

# Entre Simón y Paulo: legados de las educaciones emancipadoras latinoamericanas<sup>1</sup>

## *Between Simón and Paulo: Legacies of Latin American Emancipatory Educations*

Alcira Aguilera-Morales<sup>2</sup>

### RESUMEN

El presente artículo indaga sobre algunos legados educativos emancipadores que encontramos en el pensamiento de Simón Rodríguez y Paulo Freire, buscando así aportar a la visibilización de la tradición pedagógica latinoamericana. Para ello se realiza un rastreo documental en algunas obras de estos autores que permite identificar tres legados. El primero asocia la perspectiva emancipadora al origen de la inquietud de leer críticamente el mundo que nace de la revisión de la propia experiencia de vida. El segundo evidencia que la educación emancipadora requiere la labor de “invención”, la que exige conocer el orden de la injusticia y la desigualdad para arriesgar otras posibilidades de educación y sociedad. En tercer lugar, se encuentra que esta educación emancipadora está ligada al reconocimiento de “lo propio”, principio asociado a las luchas desde la propia cultura, lengua e historia, y del conocimiento de las necesidades y condiciones de existencia territorializadas.

**Palabras claves:** tradición pedagógica latinoamericana; educación popular; emancipación; Simón Rodríguez; Paulo Freire.

### ABSTRACT

*The present article investigates some emancipatory educational legacies that we find in the thought of Simón Rodríguez and Paulo Freire. This seeks to contribute to the visibility of the Latin American pedagogical tradition. To do this, a documentary search was carried out on some of these authors' works, which allowed us to identify three legacies. The first associates the emancipatory perspective with the origin of concern of critically reading the world, which arises from the review of one's life experience. The second shows that emancipatory education*

---

<sup>1</sup> Este artículo se inscribe en el marco del proyecto de investigación “Construyendo memoria colectiva de la Universidad Pedagógica Nacional: tres propuestas de formación en educación comunitaria”, financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia en 2018. En dicho proyecto se revisaron algunos aportes de estos pensadores a la educación comunitaria, sin embargo, lo que se presenta en el presente artículo es responsabilidad de la autora.

<sup>2</sup> Profesora Investigadora, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia; Doctora en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México; [aamorales@pedagogica.edu.co](mailto:aamorales@pedagogica.edu.co); <https://orcid.org/0000-0002-3167-1777>

*requires the work of "invention", which requires knowing the order of injustice and inequality to risk other possibilities of education and society. Third, it is found that this emancipatory education is linked to the recognition of "one's own", a principle associated with struggles from one's own culture, language and history, and knowledge of territorialized needs and conditions of existence.*

**Keywords:** *Latin American pedagogical tradition; popular education; emancipation; Simón Rodríguez; Paulo Freire.*

Adentrarse en el pensamiento educativo latinoamericano, o lo que algunos autores y autoras prefieren denominar “tradición pedagógica latinoamericana”, implica ubicar los antecedentes y principales influencias que han dado vida a este pensamiento. En este esfuerzo por historizar y conceptualizar la tradición pedagógica latinoamericana, existe la necesidad de diferenciarla de las pedagogías críticas norteamericanas, pues, de acuerdo con Alfonso Torres (2007) y Marco Raúl Mejía (2011), no se refieren a lo mismo y no se les puede dar el mismo tratamiento. Ambos educadores populares sostienen que varios pedagogos norteamericanos se han nutrido de los desarrollos de la educación popular. Como expresa Torres (2007),

Resulta curioso constatar que, en algunos países como Colombia, está llegando como “novedad teórica” la corriente pedagógica crítica norteamericana, la cual está siendo acogida con entusiasmo desbordante por parte de muchos educadores; estos desconocen, como lo ha señalado recientemente Peter McLaren, que esta tuvo un origen común con la educación popular freireana. (p.2)

Se reconoce, así, que la educación popular fundamenta de manera significativa la tradición pedagógica latinoamericana y que luego sería retomada por las pedagogías críticas norteamericanas, a través de las lecturas contemporáneas de la escuela de Frankfurt y del posestructuralismo. De esta manera, la revisión en clave escolar de algunos conceptos como cultura, racionalidad, psicoanálisis, positivismo y razón instrumental, daría fundamento a la pedagogía crítica como una propuesta de democracia radical, la cual se enmarca en la lucha por la justicia social, las relaciones igualitarias y la libertad (Giroux, 2003).

La perspectiva latinoamericana adquiere rasgos distintivos, de acuerdo con las matrices étnicas y movimentísticas que nos constituyen. Al respecto, Mejía (2011) menciona que estas particularidades están “trazadas por los contextos, las culturas y nuestras tradiciones de rebeldías originarias y cómo esa búsqueda tiene en su centro darle forma a una pedagogía fundada en el diálogo de saberes y la negociación cultural (...)” (p.16). Así, se podría empezar a hablar de una pedagogía crítica latinoamericana.

Si bien este no es el asunto que nos convoca en la presente investigación, es necesario explicitarlo, dado que este es lugar de enunciación con el que nos identificamos al reconocer los desarrollos de la tradición de un pensamiento pedagógico que, tal como lo han presentado Mejía (2011), Puiggrós (2005) y Torres (2000, 2007), es disperso, múltiple y contrahegemónico. No hablamos de una tradición homogénea, con un pensamiento único que la defina, sino que, de acuerdo con Cabaluz (2015), de un campo constituido por intereses de diversa índole, con relativa autonomía, historias particulares y relaciones de fuerza en su interior.

(...) Existen relaciones asimétricas de poder entre los diferentes sujetos sociales, lo que permite afirmar que algunos pueden direccionar prácticas, controlar recursos, imponer paradigmas, teorizaciones y conceptualizaciones, definir límites entre lo legítimo y lo ilegítimo, entre otras facultades; y otros quedan en posiciones de subalternización y exclusión. (Cabaluz, 2015, p.26)

Se reconoce, entonces, el carácter plural del campo, pluralidad que se recoge en las diferentes corrientes político-ideológicas que lo han constituido, tales como las marxistas, socialistas, cristianas, democrático-populares y libertarias.

El asunto que nos convoca es el aporte del pensamiento educativo del venezolano Simón Rodríguez, el cual se considera fundacional en la perspectiva de la educación popular, ya que avizoraba, a finales del siglo XVIII, la relación educación-emancipación como elemento transversal para la construcción de un nuevo proyecto de sociedad, de gobierno y de escuela. Al entrar en diálogo con los aportes de Paulo Freire, podemos ubicar en estos dos grandes pensadores algunos legados que nos permiten reflexionar sobre los procesos emancipadores en términos educativos.

## La lectura crítica de la realidad: legado emancipador

*Sin educación popular, no habrá verdadera sociedad.*

Simón Rodríguez, 1842.

En un trabajo anterior revisamos la relación entre educación y emancipación en la obra de Simón Rodríguez (Aguilera y Clavijo, 2021). Allí evidenciamos cómo, a raíz de la propia condición de existencia y experiencia del maestro de América, aparecieron sus primeras lecturas críticas de la realidad colonial. El experimentar de primera mano la condición de hijo expósito, a cargo del presbítero José Rafael Rodríguez (Rumazo, 2014), autodefinirse como zambo, origen étnico que se discriminaba y excluía de las posibilidades de educarse y ser parte de una sociedad igualitaria, le permitieron realizar esa lectura crítica de la realidad.

La crítica de Simón Rodríguez al sistema colonial como remedo de la monarquía española, expresado en credos y prácticas culturales, políticas y económicas al servicio de la dominación, se presenta a lo largo de toda su obra. Al detenernos en esta crítica también se encuentra el anuncio de las alternativas emancipadoras, al estilo de la denuncia y el anuncio que proclamará Freire en el siglo XX.

La crítica de Rodríguez a la doctrina católica, en clave educativa, cuestionaba las lecciones de catecismo y su función teleológica de ayudar a alcanzar el cielo solo a quienes estaban destinados para ello, es decir, los blancos, hijos de quienes gobernaban (Rodríguez, 1851). Ello debido a que la educación colonial se mantenía para quienes demostraran pureza de sangre y capacidad económica para asumir sus costos (Rumazo, 2014), aspectos que limitaron las posibilidades formativas de Simón Rodríguez, a la vez que fortalecieron su ejercicio autodidacta de la mano de la educación que le ofrecía su tío Cayetano Rodríguez. Esta educación le permitió conocer desde adentro el dogma católico y sus rituales, mismos que forjarían en él una actitud hereje, tal como se definiría a sí mismo al cuestionar la labor del rey y el papa en nuestra América:

El autor del Pródromo expone sencillamente sus temores con respecto á los Concordatos—aconseja que no se fien del PAPA porque es REY: el tener miedo no es pecado—por mucha razon que tenga un pastor para vender sus ovejas al carnicero, ellas tendrán mucha mas para escaparse, y harian muy bien en defenderse si pudieran. Si esto es herejía, el autor será siempre hereje, porque no tiene intencion de variar de idea—y

se consolará con ver que otros, que saben mas que él de cosas de Iglesia, son de su parecer<sup>3</sup>. (Rodríguez, 1834, p.107)

Esta actitud hereje le acompañaría hasta el final de su vida. Tal como lo menciona Rumazo (2014), la religión en Rodríguez sería una postura política emancipadora, pues “no tenía más religión que la que había jurado en el Monte Sacro con su discípulo Bolívar” (p.24). Hasta aquí se evidencia un fuerte cuestionamiento al credo de la monarquía que se impuso en la escuela colonial. Por ello, su anuncio sería el de una educación capaz de superar las diferenciaciones instauradas en los credos, las castas (pardos, blancos, zambos, indios) y el origen social (Rodríguez, 1830).

Es evidente, entonces, que la educación emancipadora no privilegia colores o credos. Se trata de avanzar hacia un proceso de transformación en el que el nuevo lenguaje del mundo educativo se oponga a las exclusiones, discriminaciones y minusvaloraciones justificadas en la condición étnica, el origen social o el credo. Así lo anunciaba Rodríguez (1794) al pensar una nueva escuela para nuestros territorios:

Si atendiendo a la necesidad que igualmente hay de escuelas en que se instruyan los niños pardos, y morenos se viene en proceder a su establecimiento: desde luego será muy justo, que se rija, y gobierne por el mismo director, y en los mismos términos (p.39).

Simón Rodríguez, en su lectura del gobierno colonial, desnuda el mantenimiento de privilegios individuales por sobre el bien común y un régimen antidemocrático que sostiene la dominación, la reproducción de vicios y las humillaciones ejercidas sobre los pueblos (Rodríguez, 1850). Es decir, se cuestiona la invisibilización de las necesidades de los pueblos al momento de decidir su destino, educarse y resistir. Ante esta radiografía del poder colonial, considera que la educación ofrece la posibilidad de enfrentar estos vicios para incidir en la invención de otro tipo de gobierno y sociedad.

Su propuesta de gobierno para

las nuevas Repúblicas de América es *popular representativo*: en prueba de ello, el Congreso se compone de Diputados Representantes DEL PUEBLO, y el Presidente es ejecutor de la voluntad DEL PUEBLO—por EL PUEBLO y para EL PUEBLO se hace

---

<sup>3</sup> Las citas textuales de Simón Rodríguez mantienen la ortografía y el formato de las ediciones consultadas.

todo— todos componen EL PUEBLO, y cada uno debe obedecer AL PUEBLO, porque EL PUEBLO es el Soberano (Rodríguez, 1830, p.199).

Es innegable la influencia de las ideas políticas de la Ilustración en el pensamiento de Rodríguez, al querer abolir el gobierno monárquico que concentra el poder. Sin embargo, el educador enfatiza que, para que el pueblo sea soberano, tenga poder de decisión y de elección en la construcción de la nueva república, debe ser educado.

De acuerdo con ello, es el gobierno popular el encargado de educar al pueblo, para que este logre el ejercicio crítico de no dejar que unos pocos se impongan sobre las mayorías. Rodríguez (1842) considera que la educación en el gobierno monárquico se representa en la ignorancia, mientras que en la sociedad republicana se representa en la educación del pueblo. El maestro afirma que la propuesta de la educación popular “es la que se compone de hombres INTIMAMENTE unidos, por un común sentir de lo que conviene a todos— viendo cada uno en lo que hace por conveniencia propia, una parte de la conveniencia GENERAL” (Rodríguez, 1842, p.122). El pensamiento rodrigueano asocia, como se puede apreciar, la educación popular con la educación para el bien general y común. La educación popular acabaría con los privilegios económicos, políticos, sociales, raciales, impuestos por y para unos pocos.

La propuesta de educación republicana del maestro Rodríguez marca profundas diferencias con la perspectiva de instrucción pública europea, en tanto que su énfasis no está en la caridad, sino que en la construcción emancipadora de una nueva sociedad. Posicionarla representó un gran reto, sin lugar a dudas, el cual se vuelve mucho mayor cuando en su apuesta de implementación se formaliza como “educación popular”: “Veamos, «¿Quiere U que el hijo de un *Zapatero* se eduque como el hijo de un negociante?» [preguntan, con Enfado, al que habla de *Educación Popular*]” (Rodríguez, 1842, p.70). La propuesta de Rodríguez concibe un proyecto educativo ligado a la emancipación y la construcción de las nuevas repúblicas y sociedades americanas, sin amos ni siervos, con la imperiosa tarea de crear unas instituciones y una educación orientadas a formar al pueblo como sujeto de estos desafíos.

Si bien se encuentra una discontinuidad entre el pensamiento pedagógico de Rodríguez y Freire (Puiggrós, 2005), el auge de la perspectiva pedagógica latinoamericana se daría hacia mediados del siglo XX, en un proceso en el que es innegable el aporte del educador brasilero y su propuesta de educación liberadora. Resulta valioso evidenciar las coincidencias entre Simón

Rodríguez y Paulo Freire, pues la lectura crítica de la realidad, cruzada por la propia experiencia de vida, también aparecerá en este último.

El primer hecho, bastante remoto, fue mi propia experiencia, cuando, siendo muy niño, fui alfabetizado por mis padres, a la sombra de unos mangos frondosos, en la huerta de la vieja casa en que nací, en Recife. Las palabras con que me alfabetiqué eran palabras de mi universo lingüístico infantil, que yo iba escribiendo en el suelo, "mi primera pizarra", con palitos, "mis primeros gises". (Freire, 2011, p.177)

Esta experiencia también será reconocida en su vivencia del hambre, en un Brasil golpeado, como el resto de Latinoamérica, por la Gran Depresión de 1929. Allí Freire se reconocerá

Participando en el mundo de los que comían, aunque poco comiéramos, participábamos también del mundo de los que no comían, aunque comiéramos más que ellos – el mundo de los niños y niñas de los arroyos, las chozas, los morros. Primero estábamos unidos por nuestra posición de clase y segundo por nuestra hambre (citado en Rodrigues-Brandão, 2018, p.30).

Experimentar el hambre en carne propia, a la vez que reconocer las intensidades y diferencias de las hambres de los/as demás niños/as que le acompañaban, hacía parte de sus primeras lecturas de la injusticia, pero también de la inhumanidad que encarnaba ese orden del mundo indolente. Refiere Freire que, a los once años de edad, entendería las dificultades financieras de su familia, el hambre y la impotencia, al no poder ayudar a superar esta situación familiar.

Y debe de haber sido esa seguridad la que nos ayudó a enfrentar razonablemente el problema real que nos afligió durante gran parte de mi infancia y adolescencia: el del hambre. Hambre real, concreta, sin fecha señalada para partir, aunque no tan rigurosa y agresiva como otras hambres que conocía. (...) Nuestra hambre, por el contrario, era la que llegaba sin pedir permiso, la que se instalaba y se acomodaba y se iba quedando, sin fecha para partir. (Freire, 1996, p.33)

Toda su experiencia y trayectoria de vida tuvo un valor fundamental en su propuesta emancipadora, no en vano *Pedagogía del oprimido* (1968) marcará un legado en esta tradición. En ella Freire cuestionaría la concepción de "educación bancaria" y su servicio para mantener la ideología de la opresión, la deshumanización y la injusticia. Todo ello en perspectiva de proponer una educación problematizadora, comprometida con la liberación de los oprimidos, a

partir de la crítica y desmitificación de ese estado de naturalización, que se muestra en la educación bancaria, sobre el ser del ser humano en el mundo. En esta perspectiva, la revolución se hace con el pueblo, el cual también será el sujeto fundamental del proceso educativo.

Vemos entonces que, desde sus orígenes, la educación popular se ha constituido en la perspectiva sustantiva de la tradición pedagógica latinoamericana, asociada a los desarrollos de una educación emancipadora, liberadora, que en la actualidad encuentra nuevas apropiaciones en los movimientos y procesos sociales, étnicos, campesinos y urbano-populares. La educación popular nace de la lectura de la injusticia, la opresión y la explotación inscritas en la propia experiencia vital, experiencia que también se erige para crear alternativas de vida que permitan afrontarla, transformarla.

De acuerdo con esto, encontramos que las lecturas críticas de la realidad en el campo formativo de los/as educadores/as se propician desde las propias narrativas biográficas que, en clave política, permiten comprender la injusticia, el hambre y las violencias que atraviesa cada sujeto y cada pueblo. En la formación de los/as futuros/as educadores/as, explorar los pasados genocidas, dictatoriales, violentos, así como rastrear el impacto de los conflictos armados, también contribuye a propiciar lecturas críticas de la realidad. En ella se reconoce la opresión y el costo de mantener este sistema de pobreza. Por último, la injusticia y la construcción de alternativas educativas que engendran otras formas de vida se nutren del estudio y reconocimiento de experiencias educativas emancipadoras, las cuales, de la mano de los movimientos sociales, vienen andando la transformación en latinoamérica.

## **La invención como emancipación**

¡La América no ha de imitar servilmente sino ser . . . . . orijinal!

Simón Rodríguez, 1851.

La experiencia educativa emancipadora se concreta en una perspectiva política de la vida y la sociedad, a partir de lo que Simón Rodríguez propuso como "educación popular", la cual está asociada a un proyecto de vida alternativo que contribuye a la construcción de las repúblicas "a la americana". Así, en líneas generales, la educación popular como elemento fundante de la tradición pedagógica latinoamericana se expresa dentro del pensamiento de Rodríguez en un proyecto de bien general, dirigido a los sectores excluidos y negados en el sistema educativo-

colonial, en busca de la potencia emancipadora. En esta lectura del mundo, la permanente invitación de Rodríguez alude a crear otra escuela, otra sociedad, otra vida.

La labor de invención como elemento educativo emancipador implica conocer desde dentro “el germen de la dominación” que se materializa en el funcionamiento de la escuela, el gobierno, la sociedad y la economía. La radiografía que Rodríguez elabora de la institución escolar, en 1794, presenta una escuela destinada a “niños blancos”, pertenecientes a las castas altas, es decir, una institución encargada de formar a quienes reproducen la dominación.

Las artes mecánicas están en esta ciudad y aun en toda la Provincia, como vinculadas en los pardos y morenos. Ellos no tienen quien los instruya; a la escuela de los niños blancos no pueden concurrir: la pobreza los hace aplicar desde sus tiernos años al trabajo y en él adquieren práctica, pero no técnica: faltándoles ésta, proceden en todo al tiento; unos se hacen maestros de otros, y todos no han sido ni aun discípulos (...). (Rodríguez, 1794, p.22)

Pese a ello, la potencia de educar en el trabajo manual es evidente en la experiencia de Rodríguez como educador. Como bien lo presenta el maestro, en la escuela colonial, en lugar de oficios, se enseña teología, derecho, psicología y lenguas muertas, todos ellos conocimientos que no respondían a las necesidades del pueblo, es decir, a la formación que se requiere para ser república (Rodríguez, 1851). El maestro continúa anunciando que se debe pensar una educación en la que las ciencias, la observación, los oficios (carpintería, albañilería, herrería), posibiliten a niños/as y jóvenes apreciar el suelo que se pisa, pues “Con Latin, Leyes i Teoljia, no ganarán de que Subsistir, o Subsistirán entre Privaciones i Escaseces” (Rodríguez, 1851, p.640). Urgía un cambio educativo pensado desde la originalidad, no se podía incurrir en el calco y copia de la escuela europea.

¿Qué arbitrio puede tomarse, pues, para no ceder a la fuerza de un ejemplo tan poderoso? Si en la Corte ha tenido la Escuela que enmendar, ¿qué no tendrá aquí? La nuestra es una copia de aquella; y por lo mismo debe recibir todas sus alteraciones de su original si ha de conformarse con ella. (Rodríguez, 1794, p.28)

Es evidente que el remedo europeo en la organización político-jurídica, así como en la escolar, reproducía los vicios que identificaba tempranamente el maestro. Otra escuela y otra educación invitaban a construir un proyecto para todos y todas. Esta educación se iniciaría en la niñez, al buscar que se forme desde esta edad el valor de lo social, de lo común, inculcando

“en la Infancia, en lugar de la máxima favorita del egoísmo ... ‘Cada uno para sí, i Dios para todos’ la contraria... ‘Piense cada uno en todos, para que todos piensen en él’” (Rodríguez, 1851, p.626). En ella primaría un principio colectivo, en el que se priorizaría el bienestar general, en oposición al individualismo encarnado en la educación colonial.

Esta invención no se basa en repetir los principios generales de los conocimientos básicos, sino que apunta a la formación para pensar, para adquirir una conciencia que trascienda lo “naturalizado” en el orden social, ya que “el hombre que piensa, procede en todo según su conciencia, y el que no piensa... imita” (Rodríguez, 1828, p.78). Entonces, no se puede formar en lo mismo si se quiere transformar el mundo. Urge enseñar a pensar.

La educación popular es la llamada a hacer república, en tanto niños, niñas y jóvenes aprenden muchas cosas, pero no a vivir en república (Rodríguez, 1828). Este proyecto otro, que posibilite educar a todos y todas, contribuye a la tarea emancipadora que busca que los pueblos sean capaces de dirigirse por sí mismos (Rodríguez, 1828). Esa es la conciencia que permite entender que en la monarquía el pueblo es dirigido por reyes, en una relación de obediencia irrestricta. Educar en la república, entonces, es educar al pueblo para que dirija sus destinos y así cuide su propia casa, sin causar daño ajeno. Por ello, “si queremos hacer REPUBLICA, debemos emplear médios... tan nuevos como es nueva la Idea de ver por el bien de TODOS” (Rodríguez, 1843, p.552).

En esta idea de la invención como rasgo de una educación emancipadora, se encuentra una perspectiva liminar que ubica sin jerarquías la formación en las labores y la formación en la actividad intelectual. Rodríguez (1794) ve que, en la división entre la instrucción de las artes mecánicas de artesanos, herreros, labradores, destinadas a pardos y morenos, y la instrucción en castellano, filosofía, derecho, primeras letras, entre otras, dedicadas a niños blancos, se encontraba un principio racista de dominación, que justificaba formar a los primeros para obedecer/trabajar y a los segundos para gobernar/mandar. Una educación que cultive el intelecto y los oficios permitiría acabar con esta distinción, a la vez que generaría que cada persona tuviese “una ocupación decente para subsistir” (Rodríguez, 1830, p.201), que no es otra cosa que aprender a vivir del propio trabajo. Es en el trabajo propio donde se puede educar para “acabar con el sostenimiento de privilegios de pocos en gracia del trabajo y los tributos del pueblo” (Aguilera y Clavijo, 2021, p.275). De esta manera, se contribuye a acabar con la sociedad de castas, racista, de clases, para construir el bien común.

Aparece allí una educación que genera otras formas de producción, en las que “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, p.77). Quizás de allí deriva la inquietud de Rodríguez por establecer fábricas de velas o talleres de carpintería, junto a las escuelas que ayudaba a constituir. Esta es una manera de asociar el proceso emancipador a la abolición de la esclavitud, la explotación, la opresión de los pueblos americanos. Aunque las palabras engañan o no alcanzan para nominar lo nuevo, el maestro ve la necesidad de mudar: “*lo nuevo debe ser otra cosa, ó hacerse de otro modo que lo viejo*. Esto no agrada á todos: si las reformas pudieran hacerse sin mudanzas, y las mudanzas sin movimiento, sería mucho mejor” (Rodríguez, 1834, p.108). Vemos así que,

Educación en el pensamiento del maestro Rodríguez implica desobediencia y emancipación para hacer, para entender, para proponer, para cambiar, para... —“pretender”—. Principios que mantienen vigencia en los procesos educativos populares a lo largo y ancho de nuestros territorios, llamados hoy latinoamericanos. (Aguilera y Clavijo, 2021, p.279)

Al realizar una aproximación contemporánea a esta propuesta emancipadora se evidencian algunos encuentros con la propuesta freireana, atendiendo, por supuesto, las diferencias de los tiempos históricos en que vivieron ambos autores. En el pensamiento de Paulo Freire, la radiografía de la educación se manifiesta en lo que él denominó la “educación bancaria”, definida de esta forma porque se expresa en la acción de depositar unos saberes (por parte de alguien que los sabe) en quienes no saben y solo acumulan lo depositado. En esta educación hay sabios e ignorantes, hay opresores y oprimidos:

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión (...). (Freire, 1984, p.52)

La ideología de la opresión, inscrita en la educación bancaria, se expresa en la justificación del racismo, pues los contenidos a enseñar los selecciona el opresor, no los pueblos oprimidos. Lo que se enseña se ajusta a un proceso de “acomodación al mundo de la opresión” (Freire, 1984, p.59), es ahistórico y desconoce los pueblos, sus lenguas, geografías e historias (Freire, 2011; Freire 1992). En oposición a esta concepción bancaria, Freire propone una educación

problematizadora de la realidad surcada por las injusticias, negaciones, exclusiones; una educación dialógica, en la que las personas se educan en comunión; una educación que forma una conciencia crítica capaz de actuar en el mundo para emanciparse y transformarlo en favor de la justicia. Problematizar la realidad, asumir su condición dialógica como posibilidad de crítica, pero también de creación, serían indicios de una educación revolucionaria capaz de superar la contradicción entre opresores y oprimidos.

Me parece evidente que, entre la severidad despótica de la escuela tradicional y la apertura democrática del movimiento de la Nueva Escuela, yo me inclinase hacia el segundo. Así, era natural que yo me familiarizase con el pensamiento europeo, norteamericano y brasileño ligado a aquel movimiento. Por eso mismo nunca me ofendo cuando algunos críticos me consideran escolanovista. Lo extraño, sin embargo, es que no siempre perciban que al criticar la relación autoritaria entre educadores y educandos también estoy criticando el autoritarismo, generado en el modo capitalista de producción. Mi crítica de la escuela tradicional, que comienza bajo la influencia de los pensadores de la Nueva Escuela, a la que se sumaban datos de mi experiencia personal, se extiende poco a poco a la crítica del sistema capitalista propiamente dicho. (Freire, 1996, pp. 105-106)

En esta perspectiva educativa liberadora, existe la preocupación por avanzar en la transformación de las sociedades, atendiendo a la vez a la labor productiva “alternativa” que las puede sostener. Freire (1965) reconoce, en el proceso de reflexionar sobre sí mismo y el mundo con el que se está, que el trabajo es “un modo de amar y ayudar al mundo a ser mejor” (p.144), lo que implica superar la disyuntiva entre trabajo intelectual y trabajo manual.

En este sentido, el hombre nuevo y la mujer nueva a que esta sociedad aspira no pueden ser creados sino a través del trabajo productivo para el bienestar colectivo. El bienestar colectivo es la matriz del conocimiento acerca del trabajo productivo y acerca de lo que, desprendiéndose de él, a él se refiere. Lo cual significa —permítanme repetirlo— que una educación de esas características no puede ser de carácter selectivo, ya que esto la llevaría, en contradicción con los objetivos socialistas, a fortalecer la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual. Por el contrario, se impone la superación de esta dicotomía para que, en la nueva educación, la escuela —primaria, secundaria,

universitaria— no se distinga esencialmente de la fábrica o de la práctica productiva de un campo agrícola, ni esté simplemente yuxtapuesta a ellas. (Freire, 2011, p.142)

Esta relación entre emancipación y educación también convoca una perspectiva liminar, en la que práctica y teoría, enseñar y aprender, trabajo intelectual y trabajo manual, educar y educarse, no pueden ser dicotomizados (Freire, 2012). En su lugar, una educación liberadora atiende una relación dinámica, sin jerarquías, solo con la esperanza de que contribuya a la transformación de las sociedades, de cara a la justicia, el reconocimiento y la dignidad de los pueblos.

De acuerdo con el educador brasileño, las búsquedas del qué, cómo, en favor de qué, para qué conocemos o contra qué conocemos, “son cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas, que nos son planteadas por la educación en cuanto acto de conocimiento” (Freire, 2011, p.135). La invención de la educación liberadora se da en esa creación de algo nuevo que supera las dicotomías mencionadas anteriormente, para ponerlas al servicio de la nueva educación y la nueva sociedad.

Al revisar la trayectoria de esta perspectiva, la relación educación y emancipación es un legado en el que Mejía y Awad (2003) identifican una clara opción de transformación de un orden social injusto, en aras de establecer una nueva ruta para la construcción de una nueva sociedad, que dé paso a una vida digna y anticapitalista.

### **La potencia emancipadora está en lo propio**

La educación emancipadora es situada y contextualizada. Así lo expresa Rodríguez, al invitar a realizar ejercicios de pensamiento e invención que permitan entender las condiciones de posibilidad de los contextos en que se gestan las experiencias educativas. De allí que sus propuestas educativas en Latinoamérica partieran de reconocer los contextos, en varios casos, referidos a los pueblos indios. Por ejemplo, dentro de los aspectos que se debían tener en cuenta para acompañar la experiencia de la escuela de Chuquisaca-Bolivia, Rodríguez mencionaba que quien la dirigiese debía tener el “conocimiento práctico del pueblo, y para esto haber viajado por largo tiempo, en países donde hay que aprender, y con la intención de aprender” (Rodríguez, 1830, p.254). Conocer el pueblo en esta experiencia no consiste en recorrer sus calles o identificar su pobreza para ofrecer algo de lo que se necesitaba, sino que se trata de conocerlo

en sus condiciones de exclusión, de minusvaloración y en sus posibilidades educativas, para contribuir a edificar la nueva sociedad.

Este aspecto pasa por el reconocimiento de la propia cultura, tal como lo presentamos en otra indagación (Aguilera y Clavijo, 2021). Entendemos que el conocimiento de una lengua expresa formas de ver y asumir el mundo, así como la cosmovisión y conocimiento de una cultura y sus formas ser y pensar. Esto se expresa en Rodríguez, cuando menciona que:

El que no hace nada, nunca yerra pero tampoco ACIERTA... CASTELLANO i QUICHUA. El 1.ro es de OBLIGACION, i el 2.do... de CONVENIENCIA.... ¿¡Es posible!?! que vivamos con los Indios, sin entenderlos?! Ellos hablan bien su Lengua, i nosotros, ni la de ellos ni la nuestra. (Rodríguez, 1851, pp. 633-634)

Lo que se busca es posibilitar que el mundo blanco o del opresor, hasta el momento privilegiado, sea capaz de reconocer el mundo indio. Por ello insiste en que lo que se debe enseñar es, en primer lugar, el quichua (Aguilera y Clavijo, 2021). Lo que se enseña, en el contexto de Simón Rodríguez, se ha establecido para mantener las relaciones de obediencia y vasallaje (Rodríguez, 1828). Entonces, el conocimiento emancipador no responde a los contenidos universales y la mayoría de las veces ahistóricos, sino al conocimiento de los pueblos, desde sus necesidades y potencias transformadoras.

Al igual que el reclamo de Rodríguez por una educación que reconozca las diferencias y sea capaz de reivindicar la propia historia y lengua, aparece en Freire (2011), a propósito de su experiencia de alfabetización de adultos en Guinea Bissau, una alusión al proceso de enajenación que surge en las “minorías” que niegan sus raíces, que olvidan o se resisten a aprender su propia lengua, como producto de la labor del colonizador o de quien oprime, pues históricamente este acto de colonización ha hecho ver las lenguas originarias como dialectos. La tarea, entonces, es asumir el conocimiento de la lengua propia no solo como expresión de la cultura, sino que como su defensa misma.

La educación emancipadora recurre al conocimiento contextualizado. Freire (2011), al evocar la experiencia de alfabetización de adultos que acompañó durante su paso por Chile, menciona cómo el proceso educativo respondía a los contextos campesinos, donde los/as jóvenes se alfabetizaban para construir sueños conjuntos con sus comunidades, no para urbanizarse. Así, el aporte que podían realizar los/as recién alfabetizados/as en la

transformación de sus comunidades campesinas no era una copia o remedo, sino que requería invenciones, ajustadas a sus propias realidades.

Por ello es importante entender los contextos, lo que implica atender las necesidades, posibilidades y condiciones de los sujetos que adelantan el proceso educativo emancipador. Freire (2011), a partir de la pregunta por el respeto a los procesos propios y contextualizados de los pueblos, así como la dificultad de pensar los procesos desde la réplica, señala:

En este sentido, la reformulación de los programas de geografía, de historia y de lengua portuguesa, al lado de la sustitución de los textos de lectura, cargados de ideología colonialista, era un verdadero imperativo. Se hacía indispensable que los estudiantes guineenses estudiaran prioritariamente su geografía y no la de Portugal, que estudiaran sus brazos de mar y su clima, y no el río Tajo. Era preciso que los estudiantes guineenses estudiaran prioritariamente su historia, la historia de la resistencia de su pueblo al invasor, la de la lucha por su liberación que le devolvió el derecho de hacer su historia, y no la historia de los reyes de Portugal y de las intrigas de la Corte. (Freire, 2011, p.31)

Esta perspectiva, en una lectura contemporánea, se expresa en la crítica que se hace a los presupuestos y orígenes de la pedagogía moderna, al estar centrada en el ámbito escolar y en función de educar al “Emilio”, representación del niño burgués, con lo que se olvidan las relaciones pedagógicas que se dan por fuera del aula y que buscan dar voz al pueblo, a los/as negros/as, indios, niños, niñas, jóvenes, mujeres, que han sufrido invisibilización y negación (Dussel, 2009). Desde este lente de lectura propuesto por Dussel, la pedagógica latinoamericana se diferencia de la pedagogía moderna al plantearse que en todas las relaciones sociales hay procesos de enseñanza-aprendizaje (padres- hijos; ciudadanos-ciudadanos; médicos-enfermos, por ejemplo). En ella cobrará relevancia el análisis del proceso de aculturación vivido por los pueblos originarios, a partir de la imposición de una fe, una cultura y una lengua en la conciencia amerindia.

Podemos entender, entonces, la pedagogía de la liberación en clave rodrigueana/freireana como una opción para desnaturalizar las ideologías e imposiciones de los sistemas pedagógicos dominantes y, a la vez, como una posibilidad para dar voz a los oprimidos y negados de la historia.

Ello requiere asumir una relación cara a cara, en la que nadie educa a nadie, pero nadie se educa solo, sino que se requiere una *praxis* de la liberación en la “que nunca puedo yo

pronunciar la palabra reveladora del Otro” (Dussel, 2009, p.140). Reconocer al otro, situado en un espacio y tiempo, en unas condiciones sociales específicas, exige hablar de esa educación propia en la que el derecho a la autodefinición de los pueblos es fundamental, pues al autodefinirse se habla desde el propio lugar que se ocupa, se nombra el propio mundo, no el mundo que ha sido robado por los colonizadores u opresores (Freire, 2011). Se nombra y se reescribe el mundo, prácticas que hacen parte del mismo proceso de transformarlo.

Vemos así que, desde los orígenes de la educación emancipadora en Latinoamérica, se mantiene la potente relación entre lo educativo y lo político, lo que le permite a esta apuesta educativa configurar sus sentidos, retomando la matriz popular, india, campesina, femenina, incluso la infantil.

En síntesis, y de acuerdo con Torres (1993), la educación popular como elemento identitario de la tradición del pensamiento pedagógico latinoamericano presenta unos elementos del pensamiento rodrigueano y freireano que le constituyen y que le son comunes:

- a. Ella asume una postura crítica frente al orden social vigente, en busca de visibilizar los elementos que generan injusticia social, donde es evidente el sometimiento de distinta índole (social, político, económico, etc.).
- b. Hay una intencionalidad política emancipatoria que busca el establecimiento de un nuevo orden social, sustentado en principios democráticos y de justicia.
- c. Plantea el fortalecimiento de los sectores populares, pues existe plena convicción respecto a que son los propios sujetos populares los gestores de su liberación, actores de su propia emancipación.
- d. Propone una práctica social que actúa sobre la subjetividad popular, entendida esta última como conciencia, cultura o saber popular, pues adelanta acciones orientadas a ampliar el panorama de comprensión y actuación de los sectores populares, para así apuntar a la construcción de un proyecto político libertario.
- e. Realiza una búsqueda permanente de metodologías coherentes con sus intencionalidades, donde el carácter dialógico, participativo, problematizador y activo posibilita elementos para adelantar estrategias y/o técnicas en la educación popular.

Estos rasgos comunes llevan a entender la educación emancipadora como un conjunto de prácticas sociales y construcciones discursivas que buscan contribuir a que las clases populares se constituyan en los propios sujetos de la transformación social.

En el campo formativo, a propósito del paro nacional en Colombia que inició el 28 de abril del 2021, la invención como emancipación, expresada en la experiencia del paro, nos reta a pensar qué sociedad queremos construir y cómo la vamos a construir. En algunos enunciados de las/os jóvenes que luchan en las calles se retoman aprendizajes de movimientos sociales latinoamericanos que exigen un ejercicio del poder que escuche al orden local y regional, que sea capaz de desconcentrar el poder y confrontar las viejas formas de hacer política.

Respecto al reto en la invención, en el marco del actual paro colombiano, podríamos preguntarnos sobre qué contenido le damos a la construcción de una sociedad en paz. Si no es la izquierda ni la derecha, ¿qué formas organizativas y de gobierno avizoran los/as jóvenes en su lucha? Allí viene gestándose otra educación y otra cultura política, que hoy muchos y muchas vemos con esperanza.

## Referencias

- Aguilera, A. y Clavijo, A. (2021). Simón Rodríguez: Educación para la emancipación. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 269-288.
- Cabaluz, F. (2015). *Entramado pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Editorial Quimantú.
- Dussel, E. (2009). Límites de la interpretación dialéctica de la pedagógica. En *La Pedagógica Latinoamericana*, Instituto de Estudios Bolivianos- UMSA Asdi/TB-BRC, 71-85.
- Freire, P. (1984). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI.

- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrourtu.
- Mejía, M. (2011). *Educación y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la educación popular)*. Magisterio.
- Mejía, M. y Awad, M. (2003). Los pilares de la educación popular. En M. Mejía y M. Awad, *Educación Popular hoy. En tiempos de Globalización*, Aurora, 68-80.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Ediciones Confluencias.
- Rodríguez, S. [1842] (1990). *Sociedades Americanas*. En O. Rodríguez (Ed.), *Simón Rodríguez. Obras Completas*. Biblioteca Ayacucho.
- Rodríguez, S. [1851] (2016). Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga. En *Simón Rodríguez. Obras Completas*, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, 595-660.
- Rodríguez, S. [1840] (2016). TRATADO Sobre las LUCES y sobre las VIRTUDES Sociales. En *Simón Rodríguez. Obras Completas*, Ediciones Rectorado, 345-414.
- Rodríguez, S. [1834] (2016). “Galeato” A Luces y Virtudes Sociales. En *Simón Rodríguez. Obras Completas*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, 91-116.
- Rodríguez, S. [1843] (2016). Crítica de las Providencias del Gobierno. En *Simón Rodríguez. Obras Completas*, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, 517-558.
- Rodríguez, S. [1828] (2016). “Pródromo” a Sociedades Americanas. En *Simón Rodríguez. Obras Completas*. Ediciones Rectorado, 43-90.
- Rodríguez, S. [1830] (2016). Defensa de Bolívar. En *Simón Rodríguez. Obras Completas*, Ediciones Rectorado, 117-258.
- Rodríguez, S. [1794] (2016). Estado Actual de la Escuela y Nuevo Establecimiento de Ella. En *Simón Rodríguez. Obras Completas*, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, 16-42.
- Rodrigues-Brandão, C. (2018). *Paulo Freire: el niño que leía el mundo. Una historia de personas, de letras y palabras*. Ediciones Desde Abajo.

Rumazo, G. (2014). *Simón Rodríguez. Maestro de América. Biografía breve*. Ediciones de la Presidencia de la República.

Torres, A. (1993). La educación popular y lo pedagógico. Evolución reciente y actuales búsquedas. *Revista Piragua* (7), 24-31.

Torres, A. (2000). Ires y venires de la educación popular en América Latina. *Revista Piragua* (18), 19-29.

Torres, A. (2007). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. El Búho.