

## TRABALHO E EMANCIPAÇÃO NO MARCO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO POPULAR DE SIMÓN RODRÍGUEZ

*WORK AND EMANCIPATION WITHIN THE FRAMEWORK OF THE POPULAR EDUCATION CONCEPT OF SIMÓN  
RODRÍGUEZ*

*TRABAJO Y EMANCIPACIÓN EN EL MARCO DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN POPULAR DE SIMÓN RODRÍGUEZ*

MAXIMIALINO, Lionel Duran<sup>1</sup> 

### RESUMO

O presente trabalho visa explorar as características emancipatórias e igualitárias da escola popular de Simón Rodríguez. Para alcançar o objetivo, dividiremos nosso trabalho em duas partes. Na primeira delas faremos uma apresentação histórica da popular escola de Rodríguez. Na segunda e última parte, tentaremos mostrar em que medida esta escola pode ser considerada como uma proposta emancipatória, em contraposição como o método de ensino mutuo, muito difundido em nosso continente depois das guerras da independência. Para fazer isso, vamos reler o conceito de alienação marxista e relacioná-lo com a escola de Chuquisaca. Com base em nossa leitura, pensamos que é possível apresentar a escola que Rodríguez cria na Bolívia como uma experiência sem precedentes, cujas consequências ainda podem ser sentidas hoje.

**Palavras-chave:** Simón Rodríguez. Escola Popular. Método Lancaster. Igualdade. Emancipação.

### ABSTRACT

The present paper aims to explore the emancipatory and egalitarian features of the popular school of Simón Rodríguez. To achieve our goal we will divide our work into two parts. In the first of them we will make a historical presentation of the popular school of Rodríguez. In the second part of the paper, we will try to show how this school can be considered as an emancipatory proposal, as opposed to the method of mutual education widely spread in our continent after the war of emancipation. For this we will re-read the concept of Marxian alienation and relate it to the school of Chuquisaca. Based on our reading, we think that it is possible to present the school that Rodríguez believes in Bolivia as an unprecedented, experience, the consequences of which can still be felt today.

**Keywords:** Simon Rodríguez. Popular school. Lancaster's Method. Equality. Emancipation

### RESUMEN

El presente trabajo se propone explorar los rasgos emancipatorios e igualitarios de la escuela de Simón Rodríguez. Para lograr nuestro objetivo dividiremos el trabajo en dos partes. En la primera realizaremos una presentación histórica de la escuela popular de Rodríguez. En la segunda parte intentaremos mostrar en qué medida esta escuela puede ser considerada como una propuesta emancipadora, en contraposición al método de enseñanza mútua ampliamente expandido en nuestro continente tras las guerras de emncipación. Para ello realizaremos una relectura del concepto de alienación marxiano y lo relacionaremos con la escuela de Chuquisaca. En función de nuestra lectura pensamos que es posible presentar la escuela que Rodríguez crea en Bolivia como una experiencia inédita, cuyas consecuencias hoy pueden sentirse.

**Palabras clave:** Simón Rodríguez. Escuela Popular. Método Lancaster. Igualdad. Emancipación.

---

<sup>1</sup> Universidade de Buenos Aires – UBA – Buenos Aires – Argentina – Brasil

## INTRODUÇÃO

Hace 190 años don Simón Rodríguez transformó la educación latinoamericana al abrir las puertas de una escuela sin precedentes. La escuela de Huérfanos y Muchachos Carpinteros de Chuquisaca fue una institución a través de la cuál Rodríguez desarticuló los saberes y las prácticas pedagógicas de su época al sostener y desarrollar un principio de igualdad entre sus alumnos. Todos los niños y niñas de la ciudad fueron recibidos en calidad de iguales en un mismo salón de clases. A diferencia de la mayoría de las instituciones educativas de los siglos XVIII y XIX la escuela de Chuquisaca rompe con la exigencia identitaria que las constituía en tanto tales.

El mundo escolar latinoamericano de aquel entonces estaba constituido por un cuadro variopinto de instituciones escolares íntimamente relacionadas con el sistema de castas diseñado por los borbones. A lo largo y ancho del continente americano era posible encontrarse con escuelas para la élite blanca como los colegios de San Cristóbal de Chuquisaca, escuelas para la nobleza de los pueblos originarios como el Colegio del Sol, escuelas cabildales para los niños blancos y mestizos con padre y madre reconocidos, escuelas de doctrina para el común de los pueblos originarios y escuelas en el interior de los hospicios a las que accedían los huérfanos. Las escuelas variaban sus contenidos y prestigio en función de la población escolar. Las escuelas que mayor “pureza de sangre” exigían eran consideradas las mejores y los conocimientos que se impartían en ellas eran los necesarios para las élites españolas y criollas en su camino de ascenso social y político. El resto de las escuelas brindaban saberes acordes a las necesidades de cada una de las castas (GONZALBO AIZPURÚ, 2005; GARCÍA SÁNCHEZ, 2005; VERA PEÑARANDA, 2008; ESCOBARI DE QUEREJAZU, 2012).

Como puede observarse, las escuelas reproducían en su interior el sistema jerárquico, injusto y desigual de la sociedad colonial. La casta más alta accedía a las mejores escuelas y la calidad educativa e institucional decrecía de acuerdo con el lugar asignado a cada una de las castas en el entramado social. Este panorama de escuelas para ricos y escuelas para pobres no mudó significativamente durante los primeros años de la república.

La escuela de Rodríguez rompe radicalmente con este orden, en la medida que primera vez en América se abre una escuela que no exige condición identitaria alguna para el ingreso de sus alumnos. Independientemente del origen económico, social, cultural y sexual, los niños son recibidos en la nueva escuela de Chuquisaca. Todos y todas en una misma escuela, en un mismo salón de clases. Esta decisión de Rodríguez de recibir a todos en un mismo salón implica el despliegue de un principio igualitario inédito en el continente americano. La igualdad que se pone en juego en la escuela de Huérfanos y Muchachos Carpinteros, presenta una serie de rasgos que la diferencian significativamente del concepto de igualdad impulsado por las élites criollas. El principio igualitario desplegado en la nueva escuela de Rodríguez tiene un carácter axiomático. Es decir, no pretende ser deducido, sino que es afirmado y practicado.

Autores tales como Ciriza y Fernández (1993) Daniela Rawicz (2003) y Guanchéz de Méndez (2005) sostienen que el proyecto de escuela popular era irrealizable y estaba condenado al fracaso desde su inicio. En este trabajo intentaremos sostener una hipótesis contraria. Para nosotros la escuela popular de Rodríguez lejos de ser un proyecto utópico y quimérico es una apuesta fértil, potente y

emancipadora cuya vigencia aún hoy puede ser sostenida. Para lograr nuestro objetivo dividiremos nuestro trabajo en dos partes. En la primera de ellas realizaremos una presentación histórica de la escuela popular de Rodríguez. En esta sección del trabajo analizaremos la importancia histórica de esta institución a través de sus rasgos más relevantes y originales. Según nuestro punto de vista el carácter axiomático de la igualdad que se despliega en la institución de Chuquisaca es un elemento inédito en la educación americana del período. En la segunda y última parte del trabajo intentaremos mostrar en qué medida esta escuela puede ser considerada como una propuesta emancipadora en contraposición con el sistema Lancaster. Para ello realizaremos una relectura del concepto de alienación marxiano y lo relacionaremos con la escuela de Chuquisaca. Para terminar, dedicamos un momento conclusivo en el que se retoman las ideas centrales del trabajo. En función de nuestra lectura pensamos que es posible presentar la escuela que Rodríguez crea en Bolivia como una experiencia inédita, igualitaria y emancipadora, cuyas consecuencias aún hoy pueden sentirse.

#### LA ESCUELA DE MUCHACHOS HUÉRFANOS Y CARPINTEROS DE CHUQUISACA

En la ciudad de Chuquisaca, en el siglo XIX, un maestro abre una escuela y decide recibir como alumnos a todos los niños y niñas de la ciudad, sin distinción alguna. Por primera vez, en la historia de esa ciudad Rodríguez junta en un salón de clases, en calidad de iguales, a los niños de las distintas castas. Este simple hecho genera un escándalo entre los vecinos de esta aristocrática ciudad que ven alterada su representación del buen orden social y moral. La sociedad de Chuquisaca, al igual que la mayoría de las ciudades latinoamericanas de los siglos XVIII y XIX, está fuertemente segmentada. La fragmentación social sobre la base de la distinción racial es un patrón común a partir del cual se desarrolla la vida cotidiana dentro de los territorios del imperio español. En el caso de la educación, la desigualdad es mucho más notoria, degradante y extrema. Las primeras letras generalmente son impartidas por tutores privados en el interior de los hogares de la gente acomodada o en instituciones exclusivas como el colegio de San Cristóbal de Chuquisaca. A su vez, a lo largo y a lo ancho de las colonias españolas en América, junto a la enseñanza privada, existen diversos tipos de instituciones escolares de primeras letras a las que asisten los chicos. Cada una de ellas acomoda sus programas y constituciones de acuerdo a la extracción social de cada uno de los niños que recibe en su interior.

En el interior de este tipo de sociedades ordenadas en torno a un sistema de castas, Rodríguez, toma una decisión que altera y transforma un determinado estado de cosas. En la ciudad residencial de los propietarios de los complejos mineros del Potosí sostiene que todos los chicos y chicas sean recibidos en calidad de iguales en el interior de sus aulas. Dicha postura queda acuñada en forma de proposición universal en *Sociedades Americanas*. Allí escribe “escuela para todos, porque todos son ciudadanos” (RODRÍGUEZ, 1999 I: 284). Sí, todos, sin excepción, ni condición que limite su ingreso. Por primera vez, los niños pobres y sus padres son alojados por cuenta del Estado en casas aseadas y espaciosas (RODRÍGUEZ, 1999 II: 356). La escuela, el espacio diferenciado, en el que las oligarquías empiezan el camino de reproducción de su lugar en la sociedad, abre sus puertas por primera vez en su historia a los sin nombres, a los parias de la ciudad, ya no como subalternos necesitados de

instrucción adecuada para cumplir adecuadamente con los mandados de los supuestamente superiores, sino como iguales.

La decisión de Rodríguez de incluir a los niños de las distintas castas en un espacio común, como iguales es un hecho que transforma no sólo la educación de aquel entonces, sino también la sociedad en su conjunto. Lo que allí sucede no es un simple hecho disruptivo, una singularidad, producto de la mente febril de un soñador. Lo que irrumpe en Chuquisaca fue la operación de un principio igualitario a partir del cual es posible pensar una nueva forma de relacionarse entre las personas.

Rodríguez afirma la necesidad de conceptualización de esta novedad. Ante la falta de saberes educativos y políticos que pudieran nombrar lo que sucede en la escuela de Chuquisaca, sostiene la necesidad de la filosofía en la escuela primaria. Para Rodríguez la filosofía en la escuela primaria es requerida en su carácter creativo. En la medida que ella crea los conceptos para nombrar esta aparición novedosa que agujerea y transforma todos los saberes educativos de la ciudad. La filosofía para Rodríguez es aquella práctica que permite pensar las paradojas que plantean la nueva situación. Educación popular es el nombre filosófico de la afirmación “los hombres son iguales”. No se trata de una reapropiación o resignificación de un saber habitual. Educación popular no es una simple variación de un concepto existente, sino que es una invención, una creación conceptual, en la medida que se encuentra cargada “de una propiedad que no tenía, una fuerza desconocida para pensar” (KOHAN, 2013: 73). Educación popular encierra la potencia inédita para pensar la igualdad como un axioma. Esta forma de concebir la igualdad es el punto de partida para entender un nuevo tipo de escuela. Una escuela que se diferencia del resto de las instituciones escolares, en la medida que desarticula el carácter diferenciador del resto de las instituciones escolares de aquel entonces y abre una posibilidad de vinculación entre las personas muy diferente a la tradicional.

En la próxima sección del trabajo intentamos mostrar en qué esta apertura posibilita la constitución de un espacio emancipatorio muy diferente al resto de los proyectos educativos de aquel período. Según nuestro punto de vista los proyectos pedagógicos que se llevan a delante en América tras las guerras de independencia tienen como objetivo primordial la formación de trabajadores asalariados funcionales a los intereses de las incipientes burguesías criollas.

## LANCASTER Y RODRÍGUEZ: DOS OBJETIVOS POLÍTICOS Y EDUCATIVOS

Las elites gobernantes americanas tras las guerras de emancipación del poder español tienen como uno de sus objetivos centrales la constitución del pilar básico del sistema capitalista, aquel que cuya única posesión es su fuerza de trabajo puesta al servicio de aquellos que pudiesen pagarla. Es decir, la formación de un proletariado asalariado (OSZLAK, 1997: 4). Sin embargo, dada la situación interna de las nuevas repúblicas (mercados muy localizados, baja población, caminos intransitables, inestabilidad monetaria, grandes porciones de territorio bajo el dominio de caudillos locales y la inexistencia de un mercado financiero) el desarrollo de estas relaciones se veía comprometido. La superación de estos problemas se convirtió en un objetivo central de los nuevos gobiernos. Los sectores hegemónicos vieron en el Estado Nacional la instancia capaz de disponer los recursos y

generar las condiciones necesarias para desarticular y superar los inconvenientes señalados. Entre las diversas acciones que el Estado llevó a cabo con el objetivo de institucionalizar el orden necesario para el desarrollo y expansión de las nuevas relaciones sociales y económicas se encuentra la consolidación de un aparato educacional. Debido a ello es posible observar la creación y expansión de los diversos sistemas educativos americanos durante este período. A través de los diversos programas educativos las elites se propusieron la formación de un pueblo obediente y funcional al nuevo orden social y económico. Anclados en el hecho de la supuesta formación de ciudadanos, llevaron adelante un proceso de constitución y formación de mano de obra asalariada dócil y disciplinada.

El método lancasteriano es un ejemplo de esto que sostenemos. Desde los primeros años de independencia el método gozó de un apoyo formidable por parte de las autoridades. Venezuela, Colombia, Perú, Argentina y Uruguay desarrollaron experiencias de dicho método a lo largo de todo el siglo XIX. De acuerdo con Newland (1986), Weinberg (1999), Narodowski (2007) Clark (2007) y Sanabria Munévar (2010) entre otros las causas de semejante apoyo se debieron fundamentalmente a la posibilidad de alfabetizar rápidamente a grandes masas de la población a muy bajos costos. Para todos ellos, el método de enseñanza mutua era considerado por los sectores hegemónicos como el medio más idóneo de formación y control social, dada la precaria situación económica en las que se encontraban las nuevas repúblicas tras las guerras de independencia. A través del mismo podían cumplirse muchas de las proclamas del ideario iluminista en relación a la instrucción pública. La mayoría de los autores consultados parecen acordar en este punto. Según la interpretación dominante, la necesidad de llevar adelante un proceso que permitiera cortar con las cadenas del pasado colonial y poner en marcha la constitución de un orden civilizatorio, llevó a las elites criollas a adoptar prácticas y métodos pedagógicos específicos. Entre los diversos métodos propuestos el sistema Lancasteriano era la opción más adecuada para la formación de un ciudadano dócil y sumiso a las nuevas autoridades (CLARK, 2003: 33). Tanto en Europa como en América la enseñanza mutua fue pensada como un método educativo para los pobres. En ellas, los niños de bajos recursos eran sometidos a un proceso de formación y disciplinamiento sumamente estricto. Castigo e imposiciones basadas en la vergüenza y humillación de los alumnos era constitutivos de las prácticas disciplinares de las escuelas en las que se aplicaba la enseñanza mutua. Mariano Narodowski (2007) afirma que el método lancasteriano promovía la competencia, el egoísmo, y la delación entre compañeros sustentado en el marcado carácter meritocrático del sistema de promoción de monitores (68).

El diario "El Fanal de Venezuela" en su número del 4 de diciembre de 1820 hace referencia explícita a la relación existente entre el método lancasteriano y la división social del trabajo. Allí se sostiene que dicho método "comprende la organización general de las escuelas y la división del trabajo con respecto al grado de instrucción de los niños" (JAUREGUI, 2003, p.226). La organización de las clases era muy similar a la organización fabril propia del capitalismo expansivo de aquellos días. Ambos espacios eran estructuras fuertemente jerarquizadas, donde los individuos eran sometidos a procesos de vigilancia constante por parte de los superiores y la división del trabajo estructuraba la jornada. En las escuelas lancasterianas las jerarquías eran un elemento central. A partir de una estructura piramidal encabezada por el maestro se va constituyendo una organización jerárquica de monitores hasta llegar a la base compuesta por los alumnos. Dicho sistema de monitores estaba

estructurado a partir de una compleja red de premios y recompensas que, junto al poder y prestigio implícitos en el cargo, hacían del mismo un lugar codiciado por los alumnos comunes y un espacio a defender por aquellos que gozaban del cargo. Este hecho, señala Nadorowski (2007), estimuló la competencia, la envidia y la delación entre los alumnos y los monitores. Dentro de esta estructura el lugar alcanzado por un alumno en función de sus méritos se sostiene en la medida que el niño se mantuviese sin cometer errores significativos.

En líneas generales la mayoría de los trabajos dedicados al sistema lancasteriano suelen coincidir en la relación existente entre el proyecto económico burgués y la propuesta de la educación mutua. Según estos autores la metodología lancasteriana se encuentra íntimamente asociada al proceso de Revolución Industrial europeo. Los nuevos avances técnico-productivos exigen la formación de un personal capacitado y adaptado a las nuevas circunstancias (WEINBERG, 1995, p.203). La enseñanza mutua se presenta como un medio capaz de cumplir con estos requerimientos. Los niños escolarizados en estas escuelas, son formados desde muy temprano en un ambiente y metodología muy similares a las fábricas modernas. Grandes salones, estructura piramidal, el rol del monitor equiparado al de capataz, el premio del mérito y la introducción, en algunos casos, de la retribución monetaria, son algunas de las prácticas que equiparan a la escuela lancasteriana con las fábricas.

El alumno lancasteriano, no guarda grandes diferencias con el obrero disciplinado premiado en función de sus propios logros en base al esfuerzo personal. La articulación de la escuela con el mundo del trabajo es una preocupación fundamental del método Lancaster. Nadorowski sostiene que uno de los principales problemas a resolver por el método es la cuestión del disciplinamiento del trabajador y la participación futura de los niños en la actividad productiva (NARODOWSKI, 2007, p.146). El sistema lancasteriano sostiene que la escuela debe preparar a los niños en la práctica de hábitos morales que condujesen a su bienestar futuro como hombres virtuosos y miembros útiles de la sociedad. Esta virtud y utilidad se materializa en su práctica como obreros fabriles dóciles y disciplinados. Puesto que, el sistema lancasteriano aplica el mismo principio que la industria a la escuela. La enseñanza mutua prepara y disciplina al futuro obrero de la sociedad industrializada del capitalismo de fines del siglo XVIII y XIX.

Rodríguez fue un fervoroso opositor del sistema lancasteriano. En diversos escritos se dedica a combatir el proyecto que se pretendía instalar en América no sólo en función de los rasgos pedagógicos, sino también en relación a los valores que se intentaban difundir. La crítica de Rodríguez se dirige a desnudar dos consecuencias directas de la aplicación del sistema en la formación de ciudadanos para las nuevas repúblicas. Ellas son la pasividad y docilidad de los educandos en su instrucción y la aplicabilidad de ideas ajenas a la realidad de los niños. Simón Rodríguez es muy contundente en este aspecto. Para él el método lancasteriano de “enseñanza mútua es un disparate” (Rodríguez, 1999, TII: 25). Dicho “disparate” consiste, según el autor, en pretender que el proceso de enseñanza se centra en la repetición irreflexiva de los contenidos por parte de los niños. Como señala en sus Consejos de amigo al Colegio de Lacatunga, Lancaster se propone repetir de memoria la Biblia y el efecto de dicha repetición es la formación de papagayos que no saben lo que dicen y se convierten en charlatanes (ibídem). La enseñanza memorística y repetitiva del sistema es inadmisibles para Rodríguez. Desde sus primeros escritos, Rodríguez ataca la educación memorística. Según su punto

de vista una enseñanza semejante solo es equiparable con la instrucción. La instrucción es insuficiente en la formación de un ciudadano. Ella es concebida como la transmisión de contenidos que son recibidos de manera irreflexiva por el alumno. En su obra distingue educar de instruir. Para Rodríguez la educación es un trabajo que exige crítica y comprensión de lo aprendido. A diferencia de Lancaster, la enseñanza excede ampliamente al trabajo memorístico y repetitivo de los alumnos. La comprensión y reflexión de lo enseñado es un elemento central en su propuesta. Por ello sostiene que enseñar “es hacer comprender. Es emplear el entendimiento, no hacer trabajar la memoria” (Rodríguez, 1999, TI: 399). En *Sociedades Americana* propone, enseñar a ser preguntones a los niños para que no obedezcan ciegamente a la autoridad. Para Rodríguez, la capacidad crítica es, indispensable para juzgar adecuadamente. Y esta, a su vez es imprescindible para la formación de una sociedad republicana. En este sentido escribe “todo lo bueno que hay en sociedad se debe a la crítica o mejor dicho, la sociedad existe por... Criterio es lo mismo que discernimiento, criticar es juzgar con rectitud” (1999, TI: 140). La formación de la capacidad de juzgar es uno de los objetivos más importantes en la propuesta de Rodríguez para la formación de un ciudadano. En tanto ciudadanos tienen el derecho y el deber a elegir a sus representantes a través de los diversos actos electorales que puedan tener lugar. De manera tal que la educación de los niños debe prepararlos, entre otras cosas, para realizar esta tarea de la mejor forma posible.

Por otro lado, los valores que promueven son contradictorios entre sí. Sólo basta leer la obra de Rodríguez para darse cuenta que valores tal como individualismo, ambición y competencia desmedida, son contraproducentes dentro de su proyecto político, económico y educativo. Difícilmente el maestro venezolano estuviese de acuerdo con una educación que promueva semejantes valores. Según su punto de vista dichos valores son la causa fundamental del fracaso del sistema republicano. En el Extracto Sucinto sobre mi obra de educación republicana escribe sobre el este tema del individualismo. Allí escribe sobre la situación americana y sostiene que “al sublime precepto de “ver en los intereses del Próximo los Suyos propio”, se sustituye la máxima más perversa que pueda haber inventado el egoísmo “Cada uno para Sí y Dios para Todos” (Rodríguez TI, 199: 229). De acuerdo con su interpretación esta actitud atenta contra uno de los principios fundamentales del sistema republicano tal cual como él lo entiende, los deberes sociales. A su vez estos descansan en el bien común. Así escribe que si el objetivo es constituir una república entonces “debemos emplear medios tan nuevos como es nueva la idea de ver por el bien de todos” (ibídem). La cooperación colectiva en lugar de los intereses particulares, puede observarse también en sus escritos en los que menciona ciertos aspectos económicos a ser tenidos en cuenta. Sobre la producción sostiene que “por máxima reguladora de la economía dígame antes de emprender: los productores se han de consultar para no producir más de lo necesario” (240). La competencia desmedida solo trae desgracias y fracasos al sistema político republicano. Para consolidarlo hace falta en primer lugar un proyecto de educación popular asentado sobre principios políticos adecuados y valores tales como la cooperación, el trabajo colectivo y el conocimiento de los deberes sociales

El proyecto pedagógico de Rodríguez se diferencia significativamente del de Lancaster, en relación al método y en relación al carácter político de la educación. Mientras Lancaster propone la formación de un pueblo dócil, Rodríguez propone la educación de un pueblo activo, crítico, autónomo y

soberano. En esta oposición podría encontrarse los motivos del triunfo y el fracaso de cada proyecto. En otras palabras, el triunfo de Lancaster, obedece a la funcionalidad de ese proyecto a los intereses dominantes de las nuevas repúblicas y el fracaso de Rodríguez se debe precisamente a su antagonismo con esos mismos intereses. Mientras un proyecto educativo apunta a la sujeción y disciplinamiento de la clase popular, el otro afirma la emancipación y soberanía colectiva del pueblo.

## ESCUELA POPULAR Y EMANCIPACIÓN

En esta segunda parte del trabajo intentamos trabajar en torno a otro rasgo constitutivo de la escuela: la emancipación. Aquí intentamos mostrar que la escuela popular creada por Rodríguez no sólo es un espacio igualitario en el que todos los niños de la ciudad valen lo mismo, sino también una institución en la que se despliega una práctica emancipadora a partir de una determinada concepción del trabajo y la propiedad. Para ello nos apoyamos en una lectura particular de los Manuscritos económicos filosóficos de 1844 (MARX, 2010). El sentido de esta lectura no obedece a ciertas interpretaciones que pretenden vincular a Rodríguez con el socialismo y, en algunos casos con el marxismo. Sostener la adecuación de esta interpretación es, al menos, un anacronismo. La utilización de los Manuscritos se basa exclusivamente en la relación que Marx realiza entre trabajo alienado, propiedad privada y emancipación. En otras palabras, acordamos tal como sostiene Marx, que la emancipación se encuentra íntimamente relacionada con la supresión del trabajo alienado y la propiedad privada. En este sentido decimos que la escuela popular es un espacio igualitario y emancipador en tanto que niega la propiedad privada y asume al trabajo libre y social como una idea central del proyecto.

El abordaje que realiza Marx conserva toda su potencia y vigencia para pensar el problema de la emancipación independientemente de las críticas a las que fue sometida durante las últimas décadas. La descripción que realiza Marx del trabajo alienado es sumamente interesante en la medida que nos presenta un determinado estado de cosas que constituyen la representación del orden de la realidad económica y social propia del capitalismo. Dentro de este orden, la propiedad privada es concebida como un elemento central. Al respecto Marx escribe: "La propiedad privada es, pues, el producto, el resultado, la consecuencia necesaria del trabajo enajenado, de la relación externa del trabajador con la naturaleza y consigo mismo" (MARX, 2010, P. 2017). De acuerdo con su lectura es el resultado y, al mismo tiempo el medio a través del cual el trabajo se aliena. La propiedad privada es clave en la enajenación del trabajo y del ser humano, se trata del concepto a tener en cuenta tanto para su dominación como para su liberación. De la relación entre estos dos conceptos, sostiene, se deriva que la emancipación de la sociedad respecto de su condición servil y sumisa se expresa a través de la emancipación de los trabajadores de la propiedad privada y de su asociación con el trabajo alienado. Esto se debe a que la condición servil del trabajador se encuentra ligada precisamente a la relación enajenada que este tiene con la producción y con la propiedad (MARX, P.119). De acuerdo con esto podríamos decir que los Manuscritos nos muestran una concepción estructurada de la realidad en la que se establece una relación engañosa entre dos grupos de personas en relación a la actividad humana y al producto de dicha actividad. Tal como se describe en el texto un cierto grupo de personas,

se apodera de la fuerza vital y del producto de esa fuerza perteneciente a otro grupo de personas (MARX, 2010). Esa apropiación independientemente de su legalidad, es injusta y opresiva de ambos grupos. En este sentido, la emancipación tiene que ver con la ruptura de este orden constituido sobre la propiedad privada.

Nuestra lectura sobre la escuela de Chuquisaca inaugurada por Simón Rodríguez propone no sólo que ella rompe con un orden determinado propio del período colonial, sino también que se opone al sistema capitalista y de libre comercio que se pretende establecer en las nuevas repúblicas. Se trata de una escuela emancipadora porque, a diferencia de otros proyectos educativos, asume y despliega un concepto de trabajo y propiedad muy distintos al de trabajo alienado y propiedad privada. La afirmación y desarrollo en la escuela de Rodríguez de los conceptos de propiedad colectiva y trabajo libre quiebran la base de la relación de dominación del hombre por el hombre a la que se hace referencia en los Manuscritos económico filosóficos de 1844. De esta manera, apoyados en el análisis de Marx sobre la relación entre trabajo alienado, propiedad privada, sumisión y emancipación, decimos que la escuela de Rodríguez puede ser considerada como una instancia emancipadora contrapuesta a la mayoría de los proyectos educativos del período.

Según nuestro punto de vista, la escuela de Rodríguez es una institución emancipadora, no sólo del orden colonial, sino también un espacio de resistencia al orden capitalista. Dicha resistencia se estructura en torno a los conceptos de trabajo y propiedad. En la escuela popular el trabajo se constituye a partir de una idea antagónica a la de trabajo alienado propio del capitalismo. De acuerdo con su punto de vista el trabajo es la actividad constitutiva del ser humano. Se trata de un trabajo libre, social y capaz de desplegar las potencialidades de los hombres. En su proyecto educativo, el trabajo manual ocupa un rol fundamental en la formación de una sociedad republicana. En *Luces y Virtudes* y en *Sociedades Americanas* sostiene abiertamente la importancia del mismo en la formación de las nuevas repúblicas (RODRÍGUEZ, 1999). Vera Peñaranda (2009) observa que, en la propuesta del maestro caraqueño, el trabajo es condición necesaria para la formación plena de los ciudadanos. La relación existente entre la actividad humana sobre la naturaleza inorgánica y el producto de esa actividad con la formación de un hombre pleno queda de manifiesto en la *Defensa de Bolívar* (RODRÍGUEZ, 1999). En este texto Rodríguez se expresa sobre su proyecto de educación popular. Para el autor, dicho proyecto tenía como finalidad la educación de hombres y mujeres capaces de vivir en un sistema en el que el trabajo fuese el motor principal. Allí escribe: "...los varones debían aprender los tres oficios principales, Albañilerías, Carpintería y Herrería porque con tierras, maderas y metales se hacen las cosas más necesarias..." (Rodríguez, 1999, TII, p. 356). Una página más adelante sostiene: "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, 1999, TII, P; 357).

Para Rodríguez el trabajo es libre por dos razones. La primera de ellas obviamente se encuentra relacionada al trabajo esclavo o mejor dicho al trabajo no remunerado. En primer lugar sostiene explícitamente que "no hay convención que dé a un hombre a otro hombre en Propiedad..."

(Rodríguez, 1999 TII: 117). Dadas las estructuras tradicionales de la sociedad colonial la gran mayoría de la población de la ciudad de Chuquisaca subsistía a través de actividades vinculadas a la servidumbre. El maestro se proponía romper con esta situación por medio de un proyecto educativo en el que el trabajo es una herramienta fundamental para la liberación de las masas populares. En este sentido sostiene que de tener éxito su proyecto de educación popular no se obtendría nunca más:

“... 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 los asistentes a limpiar 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...” (RODRÍGUEZ, 1999, TII, p. 361)

La segunda razón respecto de la libertad del trabajo se relaciona con la anterior en la medida que no está asociado exclusivamente a la subsistencia. Sobre este punto sostienen que el trabajo hace de las personas ciudadanos en la medida que sus necesidades básicas se encuentran cubiertas. Para Rodríguez el trabajo propiamente dicho se constituye precisamente cuando está libre de esa necesidad, cuando el trabajador no está sujeto a un régimen de miseria y explotación anclado en las relaciones económicas impuestas por un sistema injusto y desigual. En los últimos párrafos de la Defensa de Bolívar escribe en relación a este tema: “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, 1999, TII, p. 361).

Respecto de la propiedad como producto resultante del trabajo existen numerosos párrafos en los que el autor condena la propiedad privada. En Luces y Virtudes Sociales (RODRÍGUEZ, 1999, T II) sostiene que aquellos que reclaman el derecho a la propiedad lo hacen: “para convertir la usurpación en posesión (natural o civil)- la posesión en propiedad- y, de cualquier modo, GOZAR con perjuicio de tercero (sea quien sea el tercero) a título de legitimidad (y la legitimidad es un abuso tolerado)” (RODRÍGUEZ, 1999, TII, 115).

Según nuestro punto de vista el maestro caraqueño se inclina a favor de una propiedad de tipo colectivo en lugar de la propiedad privada. En base a sus escritos, es posible sostener que Rodríguez se opone explícitamente a la idea de propiedad privada tal como se la entiende en el capitalismo tradicional y postula otro tipo de propiedad. En Luces y Virtudes Sociales escribe: “libertad y derecho de propiedad se oyen alegar, con frecuencia por hombres de talento... para convertir usurpación en posesión (natural o civil) - la posesión en propiedad- y, de cualquier modo, Gozar con perjuicio de tercero... a título de legitimidad” (RODRÍGUEZ, 1999, TII, p. 115). En Sociedades Americanas en 1828 sostiene que “hacer frente a una empresa, contando con el trabajo ajeno, sin comprometer sus intereses, es la especulación más sencilla... porque cuenta la miseria del obrero” (RODRÍGUEZ, 1999, TI, p.469). Aquí es interesante destacar la fuerte similitud de lo escrito por el maestro con los Manuscritos económicos filosóficos de 1844. Con una distancia de casi veinte años en ambos textos se hace mención explícita a la relación entre lamiseria del obrero y la apropiación del producto de sutrabajo por parte de otra persona (MARX, 2010, p. 107).

Respecto al carácter colectivo de la propiedad podemos decir que ella es explícitamente defendida por Rodríguez en distintos lugares de su extensa obra. Nosotros por cuestiones de espacio y en función de la claridad con la que Rodríguez realiza el análisis sobre este punto nos detenemos en una sección de Luces y Virtudes en la que hace referencia a su proyecto político y educativo. Allí, el maestro sostiene que “las cosas en estado social, no son propiedad de uno, sino por consentimiento de todos” (RODRÍGUEZ, 1999, TII, p. 117). En Sociedades Americanas (RODRÍGUEZ, 1999, TI) hace referencia a la propiedad colectiva por medio de su concepto de economía social. Según su punto de vista la economía social es el punto de partida y apoyo de una república justa e igualitaria. Entre los diversos principios que afirma dicha economía social el más importante de ellos tiene que ver con el carácter colectivo de la propiedad. Rodríguez afirma que la economía social debe ser reducida a dos principios. Esto son la realización de acciones de provecho y aspiraciones fundadas en la propiedad. Es decir, toda economía social se funda en ejercicios útiles y en la aspiración a la propiedad. De estos dos principios Rodríguez sostiene que se deduce el dogma de la economía social: “lo que no es general no es público, lo que no es público no es social” (RODRÍGUEZ, 1999, TI, p. 299).

En función de lo escrito en esta sección del trabajo decimos que la escuela de Rodríguez se enfrenta abiertamente con los sectores hegemónicos de su época. A diferencia de las escuelas Lancaster, pensadas para los pobres como espacios de producción de mano de obra barata, la escuela popular se presenta como un espacio acogedor e igualitario. Ella es emancipadora en la medida que se opone a las ideas de trabajo alienado y propiedad privada propias del capitalismo que se pretendía implantar en América del Sur. A partir de una idea de trabajo como actividad constitutiva del hombre propone escuelas en las que este sea considerado como una práctica social, libre y enriquecedora de todos y para todos. En otras palabras, propone una escuela emancipadora de los antiguos y los nuevos amos que según el propio Rodríguez son los mismos.

## CONCLUSIÓN

La escuela de Rodríguez tuvo una existencia efímera, fue inaugurada en marzo de 1826 y clausurada en abril de ese año. Los relatos que la historiografía realiza sobre el cierre de la escuela van desde una relación conflictiva con el Mariscal Sucre hasta la acusación de locura del maestro (ÁLVAREZ FREITES, 1966; RUMAZO GONZÁLEZ, 1976; LASHERAS, 2004). Sin embargo, más allá de ello, a nosotros nos interesa el relato del propio Rodríguez en relación a este tema. En la Defensa de Bolívar escribe:

“Denunciado por sus vicios y ridiculeces, se le despreció como merecía y el Gobierno lo declaró por loco- mandó cerrar echar a la calle a 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 a la fundación de una casa para viejos- a reedificar un colegio para enseñar ciencias y artes a los hijos de la gente decente- a establecer la escuela de Lancaster para la gente menuda- a la construcción de un mercado- y a otras que hacen al lustre de las naciones cultas...” (RODRÍGUEZ, 1999, TII, p.358).

Para nosotros el cierre de la escuela y el destino del dinero tras el cierre de la misma versan más sobre las características del establecimiento educativo de Chuquisaca que sobre la locura o disputas de su creador. Como puede observarse, el dinero de la escuela de Rodríguez es usado para crear instituciones que acentúan y afirman las diferencias y desigualdades antiguas. La escuela de Rodríguez debe ser cerrada precisamente porque ella contraría lo que hay, lo que se propone conservar y propone otra forma de relacionarse entre las personas. La escuela popular de Chuquisaca debió clausurarse por ser una ruptura en el orden tradicional, una posibilidad inédita, un presente en el que la igualdad y la emancipación no son una mera ilusión utópica, sino una realidad.

### BIBLIOGRAFÍA

1. ÁLVAREZ FREITES, Mercedes. **Simón Rodríguez tal cual fue**. Vigencia perenne de su magisterio. Caracas: Ediciones del Cuatricentenario. 1966.
2. BOWEN, James. **Historia de la educación occidental**. Vol. I, II y III. Barcelona: Herder. 1992.
3. CASAS, Bartolomé de las. **Brevísima relación de la destrucción de las Indias**. Madrid: ed. Castalia, 1999.
4. CASAS, Bartolomé de las, (1966). **Los indios de México y la Nueva España**. México: ed. Porrúa.
5. CIRIZA, Alejandra., y FERNÁNDEZ, Estela. El dispositivo discursivo del socialismo utópico. Los escritos de simón Rodríguez”. **Revista de Filosofía**. Maracaibo. Nº 18, pp 77-.85, 1993.
6. CLARK, Meri. Conflictos entre el Estado y las elites locales sobre la educación colombiana durante las décadas de 1820 y 1830. **Historia Crítica**. Bogotá.34, pp 32-61, Julio, 2007.
7. DEMÉLAS, Marie-Danielle. **La invención política: Bolivia, Ecuador, Perú en el siglo XIX**. Lima: Instituto Francés de Estudios Andino – Instituto de Estudios Peruanos. 2003.
8. DUSSEL, Inés, CARUSSO, Marcelo. **La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar**. Buenos Aires: Santillana. 1999.
9. ESCOBARI DE QUEREJAZU, Laura. **Cacique, yanacunas y extravagantes: sociedad y educación colonial en Charcas s. XVI-XVIII**. La Paz: Plural Editores. 2012.

10. GARCÍA SANCHEZ, Bárbara Yaidra. La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público. **Revista de Historia de la educación Latinoamericana**. Año/vol. 7, pp.219-240, 2005.
11. GONZALBO AIZPURU, Pilar. **Historia de la Educación en la Época Colonial**: la educación de los criollos y la vida Urbana. México: Colegio de México. 2005.
12. GUANCHEZ DE MENDEZ, Zenaida. Simón Rodríguez, la Constitución de 1826 y el Proyecto de Educación Popular, **Revista de Pedagogía**. vol.26, no.75, pp. 63-106, enero. 2005.
13. JÁUREGUI, Ramón. El método Lancaster. **Educere**. Año 7, N° 22, Julio- septiembre, pp 225-228, 2003
14. KOHAN, Walter. **Simon Rodríguez**: el maestro inventor. Buenos Aires: Miño y Ávila. 2013.
15. Lancaster Joseph. Improvements in Education as it respects the Industrious Classes of the Community. London: 1803. 3rd Edition 1973 published by A.M. Kelley.
16. LASHERAS, Jesús Andrés. **Simón Rodríguez**: maestro ilustrado y político socialista. Caracas: Universidad Experimental Simón Rodríguez. 2004.
17. MARX, Carlos, (2010). **Manuscritos económico-filosóficos de 1844**. Buenos Aires: Colihue.
18. NARODOWSKI, Mariano. Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique. 2007.
19. NEWLAND, Carlos. **Buenos Aires no es pampa**: la educación elemental porteña 1820-1860, Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 1992.
20. \_\_\_\_\_. **La educación primaria privada en la Ciudad de Buenos Aires (1820-1834)**. Disponible en:<http://www.esede.edu.ar/servicios/Libertas/>. Consultado febrero 2017.
21. OSZLAK, Oscar. **La formación del Estado argentino**. Buenos Aires: Editorial Planeta. 1997.
22. RAWICZ, Daniela (2003). Ensayo e Identidad cultural en el siglo XIX latinoamericano. Simón Rodríguez y Domingo F. Sarmiento. México: Universidad de la Ciudad de México.

23. RODRÍGUEZ, Simón. **Obras completas**. 2vols. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela, 1999.
24. RUMAZO GONZÁLEZ, Alfonso. **Simón Rodríguez: maestro de América**. Caracas: Universidad Experimental Simón Rodríguez. 1976.
25. SANABRIA MUNÉVAR, Francisco. Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y a su apropiación en Colombia. **Rhec**. Vol. 13, Año 13, pp 47-76, 2010.
26. VERA, Peñaranda, EDGAR, Patricio. **Simón Rodríguez y sus ideas de educación popular en Bolivia**. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos- UMSA, 2009.
27. VITORIA DE, Francisco, (1975). **Relecciones sobre los indios y el derecho de guerra**. Madrid: Espasa- Calpe.
28. WEINBERG, Gregorio. **Modelos educativos en la historia de América Latina**. Buenos Aires: A-Z Editorial. 1995.

### Maximialino Lionel duran

Maximiliano Durán es Doctor en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires. Entre 2015 y 2019 realizó estudios de posdoctorado en la Universidad del Estado de Río de Janeiro con becas de la FAPERJ (Fundação de Amparo à Pesquisa de Rio de Janeiro). Es Jefe de Trabajos Prácticos de la Materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Filosofía de la carrera de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es autor de los libros (2016) *Simón Rodríguez: una filosofía de la radical novedad*; y coautor de (2015) *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipatorias de América*; (2018) *Manifiesto por una escuela popular. Este último junto a Walter Kohan*. Ha dictado, cursos y seminarios de grado y pos grado en diversas universidades de América. Sus áreas de investigación son la enseñanza filosófica de la filosofía, pensamiento latinoamericano, y la relación filosofía, infancia y educación.

**Como citar este documento:**

DURAN, maximalino Lionel. Trabajo y emancipación en el marco del Concepto de educación popular de Simón Rodríguez. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 3, p. 232-246, out. 2019. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/13607>>. Acesso em: \_\_\_\_\_ . doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v27i3.13607>.