

LA DIALÉCTICA HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN: DE LAS RAÍCES UNIVERSALES A LA REALIDAD LATINOAMERICANA

MG. Yoimar Estebinson Mosquera Valencia¹
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6761-1110>
E-mail: prof.yoimar@gmail.com
I.E Manizales de Cáceres
Colombia

MG. Catherine Lisveth Castiblanco Rodríguez²
ORCID: 0000-0002-7763-1092
E-mail: catherinecaro04@gmail.com
Universidad Militar Nueva Granada
Colombia

Recibido: 05/02/2026

Revisado: 09/03/2026

Aprobado: 13/04/2026

RESUMEN

El artículo analiza la educación como un campo de lucha histórica entre reproducción de órdenes dominantes y prácticas emancipadoras. Desde una perspectiva crítica, se subraya la historicidad del acto pedagógico, con América Latina como caso paradigmático en el que se manifiestan contradicciones estructurales y resistencias epistémicas. A partir de un recorrido teórico (clásicos y pedagogía crítica: Freire, Quijano, Walsh), se sostiene que la educación constituye un campo de disputa política y epistémica. Se examina la colonización como expresión de la "colonialidad del saber" que jerarquizó los conocimientos, así como las pedagogías vernáculas que resistieron y recrearon sus conocimientos. En el marco de la globalización neoliberal, estas tensiones se intensifican, influyendo en el sentido público de la educación. Se concluye que reconocer esta tensión histórica resulta clave para resignificar la escuela, convirtiéndola de un aparato ideológico en un lugar para la potenciación de sujetos críticos y la producción de conocimientos contrahegemónicos.

Palabras clave: educación, colonialidad del saber, dialéctica histórica, pedagogía crítica, América Latina.

¹ Yoimar Estebinson Mosquera Valencia, Magíster en Educación. Máster en Gestión Estratégica de Proyectos e Instituciones Educativas. Institución Educativa Manizales, Cáceres, Antioquia, Colombia / Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

² Catherine Lisveth Castiblanco Rodríguez, Licenciada en Pedagogía Infantil - Universidad de la Sabana, Magister en Educación - Universidad Militar nueva Granada, Docente investigación- Universidad Militar Nueva Granada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

THE HISTORICAL DIALECTIC OF EDUCATION: FROM UNIVERSAL ROOTS TO THE LATIN AMERICAN REALITY

ABSTRACT

From a dialectical approach, this article examines education as a field of historical contestation between the reproduction of hegemonic orders and emancipatory practices. It underscores the historicity of the pedagogical act and situates Latin America as a paradigmatic scenario where structural contradictions and epistemic resistance become visible. Drawing on a theoretical discussion that connects classical thinkers with critical pedagogy (Freire, Quijano, Walsh), the text argues that education is shaped by political and epistemic tensions. Colonization is examined as a mechanism of the “coloniality of knowledge” that imposed hierarchies, while vernacular pedagogies resisted and re-created knowledge practices. Under neoliberal globalization, these tensions intensify and reshape the public meaning of education. The central argument is that acknowledging this historical tension is key to re-signifying the school institution, transforming it from an ideological apparatus into a space for empowering critical subjects and producing counter-hegemonic knowledge.

Keywords: education, coloniality of knowledge, historical dialectic, critical pedagogy, Latin America.

INTRODUCCIÓN

La historiografía de la educación evita narrativas lineales y acumulativas: no se trata de una marcha progresiva hacia formas superiores de pedagogía o pensamiento, sino de un campo siempre abierto, conflictivo y contradictorio, atravesado por luchas de poder en cada momento histórico. La educación requiere, entonces, un marco conceptual que permita comprender su doble naturaleza. Como advierte Comenio (1976) en *Didáctica magna*, toda sistematización pedagógica está determinada por su contexto sociopolítico.

En esa línea, un enfoque dialéctico, atento a la unidad y lucha de contrarios, permite comprender cómo la escuela ha funcionado simultáneamente como aparato de normalización ideológica y como posibilidad de praxis liberadora. En términos de Ortíz Torres (2011), aplicar la lógica dialéctica a la investigación educativa posibilita reconocer la contradicción como fuente de desarrollo y transformación.

El problema que articula este trabajo es la permanencia de una matriz eurocéntrica de pensamiento en la construcción del campo educativo, matriz que ha invisibilizado, deslegitimado y silenciado las resistencias epistémicas y prácticas formativas locales, especialmente en el Sur Global y paradigmáticamente en América Latina; este proceso, teorizado por el sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000) como colonialidad del saber, la imposición del conocimiento de origen europeo (eurocentrismo) como la única forma de conocimiento válido, universal y científico, no se refiere al

pasado histórico del colonialismo, sino a un patrón de poder que continúa existiendo en nuestras mentes, universidades e instituciones; la colonialidad impuso un orden epistémico que jerarquiza y subordina los conocimientos no occidentales.

Lo que puede leerse como epistemicidio o destrucción de saberes que en consecuencia destruye cosmovisiones, memorias, modos de vida ancestrales, asimismo, se observa que las violencias epistémicas tienen consecuencias devastadoras, estas despojan a los pueblos de su patrimonio intelectual y restringen esa capacidad humana de imaginar y construir futuros diferentes y particulares al modelo dominante.

En este marco, el artículo propone reinterpretar la educación desde una perspectiva dialéctica. Se asume a América Latina como un laboratorio epistémico en el que se intensifican tensiones históricas universales: (a) dominación/emancipación, (b) tradición/transformación y (c) normalización institucional/creatividad pedagógica.

En este escenario se condensan disputas clave entre la colonialidad y las pedagogías de la resistencia, así como la búsqueda de una escuela orientada a la formación de sujetos críticos y a la construcción de proyectos colectivos.

Para ello, este trabajo se organiza en tres partes interrelacionadas; primero, se rastreará arqueológicamente las fuentes del pensamiento pedagógico occidental para reconocer las tensiones originarias que aún hoy nos desafían, en segundo lugar, se tratará el caso latinoamericano, desde la invasión colonial hasta los proyectos educativos del siglo XX, en la disputa entre la colonialidad y las pedagogías de la

resistencia. Se abordarán los debates actuales de la globalización neoliberal, con los desafíos y las alternativas desde un pensamiento decolonial e intercultural.

Desarrollo Temático

Arqueología de la matriz pedagógica occidental

Para comprender la dialéctica de la educación latinoamericana, primero hay que hacer una arqueología de las tensiones del modelo pedagógico occidental que le fue impuesto, las contradicciones que hoy enfrentamos no son nuevas, son un eco de debates filosóficos y políticos de las civilizaciones clásicas.

En Grecia, la educación (*paideia*) era el corazón de la vida pública y filosófica. Platón, en *La República*, planteó uno de los modelos pedagógicos más influyentes, al definir la educación como "*periagoge*", giro del alma de la oscuridad de la ignorancia (mundo sensible) a la luz de la verdad (mundo de las Ideas), su *Alegoría de la Caverna* es un tratado pedagógico de liberación por medio del conocimiento filosófico, un proceso difícil y resistido, para educar a los reyes-filósofos que gobernarían la ciudad perfecta; en cambio, la mayéutica de su maestro Sócrates planteaba un método dialógico en el que el conocimiento no se comunica, sino que se descubre en el interior del educando.

Asimismo, Aristóteles le dio un enfoque más práctico a la educación, asociándola con la ética y la política, para él la finalidad de la educación no era la teoría (*episteme*), sino el carácter (*ethos*) a través del hábito para alcanzar la sabiduría práctica

(*phronesis*), la virtud del buen ciudadano; esta tensión original entre una educación para la verdad abstracta y una educación para la virtud cívica marcaría todo el pensamiento posterior.

La civilización romana tomó esta herencia griega y la adaptó a las necesidades de un imperio práctico y conquistador, por ello, el modelo de la *humanitas romana*, bebiendo de la *paideia*, buscó formar al orador y al jurista, figuras necesarias para la administración imperial. Cicerón y, sobre todo, Quintiliano en *Institutio Oratoria* codificaron un modelo de enseñanza retórica no como un fin en sí misma, sino como el arte del *vir bonus dicendi peritus* (el hombre bueno que sabe hablar). La educación se transformó en una tecnología de gobierno, en un instrumento para generar fidelidad al Estado, para homogeneizar culturalmente a las élites de un territorio extenso y diverso en tensión entre formación retórica-ciudadana y disciplinamiento estatal.

En continuidad, en la Edad Media la Iglesia cristiana se convirtió en la principal institución educativa y la cosmovisión teológica redefinió los objetivos de la educación, esta se consideró una vía de salvación, siendo la fe el principio y el fin del conocimiento, ya San Agustín, en *De Magistro*, había afirmado que el único maestro es Cristo, que interiormente ilumina el alma. La escolástica del siglo XIII (Tomás de Aquino) lo culminó; su método, el *de la lectio* (lectura y glosa de textos canónicos), *la quaestio* (planteamiento de un problema) y *la disputatio* (debate argumentativo), intentó conciliar la fe con la razón aristotélica. Las nuevas universidades (Bolonía, París, Oxford) lo

codificaron, estableciendo un monopolio clerical sobre la alta cultura y desarrollando una pedagogía basada en la autoridad de la letra y la memoria.

Para el Renacimiento y el Humanismo significaron una ruptura parcial con esta tradición, donde el redescubrimiento de los clásicos grecolatinos promovió un giro antropocéntrico, puesto que la educación ya no se centraba exclusivamente en la preparación para la vida ultraterrena, sino en el desarrollo pleno de las facultades humanas (*studia humanitatis*), en sí mismo, figuras como Erasmo de Róterdam criticaron la aridez de la escolástica y abogaron por una formación integral, ética y estética; este impulso culminó en la obra de Comenio, cuyo proyecto de una *Pansophia* o saber universal, y su principio de "enseñar todo a todos", sentó las bases conceptuales para la idea moderna de la educación pública y democrática.

Finalmente, la Ilustración llevó estas tendencias a su punto más alto, al entronizar la razón como tribunal supremo y motor del progreso humano, por ende, la educación fue el medio para desatar las (cadenas) del ser humano frente a la superstición y el absolutismo. Jean-Jacques Rousseau, en su obra el Emilio, revolucionó la pedagogía al plantear una "educación natural" que siguiera el ritmo del niño y así mismo lo preservara de los males de la sociedad; por otro lado, Kant, en su tratado Sobre la pedagogía, sintetizó el pensamiento de la época con su famosa frase: "El hombre no es nada más que lo que la educación hace de él" (1803, p. 29). Para, Kant, la educación es el camino por el cual el ser humano llega a la "mayoría de edad",

es decir, a la autonomía moral e intelectual; aquí la dialéctica se hace evidente: la Ilustración defendió la liberación del individuo por medio de la razón, pero también creó las bases de los sistemas educativos nacionales, que aprovecharían la escuela para formar al "ciudadano" y reforzar el poder del Estado-nación. En esta doble cara de la escuela moderna, como instrumento de liberación individual y como mecanismo de control social, sería la que se exportaría violentamente al Nuevo Mundo como paradigma educativo.

La dialéctica educativa en el laboratorio latinoamericano

La historia de la educación latinoamericana es la historia de la imposición, adaptación y resistencia de esa matriz pedagógica occidental por las diferentes culturas locales, el continente se transformó en un laboratorio donde las contradicciones de la modernidad escolar se manifestaron con una intensidad y complejidad sin paralelo.

La educación como instrumento de colonización epistémica

En el siglo XVI los europeos no produjeron un diálogo de saberes; predominó la imposición violenta de un modelo de civilización sobre otro. La educación fue desde el inicio una de las principales tecnologías de conquista y gobierno colonial, por ende, la evangelización fue su principal justificación ideológica.

Órdenes religiosos como franciscanos, dominicos y, paradigmáticamente, los jesuitas, asumieron el liderazgo en la empresa educativa, un ejemplo claro es *La Ratio Studiorum* (1599) de la Compañía de Jesús, extendida por una amplia red de colegios

en todo Nuevo Mundo, es el ejemplo más elaborado y fiel de una gramática institucional para enseñar la disciplina, la obediencia jerárquica y la aculturación. Su misión era educar a las élites criollas, es decir hijos de españoles peninsulares nacidos en América, que gobernarían el imperio y "reducir" a los pueblos originarios a la "vida civilizada" cristiana (O'Malley, 1993, pp. 241–242).

Este proyecto educativo fue el instrumento de la colonialidad del saber, sino se transmitían nuevos conocimientos, si no también dogmas cristianos, el castellano como lengua oficial, la lógica aristotélica, igualmente se instauraba un nuevo régimen epistémico que deslegitimaba por completo los conocimientos, las lenguas, las memorias y las cosmologías de los pueblos originarios y, más tarde, de las poblaciones afrodescendientes; en estas dinámicas surgieron la quema de *códices*, la persecución de *amautas* (sabios incas) y la prohibición de las lenguas originarias en los espacios oficiales, siendo estos actos premeditados de epistemicidio; pero la dominación nunca fue absoluta.

Ante la escuela colonial, en contraposición surgieron diversas pedagogías de la resistencia, como los conocimientos subalternizados no desaparecieron; se refugiaron en los espacios comunitarios, se transmitieron oralmente, mediante rituales y prácticas cotidianas, muchas veces sincretizándose con los elementos cristianos impuestos, creando nuevas formas culturales. León-Portilla (1969) lo demuestra al estudiar la filosofía *náhuatl* a través de los testimonios indígenas, existían formas elevadas de

educación prehispánicas *calmécac* y *telpochcalli* para desarrollar una ética y una estética en consonancia con el cosmos. Asimismo, Arguedas (1958, pp. 45–46) refirió la "memoria viva" de los pueblos quechuas como un sistema de transmisión intergeneracional a través del trabajo colectivo y la narración oral. Estas prácticas, como plantea, Rivera Cusicanqui (2010) pueden considerarse pedagogías *ch'ixi* (abigarradas) que evidencian la capacidad de los pueblos subalternos de negociar, hibridar y reapropiarse de elementos hegemónicos sin perder su núcleo identitario; entonces la colonialidad, impuso una jerarquía, pero también creó una tensión dialéctica que ha impulsado la historia cultural y educativa del continente.

Los proyectos educativos republicanos: ¿liberación o neocolonización?

Las independencias del siglo XIX abrieron un nuevo capítulo. Los gobernantes de las nuevas repúblicas, influenciados por el pensamiento ilustrado, en la educación pública hallaron la base para construir los nuevos Estados-nación y formar ciudadanos modernos. Simón Bolívar, en el Discurso de Angostura, declaró: *"La educación popular debe ser el primer cuidado del amor paternal del Congreso. Moral y luces son los polos de una República, moral y luces son nuestras primeras necesidades"* (Bolívar, 1819, p. 94). Intelectuales y políticos como Andrés Bello en Chile o Domingo Faustino Sarmiento en Argentina encabezaron la construcción de sistemas educativos nacionales.

Este proyecto liberador nació con una contradicción: La (liberación) política de España no trajo consigo una liberación epistémica, por ende, el modelo educativo se

copió del europeo (en especial del francés), lo que perpetuó la dependencia cultural. La conocida dicotomía sarmientina de civilización y barbarie de Facundo (1845) se erigió como la consigna no escrita de la pedagogía decimonónica, puesto que la "civilización" era Europa, la ciudad, el hombre blanco y letrado; la "barbarie" era el campo, el indio, el gaucho, el negro y sus conocimientos "atrasados". Por ende, la escuela pública se erigió, así como un instrumento de modernización obligatoria, para uniformizar culturalmente a la población, eliminando la "barbarie" interior y así poder integrarse a la "civilización" occidental. Medidas como establecer escuelas normales dirigidas por maestros europeos o estadounidenses, establecer internados para niños indígenas tenían como objetivo explícito la asimilación como el olvido de las culturas nativas. La promesa ilustrada de liberación por medio de la educación se transformó, para amplios sectores, en una nueva forma de colonización interna.

Fue de esperar hasta el siglo XX para escuchar las primeras voces críticas desde dentro del pensamiento latinoamericano. José Martí en Cuba, con su propuesta de una educación enraizada en "Nuestra América", y José Carlos Mariátegui en Perú, denunciando el carácter feudal y gamonal del sistema educativo, fueron pioneros de un pensamiento pedagógico latinoamericano; esta idea, como indica Vivas Hernández (2017), "implica la reivindicación de la pedagogía como práctica radicalmente crítica y liberadora", ante ello, la escolarización masiva del siglo XX extendió enormemente el acceso, pero no logró superar las desigualdades estructurales. Como señalan Tedesco

(2000) y Torres (1996, pp. 159–160), las grandes desigualdades entre el campo y la ciudad, entre poblaciones indígenas/afro y mestizas/blancas, entre clases sociales, se reprodujeron y mantuvieron en el sistema escolar.

La incursión de la pedagogía crítica y la praxis de liberación

El giro epistemológico y político se dio en mitad del siglo XX, en un momento de efervescencia social, disputas antiimperialistas como teorizaciones sobre la dependencia, es de ahí que emerge Paulo Freire, pues su pensamiento, y especialmente la Pedagogía del oprimido (1970), no plantean una nueva metodología, sino una refundación filosófica de la práctica educativa; Freire critica lo que él llama la "educación bancaria", un modelo autoritario y vertical donde el educador "deposita" conocimientos en las mentes de los educandos, quienes son recipientes pasivos y vacíos. Este modelo, para Freire, es un instrumento de dominación, porque mata en los hombres la capacidad de pensar, de crear, de adaptarse a la realidad y no de transformarla.

Asimismo, desde la educación bancaria, Freire propone una "educación problematizadora" o liberadora, esta supone la conversación entre educador y educando como coinvestigadores de su realidad, donde la dialogicidad, como recalca Vivas Hernández (2017), es la manera de hacer de una nueva pedagogía. Es así como el punto de partida no son las ideas abstractas, sino las "situaciones existenciales" de los oprimidos. Al codificar y decodificar esta realidad, las personas van tomando

"concientización" (*conscientização*), como explica Ocampo López (2021), no basta con caer en la cuenta, sino que es un proceso psicosocial que implica comprender críticamente las estructuras de dominación y, sobre todo, actuar, praxis, la síntesis entre pensamiento y acción transformadora.

En concordancia a esta filosofía pedagógica la alfabetización de adultos que Freire practicó en Brasil no era una técnica, sino un acto político de "leer el mundo" para "reescribirlo" en términos de justicia social. En este orden, el influjo del pensamiento freireano fue enorme: inspiró a generaciones de educadores populares, movimientos sociales y teólogos de la liberación en América Latina y el mundo, al sostener que la educación puede y debe ser un instrumento de liberación.

Paralelamente, y en diálogo con Freire, las teorías de la reproducción social (Althusser, 1970; Bourdieu y Passeron, 1970) ofrecieron un diagnóstico de cómo la escuela, como "aparato ideológico del Estado", reproduce desigualdades por medio del capital cultural; de este cruce entre crítica reproductivista y praxis liberadora freireana se nutre la pedagogía crítica, que entiende el currículo, la enseñanza y la evaluación como espacios de disputa cultural y política.

Debates contemporáneos: neoliberalismo, decolonialidad e interculturalidad

La dialéctica histórica de la educación latinoamericana ha entrado en un nuevo momento en las últimas décadas, con la hegemonía del modelo neoliberal y el

surgimiento de fuertes respuestas críticas desde el pensamiento decolonial e intercultural.

Impacto de la globalización neoliberal en la educación

Desde las décadas de 1980 y 1990, bajo el influjo de organismos financieros internacionales como el Banco Mundial, FMI y de marcos comparativos promovidos por la OCDE, la mayoría de los países latinoamericanos implementaron amplias reformas educativas. Estas reformas reconfiguraron el sentido de la educación: dejó de ser comprendida principalmente como derecho social para ser tratada como servicio, bien de mercado e inversión en “capital humano”, esto es, como valorización económica de las capacidades de las personas. En la lectura crítica de Apple (2002), este viraje instaló un nuevo léxico y nuevas tecnologías de gobierno educativo: estandarización, competencia, rendición de cuentas y evaluación por resultados, fortalecidas por pruebas estandarizadas como PISA, en Colombia las ICFES.

Las implicaciones de este modelo han sido enormes, así como la competencia entre escuelas por fondos y alumnos ha generado privatización y segregación socioeconómica, lo que ha llevado como resultado el interés por los estándares y por resultados medibles. Esto ha ido reduciendo el currículo a aquellas habilidades que el mercado considera “útiles” matemáticas, ciencias, lenguaje, dejando de lado las humanidades, las artes, los deportes y el pensamiento crítico.

De esta forma, la autonomía del profesorado se ha reducido, convirtiéndose en aplicadores de currículos estandarizados, es aquí donde la educación emerge como un campo de batalla contrahegemónico (Vivero Arriagada, 2013, p. 2). Los conflictos educativos revelan las contradicciones del capitalismo neoliberal; es claro que la pandemia por COVID-19 develó estas desigualdades, al punto que la CEPAL (2022) advirtió sobre una "crisis silenciosa de la educación", que dejó en evidencia la brecha digital y profundizó las desigualdades de género en las trayectos educativas y laborales.

Las respuestas desde el pensamiento decolonial y la interculturalidad crítica

Frente a la mercantilización neoliberal y la persistencia de la colonialidad, en las últimas décadas ha emergido con fuerza en América Latina un conjunto de corrientes críticas agrupadas bajo el paraguas del pensamiento decolonial: partiendo de las intuiciones de Quijano, pensadores como Walter Mignolo, Enrique Dussel y Catherine Walsh, han llamado a un "giro decolonial" que implica un desprendimiento epistémico del paradigma eurocéntrico de la modernidad. En el campo educativo, la investigación sobre la descolonización ha crecido de manera significativa, en sí, una revisión sistemática de Lindquist Sánchez y García Galván (2023) sobre la producción académica a partir del 2010, muestra tendencias ya consolidadas, como los debates sobre la relación entre enseñanza, descolonización, la interculturalidad, los pueblos indígenas, y la discusión epistemológica. Al mismo tiempo, señalan la emergencia de nuevas y vibrantes agendas de investigación centradas en la descolonización del

currículo, la formación docente desde una perspectiva decolonial, los diálogos con el feminismo, el arte y los estudios sobre discapacidad.

La propuesta más elaborada en este sentido es la de la interculturalidad crítica, de Catherine Walsh (2009) distingue tres enfoques de interculturalidad: la relacional, que simplemente reconoce el contacto entre culturas; la funcional, que fomenta el diálogo como la tolerancia sin cuestionar las relaciones de poder desiguales (y que es propio del multiculturalismo neoliberal) y la crítica, la interculturalidad crítica busca visibilizar y problematizar las relaciones de poder racializadas y coloniales que han subordinado a ciertos grupos y sus conocimientos.

En consecuencia, no se trata de “integrar” a los pueblos indígenas o afrodescendientes en el modelo educativo hegemónico, sino de transformarlo para hacer posible un diálogo más simétrico entre diversas epistemologías. En últimas, no es solo una actitud, sino un proyecto político, ético y epistémico este proyecto político necesita un cimiento ético.

Autores como Gómez Torres y Mora Alvarado (2018) plantean una ética de la liberación para una educación comunitaria y decolonial, donde se alinea con filosofías ancestrales como el Buen Vivir *Sumak Kawsay* en Quechua, las cuales plantean modelos alternativos al desarrollo capitalista, basados en la coherencia entre la humanidad con la naturaleza.

Indican que, ante la racionalidad individualista y mercantil del neoliberalismo, la educación se ha de basar en el principio de vida y en el compromiso con los más desfavorecidos, esta mirada pretende orientar hacia una transmodernidad crítica, más allá de la modernidad eurocéntrica, donde la educación es un hecho histórico-social comunitario.

En este enfoque, en un proyecto que se alinea con filosofías ancestrales como el Buen Vivir *Sumak Kawsay*, las cuales plantean modelos alternativos al desarrollo capitalista, basados en la concordancia entre los seres humanos en relación con la naturaleza. Iniciativas como las universidades indígenas en Ecuador, Bolivia o Colombia, con todos sus desafíos, son ejemplos reales de construir una educación científica y culturalmente relevante.

CONCLUSIONES

Un análisis dialéctico de la evolución histórica de la educación, desde sus inicios clásicos hasta las configuraciones educativas actuales en América Latina, nos muestra una verdad ineludible: la educación nunca ha sido, ni podrá ser, un terreno neutral. Se erige, principalmente, como un campo de lucha política, epistemológica y cultural. eterna disputa entre la educación como herramienta de dominación y control, y la educación como práctica de libertad y cambio, esta se escribe en América Latina con los signos de la colonialidad.

La colonización europea impuso un modelo de educación al servicio de la metrópoli, generando un epistemicidio que subalternizó los conocimientos ancestrales. Pero como ya vimos, este proyecto hegemónico nunca se logró por completo, siempre fue resistido por pedagogías de la resistencia que garantizaron la supervivencia y recreación de epistemologías no occidentales, los proyectos republicanos del siglo XIX, aunque inspirados en un lenguaje de liberación, muchas veces continuaron la dependencia cultural bajo nuevos términos, reproduciendo una matriz eurocéntrica que impone la historia y valores de Europa como el único modelo universal de progreso y civilización excluyendo las mayorías.

El siglo XX representó un punto de inflexión crucial, como: la expansión de la escolarización pública convivió con la irrupción de la pedagogía crítica de Paulo Freire, quien ofreció al continente como al mundo un marco teórico-práctico para concebir la educación como un acto de concientización y liberación. Este legado es hoy más pertinente que nunca, en un momento en que la globalización neoliberal amenaza con reducir la educación a una mera mercancía, así como al pensamiento crítico a un obstáculo para la eficiencia del mercado.

En la actualidad para América Latina el desafío es mayúsculo y de doble vía: por un lado, resistir la mercantilización, así como defender la educación como un derecho fundamental que hace parte de un bien público; por otro, profundizar el proceso de descolonización epistémica, como argumenta contundentemente Walsh (2009, pp. 70,

143, 209, 211) no es suficiente con incluir a los históricamente excluidos en un sistema que sigue siendo estructuralmente monocultural y colonial. Es imperativo interculturalizar y descolonizar el saber, el currículo, la pedagogía y la propia institucionalidad escolar, un campo de investigación, la praxis en plena expansión, como lo demuestran los estudios sobre descolonización curricular y formación docente (Lindquist Sánchez y García Galván, 2023). Este proyecto transformador debe anclarse, como proponen diversas voces, en una ética de la liberación que ponga el principio de la vida en el centro (Gómez y Mora, 2019).

Asimismo, la evidencia histórica sugiere que la educación es un campo inherentemente conflictivo, lejos de ser un problema, asumir esta complejidad dialéctica, cuya rigurosidad metodológica es clave (Ortíz Torres, 2011), es la condición de posibilidad para reinterpretar nuestro pasado y proyectar un futuro viable. Ello implica construir una praxis educativa que, sin renunciar al conocimiento universal, sea capaz de dialogar horizontalmente con la vasta diversidad de saberes que habitan nuestros territorios, por ende, se trata de forjar una escuela que, en lugar de reproducir las desigualdades, se erija como un espacio de justicia social, de diálogo crítico interepistémico y, en definitiva, de transformación colectiva.

REFERENCIAS

- Althusser, L. (1970). Ideología y aparatos ideológicos de Estado. En *La filosofía como arma de la revolución* (pp. 102-151). México: Siglo XXI Editores.
- Apple, M. W. (2002). *Educación "como Dios manda": Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Ediciones Paidós. ISBN: 978-84-493-1250-2
- Arguedas, J. M. (1958). *Los ríos profundos*. Buenos Aires: Editorial Losada. ISBN 978-950-03-9697-4
- Bello, A. (1843). *Discurso de instalación de la Universidad de Chile*. Santiago: Universidad de Chile.
- Bolívar, S. (1819). *Discurso de Angostura*. Angostura.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Siglo XXI Editores.
- Comenius, J. A. (1976). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. Santiago: Autor.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*.
- Gómez Torres, J. R., & Mora Alvarado, M. A. (2019). *Educación, ética de la liberación y comunidad: Comentarios a partir del pensamiento de Lev Vygotsky y Paulo Freire*. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1–23.
- Kant, I. (1803/2009). *Sobre pedagogía* (O. Caeiro, Trad.). Córdoba, Argentina: Editorial Universidad Nacional de Córdoba; Encuentro Grupo Editor. (Obra original publicada en 1803).

- León-Portilla, M. (1969). *Visión de los vencidos: Relaciones indígenas de la Conquista*. México, D.F.: UNAM. ISBN: 84-7679-227-1
- Lindquist Sánchez, R., & García Galván, R. (2023). *Descolonización de la educación en Latinoamérica. Una revisión sistemática de las tendencias investigativas en la actualidad*. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 28(100), e7535257.
- Ocampo López, J. (2021). *Paulo Freire y la pedagogía del oprimido*. Tunja: Búhos Editores.
- O'Malley, J. W. (1993). *The First Jesuits*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN-10: 0674303121 / ISBN-13: 9780674303126
- Ortiz Torres, E. A. (2011). *La dialéctica en las investigaciones educativas / Dialectics in education researchs*. **Actualidades Investigativas en Educación**, 11(2), 1–26.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–245). CLACSO.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores* (1a ed.). Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emilio o de la educación* [PDF]. Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), Biblioteca Digital MINERD–Dominicana Lee,
- Sarmiento, D. F. (1845/2018). *Facundo o civilización y barbarie* (incluye prólogo de A. Laera). Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Torres, C. A. (1996). *Las secretas aventuras del orden: Estado y educación* (pp. 159–160) (Prólogo de A. Borón). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. ISBN: 9509467723 / 9789509467729

- Vivas Hernández, I. M. (2017). El pensamiento pedagógico latinoamericano y la reflexión educativa: un desafío para los nuevos educadores. ACTAS, 4, Actas del Cuarto Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación
- Vivero Arriagada, L. A. (2013, abril). La educación como campo de lucha contra hegemónica: desafíos para el Trabajo Social Crítico. Margen, (68), 1–9.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Abya-Yala ISBN: 978-9978-22-809-8