014: 88/89).

Simón Rodríguez retornou ao Peru em 1841, e lá editou uma versão ampliada de *Sociedades Americanas en 1828*, republicada em 1842, em Lima. Nessa obra, Simón Rodríguez, além de propor uma “revolução econômica” baseada na propriedade a que todos teriam direito — a “Economia Social”, cujos princípios disciplinadores seriam a aspiração fundada na propriedade e a destinação do povo a exercícios úteis –, também vislumbrou

⁷⁰ Segundo a visão dos enciclopedistas, “é certo que a tirania de um príncipe não aproxima mais um Estado da ruína do que a indiferença pelo bem comum numa república. A vantagem de um Estado livre é que nele não há favoritos. Mas, quando isto não acontece e, em vez de se preocupar com a fortuna dos amigos e parentes do príncipe, é preciso cuidar da dos amigos e parentes de todos aqueles que fazem parte do governo, tudo está perdido” (JAUCOURT In: DIDEROT & D’ALEMBERT, V. 4, 2015: 277).

a construção na América de, por meio da *educación popular*, uma organização propiciadora do pleno desenvolvimento do homem vivendo na coletividade organizada em sociedade. Daí o título de seu livro: *Sociedades Americanas en 1828*. Logo no início da versão ampliada, Rodríguez pede aos contemporâneos sua recomendação à posteridade e seu reconhecimento como o primeiro, em seu tempo, a propor meios seguros de reformar os costumes — *para evitar revoluciones*:

Sólo pido, a mis contemporáneos, una declaración, que me recomiende a la posteridad, como al primero que propuso, en su tiempo, medios seguros de reformar las costumbres. Para evitar revoluciones — Empezando por la ECONOMIA social, con una EDUCACIÓN POPULAR, Reduciendo La DISCIPLINA propia de la economía {a 2 principios} Destinación a ejercicios ÚTILES, I aspiración FUNDADA a la propiedad I deduciendo de la disciplina El DOGMA: lo que no es JENERAL, no es PÚBLICO; Lo que no es PÚBLICO no es social. (RODRÍGUEZ, 1842: 3).

A defesa da educação para todos é, como vemos, uma constante nos textos de Simón Rodríguez, o que revela sua intenção de universalizar o ensino primário, considerando que uma verdadeira república só seria possível baseada num sólido fundamento republicano inculcado por educação popular de fato — que atendesse a toda a população. É importante notar aqui a profunda mudança proposta por Rodríguez, para quem a única constância era a variação, como um projeto acorde àquela época de aceleradas transformações, levando-se em conta que “o padrão de mudança não era algo que operasse à distância, tal como somos inclinados a estudá-lo hoje; era, antes, o cadinho em que se fundia a experiência geral” (WILLIAMS, 1969: 54). A educação deveria receber os recursos e o tempo necessários para a aquisição da sociabilidade republicana, além de ser obrigatória⁷¹, como pode ser percebido na referida edição ampliada:

Hace tiempo que se disputa sobre Libertad, Igualdad, Derechos &c. i después de largos rodeos, se ha venido a quedar en que, no siendo los hombres iguales en APTITUDES no pueden serlo *políticamente* — que lo único que PUEDE, hacer la Sociedad, en favor de los que *quieran hacerse aptos*, es, poner a la disposición de *todos* la Instrucción = Tome el que quiera, o no la tome. Esto es dar, a las aptitudes *adquiridas* preferencia sobre las naturales. Concédase que así deba ser. — ¿Cuáles son las APTITUDES? — La determinación no es fácil. Dense por determinadas. ¿Con qué estudio se adquiere? I dónde? — Para todo hay Escuelas en Europa, i para muchas cosas en América; en ninguna parte se oye hablar de ESCUELA SOCIAL. [...] Es verdad que, los Derechos de Hombre, en

⁷¹ A escola obrigatória é característica da educação social de massas do século XIX — “Daí ao historiador interessa perceber esse tempo de mudanças como causa e expressão do afloramento de novas formas de sensibilidade e de novos anseios pela educação dos sentidos. Nele, a cidade se converteria em depositária de uma ‘exploração aberta do mundo’, que tem nos sentidos a porta de entrada que levaria ao homem-novo. Verdadeira fábrica de sensações, capaz de produzir uma overdose de estímulos, o indivíduo será tocado pela experiência urbana até a exaustão, ainda que o fascínio da cidade — bem como os seus horrores — não seja suficiente para matá-lo; antes, o dilui em novas formas de pertencimento características das massas, o que configurará desde o século XIX um conjunto de iniciativas de educação social, entre elas a escola obrigatória (não por acaso, de massas!)”. (OLIVEIRA, 2012: 12).

cuanto a regir la Sociedad, no son los de su *persona*, sino los de sus APTITUDES; pero... NATURALES, que consisten en sus FACULTADES.. MENTALES. La SOCIEDAD, para aprovechar de estas facultades, debe, no sólo poner a la disposición de todos la Instrucción, sino dar medios de adquirirla, tiempo para adquirirla. I obligar a adquirirla. (RODRÍGUEZ, 1842: 45).

Simón Rodríguez defendia uma educação popular *original*, em sentido novo, para educar povos que se erigiam em nações, além de popularizar o conhecimento esclarecedor, segundo a visão ilustrada da época; instrução universalizada, advogada em sua didática defesa de ideias: “Dónde iremos a buscar modelos?... — La América Española es original = ORIGINALES han de ser sus Instituciones i su Gobierno = i ORIGINALES los medios de fundar uno y otro. O Inventamos o Erramos” (RODRÍGUEZ, 1842: 47).

Simón Rodríguez conheceu o alto custo em vidas humanas demandado pelas revoluções ocorridas no *velho* e no *Novo Mundo*; daí advogar um reformismo social via educação primária de todas as classes, a fim de criar o fundamento republicano nas novas gerações de cidadãos, educar seus sentimentos na escola social para construir a sociabilidade e a sensibilidade republicana desejada. Esses novos cidadãos, com os costumes reformados por uma educação social que os preparasse para a convivência harmônica em sociedade, evitariam aderir ou empreender as sangrentas revoluções, que produziam, além da redução da população economicamente ativa, uma multidão de viúvas e órfãos destinados quase sempre a uma vida miserável:

“Así ha sido el mundo i así es” {se dirá} Pero, no se crea que así será, porque no debe ser así. Esto lo saben muchísimos, i cada día es mayor el número. Hoy se piensa, como nunca se había pensado — Se oyen cosas, que nunca se había oído — Se escribe, como nunca se había escrito — I esto va formando opinión en favor de una reforma, que nunca se había intentado = LA DE LA SOCIEDAD. Se objetará {con razón} que la voz del pueblo no es la del cielo, porque sea verdad lo que el pueblo dice; sino porque la voluntad de muchos vale más que la de pocos [...] Pero los pueblos de hoy quieren mejorar su suerte, porque es mala, pueden mejorarla, porque nada se opondrá, i dicen {con mucha razón} que a la Instrucción todos tiene derecho — i que el fin de la Sociedades es oponerse al abuso de la fuerza física. (RODRÍGUEZ, 1842: 81).

Nesse sentido, Rodríguez vislumbrava uma transformação também da ordem social através da reforma da sociedade via instrução geral — a que todos deviam ter direito. Ao colocar a *vontade de todos* como superior à de poucos, e como fim das sociedades a oposição ao abuso da força física, distanciou-se das opiniões correntes entre liberais e conservadores, ao passo que ambos convergiam para a manutenção do *status quo* e de uma hierarquia social praticamente idêntica à do período colonial.

A pequena minoria branca no controle dos Estados independentes e das sociedades coloniais não podia ter tido nem sentido nenhum interesse social comum com os índios, negros e mestiços. Ao contrário, seus interesses sociais eram explicitamente antagônicos com relação aos dos servos índios e os escravos negros, dado que seus privilégios compunham-se precisamente do domínio/exploração dessas gentes. De modo que não havia nenhum terreno de interesses comuns entre brancos e não brancos, e, conseqüentemente, nenhum interesse nacional comum a todos eles. Por isso, do ponto de vista dos dominadores, seus interesses sociais estiveram muito mais próximos dos interesses de seus pares europeus, e por isso estiveram sempre inclinados a seguir os interesses da burguesia europeia. Eram, pois, dependentes. (QUIJANO, 2005: 134).

O que percebemos é que Simón Rodríguez pretendia educar os sentimentos a fim de forjar uma sensibilidade republicana, construir o “fundamento republicano” do novo regime pela educação do povo; ele tinha, contudo, a consciência da resistência que sofreria por parte da classe dirigente local daquela sociedade católica, que vislumbrava a educação apenas para os filhos das elites. A defesa da educação para todos revela sua intransigente defesa da universalização da educação primária, considerando-se que uma verdadeira república só seria possível baseada num sólido fundamento republicano, inculcado por uma escola social.

En el Sistema REPUBLICANO Las costumbres que forma una Educación Social producen una autoridad *pública*, no una autoridad *personal*. Una autoridad sostenida por la voluntad de todos, no la Voluntad de uno solo, convertido en Autoridad. O de otro modo, la autoridad se forma en la EDUCACIÓN, porque Educar es CREAR VOLUNTADES — Se desarrolla en las CONSTUMBRES, que son, efectos necesarios de la EDUCACIÓN — I vuelve a la EDUCACIÓN, por la tendencia de los Efectos a reproducir la AUTORIDAD. Es una circulación de la *autoridad* en el Cuerpo Social como la de la *Sangre* en el Animal. No habrá jamás *verdadera* Sociedad, sin *Educación*. Ni autoridad *Razonable*, sin costumbres *liberales*. (RODRÍGUEZ, 1842: 88).

Finalmente, Simón Rodríguez apresentou seu projeto de lei sobre as duas atenções de futuro: colonização⁷² e educação popular. Sobre esse projeto, há de se considerar que

‘a lei’, enquanto uma lógica de igualdade, sempre deve tentar transcender as desigualdades do poder de classe, ao qual é instrumentalmente atrelada para servi-lo. E ‘a lei’ enquanto ideologia, a qual pretende reconciliar os interesses de todos os graus de homens, sempre deve entrar em conflito com o sectarismo ideológico de classe. (THOMPSON, 1997: 360/361).

⁷² Sobre seu projeto de colonização para a Bolívia, Simón Rodríguez fez referência ainda em *Luces y Virtudes Sociales*, acusando Sucre de também tê-lo desaprovado, como fizera com seu projeto de educação popular: “Otros medios de colonizar dicta la razón... se citará uno, propuesto por el autor en Bolívia à fines del año 25 — adoptado y mandado por en práctica por Bolívar... y desaprobado después por el Mariscal Sucre, siendo Presidente. (Los pormenores de la empresa, y los motivos de haberse frustrado, no pertenecen à este tratado: se menciona el hecho por la relación que tiene con la Instrucción General, que era el objeto). [...] No pueden haber muerto todos los testigos de las operaciones de aquél tiempo en Chuquisaca: a su atestación ocurre el autor, para reclamar la propiedad del proyecto como idea suya” (RODRÍGUEZ, 1840: 9).

O primeiro artigo determina a colonização do país por seus próprios habitantes. Os colonos seriam jovens e adultos que a sociedade deixara cair na miséria, os pobres que não teriam melhor futuro nas ruas das cidades bolivianas. Em lugar de se trazer imigrantes europeus, como seria a proposta corrente entre as elites dirigentes, desejosas de um “branqueamento” da população, em toda a América Latina desde o século XIX, Rodríguez propôs uma espécie de “reforma agrária” que concederia a propriedade da terra para esses colonos, bem como apoio para seu estabelecimento. As colônias de crianças pobres seriam estabelecidas entre as colônias dos adultos e os povoados, sendo ainda nelas admitidas crianças europeias de idade entre oito e onze anos, que seriam consideradas compatriotas. Ambas as colônias pagariam contribuição ao erário nacional: depois de quatro anos, os adultos, e de cinco, as crianças. Conclui advertindo que o tipo de instrução a ser oferecido requeria um trabalho à parte. Contudo, aponta como alternativa o fundo que teria sido criado sem prejudicar propriedades, na Bolívia, em 1825, com quinze milhões de pesos fortes:

LEI

Artículo 1º Colonícese el país con sus propios habitantes, dividiéndolos en 2 especies de Colonos = Adultos i Párvulos

Art. 2º Los Adultos (jóvenes, hombres i viejos) que la Sociedad, por su descuido, ha dejado caer en la miseria, serán considerados = los viejos como carga de la Sociedad = los hombres i los jóvenes serán Colonos. Se dará destino a los hombres que sepan trabajar, i los jóvenes que no quieran ser Colonos, serán destinados a la milicia. [...]

Art. 9º Las colonias de niños pobres se establecerán entre los adultos i los poblados, i en ellas se admitirán los niños Europeos, que vengan recomendados por los gobiernos de su país. No se admitirá ninguno que pase de once años, ni que tenga menos de ocho: i serán considerados como Americanos. Ni su país natal ni sus padres podrán reclamarlos, sino pagando lo que deban, según resulte de la cuenta que se ha llevado con ellos por sus gastos, y por lo que hayan devengado con su trabajo.

Art. 10 Al 4º año de establecidas las Colonias de adultos, empezarán a pagar una contribución directa al erario de la nación — i las de Párvulos al cabo de 5.

La parte disciplinal i económica de la Colonización — la especie de Instrucción que deba darse a los niños — i los arbitrios para el establecimiento, piden un trabajo, sólo se advertirá, en cuanto a arbitrios, que, en Bolivia, se creó, el año 25 un fondo de Beneficencia, de 15 millones de pesos fuertes sin perjudicar propiedades.

El que no VE lo que le TOCA está *ciego*

El que no lo SIENTE está muerto.

(RODRÍGUEZ, 1842: 115).

Curiosa é a divisão feita por Rodríguez entre as duas espécies de colonos: adultos e crianças. Entre os adultos, seria dado destino aos homens que soubessem trabalhar, e os jovens que não quisessem ser colonos seriam destinados à milícia — nota-se que, como já foi visto em seu projeto de educação popular, Rodríguez previa que, nos quatro anos decorridos desde janeiro de 1826, quando iniciaram os trabalhos na Escola Modelo de

Chuquisaca, além de pelo menos 25 mil pessoas ocupadas (com propriedade, *por conseguinte*) — instruídas em seus deveres morais e sociais (*por conseguinte* republicanas e adictas ao Governo), em una palavra, *ciudadãos* –, a Bolívia contaria segundo seu projeto com “una milicia compuesta de 12.000 jóvenes (por lo menos) sin costar un centavo al Erario — armada y pertrechada con el trabajo de sus manos y pagando una contribución personal al Estado, en lugar de cobrarle sueldo” (RODRÍGUEZ, 1830: 158). Nas duas experiências, Bogotá e Chuquisaca, Rodríguez implementou a união de educação e trabalho, que faz lembrar a “escola produtiva” unindo o fim educativo com o fim social, educação e colonização.

¿Que eran? ¿Eran colonias de trabajo? ¿Eran las primeras del género? Las contestaciones se pierden en la noche de la incertidumbre, de lo irresoluto. Se nota, desde luego, la formación de una colonia donde había trabajo, trabajo que debía pagar los gastos personales, contribuyendo así al mantenimiento del servicio. Vale decir, hubo un espíritu de labor conjunta, colectiva, de bien social. (LOPEZ, 1956: 29).

Simón Rodríguez estabeleceu-se no Equador em 1843. Lecionou no *Colégio Vicente León* de Latacunga e fundou, em 1846, uma “*Sociedade de Socorros Mútuos*” em Ibarra. Desde sua obra fundamental — *Sociedades Americanas en 1828* –, ficam claras suas ideias, nitidamente diversas tanto das dos demais liberais componentes de sua rede de sociabilidade intelectual, quanto mais das dos conservadores da época, o que levou Vander Heyl, professor do *Colégio Louis o Grande* e viajante francês, a considerar Simón Rodríguez (o qual conhecera pessoalmente em 1840, no Chile) o “primeiro socialista americano” (COVA, 1947: 155). O essencial para Rodríguez seria *fazer a vida quanto mais feliz seja possível para si e para os demais*, buscando assim o bem-estar da coletividade organizada em sociedade, e não do indivíduo isolado, como pode ser visto no relato de Vander Heyl:

Don Simón comenzó a leerme un cuaderno titulado “Sociedades Americanas”, que habría despertado mi curiosidad en Concepción. Le hablé entonces de la analogía que había entre sus ideas y las de Fourier y Saint-Simón. No había oído sus nombres sino poco tiempo antes y no había leído sus obras. Los sabios franceses con quién más relaciones tuvo durante su permanencia en Francia habían sido nuestros viejos profesores del Jardín de Plantas, los señores Vauguelin y Fraugueas de Saint-Fond, en cuya casa recordaba haber visto a Berard. [...] Me puse entonces a hablarle de los dogmas religiosos del saint-simonismo. Me escuchó sin asombro; pero manifestó que sus creencias al respecto eran diversas... Poco importa, le respondí; la diversidad de los medios con tal que la moral sea la misma y el objeto idéntico. Lo esencial, como usted dice en su cuaderno, es hacer la vida cuanto más feliz sea posible para sí y para los demás... (VANDEL HEYL *apud* COVA, 1947: 152/153).

As propostas de Rodríguez para a reforma dos costumes pela educação, bem como a defesa de instrução profissionalizante de todos, certamente remeteram Vandel Heyl àquela sociedade de uma maioria de produtores idealizada por Saint-Simon; enquanto as colônias de adultos e de crianças propostas em projeto de lei elaborado por Rodríguez remeteriam aos *falanstérios* — as comunidades produtivas baseadas na cooperação e associação propostas por Fourier —, levando-se em conta que Rodríguez afirmou não ter lido tais autores.

Caló bien hondo Vandel Heyl, cuando calificó a don Simón como el primer socialista americano, porque en efecto, todo el ideario de don Simón es socialista en espíritu y en verdad. Su vida y su obra fueron una oposición constante al individualismo. Su credo político-social fue siempre lo que es hoy dogma de la doctrina socialista: “encaminar todos los esfuerzos para conseguir el bienestar, no del individuo aislado sino de la colectividad organizada en sociedad”. Obsérvese en todos sus puntos, las bases en que aspiro a fundar su *Escuela Modelo* y tendrá en conjunto, todo un cuerpo de doctrina socialista. (COVA, 1947: 155).

Vandel Heyl classificou Simón Rodríguez como socialista baseado na identidade moral e de objeto entre suas ideias e as de Fourier e Saint-Simon, dos quais apenas teria ouvido os nomes recentemente. Saint-Simon, em sua *Parábola* (1819), diria que “a prosperidade da França apenas pode ser determinada como efeito e como consequência do progresso das ciências, das belas-artes e das profissões e ofícios” (SAINT-SIMON, 1986: 37); os dogmas religiosos a que se refere o viajante francês são os da chamada *Religião Saint-Simoniana*, fundada pelos seguidores de Saint-Simon baseados em sua obra mais marcante — *O Novo Cristianismo* —, publicada depois de sua morte, em 1825. Charles Fourier seria colocado na vanguarda do pensamento socialista por sua ideia básica de que a sociedade humana se organizaria através do espírito associativo e da chamada “produção societária”, e não pelo individualismo cego e egoísta; no chamado Novo Mundo Industrial, “o regime societário será um mundo novo e um mundo no justo sentido, sobretudo para os sábios e para os artistas” (FOURIER, 1986: 60). O contato de Rodríguez com socialistas europeus pode ser indicativo tanto dos modos e espaços de difusão ideológica quanto de outros potenciais elementos de uma rede de sociabilidade intelectual que poderia ser composta por outros nomes, além daqueles indicados por Vandel Heyl, dos quais temos informação de Fábio Lozano y Lozano. Este, sem indicar a fonte, atribuiu a Rodríguez as seguintes palavras: “concurri a Juntas secretas de carácter socialista; oí de cerca el padre Infantin, a Olindo Rodríguez, a Pedro Leroux y a otros muchos que funcionaban como apóstoles de la secta” (LOZANO Y LOZANO, 1914: 75/76).

Simón Rodríguez poderia ser considerado um “socialista utópico”, se levarmos em conta a classificação de Engels e Marx, baseada no fato de os socialistas taxados de “utópicos” acreditarem na transformação da sociedade de forma pacífica, sem a necessidade de uma luta armada oriunda do acirramento da luta de classes e de uma revolução proletária. De fato, Simón Rodríguez não só acreditava na transformação social pela via pacífica da *instrução geral*, mas também se colocava contrário às revoluções violentas, as quais supunha conseguir evitar através da reforma dos costumes pela *educação social*. Teriam sido tais ideias “socialistas” tomadas por Simón Rodríguez na fonte francesa? Segundo Darnton (2005: 102):

A Constituição francesa de 1793 reafirmou os direitos de 1789, ‘igualdade, liberdade, segurança, propriedade’, mas subordinou-os a um princípio anunciado em seu primeiro artigo: ‘O propósito da sociedade é a felicidade comum’. Do bem-estar ao socialismo a distância não era grande, e foi coberta entre 1793 e 1848.

De acordo com Vincent (1995: 100),

O socialismo utópico não é apenas uma fase primitiva que gerou o marxismo. Os primeiros socialistas utópicos — Saint-Simon (1760-1825), Charles Fourier (1772-1837), Robert Owen (1771-1858) — são pessoas interessantes e expressivas por seus próprios méritos. A característica que distingue o socialismo utópico, expressa no pensamento socialista do século XX, é a sua tentativa de descrever, às vezes nos mínimos detalhes, a constituição de uma possível forma de vida social que corresponda à verdadeira natureza da humanidade, incluindo até o padrão de reprodução, a organização familiar, a alimentação e o vestuário dos membros da comunidade. Essa sociedade tão bem estruturada, em harmonia com as origens naturais da natureza humana, proveria as condições para seres humanos totalmente satisfeitos, felizes e virtuosos. Os utópicos não especificaram estruturas sociais estáticas. Suas sociedades eram entidades dinâmicas e criativas que propiciavam (especialmente no caso de Fourier) o pleno desenvolvimento dos homens. Essas utopias — o *Falanstério* de Fourier, a Nova Harmonia de Owen, a sociedade Industrial Administrada de Saint-Simon — situavam-se no contexto do desenvolvimento histórico e exigiam mudanças radicais na economia e nas relações de propriedade das sociedades existentes.

A única vez que o termo “socialista” aparece nos escritos publicados de Simón Rodríguez ocorre em *Crítica de las providencias del gobierno* (Lima, 1843): “El que escribiera científicamente, sobre los 8 ramos de la Administración, sería un pozo de ciencia, y se llamaría SOCIALISTA: porque en esto conjunto de conocimientos entran todas las artes i todas las ciencias” (RODRÍGUEZ, 1843: 301). Estes oito “ramos” da administração seriam as oito espécies de assuntos que comporiam o “assunto social” (RODRÍGUEZ, 1843: 298), e que seriam das seguintes ordens: “econômico-produtivo didático”; “econômico-produtivo moral”; “econômico-aplicativo industrial”; “econômico-aplicativo comercial”; “público-dispositivo civil”; “público-dispositivo político”; “público-

executivo judicial”; “público-executivo militar” (RODRÍGUEZ, 1843: 299). Essa concepção de “socialista” de Simón Rodríguez, apesar de “utópica” no sentido marxista, pode ser considerada “científica” no sentido de ser uma tentativa de compreensão da sociedade de forma metódica — para assim transformá-la também de forma científica, no caso, via “educação social” planejada. Em outras palavras, para Simón Rodríguez, “socialista” seria um “especialista em sociedade”, que sobre os ramos de sua administração escreve cientificamente — como o próprio fizera em *Sociedades Americanas en 1828*. Nesse sentido, Rodríguez apresenta-se também como um inovador, sendo que,

Por séculos a fio, as inovações haviam sido temidas, fornecendo um referencial para sanções violentas; no século XIX, este referencial foi institucionalizado. [...] Foi só depois que os homens do iluminismo, com Locke na vanguarda, começaram a questionar que direitos o antigo possuía sobre as pressões do novo que a inovação se tornou, pouco a pouco, uma ideia aceitável. A era dos pais cedia à era dos filhos. Já se podia cogitar mudanças, e este pensamento se tornou comum. (GAY, 1988: 44).

Quando estava em Arequipa, Simón Rodríguez publicou sua *defesa de Bolívar*, em janeiro de 1830, com o título de *El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas, defendidos por un amigo de la causa social*, texto referente a suas proposições sobre *Educação Popular* e aos processos político-sociais da região, liderados por Bolívar e seus “companheiros de armas”. Entre estes, estava o general brasileiro José Inácio de Abreu & Lima, que, de volta a Pernambuco, publicaria em 1855 a obra *O Socialismo*, a primeira sobre o tema publicada na América, o que pode ser indício de seu contato com o socialismo utópico, entre muitas possibilidades, através de Rodríguez em Bogotá, onde ambos se encontravam em 1824 — é certo que Abreu & Lima⁷³ pertencia à longa tradição revolucionária pernambucana⁷⁴, envolvendo-se ainda na Revolta Praieira (1848), também de caráter socialista. Segundo Abreu & Lima, escrevendo no início da década de 1850, “atualmente se denomina socialista a todo aquele que apresenta uma inovação na ordem social existente, ou ataca qualquer das ideias recebidas acerca desta mesma ordem social” (ABREU & LIMA, 2001: 56). Para ele:

O socialismo não é uma ciência, nem uma doutrina, nem uma religião, nem uma seita, nem um sistema, nem um princípio, nem uma ideia: é mais do que tudo isto, porque é um desígnio da Providência. Em que consiste o Socialismo? Na tendência do gênero humano para tornar-se uma só e imensa família. [...] O século atual é o do progresso moral e

73 Seu pai, o Padre Roma, fora executado por envolvimento na Revolução Pernambucana, que proclamara a República em 1817, contudo, logo debelada; como as punições contra réus condenados por lesa-majestade se estendiam à segunda geração de seus parentes, Abreu & Lima, sem chances de carreira militar no Brasil, incorporou-se ao exército de Bolívar, com a patente de capitão.

74 A longa tradição revolucionária pernambucana pode ser situada desde a Insurreição Pernambucana, que expulsou os holandeses em meados do século XVII, passando pela revolução republicana de 1817, a Confederação do Equador de 1824 e a Revolta Praieira (1848-1850), entre outros movimentos.

material, o da filosofia que chamarei de *social*⁷⁵, e por que? Porque o problema está resolvido: todos procuram agora o bem-estar, e o bem-estar individual acha-se no concurso de todos, ou no bem-estar universal. O que são as seitas, ou doutrinas, ou sistemas de Fourier, de Saint-Simon, de Owen, e de seus sectários? Aberrações do espírito humano, excrescências que vão desaparecendo pelo atrito na rotação do gênero humano sobre si mesmo. Entretanto concorrem todos para a regeneração universal, pela regra de que Deus escreve certo por linhas tortas. (ABREU & LIMA, 2001: 31/32).

Curioso o conceito de Abreu & Lima sobre socialismo — *um desígnio da Providência, a tendência do gênero humano para tornar-se uma só e imensa família*. A solução do problema seria o *bem-estar universal* — apenas nisso, na concorrência de todos para a *regeneração universal*, aceitou os primeiros socialistas, posteriormente taxados de “utópicos”, e mais famosos da época — Fourier, Saint-Simon (cujas ideias foram associadas por Vandel Heyl às de Simón Rodríguez) e Owen — “graças a Deus, que escreve certo pelas linhas tortas daquelas doutrinas, excrescências e aberrações do espírito humano”. Abreu & Lima se mostrou desiludido com os rumos tomados pela República estabelecida por Bolívar com o seu apoio, e passou a defender a monarquia constitucional — que teria a utilidade esperada da presidência vitalícia proposta por Bolívar de evitar a fragmentação territorial –, enquanto relegou ao Brasil esperanças de destino melhor:

O que é feito da grande e poderosa República de Colômbia, que libertou por si só a América meridional do poder dos Espanhóis? Onde está a obra do imortal Bolívar? Apenas de tanta glória e de esforços sobre-humanos, ficaram dois nomes e duas lembranças gravadas sobre a lousa de uma sepultura. De toda a América meridional, apenas o Brasil representa uma nação organizada, com uma nacionalidade indisputável, marchando nos estreitos limites de sua civilização apoucada, mas cônica de suas forças e de seus imensos recursos. [...] Qual será o nosso futuro no meio da grande revolução política e social, que tem de preparar este continente para torná-lo o centro do mundo civilizado? Formaremos acaso o núcleo desse grande povo, que tem de realizar no Sul a missão providencial dos Estados Unidos no Norte? Três cousas nos distinguem essencialmente dos americanos do Norte: instituições políticas, instituições religiosas, e origem das raças. (ABREU & LIMA, 2001: 218).

Em 1849, Simón Rodríguez publicou no periódico *Neo-Granadino*, de Bogotá, seu importante “Extracto Sucinto de mi obra sobre la Educación Republicana”, no qual reiterou seus critérios sobre a *educação popular* por ele defendida: “Hace 24 años que estoy hablando, y escribiendo pública y privadamente, sobre el sistema Republicano, y, por todo fruto de mis buenos oficios, he conseguido que me traten de loco. ‘Los niños y

⁷⁵ “Chamamos filosofia social o que Lamennais em princípio chamou filosofia do *senso comum*, e mais tarde *democracia*, ou soberania popular. A um homem, que nasceu e vive na América, não é dado sentir nem pensar outra cousa; nem era preciso que Lamennais o dissesse, depois de realizado o princípio do *Self-government*” (Nota de Abreu & Lima, 2001: 32).

los locos dicen las verdades’.” (RODRÍGUEZ, 1849: 321). Neste texto, Rodríguez estimou a necessidade de dez anos para forjar um povo republicano:

Si el tiempo que pierden en hacer Torres de viento, y en echar leyes como coplas de repente, lo emplearan en hacer, con los hijos de los monarquistas, hombres para la República, en el corto tiempo de 10 años tendrían un Pueblo republicano... esto es... un Pueblo que sabría lo que es COSA PUBLICA, un Pueblo que ENTENDERIA a su Gobierno... Enseñen, y tendrán quien SEPA, Eduquen, y tendrán quien HAGA. Las costumbres que forman una Educación Social producen una autoridad PUBLICA, no una autoridad PERSONAL. (RODRÍGUEZ, 1849: 326).

O termo “Educação Popular” é utilizado pelo menos desde 1775, com a escrita do livro *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*, do espanhol Pedro Rodríguez, Conde de Campomanes. Entretanto, para esse autor o termo possuía o sentido de *educação da classe pobre para o trabalho*, e não *para toda a população* em idade escolar, como defendido por Simón Rodríguez, interessado ainda na formação de cidadãos republicanos e (profissionais) úteis; Rodríguez inclusive criticou esse tipo de “educação popular”⁷⁶ do antigo regime, que formava súditos fiéis:

Escuelas políticas cubiertas con el pretexto de la religión, y disfrazadas con el título seductor de... Educación popular, las hay en las monarquías mitigadas, para embaucar a los pueblos, haciéndoles creer que el Soberano se interesa en su ilustración; pero el tema de las lecciones es, obedecer ciegamente al ungido del Señor, para asegurarse su salvación. (RODRÍGUEZ, 1849: 330).

Nesta obra, Simón Rodríguez conferiu ainda importância primordial à escola primária:

El buen éxito en todas las carreras depende de los primeros pasos que se dan en ellas. Estos pasos se enseñan a dar en la primera Escuela: allí empieza la vida de las relaciones con las cosas y con las personas; luego la primera Escuela es la ESCUELA por antonomasia. [...] Es, pues, la primera escuela el terreno en que el árbol social echa sus raíces. (RODRÍGUEZ, 1849: 338).

Simón Rodríguez viajou para Quito em 1850, retornando em outubro a Latacunga, onde ofereceu novamente seus serviços ao Colégio. “Ao chegar a Pasto, por razões políticas, decide voltar ao Equador, Latacunga, onde, em 1850, com quase 80 anos, volta a ensinar no colégio São Vicente, pela primeira vez focado na formação de professores”

⁷⁶ Segundo Veiga, “em meio aos debates que se sucederam à expulsão dos jesuítas (1767) e às reformas educacionais, foi divulgada pela primeira vez, num decreto de 1781, a escolarização popular de meninos e meninas. Contudo, tal como em outros países, ilustrados espanhóis da categoria de Pedro Rodríguez de Camponames (1723-1802) e Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811) entendiam que a educação devia ser diferenciada de acordo com as classes sociais. Aos pobres se destinaria um modelo de educação moral e religiosa com alfabetização e aritmética básicas, além de rudimentos de desenho para a prática de ofícios” (VEIGA, 2007: 106).

(KOHAN, 2013: 58). Entre 1850 e 1851, produziu seu último texto com ideias sobre educação: *Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga*, em resposta ao pedido de um regulamento para reger a escola primária, que, na proposta de Rodríguez, seria a “ESCUELA SOCIAL — Llámese así la Primera Escuela, i se le dará el nombre que le corresponde. La primera Escuela es... un SUPLENTE de la Potestad Paterna, en las funciones de INSTRUIR i EDUCAR” (RODRÍGUEZ, 1850-1851: 15). Nesse escrito, Rodríguez deixou claro que o objetivo principal de sua *escuela social* era instruir nos preceitos sociais, elencando as qualidades em que se deveria acostumar os educandos para se tornarem um modelo de sociabilidade⁷⁷:

En el curso del día tendrá el Maestro muchas ocasiones de INSTRUIR a los Niños en los... PRECEPTOS SOCIALES! Objeto principal de la ESCUELA! Lo demás que se enseñe en ella se reduce a dar MEDIOS de COMUNICACIÓN, como HABLAR, ESCRIBIR, CALCULAR, etc. Puede ÚNO ser ORADOR! Insigne, LITERATO!, POETA!, PENDOLISTA!, MATEMÁTICO!. TEÓLOGO!!... y ser INSOCIABLE. I un SORDOMUDO, MANCO y CIEGO, ser... un MODELO! De SOCIABILIDAD. ACOSTUMBRESE AL NIÑO A SER... VERAZ, CONSECUENTE, FIEL, GENEROSO, SERVICIAL, AMABLE, COMEDIDO, DILIGENTE, BENÉFICO, CUIDADOSO, AGRADECIDO, ASEADO. A RESPETAR la REPUTACIÓN i a CUMPLIR con lo que PROMETE. I déjense las HABILIDADES a su CARGO, él sabrá buscarse Maestros, cuando JOVEN. (RODRÍGUEZ, 1850-1851: 8/9).

Nesse importante texto, Rodríguez reafirmou suas teses sobre a construção de uma verdadeira sociedade republicana através da educação social da infância, com especial atenção aos indígenas, que compunham a maioria da população, propondo “Una Cátedra de Castellano i otra de Quichua... en lugar de Latín; una de Física, otra de Química i otra de Historia Natural en lugar de teología, Derecho i Medicina” (RODRÍGUEZ, 1850-1851: 33). Fica evidente que os princípios sociais defendidos por Rodríguez são baseados em regras de conduta esperadas de um cidadão republicano, destacando-se a ideia de sociabilidade como fundamento:

CUIDADO! No sea que... por la manía de IMITAR SERVILMENTE, a las Naciones CULTAS, venga la América a hacer el papel de VIEJA, en su INFANCIA. En TODO! Han de gobernar los PRINCIPIOS SOCIALES... en TODO! La Escuela Primaria dará REGLAS de CONDUCTA... en GENERAL,... la Maestranza PONDRÁ en PRÁCTICA... las que le TOQUEN, i el COLEGIO habrá dado en lo que NADIE! Hasta aquí, que es, en hacer ver... que EN TODA OCUPACIÓN... EN TODA EMPRESA... ha de regir la idea de la SOCIABILIDAD. (RODRÍGUEZ, 1850-1851: 50).

⁷⁷ No verbete “Sociedade” (Moral), anônimo, lemos que a razão e a sociabilidade são o que diferenciam os homens do restante dos animais: “Os homens são feitos para viver em sociedade” (DIDEROT & D’ALEMBERT, V. 4, 2015: 336-337). E que, ainda segundo o enciclopedista, citando Sêneca: “A razão, para recompensá-lo, deu-lhe (ao gênero humano) duas coisas que lhe devolvem a superioridade sobre os animais, quero dizer, a razão e a sociabilidade, pelas quais aquele que sozinho não poderia resistir a ninguém se torna tudo. A sociedade lhe dá o império sobre os outros animais. [...] Tirai a sociabilidade, e destruireis a união do gênero humano, da qual dependem a conservação e a felicidade da vida”.

Simón Rodríguez encerrou seus *Consejos de amigo* com uma rica e curiosa auto-definição, em que podem ser percebidos ecos do romantismo:

Quién mete a Don Simón en eso? O... al Señor Simón... (a la Republicana) será la Pregunta. Usted responderá... porque me conoce — que el Señor Simón es COSMOPOLITA, no Egoísta... como el vulgo interpreta la palabra, sino un hombre EMINENTEMENTE! Sociable, porque ve su PATRIA donde se halla, i COMPATRIOTAS en los que lo rodean. Que en cualquiera parte vive, porque no es VACA para tener COMEDERO: que no hace lo que ve hacer a todos, porque no es MONO, para imitar sin CRÍTICA, ni VELETA, para volverse a todos los vientos, que a NADIE ofende, i hace el BIEN que puede, que solo El se desvela, hablando i escribiendo, por hacer ver la importancia de la Primera Escuela, i que si TODOS pensarán como EL no habría Amos, porque no habría ESCLAVOS — ni TITERES, porque no habría quien los hiciese BAILAR — ni guerras, porque no habría a quien arrear al matadero. Las naciones CULTAS, no llamarían los Cañones a consejos en sus deliberaciones, i reglarían la marcha de sus NEGOCIOS, con PALABRAS, no con tambores. LOS AMERICANOS estarían viendo el Suelo que pisan, no mirando Estrellas, esperando lo que está en el Orden, no que el Olmo dé Peras buscando su vida en trabajo, no rezando el padre nuestro, para Pedir qué almorzar, contando con lo que tienen, no con lo que les promete, el que no tiene qué dar. (RODRÍGUEZ, 1850-1851: 86/87).

A última carta de Simón Rodríguez, escrita de Guayaquil, em 26 de novembro de 1853, ao amigo General Morán, é comovente pelo tom de despedida, intuindo talvez que já não teria muito tempo de vida, e desejando uma morte repentina que lhe evitasse a dor de se despedir do que ama e de si mesmo, para sempre:

Amigo:

¿Cuántos años hace que no nos vemos?

Un francés me saca de aquí para llevarme a Lambayeque. Mañana salgo embarcado como Noé en una balsa.

Escríbame a Lambayeque, y si puede mándeme un socorro, porque estoy como las putas en cuaresma, con capital y sin réditos. [...]

¡Adiós amigo!

Deseo a usted como para mí

Salud para que no sienta que vive

Distracción para que no piense en lo que es

Y muerte repentina

Para que no tenga el dolor

De despedirse de lo que ama,

Y de sí mismo para siempre.

Simón Rodríguez (RODRÍGUEZ, 2001: 211).

Essa carta chama atenção pelo pedido de socorro financeiro, posto que Rodríguez estaria “como as putas na quaresma, com capital e sem receitas”; e ainda anuncia que sairia embarcado como Noé numa balsa — de fato, Rodríguez, junto com seu filho José e o amigo Camilo Gomez, embarcaram logo em seguida em uma balsa, dirigindo-se ao

departamento peruano de Lambayeque. Gomez foi testemunho presencial da morte de Rodríguez em 1854, cujo relato foi publicado, em 4 de agosto de 1898, com o título “Dos retratos del natural”, no periódico *El Grito del Pueblo*, de Guayaquil. Depois de uma tempestade, a balsa ficou à deriva por um mês e meio. Quando acabaram água e comida, os três sofreram com sede e fome, privação que comprometeu definitivamente a saúde de Rodríguez, que, segundo Gómez, se encontrava em estado grave quando conseguiram aportar em uma vila de índios pescadores que os socorreram. Da casa deles, Rodríguez foi trasladado por Gómez ao povoado de Amotape (costa norte do Peru), em busca de socorro. A bagagem de Rodríguez estava reduzida a duas caixas grandes com livros e manuscritos. Acusação recorrente na vida de Rodríguez foi a de ser um inimigo perseguidor da religião, fama construída pelo clero e que o acompanhou até o leito de morte, quando seria ainda tachado por um padre de “herege” e “protestante”, como pode ser visto neste relato:

Al llegar a la entrada del pueblo vi con gran sorpresa presentarse algunos hombres, que nos salieron al encuentro y nos detuvieron diciéndonos que tenían orden del cura para llevarnos a su quinta que estaba cerca. [...] El cura no volvió a acordarse de nosotros, y nos faltaba todo. Ignoraba la causa de este abandono. Todos los días iba al pueblo a buscar el alimento para don Simón, que era preparado por una señora caritativa. Me dijo entonces ésta, que el cura había prohibido la entrada al pueblo a don Simón y prohibido que lo visitaran los habitantes porque había descubierto que era un hereje. Todo el mundo temía aproximarse a la quinta; y esquivaban hasta tener trato alguno conmigo. [...] Pasaron algunos días y me sorprendió una mañana don Simón diciéndome que fuera a llamar al cura. Me dirigí a casa de éste, y fui mal recibido; el cura me contestó que no quería ver a un protestante. Insistí, manifestándole que deseaba confesarse el enfermo. Entonces convino en acompañarme. Don Simón tan luego lo vio entrar se incorporó en la cámara, se sentó, hizo que el cura se acomodara en la única silla que había y comenzó a hablarle, algo así como una disertación materialista. El cura quedó estupefacto y apenas tenía ánimo para pronunciar algunas palabras tratando de interrumpirlo. Era yo muy joven y no comprendía al alcance de lo que decía don Simón, sólo recuerdo que manifestaba al cura que no tenía más religión que la que había jurado en el Monte Sacro con su discípulo. Volviéndose a mí, dijo me que saliera. La conferencia fue larga. Cuando salió el cura iba más tranquilo y más complacido de lo que estaba a venir. (GÓMEZ *In*: RODRÍGUEZ, 2011: 575-578).

Simón Rodríguez faleceu poucos dias depois desse episódio, em 28 de fevereiro de 1854, com 84 anos, em Amotape. As iniciativas de Rodríguez não podem ser consideradas um completo fracasso. Pelo contrário, o fato de as elites “conservadoras” constituírem uma frente de combate e resistência ao seu projeto revela o alcance deste enquanto uma realidade que, de certo modo, contribuiu para ensaios em direção à reestruturação das hierarquias sociais, políticas, econômicas e culturais, ainda embebidas nos valores do Antigo Regime ibero-americano. A fama que de Simón Rodríguez foi reproduzida pelo

clero, como pode ser percebido nesse relato, era de que seria “herege” ou “protestante” — um tipo que a Inquisição enviou para as fogueiras de seus autos-de-fé em Lima durante o período colonial —, o que justificaria, segundo aquela cosmovisão católica, o abandono do moribundo e o impedimento de sua entrada na cidade e do trato com seus habitantes.

Até o final da vida, Simón Rodríguez percorreu a América andina tratando de publicar e divulgar suas ideias, com extrema dificuldade imposta pela falta de recursos econômicos que o acompanhava constantemente, empreendendo ainda estabelecimentos escolares e fábricas de velas e de sabão para financiá-los e tratando de formação docente, experiências efêmeras em ambientes hostis à novidade de suas ideias. Um de seus maiores legados certamente foi a criação da primeira escola que misturou o que até então eram considerados opostos: os meninos e as meninas, os índios, os mestiços e os brancos de diferentes castas, com prioridade para a orfandade vítima da revolução de Independência; o trabalho manual e o intelectual, e, o mais importante: a responsabilização do Estado pela educação do povo, a fim de infundir fundamento republicano nas novas gerações de cidadãos úteis à América.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, cabe primeiramente reiterar a importância dos achados da pesquisa. Além de ter possibilitado a reconstrução pelas fontes de uma narrativa historiográfica da política pública educacional no momento inicial e formador das repúblicas sul-americanas do Peru e da Bolívia no momento imediato de sua independência, esta pesquisa proporcionou certo esclarecimento sobre um importante momento da vida de Simón Rodríguez, delimitando suas últimas três décadas de vida. Este é o recorte desta tese, que se inicia com seu retorno à América do Sul depois de mais de vinte anos de exílio na Europa, momento em que se instalou em Bogotá e empreendeu, em 1824, uma “Casa de Indústria Pública”, voltada para a instrução primária e o ensino de ofícios mecânicos. Nosso recorte se encerra trinta anos depois, com o falecimento de Simón Rodríguez durante sua última viagem, momento no qual ainda se percebia a permanência de um ressentimento com o clero, principal grupo opositor à política anticlerical de Rodríguez.

O roteiro de coleta de fontes seguiu o percurso de Rodríguez, acompanhando a comitiva de Bolívar de Lima às províncias do sul do Peru e ao Alto Peru, onde foi estabelecida a República da Bolívia, presidida pelo Libertador. Durante tal percurso, realizado em 1825, o general Simón Bolívar, investido do tríplice poder de presidente das repúblicas da Grã-Colômbia e da Bolívia, e de ditador do Peru, nomeou Simón Rodríguez como diretor geral de ensino público, cargo equivalente ao de ministro da educação, empregando-o no ordenamento da educação pública no Peru e na Bolívia, país cuja presidência foi transferida para o Marechal Sucre no ano seguinte. O ponto de partida da coleta de fontes foi Lima, onde, principalmente na Biblioteca Nacional do Peru, foi possível cruzar a produção intelectual de Simón Rodríguez, por meio de seus escritos publicados, com a legislação educacional decretada por Bolívar no Peru. O primeiro achado relevante sobre esse período foi o próprio teor anticlerical da legislação, que, como sugerem as fontes, foi redigida por Rodríguez. Em Cuzco, teve início a efetivação de decretos que, conforme o termo da época, “aplicaram” grande parte dos bens da clerezia monacal à educação pública, transformando conventos em escolas e colégios, monastérios em hospitais e hospícios, e destinando rendas exclusivas, como dízimos, aos estabelecimentos de beneficência pública, o que provocou a forte reação do clero regular.

Na Bolívia, a coleta de dados prosseguiu em La Paz, principalmente na Biblioteca e no Arquivo Histórico da Assembleia Legislativa Plurinacional da Bolívia, a partir dos

quais foi possível verificar tanto a continuidade da natureza anticlerical da legislação educacional decretada por Bolívar e Sucre quanto o epistolário entre ambos. Tal corpus documental constituiu um conjunto de fontes igualmente relevante para a compreensão dos fatos aqui analisados, e proporcionou achados que indicam tanto a resistência de setores conservadores à aplicação e ao cumprimento dos decretos, acusando Rodríguez de pretender destruir a Igreja Católica na Bolívia, quanto o próprio desacordo e o descontentamento do presidente Sucre ante os considerados altos custos do sistema que Simón Rodríguez pretendia implementar. Este era mais caro que o sistema de ensino mútuo de Lancaster pela maior quantidade de empregados e por nomear três reitores (de moral, de estudos e ecônomo) para cada estabelecimento. No Arquivo e na Biblioteca Nacionais da Bolívia, em Sucre, foram encontrados os principais achados, as fontes mais importantes e inéditas: escritos do próprio Simón Rodríguez e sua prestação de contas ao governo, na qual indica quanto e como foram gastos os recursos, entre outros documentos e comunicados dos envolvidos naquele processo. Essas fontes permitiram reconstruir e responder às questões de pesquisa: qual foi a política educacional de Simón Rodríguez, como foi posta em prática e por que foi vencida.

O problema de pesquisa enfrentado demandou muita ponderação, tendo em vista a própria natureza de projeto estatal e de legislação reguladora que configurou como política pública educacional as ações de Simón Rodríguez, sendo o especial estudo da Constituição e das Leis um forte traço do republicanismo naqueles estabelecimentos. Uma dificuldade enfrentada foi em relação ao aprofundamento da análise e o entendimento de ideias como “sociabilidade”, “sensibilidade” e “fundamento” republicanos na obra de Simón Rodríguez, e a questão da comunidade de sentimentos em relação com o “bem comum”. A questão parece recair na resistência das elites em aceitar que os *cholitos* e as *cholitas* frequentassem a mesma escola que seus filhos, que deveriam ser doutores e não trabalhadores mecânicos. Some-se a isso a insatisfação do clero regular com decretos que aplicaram a maior parte de sua propriedade no financiamento da beneficência pública, o que provocou reações ferozes destes religiosos que formaram uma frente de resistência ao governo, o que justificaria a desaprovação do presidente Sucre, insatisfeito com os supostamente elevados gastos realizados pelo diretor geral de ensino público. Contudo, reiteramos, a primazia da explicação não deve recair somente na questão financeira, tendo que ser consideradas as disputas e relações pessoais e de poder naquele contexto.

Indicamos ainda algumas lacunas do trabalho. Assumimos um tom um tanto descritivo pela especificidade e a quantidade de fontes históricas mobilizadas, tornando necessária uma maior e melhor articulação do texto com os anexos. Quanto à tipologia das coleções de fontes – legislação, epistolário e comunicação interna governamental –, falta ainda uma melhor problematização, reconhecendo-se limites e possibilidades no trabalho com esse tipo de documento. Reconhecemos também um efeito de saturação do texto em decorrência da opção pela reprodução de longas citações, que demandam uma análise mais aprofundada. Falta ainda desenvolver melhor alguns recortes semânticos, que não são neutros, como as próprias ideias de América do Sul e de “América Latina” como estratégia de controle e demarcação, de disputa ideológica entre a matriz francesa e a matriz estadunidense do “destino manifesto”, o que requer perceber suas especificidades.

No entanto, tais lacunas oferecem possíveis caminhos para outras pesquisas, tendo em vista que uma análise mais aprofundada demandaria mais tempo de dedicação. São centrais questões como a educação “popular” e “social” como instrumento para forjar uma sensibilidade “republicana” nas novas gerações de cidadãos. Outro caminho é o aprofundamento da análise dos projetos educacionais em disputa no momento de formação das repúblicas independentes sul-americanas, como os casos de Simón Rodríguez e o sistema de ensino mútuo de Lancaster, o que torna necessária uma nova pesquisa, com uma nova problemática. Por outro lado, também pode ser mais bem explorada certa ambiguidade na relação de Rodríguez com o clero e as religiões, tendo em vista que a própria moralidade social deve à religiosidade grande parte de sua formação.

Finalmente, além dos achados desta pesquisa, é importante frisar as questões levantadas, as indagações surgidas do cruzamento e da análise das fontes históricas mobilizadas e os caminhos abertos para futuras investigações. A tese defendida é a de que a política pública educacional elaborada e posta em prática por Simón Rodríguez para as recém-independentes repúblicas do Peru e da Bolívia visava forjar uma sensibilidade republicana através de uma escola social financiada pela maior parte do patrimônio do clero regular católico, que foi aplicada na estruturação da educação pública, ramo do qual Rodríguez foi nomeado diretor geral. As fontes indicam, como vimos, que Rodríguez sofreu resistência de grupos poderosos daquela sociedade: a elite *criolla* e o clero regular, por meio de seus doutores intelectuais tradicionais interessados na manutenção de seus privilégios de classe no novo regime. Os religiosos, como o padre teólogo Dr. Centeno, então capelão de freiras e reitor do orfanato de Cochabamba, descontentes com o confisco de

seus bens, seminários e conventos pelo Estado republicano, ofereceram resistência e sabotagem ante a aplicação dos decretos educacionais pelo governo, acusando Simón Rodríguez de ter anunciado que destruiria a religião católica na Bolívia em menos de seis anos, tendo em vista que ele foi o autor daquela legislação anticlerical e redator dos decretos educacionais, como indica o epistolário analisado. Outro grupo importante que inviabilizou a política educacional de Simón Rodríguez, desaprovando suas providências, foi a própria classe política governante, como o prefeito departamental de Chuquisaca e membro da aristocracia togada alto-peruana, o advogado Dr. Calvo, e o próprio presidente da República, o Marechal Sucre, em desacordo quanto aos gastos efetuados por Rodríguez. A elite boliviana tampouco estava disposta a colocar seus filhos destinados a serem doutores na mesma escola ou colégio de crianças mestiças e indígenas, da mesma forma que não estavam interessados em que seus filhos recebessem uma educação profissionalizante em ofícios mecânicos reservados àquelas classes subalternas.

Várias foram, portanto, as forças conservadoras que impediram Simón Rodríguez de efetivar seu plano de dar fundamento republicano ao novo regime, formar uma jovem geração de cidadãos úteis e sociáveis por uma educação social que forjaria uma nova e necessária sensibilidade, ensinando como se deveria viver em República na América do Sul.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU E LIMA, José Ignacio de. **O Socialismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Faperj 2001.

ANDRÉ, Marius. **Bolívar y la Democracia**. Barcelona: Casa Editorial ARALUCE, 1924.

ANDRÉS-LASHERAS, Jesús. **Simón Rodríguez en sus cartas**. In: RODRÍGUEZ, Simón. 2001. Cartas. Caracas: Ediciones Rectorado UNESR, 2001.

_____. **Simón Rodríguez: maestro ilustrado y político socialista**. Caracas: Ediciones Rectorado UNESR, 2004.

ALJOVÍN DE LOSADA, Cristóbal. **Caudillos y Constituciones: Perú 1821-1845**. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú; Instituto Riva-Agüero, 2000.

ALVAREZ F., Mercedes M. **Simón Rodríguez tal cual fue: vigencia perene de su magisterio**. Caracas: Ediciones del Cuatricentenario de Caracas, 1966.

ARNADE, Charles W. **La Dramática Insurgencia de Bolivia**. La Paz: Librería Editorial Juventud, 1982.

BACZKO, Bronislaw. **A imaginação social**. In: LEACH, Edmund et al. *Anthropos-Homem*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.

BAPTISTA MORALES, Javier. Jesuitas en la Audiencia de Charcas. In: BENJAMÍN TORRES, Norberto (Ed.). **Jesuitas en Charcas: aporte educativo y expulsión**. Sucre: Colegio del Sagrado Corazón/Imprenta-Editorial “Túpac Katari”, 2010.

BARRAN, José Pedro. **Historia de la sensibilidad en el Uruguay**. Tomo 1 — La Cultura “Bárbara”: (1800-1860). Montevideo: Ediciones de La Banda Oriental, 1992.

BARNADAS, Josep M. (Dir.). **Diccionario Histórico de Bolivia**. Sucre: Grupo de Estudios Históricos, 2002.

BETHELL, Leslie (Org.). **História da América Latina: da Independência a 1870**. Volume III. São Paulo/Brasília: Editora da Universidade de São Paulo; Fundação Alexandre de Gusmão, 2009.

BIGNOTTO, Newton (Org.). **Matrizes do Republicanismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BOBBIO, Norberto. MATTEUCCI, Nicola. PASQUINO, Gian Franco. **Dicionário de Política**. Vol. 1. Brasília: Editora UNB, 1998.

BONAPARTE, Napoleão. **Como fazer a guerra: máximas e pensamentos de Napoleão recolhidos por Honoré de Balzac**. Porto Alegre: L&PM, 2014.

BONILLA, Heraclio. **O Peru e a Bolívia da Independência à Guerra do Pacífico**. In BETHELL, Leslie (Org.). *História da América Latina: da Independência a 1870*, Volume III. São Paulo/Brasília: Editora da USP; Fundação Alexandre de Gusmão, 2009.

BOLÍVAR, Simón. **Cartas del Libertador**. Tomo XI, 1802-1830. New York: The Colonial Press Inc., 1948.

_____. **Escritos Políticos**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

_____. **Itinerario Documental de Simón Bolívar — Escritos Selectos**. Caracas: República de Venezuela/Ediciones de la Presidencia, 1970.

_____. **Obra Gubernativa y Epistolario de Bolívar**. Colección Documental de la Independencia del Perú, Tomo XIV, Volumen 1° — Legislación 1823-1825. Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú: Lima, 1975.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRUNO-JOFRE, Rosa del Carmen. La introducción del sistema lancasteriano en Perú; liberalismo, masonería y libertad religiosa. In: BASTIAN, Jean-Pierre (Comp.). **Protestantes, liberales y francmasones: sociedades de ideas y modernidad en América Latina, siglo XIX**. México: CEHILA/Fondo de Cultura Económica, 1990.

BURGA, Manuel. Y MACERA, Pablo. **Escuelas de obediencia y memoria del Inca, 1743-1818**. Colección Pensamiento Educativo Peruano, Volumen 3. Lima: Derrama Magisterial, 2013.

CALZADILLA ARREAZA, Juan Antonio. **El Libro de Robinson: un camino hacia la lectura de Simón Rodríguez**. Caracas: Siembraviva Ediciones, 2005.

CAPELATO, M. H. R., DUTRA, E. R de F. **Representação política: o reconhecimento de um conceito na historiografia brasileira**. In: CARDOSO, C. F., e MALERBA, J. (Orgs.) *Representações: contribuições a um debate transdisciplinar*. Campinas: Papirus, 2000.

CARUSO, Marcelo. **Literacy and suffrage: the politicisation of schooling in postcolonial Hispanic America (1810–1850)**. London: Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education, 46:4, 463-478; 2010.

CHACON, Vamireh. **Abreu e Lima: General de Bolívar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CHARTIER, Roger. **Origens culturais da Revolução Francesa**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CHIRINOS SOTO, Enrique. **Historia de la República — 1831-1883**. Tomo I, Santa Fe de Bogotá: Editorial A.CH. Editores S.A., 1991.

CHUST, Manuel. **Reflexões sobre as independências ibero-americanas**. Revista de História N° 159 (2° semestre de 2008). São Paulo: Departamento de História da USP, 2008.

CONVENIO ANDRÉS BELLO. **Pensamiento pedagógico de los grandes educadores de los países del Convenio Andrés Bello**. Tomo II: Bolivia-Chile-Ecuador-Perú. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello/Secretaría Ejecutiva, 1995.

COVA, J. A. **Don Simón Rodríguez, maestro y filósofo revolucionario: Primer socialista americano — Vida y obra del gran civilizador**. Buenos Aires: Editorial Venezuela, 1947.

DARNTON, Robert. **Os dentes falsos de George Washington: um guia não convencional para o século XVIII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DIDEROT, Denis; D’ALEMBERT, Jean le Rond. **Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios**. Volume 4: Política. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

_____. **Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios**. Volume 5: Sociedade e artes. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

DOSSE, François. **História e Ciências Sociais**. Bauru: EdUSC, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

FAWCETT, Percy Harrison. **Exploración Fawcett**. Santiago de Chile: Empresa Editora Zig-Zag, S. A., 1955.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidade na América portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAMBERT, Jean. **A Escola de Jules Ferry: um mito que perdura**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

FOURIER, Charles. **O Novo Mundo Industrial e Societário (1829)**. In: BA-
BEUF/BLANQUI/FOURIER/SAINT-SIMON. **O Socialismo pré-marxista**. São Paulo: Global Editora, 1986.

GAY, Peter. **A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

GARCÍA JORDÁN, Pilar. **Iglesia y poder en el Perú contemporáneo 1821-1919**. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de Las Casas”, 1991.

GONTIJO, Rebeca. **História, cultura, política e sociabilidade intelectual**. In: SOIHET, Rachel., BICALHO, M. F. B., e GOUVÊA, M. de F. S. (Orgs.). **Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história**. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

GONZÁLES CARRÉ, Enrique. Y GALDO GUTIÉRREZ, Virgilio. Historia de la educación en el Perú. In: **Historia del Perú: procesos e instituciones**. Tomo X. Lima: Editorial Juan Mejia Baca, 1980.

GOUVÊA, Maia de Fátima Silva. **Revolução e Independências: Notas sobre o Conceito e os Processos Revolucionários na América Espanhola**. Revista Estudos Históricos, n. 20. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1997.

_____. **Diálogos historiográficos e cultura política na formação da América Ibérica**. In: SOIHET, Rachel., BICALHO, M. F. B., e GOUVÊA, M. de F. S. (Orgs.). Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história. Rio de Janeiro: Manuad, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. In: **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRIECO, Donatello. **Napoleão e o Brasil**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 1995.

GUEVARA, Arturo. **Espejo de Justicia: esbozo psiquiátrico social de Don Simón Rodríguez**. Caracas: Imprenta Nacional, 1954.

HANSEN, João Adolfo. *Ratio Studiorum* e política católica ibérica no século XVII. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Orgs.). **Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era das Revoluções (1789-1848)**. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

INÁCIO, Marcilaine Soares; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; ROSA, Walquíria Miranda; SALES, Zeli Efigênia Santos de. **Escola, política e cultura: a instrução elementar nos anos iniciais do império brasileiro**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2006.

JAÚREGUI OLAZÁBAL, Ramón M. **Vida y obra de Don Simón Rodríguez**. Mérida: Universidad de los Andes, 1991.

JORGE, Carlos H. **La escuela de Simón Rodríguez**. Caracas: Universidad Metropolitana, 2013.

KLAIBER, Jeffrey. **Religión y revolución en el Perú: 1824-1988**. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, 1988.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. 1. Ed. — Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KROPOTKIN, Pedro. **A Grande Revolução 1789-1793**. I Volume. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1955.

LANDER, Edgardo. (org). Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

LAS CASAS, Bartolomé de. **O paraíso destruído: a sangrenta história da conquista da América Espanhola**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

LASTARRIA, J. V. **La América**. Tomo II. Madrid: Editorial América, 1919.

LECUNA, Vicente. **Documentos referentes a la creación de Bolivia**. Tomo I. Caracas: Comisión Nacional Del Bicentenario Del Gran Mariscal Sucre (1795-1995), 1995.

LE ROY LADURIE, Emmanuel. **Saint-Simon ou o sistema da Corte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LYNCH, John. As origens da Independência da América Espanhola. *In*: BETHELL, L. (org.). **História da América Latina: Da Independência a 1870**. Volume III. São Paulo: Edusp, 2009.

LOFSTROM, William Lee. **La Presidencia de Sucre en Bolivia**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2015.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **As origens da educação pública**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

LOPEZ, Raúl. **Simón Rodríguez y la Educación en la América de Bolívar**. Quito: Talleres Gráficos de Educación, 1956.

LOSURDO, Domenico. **Contra-História do Liberalismo**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

LOZANO Y LOZANO, Fabio. **El Maestro del Libertador**. Paris: Sociedad de Ediciones Literarias y Artísticas/ Librería Ollendorff, 1914.

LUNA PIZARRO, Francisco Javier de (1780-1855). **Escritos Políticos**. Lima: Biblioteca de Historia, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1959.

_____. **Justicia sin crueldad: cartas inéditas (1813-1854) de Francisco Javier de Luna Pizarro**. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú, 2006.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe; Escritos Políticos**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2010.

MANSILLA, H. C. F. **El carácter conservador de la nación boliviana**. Santa Cruz de la Sierra: Editorial El País, 2010.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Temas de Educación**. Lima: Impacto Cultural Editores, 2012.

MARTÍ, José. **San Martín, Bolívar, Washington y otros escritos**. Buenos Aires: Editorial Sopena Argentina, 1945.

_____. **Ideário Pedagógico**. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 1990.

MARTÍNEZ ORGAZ, Christian. Los idiomas nativos: entre la evangelización y la educación. *In*: BENJAMÍN TORRES, Norberto (Ed.). **Jesuitas en Charcas: aporte educativo y expulsión**. Sucre: Colegio del Sagrado Corazón/Imprenta-Editorial “Túpac Katari”, 2010.

MARX, K. & ENGELS, F. **La Revolución Española: Artículos y Crónicas 1854-1873**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1975.

MARX, Karl. **Simón Bolívar por Karl Marx**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. *Disponível também em:* <http://www.marxists.org/portugues/marx/1858/mes/bolivar.htm>

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In LANDER, Edgardo. (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. **La Idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Editorial Gedisa, S. A., 2007.

MITRE, Bartolomé. **Historia de San Martín y de la Emancipación Sudamericana**. Buenos Aires: Ediciones PEUSER, 1952.

MORE, Thomas. **Utopia**. São Paulo: Editora Escala, 2000.

NAPOLEÃO, Aluizio. **Rio Branco e as relações entre o Brasil e os Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 1999.

O'LEARY, Daniel F. **Cartas del Libertador: Memorias del General O'Leary**. Tomo I — Caracas, Imprenta y Litografía del Gobierno Nacional: 1888.

_____. **Cartas de Sucre al Libertador (1820-1826)**. Tomo I. Madrid: Editorial América, 1919.

_____. **Cartas de Sucre al Libertador (1826-1830)**. Tomo II y último. Madrid: Editorial América, 1919.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. **Sentidos e sensibilidades: sua educação na história**. Curitiba: Editora UFPR, 2012.

OTÁVIO, Rodrigo. **Os Selvagens Americanos perante o Direito**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1946.

PENTLAND, Joseph Barclay. **Informe sobre Bolivia 1826**. Potosí: Editorial Potosí, 1975.

PÉREZ, Carlos Jorge. **Educación y revolución en Simón Rodríguez**. Caracas: Universidad Metropolitana, 2015.

PICÓN FEBRES, Gonzalo. **Don Simón Rodríguez, Maestro del Libertador**. Caracas: Cooperativa de Artes Gráficas, 1939.

PRADO, Maria Ligia. **A formação das nações latino-americanas**. São Paulo: Atual, 1994.

_____. Simón Rodríguez, mestre de primeiras letras, e as ideias sem fronteiras. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRIETO FIGUEROA, Luis Beltrán. **El Magisterio Americano de Bolívar**. Caracas: Parlamento Latinoamericano/Grupo Parlamentario Venezolano, 2005.

QUEREJAZU CALVO, Roberto. **Oposición en Bolivia a la Confederación Perú-Boliviana: cartas del Vicepresidente Mariano Enrique Calvo y el presidente Andrés de Santa Cruz**. Sucre: Exma. Corte Suprema de Justicia de la Nación, 1996.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

REINATO, Eduardo José. **El Quijote de Los Andes: Bolívar e o imaginário da independência na América — 1810-1830**. Goiânia: Ed. Da UCG, 2000.

REY DE CASTRO, Alejandro. **La transición: de súbditos a ciudadanos, 1781-1826**. Lima: Colección Pensamiento Educativo Peruano, Volumen 4. Derrama Magisterial, 2013.

REY DE CASTRO, José María. **Recuerdos del tiempo heroico: páginas de la vida militar y política del Gran Mariscal de Ayacucho**. Lima: Edición Facsimilar da de 1883 (Guayaquil). Comisión Nacional encargada de la celebración del Bicentenario del Nacimiento del Mariscal Antonio José de Sucre, 1995.

REPÚBLICA BOLIVIANA. **Colección Oficial de Leyes-decretos**. 1825-1826. (*In*: Biblioteca y Archivo de la Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia).

_____. **Colección Oficial de Leyes, decretos, ordenes, resoluciones &c**. Tomo 1º, Segundo Volumen; años de 1827 a 1829. Paz de Ayacucho: Imprenta del Colegio de Artes, 1834.

RICOEUR, Paul. **Educación y política: de la historia personal a la comunión de libertades**. Buenos Aires: Prometeo Libros/Universidad Católica Argentina, 2009.

RODRÍGUEZ, Simón. **Sociedades Americanas en 1828**. Imprenta Pública: Arequipa, 1828. *Facsímil In*: RODRÍGUEZ, Simón. Escritos de Simón Rodríguez. Tomo I. Caracas: Imprenta Nacional, 1954.

_____. **El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas defendidos por un amigo de la causa social**. Imprenta Pública: Arequipa, 1830. *Facsímil In*: RODRÍGUEZ, Simón. Escritos de Simón Rodríguez. Tomo I. Caracas: Imprenta Nacional, 1954.

_____. **Luces y Virtudes Sociales**. Imprenta del Instituto: Concepción de Chile, 1834. *Facsímil In*: RODRÍGUEZ, Simón. Caracas: Escritos de Simón Rodríguez. Tomo II. Imprenta Nacional, 1954.

_____. **Luces y Virtudes Sociales**. Imprenta del Mercurio, Valparaíso, 1840. *Facsímil In*: RODRÍGUEZ, Simón. Escritos de Simón Rodríguez. Caracas: Tomo II. Imprenta Nacional, 1954.

_____. **Sociedades Americanas en 1828**. Imprenta del Comercio: Lima, 1842. *Facsímil In*: RODRÍGUEZ, Simón. Escritos de Simón Rodríguez. Tomo I. Caracas: Imprenta Nacional, 1954.

_____. **Crítica de las providencias del gobierno**. Imprenta del Comercio: Lima, 1843. *Facsímil In*: RODRÍGUEZ, Simón. Escritos de Simón Rodríguez. Tomo II. Caracas: Imprenta Nacional, 1954.

_____. **Extracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana**. El Neo-Granadino: Bogotá, 1849. *In*: RODRÍGUEZ, Simón. Escritos de Simón Rodríguez. Tomo II. Caracas: Imprenta Nacional, 1954.

_____. **Consejos de Amigo dados al Colegio de Latacunga**. Latacunga: Ecuador, 1850-1851. *In*: RODRÍGUEZ, Simón. Escritos de Simón Rodríguez. Tomo III. Caracas: Imprenta Nacional, 1958.

_____. **Cartas**. Caracas: Ediciones Rectorado UNESR, 2001.

_____. **Obras completas**. Tomo II. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. São Paulo: Martin Claret, 2010.

_____. **Emílio, ou, Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes — selo Martins, 2014.

ROZITCHNER, Leon. O pensamento de Simón Rodríguez e a Revolução Pendente na América Latina. *In*: COGGIOLA, Osvaldo (Org.). **A Revolução Francesa e seu Impacto na América Latina** [Simpósio Internacional]. São Paulo: Nova Stella: Editora da Universidade de São Paulo; Brasília: CNPq, 1990.

RUIZ, Gustavo Adolfo. **Simón Rodríguez maestro de escuela de primeras letras**. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, 1990.

SAIGNES, Miguel Acosta. **Bolívar: acción y utopía del hombre de las dificultades**. Caracas: MinCI, 2010.

SAINT-SIMON, Henri de. Parábola de Saint-Simon (1819). *In*: BABEUF/BLANQUI/FOURIER/SAINT-SIMON. **O Socialismo pré-marxista**. São Paulo: Global Editora, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SIEYÈS, Emmanuel Joseph. **A Constituinte Burguesa: Qu'est-ce que le Tiers État?** Rio de Janeiro: Editora LUMEN JURIS, 2001.

SILVA, Janssen Felipe da. **Geopolítica da Educação: tensões entre o global e o local na perspectiva dos Estudos Pós-coloniais Latino-Americanos**. XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Recife, 2013.

SIRINELLI, Jean-François. As elites culturais. *In*: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Org.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Estampa, 1998.

_____. Os Intelectuais. *In*: REMOND, René (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. FGV; 2003.

SKINNER, Quentin. **Liberdade antes do Liberalismo**. São Paulo: Editora UNESP/Cambridge University Press, 1999.

STARR, Chester G. **O nascimento da democracia ateniense: a assembleia no século V a.C.** São Paulo: Odysseus Editora, 2005.

TERÁN ERQUICIA, Vicente. **Simón Rodríguez precursor de la Escuela Activa**. Potosí: Imprenta Editorial de la Universidad “Tomas Frías”, 1946.

THOMPSON, Edward P. **Senhores e caçadores: a origem da lei negra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

TOSCANO, Guadalupe Soasti. Simón Rodríguez y la educación republicana, 1826-1849. Algunas reflexiones sobre su proyecto. *In*: MC EVOY, Carmen, y STUVEN, Ana Maria. **La República Peregrina: hombres de armas y letras en América del Sur, 1800-1884**. Lima: IEP-IFEA, 2007.

USLAR-PIETRI, Juan. **Historia Política de Venezuela**. Madrid/Caracas: Editorial Mediterráneo, 1975.

VARETTO, Juan C. **Diego Thomson: apóstol de la instrucción pública e iniciador da obra evangélica en la América Latina**. Buenos Aires: Junta de Publicaciones, 1918.

VASCONCELOS, José. **Bolivarismo y Monroísmo**. Santiago de Chile: Editorial Ercilla, 1935.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VERA PEÑARANDA, Patricio Edgar. **Simón Rodríguez y sus ideas de educación popular en Bolivia**. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos — IEB; Universidad Mayor de San Andrés —UMSA, 2009.

VILLA NUEVA, Carmen. **Francisco Javier de Luna Pizarro**. Lima: Editorial Brasa S. A., 1995.

VINCENT, Andrew. **Ideologias políticas modernas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995.

VOLTAIRE. **Dicionário Filosófico**. São Paulo: Atena Editora, 1956.

WEILL, Georges. **Historia de la idea laica en Francia en el siglo XIX**. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 2006.

WEPMAN, Dennis. **Os grandes líderes: Simón Bolívar**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1987.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade: 1780-1950**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

WHIPPLE, Pablo. **La gente decente de Lima y su resistencia al orden republicano: Jerarquías sociales, prensa y sistema judicial durante el siglo XIX**. Lima: IEP (Instituto de Estudios Peruanos); Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2013.

ANEXOS

Anexo 1: — Comunicado de Simón Rodríguez ao Prefeito Departamental de Cochabamba datado de 6 de maio de 1826 (Fonte: MI, T10, N° 10, folio 19; 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre):

Sr Presidente del Departamento

Queda establecido en Cochabamba, todo lo que puede establecerse por ahora. No se hace más porque la ejecución del plan depende de muchos materiales que no se encuentran, y de la intervención de artesanos que no hay o que no quieren trabajar.

El establecimiento de que estoy encargado es nuevo, y por tanto choca con inconvenientes que oponen las cosas y con obstáculos que presenta la opinión, nacida de una costumbre contraria o de la falta de ella.

Estoy persuadido de que al alejarme de Cochabamba los inconvenientes han de parecer mayores, y los obstáculos se han de multiplicar.

Si lo que estoy haciendo en Bolivia no hubiese sistema, poco importaría que faltasen objetos o que se sustituyesen otros; poco importaría el número de agentes o que se variasen sus funciones; pero hay sistema, y por tanto, omitiendo, sustituyendo, o variando, no habrá obra, o resultara otra muy distinta de la que me propongo hacer.

Por más que se quiera apresurar será imposible ver, en pocos días de acción, otra cosa que un bosquejo. Al que está acostumbrado a levantar planos pocas líneas la bastan para ver la intención de un dibujo; el que no lo entiende no ve en él sino rayas.

El supremo gobierno, por sus decretos, comunica la intención de reformar y comete su autoridad a un agente que ha instruido verbalmente.

Este agente soy yo. Si para cada providencia que exigen las circunstancias debiese consultarlo, llenaría de papeles la secretaria y le ocuparía un tiempo que me ha encargado emplear para ayudarlo; por consiguiente, la confianza con que me ha honrado sería inútil. Yo debo disponer, ejecutar y darle cuenta, respondiéndole de cualquiera anomalía que resulte de mis operaciones.

Debe pues llevarse a efecto lo que he dispuesto y consultarme sobre las dificultades que presente la práctica.

Estas dificultades serán de dos especies: contrariedades puestas por la opinión, y falta de dinero para activar las operaciones: la primera se compondrá de chismes denuncias y reclamaciones... V. S. tiene demasiado juicio para no despreciarlos: la segunda no la puedo remediar: si es menester tomar arbitrios V.S. sabe mejor que nadie cuales deben ser.

La obra de la educación, que con tanta razón reclaman los habitantes de Cochabamba, se ha empezado; y en lo que queda hecho tienen bastante materia para probar su celo, animando a los empleados y allanándoles los obstáculos que puedan encontrar en el ejercicio de sus funciones.

Permítame V.S. recordarle uno de los defectos que tiene nuestra administración, (inevitables por ahora): este defecto es el de las juntas.

En cosas ya decididas no debe haber consulta; y sí para proceder en un punto de pura práctica se necesita ocurrir a los conocimientos o a la prudencia de un ejecutor, es ponerle trabas el obligarlo a someterse a los conocimientos y a la prudencia de otros.

Más vale errar que perder el tiempo pensando.

La junta de calificación, establecida para evitar fraudes en la admisión de huérfanos e indígenas al Colegio de Ciencias y Artes, es buena, porque su incumbencia, no se extiende a más que 32 jóvenes; pero es malísimo, si interviene en la admisión de los niños a las Escuelas, porque el número de estos niños, es indeterminado.

Es imposible que tres hombres sin sueldo, se cautiven a juntarse en las principales horas del día, para recibir las personas que se presenten a calificar niños de pobres o pudientes. Si los tres forman junta, ninguno en particular puede decidir; y si un solo puede; los dos restantes son i inútiles.

Si entre ellos convienen que cada uno a turno decida por los tres, no podrá hacerlo sino en su casa; y mientras el Pueblo aprende a conocer tres asas, y a saber en cuál de ellas está el turno y en qué mes o semana le toca; los niños estarán perdiendo el tiempo, y sus padres burlándose de la formalidad.

He aquí como me parece que podría conseguirse el fin que se lleva en la junta.

El Director de los establecimientos que me remplaza en Cochabamba es el Sr. D. Toribio Cano, hombre conocido por su reputación y por su empleo. Es muy fácil que al cabo de pocos días todos sepan que él es el calificador y el Director.

Al presentársele una persona, con un niño bastaría por toda formalidad, hacerle las observaciones siguientes.

“1º todos los niños se admiten en las Escuelas, — si son pobres, gratis: si son pudientes, pagando.

1 real mensual si frecuenta la Escuela preparatoria (mientras cumple 8 años)

4 reales mensuales si frecuenta la Escuela primaria (de 8 años en adelante)

1 real mensual si frecuenta la Escuela Religiosa (de 8 años en adelante)

Si la persona que presenta un niño, lo hace admitir por pobre, teniendo con que pagar, habrá engañado al Director, pero no a los Maestros. Si estos prueban que ha habido engaño, el director pondrá su queja ante el Juez, y hará pagar los meses que haya devengado el niño”.

Esto mismo han de hacer los calificadores, porque ellos no pueden conocer a todos los individuos de su departamento.

La Administración que confía la ejecución de sus planes a Juntas o a Asesores desvirtúa su autoridad, y pierde el hilo de su acción. Sale una orden muy precisa, y muy enérgica del gabinete: va chocando con una infinidad de opiniones, y de pareceres: en cada controversia pierde un poco, y al cabo se resuelve en un enjambre de expedientes, y de recursos, que imitan los cohetes en que se termina un fuego artificial.

Si así procedieran los militares en sus empresas, más gente había en el mundo por que no habría batallas.

La Nación y el Gobierno que la representa no tienen más interés en impedir el que un niño usurpe a sus maestros cinco reales cada mes, que en ahorrar millones y sangre en una Campaña: no obstante, un General dispone de hombres, de dinero, y otras muchísimas cosas, sin juntas de escrutinio, sin calificadores y sin las resmas de papel que emplea un administrador de Aduanas. El General, al volver de la Campaña, da cuenta de su conducta al Gobierno: se gastó más dinero del que debía, o si perdió más gente: si se excedió de

las órdenes, o si hizo lo contrario de lo que mandaran, lo someten a un Consejo de Guerra y lo castigan. ¿Por qué no se haría lo mismo con toda especie de Empleos?

Acompaño el Cuadro del Colegio de Ciencias y Artes, que el Gobierno manda establecer en Cochabamba, para que V. S. se sirva mandar que los jóvenes aspirantes se presenten a la Junta de Calificación dentro del término de un mes — me parece que la apertura del colegio puede anunciarse para el 1º de junio próximo.

No se pueden establecer en Cochabamba las cátedras como se han establecido en Chuquisaca. Allí se encontraron profesores en los dos colegios y se contentaron con la dotación de quinientos pesos: aquí no se encuentran personas para desempeñar todas las cátedras, ni se contentan con la asignación.

Tanto para remediar este defecto, como para proporcionar a Cochabamba un Estudio Militar, que remplace la Escuela, que el Gobierno ha mandado establecer en Chuquisaca, he hecho las alteraciones, reuniones y nombramientos que V.S. verá en el cuadro siguiente al principal marcado con el n. 2.

Los dos novicios recoletos que propuse al Gobierno para Maestros de primeras letras, se han retraído, diciendo que no se atreven a enseñar porque es oficio muy trabajoso: Estos mozos no han profesado de frailes: ya no cuento con ellos para las Escuelas: quedan por consiguiente a la disposición de V.S.

Fr. Julián Montaña Religioso Mercedario que el Sr. Vicario había nombrado para Maestro de Religión en la Escuela de mujeres, se ha ido a Chuquisaca sin decírmelo, y el mismo Sr. Vicario ha hecho remplazar con el R. P. Fr. Pedro Hinojosa Religioso dominicano.

Con fecha de 2 del corriente me comunica V.S. haber nombrado a los jóvenes d. Lorenzo Aguayo, y d. Manuel Astete para instruirse conmigo según orden de S.E. el Libertador. Estos dos jóvenes han pedido a V.S. auxilio para transportarse a Chuquisaca, y el informe que le Administrador tesorero de estas Cajas da sobre ellos, rueda sobre una orden dada para un joven que se me agrego por la Ciudad de La Paz. El secretario de S.E. el Libertador paso a los departamentos una circular pidiendo dos jóvenes de cada uno, porque hay muchos ramos en que deben instruirse y no bastaría uno solo. Los departamentos deben costear a sus jóvenes, mientras se estén instruyendo; pero será en calidad de reembolso; rebajado de sus sueldos, cuando están empleados. Espero que V.S. se sirva dar orden a la Tesorería para que se les auxilie, y para que se les pase en adelante, una mesada con que

subvenir a sus gastos. Como estos jóvenes debe mantenerse con decencia y tienen que viajar conmigo, me parece que debe asignarse-les una renta anual de quinientos pesos a cada uno. Lo que se les supla ahora será a cuenta de esta renta. Tienen que comprarse sillas y que fletar bestias: no creo que pueden hacerlo con menos de cien pesos cada uno: lo que les sobre les servirá para su manutención, entre tanto se cumpla el tiempo que ha de cubrir el avance.

Rentas

Los colegios de Huérfanos de ambos sexos dependían para su subsistencia del celo de dos personas: el Sr. Dr. Centeno en el uno, y el Sr. Velasco en el otro, sostenían el Establecimiento sin interés y supliendo en caso necesario.

Este método (en apariencia bueno) es ruinoso: es método de obra pía... el peor que pueda introducirse en las cosas públicas; porque no está sujeto a reglas ni a obligaciones. El día que muere un bienhechor, decae el Establecimiento de todo lo que él hacía por caridad o por afecto. Esto se ve suceder a cada instante en las familias. Las personas que dirigen establecimientos públicos o que administran sus rentas, no deben considerarse como padres, sino como servidores, sujetos a obligaciones. De este modo, nunca se reciente un Establecimiento de la muerte o de la ausencia de un sujeto: el que lo remplaza encuentra el plan de operaciones, trazado, y sigue — el mérito de un plan es el poderse ejecutar por cualquiera mano, que tenga medianas aptitudes.

Fundado en estos principios, he dispuesto, que los fondos de que se sostienen los dos colegios de Huérfanos, pasen a manos del Administrador departamental y entrem como ramo de su administración al 5%.

El Colegio de Huérfanos tiene un fondo de 7558 pesos y el de Huérfanas otro de 4284 pesos 4 reales.

Un Administrador del primero tendría 377 pesos y el del 2º 214 con estas rentas no se encontraron nunca quien se sujete a emplear su tiempo, ni a costear viajes de visita ni a gastar en libros ni en papel.

Juntas las dos rentas harán al año 591 pesos, los cuales, como parte de las utilidades del Administrador departamental, prometerán a la Enseñanza pública un hombre, (cualquiera que sea su carácter) siempre activo por su interés.

Los S.S. Centeno y Velasco a quienes los huérfanos de ambos sexos deben tantos servicios, pueden continuar protegiéndolos. Pero sin comprometer sus intereses, y sin encarecer las obligaciones, de los que en adelante se encarguen del sostén de las casas.

Dispéñeme V.S. el que entre en tantos detalles. Este defecto lo tendrán todas mis providencias, porque estoy acostumbrado a dar a todas mis acciones el pasaporte de la razón.

Para remplazar al Sr. Dr. Centeno en las funciones de Ecónomo del Colegio de Huérfanos, (que ha creado) he encargado de esta incumbencia a un Rector, cuyas funciones privativas son las de la economía.

Para remplazar al Sr. Don José Velasco en las funciones de Ecónomo del Colegio de Huérfanas (que ha protegido) he encargado de esta incumbencia a la Rectora doña Manuela Maldonado. Como la economía de la casa que rige, se reduce a los gastos que ocasiona un corto número de personas, y que la rectora por instituto guarda una seme-clausura, puede muy bien atender a la inversión de las rentas sin distraerse de su objeto moral.

Acompaño los nombramientos de los empleados en los cuatro establecimientos.

Colegio de Ciencias y Artes — Colegio de Huérfanos — Colegio de Huérfanas — Asilo de Ancianos = Para que V.S. se sirva fírmoslos, supuesto que, con consulta verbal de V.S. los he despachado. Dios guarde a V.S.

[Acompaña o documento a lista dos funcionários nomeados por Simón Rodríguez em Cochabamba]

Copia (1º mayo 1826)

Toma de razón delos individuos empleados en el Colegio de Ciencias y Artes: id de Casa de Huérfanos: id de id de Huérfanas: id para Escuela pública de hombres y hospicio de hombres.

Cochabamba 1º de mayo de 1826

Se nombró al D.D. Manuel Centeno = Rector Moral para el Colegio de Ciencias y Artes. En la ciudad de Cochabamba. Gozará de quinientos pesos de renta anual...0,500

José María Plaza = Simón Rodríguez

Cochabamba 1º de mayo de 1826

Se nombra a D. Álvaro Bautson = Catedrático de Matemáticas puras y Fortificación; Física, Química y Arte Militar; Geografía, Histología e Historia. Para el Colegio de Ciencias y Artes en la ciudad de Cochabamba. Gozará de mil y quinientos pesos de renta anual. A quinientos pesos por cada cátedra.....1.500

Sus funciones y su renta empezaran con la operaciones del colegio.

José María Plaza = Simón Rodríguez

Cochabamba mayo 1° de 1826

Se nombra a D.D. Felipe Córdoba = Rector de Estudios para el Colegio de Ciencias y Artes. En la ciudad de Cochabamba. Gozará de quinientos pesos de renta anual....0,500

Sus funciones y su renta empezaran con la apertura del Colegio.

José María Plaza = Simón Rodríguez

Cochabamba 1° de mayo de 1826

Se nombra al D.D. José María Baptista = Catedrático de Derecho Natural, Civil y de Gentes. Para el Colegio de Ciencias y Artes dela Ciudad de Cochabamba. Gozará de doscientos y cincuenta pesos de renta anual....0.250

Sus funciones y su renta empezaran con la apertura del Colegio.

José María Plaza = Simón Rodríguez

Cochabamba 1° de mayo de 1826

Se nombra al D.D. José María Baptista = Rector Económico para el Colegio de Ciencias y Artes dela ciudad de Cochabamba. Gozará de trescientos pesos de renta anual....0.300

Sus funciones y su renta empezaran con la Apertura del Colegio.

José María Plaza = Simón Rodríguez

Cochabamba 1° de mayo de 1826

Se nombra al R.P. Fr. Manuel Font = Catedrático de Lenguas Castellana y Latina, y de Retórica, Elocuencia, y Oratoria. Para el Colegio de Ciencias y Artes. En la ciudad de Cochabamba. Gozará de mil pesos de renta anual. A quinientos pesos por cada cátedra....1.000

Sus funciones y su renta. Empezaran con la apertura del Colegio.

José María Plaza = Simón Rodríguez

Cochabamba 1º de mayo de 1826

Se nombra al R.P. Fr. Mariano Ximenes = Catedrático de Moral para el Colegio de Ciencias y Artes. En la ciudad de Cochabamba. Gozará de doscientos cincuenta pesos de renta anual.....0.250

Sus funciones y su renta. Empezaran con la apertura del Colegio.

José María Plaza = Simón Rodríguez

Cochabamba mayo 1º de 1826

Se nombra a D. Juan José Aragonés = Medico para el colegio de Ciencias y Artes. En la ciudad de Cochabamba. Gozará de doscientos cincuenta pesos de renta anual...0.250

Sus funciones y su renta. Empezaran con la apertura del Colegio.

José María Plaza = Simón Rodríguez

Cochabamba mayo 1º de 1826

Se nombra a D. Patricio Marín = Farmacéutico para el Colegio de Ciencias y Artes. En la ciudad de Cochabamba.

El valor de los remedios que haya suplido según conste del Recetario se le pagará al fin de cada trimestre.

José María Plaza = Simón Rodríguez

[total] 4.550

Colegio de Niñas HuérfanasCochabamba mayo 1º de 1826

Se nombra al R.P. Fr. Pedro José Hinojosa = Maestro de Religión para el Colegio de Huérfanas. Dela ciudad de Cochabamba. Gozará de doscientos cincuenta pesos de renta anual, y de un real mensual que deberá dar cada niña pudiente.....0.250

Sus funciones y su renta. Empezaran el día de la fecha de este nombramiento.

José María Plaza = Simón Rodríguez

Cochabamba 1º de mayo de 1826

Se nombra a D^a. Manuela Maldonado = Rectora para el Colegio de Huérfanas dela ciudad de Cochabamba. Gozará de trescientos pesos de renta anual.....0.300

Sus funciones y sus rentas. Empezaran el día dela fecha de este nombramiento.

José María Plaza = Simón Rodríguez

Cochabamba 1° de mayo de 1826

Se nombra a Doña Agustina Vargas = Vice Rectora para el Colegio de Huérfanas de la ciudad de Cochabamba. Gozará de Cien pesos de renta anual....0.100

Sus funciones y sus rentas. Empezaran el día de la fecha de este nombramiento.

José María Plaza = Simón Rodríguez

Cochabamba 1° de mayo de 1826

Se nombra a D. Pedro Barleyro = Maestro de primeras letras para el Colegio de Huérfanas. De la ciudad de Cochabamba. Gozará de trescientos cincuenta pesos de renta anual.....0.350

Sus funciones y su renta. Empezaran el día de la fecha de este nombramiento.

José María Plaza = Simón Rodríguez

Cochabamba 1° de mayo de 1826

Se nombra a D. Bernardo Layzando = Maestro de primeras Letras para el Colegio de Huérfanas. En la ciudad de Cochabamba. Gozará de trescientos cincuenta pesos de renta anual.....0.350

Sus funciones y su renta. Empezaran el día de la fecha de este nombramiento.

José María Plaza = Simón Rodríguez

Cochabamba 1° de mayo de 1826

Se nombra a Doña Josefa Flores = Encargada de la Economía de las Clases. Para el Colegio de Huérfanas de la ciudad de Cochabamba. Gozará de cien pesos de renta anual.....0.100

Sus funciones y su renta. Empezaran el día de la fecha de este nombramiento.

José María Plaza = Simón Rodríguez

Cochabamba 1° de mayo de 1826

Se nombra a Doña Josefa Bolaños = Ayudante de los Maestros de primeras letras para el Colegio de Huérfanas de la ciudad de Cochabamba. Gozará de cien pesos de renta anual....0.100

Sus funciones y su renta. Empezaran el día de la fecha de este nombramiento.

José María Plaza = Simón Rodríguez

Cochabamba 1º de mayo de 1826

Se nombra a Doña Antonia Paz = Ayudante, de los maestros de primeras letras. Para el Colegio de Huérfanas de la ciudad de Cochabamba. Gozará de cien pesos de renta anual.....0.100

Sus funciones y su renta. Empezaran el día dela fecha de este nombramiento.

José María Plaza = Simón Rodríguez

Cochabamba 1º de mayo de 1826

Se nombra a D. Juan José Aragonés = Medico. Para el Colegio de Huérfanas. Dela ciudad de Cochabamba. Gozará de doscientos cincuenta pesos de renta anual.....0.250

Sus funciones y su renta. Empezaran el día dela fecha de este nombramiento.

José María Plaza = Simón Rodríguez

Cochabamba 1º de mayo de 1826

Se nombra a D. Patricio Marín = Farmacéutico para el Colegio de Huérfanas. Dela ciudad de Cochabamba. El valor de sus remedios, que haya suplido según conste del Recetario se le pagará al fin de cada trimestre.

José María Plaza = Simón Rodríguez

[Total] 1.900

Colegio de HuérfanosCochabamba 1º de mayo de 1826

Se nombra a D.D. Manuel Centeno = Rector Moral, para el Colegio de Huérfanos. En la ciudad de Cochabamba. Gozará de quinientos pesos de renta anual.....0.500

Sus funciones y su renta. Empezaran el día dela fecha de este nombramiento.

José María Plaza = Simón Rodríguez

Cochabamba mayo 1º de 1826

Se nombra al D.D. Felipe Córdoba = Rector de Estudios para el Colegio de Huérfanos. En la ciudad de Cochabamba. Gozará de quinientos pesos de renta anual.....0.500

Sus funciones y su renta. Empezaran el día dela fecha de este nombramiento.

José María Plaza = Simón Rodríguez

Cochabamba 1º de mayo de 1826

Se nombra a D. Juan José Aragonés = Medico. Para el Colegio de Huérfanos dela ciudad de Cochabamba. Gozará de doscientos cincuenta pesos de renta anual.....0.250

Sus funciones y su renta. Empezaran el día dela fecha de este nombramiento.

José María Plaza = Simón Rodríguez

Cochabamba 1º de mayo de 1826

Se nombra a D. Patricio Marín = Farmacéutico. Para el Colegio de Huérfanos. Dela ciudad de Cochabamba. El valor de los remedios, que haya suplido, según conste del Recetario, se le pagará al fin de cada trimestre.

José María Plaza = Simón Rodríguez

[Total] 1.250

Dela Escuela Primaria de Hombres

Se nombra a D.D. Felipe Gil = Rector Económico. Dela Escuela Primaria para hombres. En la ciudad de Cochabamba. Gozará de quinientos pesos de renta anual.....0.500

Sus funciones y su renta. Empezaran el día dela fecha de este nombramiento.

José María Plaza = Simón Rodríguez

{Se tomó razón a f. 95 del Libro Decimo de provisiones. Tesorería Nacional de Cochabamba. Mayo 11 de 1826} Cochabamba mayo 1º de 1826

Se nombra a D. Mateo Picoja = Maestro de primeras Letras. Para la Escuela Primaria para hombres. En la ciudad de Cochabamba. Gozará de quinientos pesos de renta anual, y de una tercera parte, de lo que paguen los niños pudientes, a razón de cuatro reales mensuales para cada niño.....0.500

Sus funciones y su renta. Empezaran el día dela fecha de este nombramiento.

José María Plaza = Simón Rodríguez

Cochabamba mayo 1º de 1826

Se nombra a D. Rafael Núñez = Maestro de primeras Letras. Para la Escuela Primaria de Hombres. En la ciudad de Cochabamba. Gozará de quinientos pesos de renta anual. Y de una tercia parte de lo que paguen los niños pudientes a razón de cuatro reales mensuales por cada niño.....0.500

Sus funciones y su renta. Empezaran el día dela fecha de este nombramiento.

José María Plaza = Simón Rodríguez

{Se tomó razón a f. 95 del Libro Decimo de provisiones. Tesorería Nacional de Cochabamba. Mayo 11 de 1826}

Cochabamba mayo 1° de 1826

Se nombra al R.P. Fr. Julián Montaña = Maestro de Religión. De la Escuela Primaria para hombres. En la ciudad de Cochabamba. Gozará de doscientos cincuenta pesos de renta anual, y de un real mensual que deberá de cada niño pudiente.....0.250

Sus funciones y su renta. Empezaran el día de la fecha de este nombramiento.

José María Plaza = Simón Rodríguez

Cochabamba mayo 1° de 1826

Se nombra a D. Manuel Saavedra = Encargado de la Economía de las clases de la Escuela Primaria para hombres. En la ciudad de Cochabamba. Gozará trescientos pesos de renta anual....0.300

Sus funciones y su renta. Empezaran el día de la fecha de este nombramiento.

José María Plaza = Simón Rodríguez

[Total] 3.300

Hospicio de Mendigos

Cochabamba 1° de mayo de 1826

Se nombra a D. José de Aragonés = Médico. Para la Casa de Ancianos. De la ciudad de Cochabamba. Gozará doscientos cincuenta pesos de renta anual....0.250

Sus funciones y su renta. Empezaran el día de la fecha de este nombramiento.

José María Plaza = Simón Rodríguez

Cochabamba 1° de mayo de 1826

Se nombra a D. Patricio Marín = Farmacéutico. Para la Casa de Ancianos. De la ciudad de Cochabamba. El valor de los remedios que haya suplido, según conste del Recetario, se le pagará al fin de cada trimestre.

José María Plaza = Simón Rodríguez

{Nota. Falta que poner aquí el Salario del Ecónomo de los Mendigos que son cuatrocientos pesos}.....0.400

[Total] 650

(Fonte: MI, T10, No 10, folio 19; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre)

Anexo 2: Prestação de Contas de Simón Rodríguez ao Governo da Bolívia (1826)
 — “Cuentas de Don Samuel” (Fonte: MI — T12 -14 — 1826; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre):

REPUBLICA BOLIVIANA

PRESIDENCIA DEL DEPARTAMENTO
 DE CHUQUISACA

Casa de Gobierno
 A 1 de septiembre de 1826

Al Sr. Ministro del Interior.

Sr. Ministro:

Paso a sus manos de VS la razón que acabo de recibir del Administrador del Tesoro Público, en la que constan las cantidades que ha recibido el Señor Director de Enseñanza Simón Rodríguez. También he pedido otra al de la Tesorería de obras por si en esa de tres meses recibió dicho Señor alguna cantidad, si así fuese lo pondré en noticia de VS tan luego como tenga el resultado. Es cuanto debo decir a vuestro señor en cumplimiento de su Superior Orden oficial de ayer.

Dios guarde a VS

M.A Tardio

Razón de las cantidades que tiene recibidas el Señor Rector de Enseñanza Pública Simón Rodríguez.

En diciembre se le entregaron en esta Tesorería 1.000 pesos, los 500 pesos de ellos a cuenta de su sueldo devengado desde 12 de noviembre del año anterior; y los 500 pesos restantes para la conducción a esta ciudad de varios operarios de La Paz

1.000p

En marzo último se abonaron a los Señores Álvarez y Fresco 3.900 pesos que entregaron al dicho Sr en distintas partidas

3.900p

Del derecho de harinas internadas en esta plaza desde febrero a marzo corriente, recibió dicho Sr. en tres partidas	902p 6
De las internaciones de abril a junio últimos, se entregaron a su representante el ciudadano Julián María López la cantidad de 1.022 pesos 2 reales en cinco partidas	1.022p 2
Total del entregado para esta caja	6.825p
Por recibo fecha 22 de julio recibió del Administrador de Beneficiencia 500 pesos mandados entregar de orden del Excelentísimo Sr. Gral.	500p
De la clavería como empleados, según la noticia que he recibido de ella	600p
Por nota del Sr. Administrador del Tesoro Público de Cochabamba fecha 9 de junio último, recibió allí dicho Sr.	1500p
Totales	<hr/> 9.425 p

Contador General de Chuquisaca 1 de septiembre 1826
Felipe del Cerro

Razón del dinero que está debiendo el Fondo de (ilegível; provavelmente: “Instrucción”) Pública por los niños que había recogido Simón Rodríguez

Al Sr. Doctor Santa Cruz, Rector del Colegio de San Cris- tóbal	400 p
Al Doctor Medeiros	364 p
Esta suma se suplió a Rodríguez en el tiempo antes de su partida para Cochabamba	764 p

Al Sr. Santiago González Torres para dejar en Casa durante su ausencia en Cochabamba	300 p	
Al Sr. Prebendado Doctor Pareja, suplidos al Doctor Julián María López para el gasto de los niños durante mi ausencia en Cochabamba	600 p	[Total:] 1937
Al sr. Idelfonso Bargas y Flor de Potosí, por hierro y herramientas hechas en Potosí para el establecimiento	273 p	

La siguiente se suplió al Sr. Tomás Camino encargado de la subsistencia de los niños durante la ausencia de Rodríguez en Cochabamba. El Sr. Camino contrajo estas deudas por orden del Sr. Julián María López a quien Rodríguez dejó encargado la dirección del establecimiento durante su ausencia; y el Sr. López dice haber sido facultado para ello por el Señor Secretario del Estado Sr. Facundo Infante, con quien S.E el Gran Mariscal le mandó entenderse para el sostén del establecimiento.

Al Sr. Esteban Pitaloga endosados a favor del Sr. Domingo Anglade	34
Al Sr. Pedro Nolasco Costas endosados a favor del Sr. Domingo Anglade	32
Al Sr. Mariano Gallo	32
Al Sr. Pedro Rivera	31
Al Sr. comandante Don Juan Bautista Arebalo	200
A doña Celedonia la Canchera	20
	349
Sumas de la vuelta	349 pesos

Sr. Mariano Garnica	33 p 2 r	1937
Al Sr. Mariano Hueso	150p	1797p 1r
A Doña Hermenegilda Hueso	65p	
Al sobre estante D. Mariano González	28p	
Al Portero Don Mariano Cortés	31p 2 r	
Al Portero Don Mariano Iñiguez	15 p 3 r	
A Don León España, encargado de los niños de 1 edad	2 p 6 r	Chu-
Al Sr. Mariano Fernández Bustamante, farmacéutico	59p 7r	qui-
Al Sr. Juan Bautista Yañez, mayordomo de obras		saca,
- Endosados a favor de Francisco Ziriza 19p		agosto
- Endosados a favor de Brutus Simón 15p		27 de
- Endosados a favor de Simón Rodríguez 4p 4r	38 p 4r	1826
A Don Francisco Ziriza, por rancho para los aprendices en los últimos días	10p	Simón Rodríguez
Carpinteros		
- Al maestro carpintero Don Brutus Simón, por un año de servicio empezando en La Paz del 1 de septiembre de años pasado de 1825.....1800 pesos		Simón Rodríguez
Se la han pagado.....943	857p	reci- bió el
Al oficial Pedro Camacho	122 p 7 r	22 de
Al oficial Andrés Pérez..... 22p 2 r	34p 2r	julio de
Endosados a Brutus Simón 12p		1826
	<hr/> 3734p 1r	del Se- ñor
Don Mariano Fernández Administrador		Departamen- tal.....500 pesos

Pesos, reales

Y con ellos ha pagado las deudas siguientes:

A Manuela Villarroel, nodriza de 3

Por otros tanto que se le debían 9p 4r Por eso no aparecen en la cuenta

A Don Bernardo Nuñez. Por otros tanto que se le debían 8p 4r Por eso no aparecen en la cuenta.

Al portero Don Mariano Cortéz. A cuenta de 33 pesos 2 reales que se le debían 2p. Por eso no aparecen en la cuenta sino 31p 2r

Al oficial de carpintería Pedro Camacho a cuenta de 129 pesos 7 reales que se le debían 7p. Por eso no aparecen en la cuenta sino 122p 7r

Al Sr Santiago González Torrez a cuenta de 400p que se le debían 100p. Por eso no aparecen en la cuenta sino 300p.

Al Maestro carpintero Don Brutus Simón a cuenta de 943 pesos que se le debían 373. por eso aparecen en la cuenta sino 857p.

500 pesos

Chuquisaca, agosto 27 de 1826

Simón Rodríguez

Extracto de la cuenta del Señor Tomás Camino

Personas que han comido en la casa desde el día 22 de marzo hasta el 25 de junio en que se suspendió

Marzo			
Del 22 al 26	5 días	96 personas	480 raciones

Del 27 al 31	5 “	111 “	555 “
Abril			
Del 1 al 8	8 “	107 “	856 “
Del 9 al 17	9 “	104 “	936 “
Del 18 al 26	9 “	100 “	900 “
Del 27 de Abril al 12 de mayo	16 “	98 “	1568 “
Del 13 al 14	2 “	94 “	188 “
Del 15 al 26	12 “	92 “	1104 “
Del 27 al 31	5 “	90 “	450 “
Junio			
Del 1 al 2	2 “	86 “	172 “
Del 3 al 10	8 “	80 “	640 “
Del 11 al 12	2 “	82 “	164 “
Del 13 al 25	13 “	80 “	1040 “
			9.053

El Sr. Camino empezó a suplir desde el 23 de mayo hasta el 25 de junio, 34 días en los cuales ha tenido que dar 2.834 raciones de las 9.053 que preceden.

Dinero entregado por el Señor Doctor López al Sr Camino	930 pesos
Más para comprar algodón y husos	3p 7 r
Vendió el Señor Camino en algodón hilado	5p 5r
Le quedaron	<hr/> 1p 6 r

Del cargo que hace el Sr. Camino

1ro por 68 raciones dadas a la hija de Don León España	10 p 5 r
2do por 68 raciones de la criada de Doña Flavia Conteras	12p 6r 2
	<hr/> 23 p 3r 2

La 1ra partida se ha rebajado del haber de Don León España.

Y la 2da no se la abona por no haber tenido orden para recibir la criada en el número de las educandas.

Hospital

Osorio entró enfermo el 23 de marzo hasta el 16 de abril	25 días
Leandro Martínez entró enfermo el 8 de abril hasta el 10 de abril	3
Evarista Amaya entró enferma el 11 de abril hasta el 1 de mayo	21
Brígida Amaya entró enferma el 11 de abril hasta el 1 de mayo	21
Tomás Ortuño entró enfermo el 14 de abril hasta el 6 de mayo	23
Tomás Camino entró enfermo el 15 de abril hasta el 18 de abril	4
José Sandoval entró enfermo el 15 de abril hasta el 30 de abril	16
Agustina Mora entró enferma el 20 de abril hasta el 29 de abril	10
Bernarda Expuesta entró enferma el 20 de abril hasta el 26 de abril	7
Orihuela entró enfermo el 26 de abril hasta el 27 de abril	1
Tomás Camino entró enfermo el 29 de abril hasta el 9 de mayo	7
Mariano Sandoval entró enfermo el 30 de abril hasta el 3 de mayo	4
Ignacio Contreras entró enfermo el 30 de abril hasta el 1 de mayo	2
Isidro Balencia entró enfermo el 30 de abril hasta el 6 de mayo	7
Francisco Espinoza entró enfermo el 3 de mayo hasta el 6 de mayo	4

José Vivera entró enfermo el 3 de mayo hasta el 8 de mayo	6
Manuel Abila entró enfermo el 4 de mayo hasta el 7 de mayo	4
Domingo el Cocinero entró enfermo el 12 de mayo hasta el 16 de mayo	5
Marcelino Villarroel entró enfermo el 15 de mayo hasta el 22 de mayo	8
Don León España entró enfermo el 23 de mayo hasta el 26 de mayo	4
Tomás Camino entró enfermo el 26 de mayo hasta el 5 de junio	11
Suma de la vuelta	193
Miguel Requena entró enfermo el 29 de mayo hasta el 1 de junio	(ilegível)
Melchor Orihuela entró enfermo el 30 de mayo hasta el 2 de junio	(ilegível)
José Utrera entró enfermo el 5 de junio hasta el 26 de junio	22
Domingo Contreras	8
Manuela Pérez	12
Fernando Expuesto	5
Manuela España	3
	251 días

Botica	19 p 2 r
Medicinas Caseras y utensilios del hospital	10 p7r. 2
Gastos extraordinarios	21 p 3r
Pagados a los empleados de la casa a cuenta de sus salarios	40p 4r
	<hr/> 92p 0r 2

Chuquisaca, agosto 27 de 1826

Simón Rodríguez

La cuenta original para en mi poder, y el pie de ella está el certificado siguiente:

“Es verdad que desde el veinte y tres de marzo hasta el veinte y dos de mayo he dado como encargado del Señor Simón Rodríguez durante su ausencia en Cochabamba, a don Tomás Pérez Camino quince pesos dineros para el gasto del colegio de huérfanos y muchachos de carpinterías, que han estado a su cargo como administrador nombrado por dicho Señor Excelentísimo Simón Rodríguez, cuyo cargo ha desempeñado con la mayor honradez, y desinterés; pues viendo que no había como sufragar el diario se obligó a sostener el colegio a costa de préstamos hasta que llegase el Señor don Simón y así lo hizo desde el 23 de mayo hasta el 25 de junio inclusive. Así mismo tengo dados a Camino (ilegível) de veinte y tres pesos, para el mismo gasto del colegio, mas tres pesos siete reales (ilegível) algodón y rucas para hilasen las mayores, cuyas ganancias constarán en este cuaderno en que las ha invertido, y por último tres pesos cinco reales que le dí de orden del Sr. Rodríguez antes de su partida, para varias refacciones de chapas y llaves del colegio; de suerte que por todo le tengo dados novecientos cuarenta y cinco pesos, cuatro reales, como también consta de las cuentas que le tengo presentadas al Señor Don Simón Rodríguez a las que me remito; siendo últimamente cierto todo cuanto expone dicho Camino. Chuquisaca, julio 6 de mil ochocientos veinte y seis. Julián María López”.

Es copia

Rodríguez

Razón de lo gastado con los jóvenes al cuidado de Simón Rodríguez.

	Pesos, reales	Totales pesos y reales
El Sr. Portugal– De La Paz		
Desde el 9 de octubre de 1825 hasta el 5 de julio de 1826.		
270 días a 4 reales		135 p

Alojamiento de 9 meses de noviembre a julio	9 p
Flete de una mula de silla de La Paz a Chuquisaca	25p
Mantenimiento de dos mulas en viajes y estación de La Paz a Chuquisaca	24 p
Dado en dinero	26p
	219

El Señor Lira— De Oruro

Desde el 18 de octubre de 1825 hasta el 15 de junio de 1826.

241 días a 4 reales	120p 4r
Alojamiento de 5 meses de noviembre a marzo	5p
Mantención de su mula en viajes y estación	30p
Dados en Cochabamba durante su enfermedad por mano del Señor Toribio Cano	15p
Por la 3ra parte de 50 pesos pagados al médico a 16p 5r + 6 pesos a las enfermeras	22p 5r
Dado en dinero en Cochabamba	4p
Dado en dinero en Cochabamba para su viaje a Oruro	4p
	201p 1r

Los Señores López y Paz — De Arequipa

Desde el 5 de diciembre de 1825 hasta el 5 de julio de 1826.

212 días a 4 reales cada uno son	212p	
Alojamiento de 5ochomeses de diciembre a julio	16p	
Dado en dinero a cada uno a 15 pesos	30p	
		258
El Señor Ipólito Lemoine– De Chuquisaca		
Desde el 20 de diciembre de 1825 hasta el 30 de junio de 1826.		678p 1r
Rebajando 84 días de ausencia		
Sobre días a 4 reales	53p	
El Sr Victorino Lemoine– De Chuquisaca		
Desde el 24 de enero de 1826 hasta el 30 de junio del mismo		132p
158 días a 4 reales	79p	
El Señor Toledo– De Puno		
Desde el 28 de abril de 1826 hasta el 9 de julio del mismo.		
72 días a 4 reales	72 p	
Se Rebajan por el tiempo que estuvieron sus mulas en casa de un amigo	19p 6r	
Los recibió Rodríguez en Chuquisaca por orden del Señor Prefecto de puno	52p 2r	810p 1r

No se carga a estos jóvenes ni cocinero, ni asistente, ni luz, ni arriero a los que han viajado se reduce su gasto diario a cuatro reales, aunque siempre ha subido a más:

No se las carga el papel, pluma, tinta y lápices porque Rodríguez ha querido probarles que la intención que llevaba en su empresa no era ganar dinero sino agradecimiento.

Chuquisaca, agosto 27 de 1826

Simón Rodríguez

Obra hecha por la carpintería para el Gobierno

11 mesas de la forma siguiente:

1 mesa de dos varas en cuadro con 2 gabetas, 5 cajones y papeleras

4 mesas de 1 vara y cuarta de largo con sus papeleras correspondientes

5 mesas de 1 vara y media, 3 con gavetas y dos con sus papeleras y (ilegible)

1 mesa de 1 vara en cuadro con su gaveta, cajones y papeleras.

Nota— para dos de estas mesas dio aforo el Sr. Rodríguez

Una de las mesas se ha entregado al Señor Comandante O'Connor

13 silletas

4 bancos de pie para las mesas

1 bases para sentarse

2 estantes chicos para poner libros

1 poston con su marco y tres bisagras para la secretaria

1 estante de 4.2 varas de ancho y 2.2 de largo con 40 divisiones

Abiertas— 8 gavetas y una abierta de todo el largo de la pieza— (ilegible)

De corrediza con 18 marcos para los vidrios.

Para la Imprenta

8 cajones de caja

9 láminas para la letra de 3 clases

20 cuñas

4 compositores para las líneas

2 marcos para la prensa

1 libro para la prensa

En La Paz

Trabajó para las escuelas que mandó establecer su Excelencia el Libertador en el colegio:

1ro.– 4 mesas con sus espaldares y sus bancos y 10 gabetas de frente y para misma de casa una cinco tablillas

2do.– Preparó las vigas que se añadieron a la sala que (ilegível) servir para la escuela.

(Ilegível) obra indicada no se montó porque su Excelencia el Libertador dio orden para (Ilegível) el maestro viniese a Chuquisaca.

En La Paz tuvo cuatro aprendices, y en Chuquisaca doce.

Simón Rodríguez

Chuquisaca, septiembre 21 de 1826

Señor Don Mariano Fernández

En la nota que pasé al gobierno, de lo que se está debiendo, por la empresa de que estuve encargado, están entre otras partidas.

Una de treinta y cuatro pesos dos reales, a favor del oficial de carpintería

Don Andrés Pérez

34p 2r

Otra de treinta y ocho pesos cuatro reales, a favor de don Juan Bautista

Yañez

38p 4r

Otra de diez pesos, a favor de Don Francisco Ziriza

10p

Otra a favor del maestro de carpintería Don Brutus Simón, por ochocientos cincuenta y siete pesos

857p

Otra de ciento veinte y dos pesos siete reales, a favor del oficial de carpintería Don Pedro Camacho

122p 7r

He descargado de esta suma, la cuenta que presenté, ya sea pagando, ya sea obligándome a pagar como si fuese deuda mía.

A más: de la partida de treinta y un pesos dos reales, a favor del portero Don Mariano Cortes, he pagado a cuenta tres pesos dos reales

3p 3r

1.065p 7r

Lo comunico a usted para su gobierno al acto de Verificar los pagamentos, que según usted me ha dicho, tiene orden de hacer.

Nota. Por el alquiler de la casa que tome para el establecimiento en la calle de San Pedro (ahora del Congreso N° 513), he pagado a su dueño don José Malavia doscientos pesos de un año corrido desde el 1ro de noviembre del año pasado. Hago a usted esta comunicación para que conste en caso de alguna reclamación en mi ausencia, o por muerte del Sr. Malavia.

Servidor de usted
Simón Rodríguez

Anexo 3: “Ensaio sobre o ensino” encontrado entre os papéis do Presidente Sucre, em francês, sem autor e sem data — na capa está escrito à lápis “1825” (Traduzido do francês pela professora Regina Silvado); Fonte: MSS GRM 54; 1825 — Colección de Manuscritos Gabriel René Moreno, (Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre):

Ensaio sobre o ensino

Resumo geral sobre tudo que seria necessário ao estabelecimento regular do Ensino na república d'Olivier⁷⁸

1°

Um Ministério ou Direção-Geral do Ensino, composta de:

Um Ministro representando o Governo

Quatro Conselheiros representando a Nação

Quatro Conselheiros representando o Ensino

⁷⁸ O autor parece não ter entendido bem o nome da nova República da Bolívia, inicialmente nomeada “República Bolívar”, para qual lhe foi encomendado o plano.

Um Departamento de Expedições

2º

Um corpo docente composto de... seguindo/ seguidores/ seguintes

Um liceu equivalente às Faculdades de Ensino Superior

20 Instituições representando escolas secundárias

40 escolas pagas, representando a instrução primária

20 escolas públicas para a classe indigente

Número indeterminado de escolas industriais

3º

Comissões de exames, para... candidatos que...

=... à Instrução Pública.

4º

Um Código ou antologia de Leis para...

sobre a legislação nacional

5º

Métodos escolhidos para (guiar? guider)...

(Marche; pode ser o final da palavra démarche: progresso, procedimento, avanço)

6º

Uma seleção judiciosa de obras...

..... de a Instrução

7º

Um pessoal de ensino...

Um diretor do Liceu

Um subdiretor...

Dois Inspectores (gerais ?)

Um "Aumônier"⁷⁹

Doze professores...

Doze substitutos

Doze mestres titulares

Vinte Chefes de Instituições

Vinte subchefes

Vinte Inspectores particulares

Vinte "aumôniers"

Cento e vinte mestres titulares

Cento e vinte substitutos

Cento e vinte bedéis

~~~~~  
Vinte professores (pagos?)

Vinte professores (gratuitas?)

Oitenta monitores gerais

Um número indefinido de monitores (particulares?)  
~~~~~

8º

Um escritório de administração dos liceus, composto de:

⁷⁹ Cargo eclesiástico. Pessoa encarregada de distribuir esmolas. Pessoa encarregada de ministrar ensino religioso, católico, protestante, ou israelita, em instituições de ensino (nota da tradutora).

Um intendente
Um...
Um expéditionnaire⁸⁰

9°
Locais especiais, sãos, de feliz exposição pertencente ao Estado apropriada à (Instituição?)

10°
Mobiliário simples, sólido e mantido pelo Estado.

11°
(Tabela = grille) de amortização para as pensões (e aposentadorias? et retraites)... fixadas.

12°
... destinado aos arquivos da Instrução

13°
... e honorarias determinados para os diversos membros do Ensino.

14°
Um Conselho Disciplinar possuindo seu estatuto para a repressão de abuso de poder dos diversos membros da Instrução
etc

Divisão do Ensino e objetos dos estudos

Liceu

- 1° Literatura
- 2° Filosofia
- 3° Religião
- 4° Matemáticas mistas
- 5° Física
- 6° Química
- 7° Cosmologia
- 8° História Natural
- 9° Medicina
- 10° Direito
- 11° Comércio
- 12° Guerra

Nota. O mobiliário do livceu seria... indispensável haver uma estante... mecânicos.

Instituições

- 1° Línguas estrangeiras
- 2° Línguas antigas
- 3° Retórica
- 4° História
- 5° Matemáticas (especiais?)
- 6° Belas Artes

⁸⁰ Empregado responsável pela expedição de correspondência, cópia de documentos etc. (nota da tradutora).

Escolas

- 1º Leitura, escrita
- 2º Língua nacional
- 3º Aritmética..., desenho linear

De Profissões

- 1º Fabricação
- 2º Manufatura

Os estudos dessas últimas escolas far-se-ão nas oficinas designadas pelo governo..... tomarão...

É fácil de ver que o Ensino assim dividido, abarcará todos os conhecimentos humanos de todos os níveis da sociedade de alguma maneira que ela seja, ou possa ser classificada.

Orçamento

Ministério

Um Ministro à razão de fr 20000.....fr 20000
 ... para gastos..... fr 10000
 Oito Conselheiros à fr 6000..... fr 48000
 Três chefes de departamento à fr 3000.... fr 9000
 Dez funcionários à fr 900..... fr 9000
 fr 96000

..... par diplôme..... fr 50000

..... fr 46000

... parte não é portanto capaz de oferecer qualquer lucro, pois os custos excedem a receita.

Liceu

Haveria apenas um, localizado na capital, podendo receber 1000 pensionistas, dos quais 90 bolsistas ou gratuitos.

Mil estudantes custando cada um f 700..... f 700 000
 Um Diretor a razão de f 12000..... f 12 000
 Um sub diretor à razão de f 6000..... f 6 000
 Doze professores à razão de f 6000..... f 72 000
 Dois inspetores gerais à f 4000..... f 8 000
 Um Aumônier à f 2000..... f 2 000
 Doze mestres de estudos à f 1000..... f 12 000
 (Rendimento) de um (local?) de f 900000 à 4%..f 8 000
 (Rendimento⁸¹) da manutenção do mobiliário..... f
 Um administrador à razão de f 1200..... f 1 200
 Um caixa à razão de f 1200..... f 1 200

⁸¹ Essa palavra está dando grandes problemas. “Intérêt”, nos dicionários de época que consultei, e até hoje, quer dizer, no caso de finanças, juros, rendimento. Mas aqui aparece muito mais como custo, ou aluguel (que é loyer). Não há dúvida quanto à leitura, mas sim quanto ao significado da palavra no contexto do documento. Pode ser algum uso regional, o autor pode não ser francês, era muito comum escrever em francês, sem ser francês. Como estes valores estão lançados na rubrica de despesas projetadas, são quantias que serão abatidas das receitas previstas. De onde esses números saíram, também não há pista no documento (nota da tradutora).

Um funcionário de expediente à razão de f 1200... fr 1 200
f 826 600

Receita presumida de... à f 1200 de um... f 1 140 000
(Receita⁸²) excedente..... f 212...

Instituições

Haveria tantas instituições quanto... de 7000 almas ao menos,...
famílias (abaixo da ?) classe...
Cada instituição deverá... 200 estudantes pensionários (cujo ?)

4000 estudantes custando cada um f 600..... f 2 400 000
Vinte chefes à f 6000..... f 120 000
Vinte subchefes à f 3000..... f 60 000
Cento e vinte mestres à f 2500..... f 300 000
Cento e vinte bedéis à f 900.....f 60 000
Vinte Aumôniers à f 1200.....f 24 000
Vinte inspetores à f 2500.....f 50 000
(Custo)de vinte locais à f 2000.....f 40 000
(Custo) de vinte mobiliários à f 600.....f 12 000
f 3 076 000

Receita de 3800 estudantes a razão de f 1000..... f 3 800 000
(Lucro) acima dos custos..... f 724 000

Escolas pagas

Haverá uma escola paga para cada instituição e ela poderá receber... estudantes que pensionistas
ou externos, terão..... bolsistas.

..... estudantes custando f 200..... f 600 000
Vinte professores à f 2000..... f 40 000
Vinte locais à f 1000..... f 20 000
Vinte mobiliários à f 300..... f 6 000

Receita de 2800 estudantes à razão de f 300..... f 840 000
(Lucro)... f 174 000

Escolas gratuitas

Haveria uma para escola paga, e poderia receber trezentos alunos.

Vinte professores à f 2000..... f 40 000
Vinte locais à f 1000..... f 20 000
Vinte mobiliários à f 300..... f 6 000
f 60 000

⁸² A palavra é “Bénéfice” usualmente entendida como lucro, proveito, vantagem. “Bénéfice excédant” é redundante e confuso, simultaneamente (nota da tradutora).

Rendas em..... f 66 000

Aposentadorias e pensões

Caixa... a suas despesas...

Resumo

Receita..... f 5 780 000

Despesa..... f 4 780 600

Lucro..... f 999 400

Deve-se lembrar que tudo⁸³... que uma hipótese geral que...
..... não permite...

Esboço de código ou regulamento para a Instrução pública

Ministério _ Ministro

1. Será escolhido pelo chefe de Governo.
2. Não terá menos de 29 nem mais de 60 anos.
3. Não terá nunca sido processado.
4. Nunca terá participado de nenhuma opinião escrita ou ato político contrário ao governo estabelecido por ocasião da nomeação.
5. Conhecerá a legislação nacional, sobretudo o Código da Instrução.
6. Seguirá as leis estabelecidas em todos os atos.
7. Ele as fará observar pelos subalternos.
8. No caso de contradição por parte... daqueles dos quais ele... eles serão todos coletivamente punidos.

Multa de f 1000 a f 10 000 ou prisão de três meses a dois anos, poderiam servir de... aos...

Toda condenação importa em destituição.

Nenhum julgamento executado poderá impedir o retorno do condenado ao cargo que ocupava antes de sua nomeação.

Ele é pessoalmente responsável por malversação do Ministério se ele não comunicar ao Conselho na/o.....

Ele não poderá sob nenhum pretexto ausentar-se da capital.....

etc etc

Conselheiros

dos quatro Conselheiros da Nação

1º Os conselheiros da Nação serão escolhidos os representantes do povo por três candidatos apresentados pelo Presidente da Câmara.

2º Cada um deles não terá menos de 30 nem mais de 60 anos.

3º Não terá sofrido nenhum julgamento ao menos desde a idade de 20 anos nem jamais por crime.

4º Estarão submetidos aos artigos 4,5,6,9,10,...

5º Uma ausência não motivada (de dois?)...

acarreta destituição.

6º No caso de doença ele cederá voz e voto...

a um de seus colegas.

etc,etc

⁸³ Tudo indica que o que está escrito é: “Deve-se lembrar que tudo isso é apenas uma hipótese geral que a ampliação”... (nota da tradutora).

Dos quatro Conselheiros do Ensino

1 — Os Conselheiros serão por um conselho...
de Inspectores Gerais, dos/as...

... — Ou mais antigo chefe de...

oito candidatos apresentados pelo...

2 — Ninguém poderá sê-lo antes (a idade de?)
nem depois da de 60...

3 — Ele está submetido aos regulamentos...
da Nação.

4 — Ele deverá ter.....

... ou dirigido uma (instituição?)...

...

5 — Os candidatos (são ou fazem?).....

... Chefes de (Instituição ou Instrução)

etc etc

Administração

Conselho

1 — O conselho se reunirá nos dias e horas determinados.

2 — Os Conselheiros deverão ser/estar em...

3 — Sucessivamente cada um será secretário-arquivista durante um ano.

4 — Os precedentes e também os Conselheiros terão somente voto deliberativo.

5 — O conselho decidirá por chamada todos os negócios da Instrução.

6 — Ele não poderá se ausentar fora do período de férias.

7 — Haverá férias de um mês a cada ano.

8 — Ele poderá ser convocado extraordinariamente: 1º Pela Nação, 2º pelo Chefe de Estado, 3º pelo Ministro.

Toda recusa de serviço acarretará a destituição por ordem do governo.

Departamentos

Serão anexados dois departamentos ao Ministério, sob a denominação seguinte: Departamento das nomeações.

Ele realizará todas o/os.....

... do Departamento de Solicitações ao Conselho nesse departamento faria... todo/as (queixas) relativas à Instrução

assim como as solicitações. Departamento do/a...

ao Governo. Ele estará encarregado de fazer o relatório do estado da Instrução a cada trimestre e submetê-lo ao Chefe do governo.

2 — Os departamentos estarão abertos todos os dias...

feriados nos horários fixados.

3 — O chefe de cada departamento será responsável por seus atos.

etc etc

Queixas e Solicitações

1 — Todas as queixas serão colocadas em papel timbrado e assinadas com o nome do queixoso.....

2 — O Conselho estará obrigado a..... no prazo de três meses...

3 — Todas as solicitações serão.....

condição de (queixa)...

4 — Elas deverão detalhar o/as.....

recorrer do (pequeno)...

da solicitação.

Nomeações

Todas as nomeações.....
de pergaminho de cor ou branca ou...
... efeito para os diplomas.....
até aos subchefes de Instituições...
de cor para os Mestres e professores.
etc etc

Comissão de Exames

1º Para (a) Diretor

Ela será composta pelo Ministro e os oito
Conselheiros.

2º Para os Inspectores Gerais

Pelo Ministro, dois Conselheiros da Nação
e dois Conselheiros da Instrução

3º Para todos os Professores

Pelo Diretor, um Conselheiro do ensino e um da Nação

4º Para os Chefes de Instituição

Por um Conselheiro do Ensino e pelos Inspectores Gerais

5º Para os Inspectores Particulares

Um Inspector Geral e dois Chefes de Instituição

6º Para os Mestres

Por um Chefe de Instituição e dois Inspectores Particulares

7º Para os Professores⁸⁴

Por um Inspector Particular e dois Mestres

8º Para os Monitores Gerais

Por um Professor⁸⁵ e quatro monitores particulares

... As Comissões de exames dos Subchefes..... serão as mesmas que aquelas de seus chefes respectivos.

Candidatos

1 — O Diretor será (tirado) do subdiretor

2 — A mesma coisa será feita para todos os Chefes..

etc etc

3 — Os subchefes serão tirados dos mais antigos professores, mestres e primeiros alunos gradualmente...

Moder⁸⁶ de Instrução

(Sem dúvida) deveria ser encontrado.....

análise dos principais sistemas de...

ou de ensino, mas o (tempo).....

não me permitindo um trabalho semelhante...

momento eu me limito a lembrar.....

que esse tema mereceu a maior...

ele decidiu em alguns.....

⁸⁴ Não há em português palavra correspondente a “Instituteur”. “Instituteur/trice” é o professor do ensino fundamental (nota da tradutora).

⁸⁵ Instituteur (nota da tradutora).

⁸⁶ Penso que ele quis dizer Modelo, Modèle. Mas definitivamente, escreveu “Moder” (nota da tradutora).

Obras didáticas

Extremamente numerosas (na Europa)...
 para designá-las aqui, sua (escolha)...
 ... sobre o método adotado.
 É bom observar que (esta escolha somente)...
 pode ser feita com segurança.....
 ... ao Ensino universal...

Métodos de Ensino

Os quatro principais que disputam atualmente o... são:

Método simultâneo universitário.
 Método de ensino mutual
 Método de Jacotot
 Método de Pestalozzi
 Há outros ainda, mas menos importantes
 Todos esses métodos..... mas nenhum deles sozinho pode constituir um ensino nacional.

Resultados principais

1

A administração civil do Ensino completamente fundamentada em um código seria... clara, fácil e justa.

2

O Liceu destinado ao ensino superior forneceria ao Estado mecânicos,...., químicos, naturalistas,...., astrônomos, médicos, cirurgiões, farmacêuticos, advogados, juízes, negociantes,...., oficiais de terra e mar, engenheiros, etc.

3

Das Instituições tirar-se-ia..... preencher os vazios que.....
 profissões essenciais tais como intérpretes, mestres particulares, matemáticos,....., etc etc mais alunos para o Liceu.

4

As Escolas forneceriam industriais de todos os gêneros, (claro, após seus estudos nas Oficinas) mais alunos das Instituições.

5

As Oficinas dariam a todos os meios de prover honradamente a sua existência e a mendicância seria apenas uma parcela ínfima, ou vagabundos...

6

A escolha dos administradores...mestres, dos métodos,.....
 sendo feita judiciosamente,.....
 ... em pouco a altura...
 os mais civilizados.
 etc. etc.

O objetivo que eu me.....
 O tempo nem o plano de.....
 permitem entrar em detalhes...
 fazer (sem dúvida) mas quem não...
 ser improvisado

[fim]

Anexo 4:

Fonte: PL 103; Ley de 9 de enero de 1827; Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia; Sucre (También disponible en: REPÚBLICA BOLIVIANA, 1834: 77-84):

Ley de 9 de enero de 1827:

Plan de enseñanza, mediante el establecimiento de escuelas primarias, secundarias y centrales; colegios de ciencias y artes, un instituto nacional, sociedades de literatura, y maestrías de artes y oficios.

El Congreso General Constituyente de la República Boliviana ha sancionado y decreta la siguiente ley:

Capítulo 1°

De las escuelas de primeras letras.

Art 1° En todas las capitales de cantón u pueblos cuyo vecindario pase de 200 almas se establecerá una escuela primaria, en la que enseñe a leer y escribir por el método de enseñanza mutuas, los rudimentos de la Religión, de la moral y de la agricultura por catecismos muy compendiosos.

2 En las capitales de Provincias a más de las escuelas primarias, se establecerán las secundarias, en estas se enseñara a leer y escribir con perfección, lo mismo que la Religión y la moral, se enseñarán además los rudimentos generales de la Gramática castellana, las cuatro reglas de Aritmética, la agricultura, la industria, y veterinaria por catecismos.

3 En las capitales de Departamento habrán escuelas centrales a más de las primarias y secundarias, y se enseñará en ellas por ahora completamente la Aritmética, la Gramática castellana, el dibujo, y el diseño.

4 A las escuelas centrales solo pasarán los que hayan manifestado disposiciones naturales para aprender, previo el informe de los maestros.

5 Todos estos maestros serán nombrados para los Prefectos a propuesta de las Juntas de beneficencia.

6 Los maestros de las escuelas primarias tendrán el sueldo de 180 pesos anuales, los de las secundarias 240 pesos los que en las centrales enseñen la Aritmética, y la Gramática castellana 300 pesos, y 200 los que enseñen el dibujo y diseño.

7 Los niños de familias que no sean notoriamente pobres pagarán al Maestro dos reales mensuales en las escuelas primarias y cuatro reales en las secundarias.

8 La clasificación de las familias notoriamente pobres corresponde en las capitales de Departamento a las Juntas de beneficencia, y en las Provincias y cantones a los Gobernadores y Corregidores en (comercio) del respectivo Párroco.

Capítulo 2°

De los Colegios de Ciencias e artes

9 En las capitales de Departamento habrá un Colegio en que se enseñen las lenguas castellana, latina, Francesa y Inglesa, la poesía, la retórica, la filosofía, la Jurisprudencia y la Medicina todo en castellano.

10 El curso de la filosofía abrazará 11 partes: 1° la ideología; 2° la moral; 3° algebra; 4° geometría elemental, y transcendental; 4°, 5°, 6°, 7° y 8° las cinco siguientes ciencias físico matemáticas; 9° y la elementos de historia natural, botánica y agricultura, y la última anatomía física. En este curso el profesor de matemáticas prestará a los alumnos en la Geografía, y el de Filosofía en la cronología, y en los rudimentos de la historia antigua y moderna.

11 Nadie será admitido a este curso sin previamente aprobado en la Gramática castellana y retórica, debiendo los profesores de elocuencia enseñar elementos de poesía y retórica a los estudiantes gramáticos.

12 Solo después de haber vencido el curso de filosofía podrán los niños abrazar el estudio de la jurisprudencia o de la medicina, o posar á estudiar ciencias eclesiásticas, más los que estudiasen la filosofía, fuera de los Colegios no procederán al curso de jurisprudencia, o medicina sin ser previamente examinados en aquellos en las materias designado en el artículo 10.

13 El curso de jurisprudencia comprenderá 8 partes: 1° el derecho natural y de gentes; 2° la economía política; 3° el derecho público nacional, la constitución, y leyes orgánicas, de la República; 4° la historia del derecho Romano; 5° el derecho privado o civil; 6° el Código penal; 7° el de procedimientos; y 8° Código mercantil y marítimo. Durante este curso los profesores de elocuencia prestarán a los alumnos en á oratoria.

14 El curso de medicina se dividirá en 8 partes: 1° anatomía general y particular; 2° fisiología y higiene; 3° patología y anatomía patológica; 4° terapéutica y materia medica; 5° afectos quirúrgicos, afectos médicos, y obstetricia; 6° clínica, quirúrgica médica; 7° medicina legal y pública; 8° materia farmacéutica, y farmacia experimental.

15 Para enseñar estas facultades habrán 8 profesores: uno de lengua castellana y (latina), otro de idiomas extranjeros; uno de poesía, elocuencia y moral; otro de matemática y arquitectura; otro de historia natural y botánica; otro de jurisprudencia; otro de filosofía; y otro de medicina, dotados cada uno con la renta que el Gobierno conga á bien señalarles; nombrados la primera vez por solo el mismo, y en lo sucesivo a propuesta del instituto nacional.

16 El régimen moral de los Colegios estará a cargo de un Rector, el profesional al de un Vicerrector o regente de estudios, y el económico al de un Ministro, ambos con subordinación al primero. Estos superiores, lo mismo que los catedráticos, podrán según sus aptitudes, ocuparse en la enseñanza de una o más facultades con sus sueldos respectivos.

17 El número de los alumnos sostenidos de cuenta de los Colegios, y los sueldos de los superiores, serán los mismos que se han determinado para los establecidos, y en los que no se han erigido, señalará á Gobierno con proporción a su población y rentas.

18 Los exámenes serán públicos, y con concurrencia al menos de cinco profesores, o catedráticos. En un libro formado al efecto se sentarán las partidas, firmadas por los superiores y aquellos, y refrendadas por el Secretario. Un testimonio público sacado en forma legal y signada con el sello de cada Colegio, será título suficiente para que los jóvenes que hubiesen concluido sus cursos, sean admitidos a práctica y se reciban de abogados o médicos.

19 Los que tuviesen cualquier grado de Universidad, o los que en todo el año 27 presentarán documentos de los respectivos Colegios de haber cursado las facultades necesarias en la forma antigua, están comprendido en los objetos del artículo anterior.

20 El Ministro de cada Colegio será el Secretario. El interesado recibirá gratis el informe o testimonio de sus cursos.

21 En las ciudades de Potosí y la Paz se establecerán escuelas de mineralogía para enseñar 1° la geometría y la agricultura subterránea; 2° los elementos de química y mineralogía; 3° el arte práctico de beneficiar y fundir toda clase de metales, y para ello se establecerán pequeños laboratorios químicos.

22 En la capital de la República se enseñarán además de las facultades que se dicten en los Colegios departamentales la historia de la literatura, las matemáticas completas, la química y la botánica, la pintura, la escultura, el grabado, y la música. Se fundará el protomedicato, quedando en su vigor el Colegio de ordenandos con las cátedras de su establecimiento.

23 El Gobierno proporcionará los maestros para la enseñanza de las dichas facultades asignándoles la dotación que estime conveniente.

Capítulo 3°

Del Instituto Nacional

24 En la capital de la República habrá un establecimiento literario denominado Instituto Nacional.

25 El objeto de este establecimiento será 1° trabajar con los progresos de las ciencias y artes; 2° difundir en todo el territorio de la República los conocimientos útiles, y agradables; 3° enseñar las ciencias y bellas letras en dicha capital; 4° presentar a la Cámara de Censores los reglamentos y reformas que crea necesarias, tanto para su régimen interior, cuanto para la escuelas, colegios y

sociedades departamentales para su aprobación; 5° cuidar de la biblioteca, museo nacional, y jardín botánico, del laboratorio, y los instrumentos físicos y astronómicos del anfiteatro anatómico, y observatorio, y de cuenta en este orden pertenezca a la nación y se halle en la referida capital.

26 El instituto constará de un director, dos vice-directores, treinta miembros numerarios, dividido en 6 secciones, un secretario, y un portero.

27 A la primera sección pertenecerán los profesores de poesía, elocuencia, e historia —, a la segunda los físicos; a la tercera los matemáticos; a la cuarta los químicos mineralogistas, y botánicos; a la quinta los médicos y farmacéuticos; a la sexta los jurisconsultos, economistas y políticos.

28 El Gobierno del instituto estará a cargo de un director, y en su defecto al de uno de los vice-directores, por el orden de su nombramiento.

29 Todos los individuos que compongan el instituto, serán en la 1ª vez nombrados por el Gobierno Supremo, que será el protector de este establecimiento; pero las vacantes en lo sucesivo serán remplazadas por elección del mismo cuerpo, hecha a pluralidad absoluta de votos de los individuos del instituto.

30 Los destinos de Director, y vice-directores durarán 3 años, y serán de puro-honor, mas podrán ser reelegidos por otros 3 años. Los miembros numerarios durarán cuanto durar su celo y buenos servicios.

31 El instituto por pluralidad absoluta de sufragios, podrá admitir en clase de miembros numerarios a todos los que residan en la capital, y de honorarios a los literarios ausentes que sirvan a la nación con sus talentos.

32 El instituto se reunirá en público por dos veces al mes para examinar los trabajos de sus individuos, y cumplir con los demás objetos de su establecimiento.

33 El secretario del instituto tendrá la dotación de quinientos pesos anuales y doscientos pesos el portero. Los salarios de los impresores, y sirvientes subalternos serán graduados por el gobierno previo el informe del director.

34 Tendrá una imprenta para su servicio, como también una casa con toda la comodidad que exigir sus atenciones.

35 Es libre el aprendizaje y la enseñanza de cualquier de las facultades indicadas en esta ley.

Capítulo 4º

De las sociedades de literatura

36 En las Capitales de Departamento habrán sociedades de literatura compuestas de un director, y dos vice-directores de los Superiores y profesores de los Colegios a los que agregarán los miembros numerarios que no podrán ser sino los residentes en la Capital para el desempeño de sus tareas, quienes serán nombrados la primera vez por el Prefecto, que será el protector de la sociedad.

37 El Director, y en su defecto uno de los vice-directores estarán encargados del régimen de estas sociedades.

38 El llenar las vacantes la duración del Director y vice-directores la admisión de miembros numerarios, y honorarios son atribuciones privativas de estas sociedades en los términos de los artículos 29, 30 y 31.

39 El objeto de estas sociedades será 1º promover la ilustración del Departamento especialmente en los ramos que le sean productivos; 2º publicar por la prensa los inventos útiles, los conocimientos agradables, y cuanto se crea conducente a la educación, la moral, y la policía.

40 Cada sociedad tendrá una prensa, que podrá costearse por la libre suscripción de los individuos de cada Departamento como también una casa con la posible comodidad para lo fines indicados.

41 Cada sociedad formará sus reglamentos particulares que deberán ser presentados al instituto nacional y se reunirá en público según y para los objetos que prescribe al art. 32.

42 Tendrá un Secretario y un portero, dotado el primero con 200 pesos anuales y el segundo con 50.

43 Para ser miembros del instituto nacional a más de los designados en esta ley se requiere publicar por la prensa dos memorias á disertaciones, y una para pertenecer a cualquiera de las sociedades, sobre alguna facultad, por la que pueda ilustrarse la nación, para que en vistas de estas juzgue el instituto o las sociedades, y el público de las aptitudes del solicitante: sin embargo al instituto o

las sociedades podrán nombrar miembros de su seno, a aquellos sabios, cuyos talentos sean notorios sin necesidad de publicar por la prensa dos memorias o disertaciones.

44 El miembro de la sociedad de un Departamento podrá incorporarse a la de otro sin más calidad que la manifestación de un documento.

Capítulo 5°

De la enseñanza de artes y oficios.

45 En la Capital de cada Departamento se destinará una casa para establecer maestranzas de artes, y oficios.

46 Habrá en estas casas doce grandes oficinas en que puedan acomodarse los talleres con la posible separación.

47 Los Prefectos a propuesta de las Juntas de beneficencia harán que un maestro bien acreditado de cada arte u oficio pase su taller a aquella casa, trabaje y enseñe a los niños que quieran concurrir.

48 Estos maestros recibirán anualmente cien pesos de gratificación de cuenta del Estado, y no serán gravadas en las cargas anexas a sus gremios.

49 En cada casa habrá un director de todo con 200 pesos para mantener el orden cuidar de la seguridad o invigilar en la enseñanza de los maestros y trabajos de los aprendices quien con tres miembros de la Junta de beneficencia visitará cada quince días las oficinas.

50 El Poder Ejecutivo queda autorizado para hacer de los fondos destinados a la beneficencia pública, según lo fuesen permitiendo las circunstancias los gastos que demande el cumplimiento de esta ley, y para aumentar o disminuir las dotaciones, si lo juzga necesario.

Comuníquese al Poder Ejecutivo para su publicación y cumplimiento. Dada en la sala de secciones en Chuquisaca a 31 de Diciembre de 1826. Mariano Guzmán, Presidente — José Eustaquio Egui-var, diputado secretario — José María Salinas, secretario. — Palacio de Gobierno en Chuquisaca a 9 de Enero de 1827 — Ejecútese — Antonio José de Sucre — El Ministro del Interior, Facundo Infante.