

Los “*ires y venires*” de la pedagogía de América Latina

The “comings and goings” of Latin American pedagogy

V. Valentina Bahamondes Acevedo (valentina.bahamondes@umce.cl)¹

¹ Docente Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación.
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

Resumen

Este trabajo analiza el devenir histórico y político de la educación en América Latina desde el siglo XVIII, destacando las tensiones entre educación popular y discurso hegemónico. A partir del libro *“De Simón Rodríguez a Paulo Freire”* de Adriana Puiggrós (2024), que expone cómo la educación ha sido históricamente un instrumento de dominación colonial destaca experiencias transformadoras, como las de Rodríguez y Freire, que reivindican una pedagogía latinoamericana crítica, inclusiva y emancipadora. Se examina el rol de la escolarización en la consolidación de los Estados-nación latinoamericanos, donde la escuela fue utilizada para unificar, disciplinar y formar ciudadanos funcionales al nuevo orden social, en oposición a la educación liberadora promovida por Rodríguez. El currículo aparece como una herramienta ideológica que muchas veces despoja de sentido los saberes y reproduce la lógica dominante, aunque también puede ser transformador cuando se integra al contexto social de los estudiantes. Se destacan experiencias de la Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia y el Plan San Carlos en Chile, que vincularon la educación con la producción, la cultura local y la autonomía comunitaria. Estas iniciativas muestran una pedagogía descolonizadora que desafió al modelo educativo tradicional. Finalmente, se reconoce que los intentos por construir una pedagogía latinoamericana han enfrentado obstáculos como la sobreideologización y la desvinculación con la escuela formal. En el siglo XXI, frente a desafíos como la digitalización y la desescolarización, se plantea revitalizar el rol docente, rearticular el currículo desde los problemas reales de los estudiantes y recuperar el legado crítico de figuras como Rodríguez y Freire para una educación verdaderamente emancipadora.

Palabras claves: Educación popular, Pedagogía latinoamericana, Currículum, Emancipación

Abstract

This work analyzes the historical and political evolution of education in Latin America since the 18th century, highlighting the tensions between popular education and hegemonic discourse. Based on the book *“From Simón Rodríguez to Paulo Freire”* by Adriana Puiggrós (2024), which shows how education has historically served as an instrument of colonial domination, it emphasizes transformative experiences, such as those of Rodríguez and Freire, which advocate for a critical, inclusive, and emancipatory Latin American pedagogy. The role of schooling in the consolidation of Latin American nation-states is examined, where the school was used to unify, discipline, and shape citizens to fit the new social order—contrasting with the liberatory education promoted by Rodríguez. The curriculum appears as an ideological tool that often strips knowledge of its meaning and reproduces dominant logic, although it can also be transformative when integrated with the students’ social context. Notable examples include the Ayllu School of Warisata in Bolivia and the San Carlos Plan in Chile, which connected education to production, local culture, and community autonomy. These initiatives illustrate a decolonizing pedagogy that challenges the traditional educational model. Finally, it is acknowledged that efforts to build a Latin American pedagogy have faced obstacles such as over-ideologization and disconnection from formal schooling. In the 21st century, in the face of challenges such as digitalization and de-schooling, it becomes crucial to revitalize the role of teachers, rearticulate the curriculum around students’ real-life issues, and reclaim the critical legacy of figures like Rodríguez and Freire for a truly emancipatory education.

Keywords: Popular education, Latin American pedagogy, Curriculum, Emancipation.

Introducción

Este trabajo aborda algunos aspectos de la historia de la educación latinoamericana desde el siglo XVIII hasta el XXI. Como referencia, se utilizó el libro *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, de Adriana Puiggrós (2024). A grandes rasgos, al analizar la historia de la educación en América Latina, se observa un marcado carácter colonialista. En numerosos casos, se ha menospreciado la capacidad de las propias comunidades, un fenómeno particularmente cruento durante la época de la conquista y la colonia, aunque con el tiempo ha adoptado otras formas. Unido a esto, se ha privilegiado una educación oficial, libresca y academicista, que deja de lado la vinculación entre lo manual y lo intelectual, separación que no es trivial, pues lo manual se vincula con la realidad y lo intelectual, en su mayoría, es importado.

No obstante, en distintos momentos históricos, ha emergido la invisibilizada Educación Popular, con su intencionalidad política y voluntad transformadora de la realidad, aunque no exenta de aciertos y desaciertos. Hoy, frente a los cambios que se vislumbran a escala mundial, se hace más necesario que nunca movilizar las experiencias y las fuerzas propias para consolidar una educación para los latinoamericanos, con el fin de lograr un balance adecuado entre los saberes de las comunidades y aquellos que provienen del saber europeo. No hacer este balance significaría desconocer el mundo interconectado en el que vivimos y, en consecuencia, condenar a nuestros pueblos a la subordinación.

La escolarización: origen común para los estados de América Latina

El funcionamiento económico durante la colonia en América Latina se sustentaba en las tareas extractivas realizadas por esclavos e indígenas. Las características de estas actividades no requerían la educación de estos grupos. Mientras tanto, las clases dirigentes criollas recibían

educación a través de tutores particulares o bajo el alero de la Iglesia. En este marco, el abandono educativo de las grandes masas era absoluto (Braslavsky, 1985). Sin embargo, los colonizadores, de manera estratégica, educaron a las élites de las civilizaciones precolombinas más avanzadas con el objetivo de cooptarlas y facilitar el proceso de aculturación.

A mediados del siglo XVIII, en Europa, el auge de la Revolución Industrial en Inglaterra obligó a la corona española a promover la educación popular como un medio para fomentar la manufactura, estimular el desarrollo fabril y prevenir posibles levantamientos antimonárquicos. En este contexto, se implementaron reformas que marcaron el inicio del modo de producción capitalista. Estas transformaciones también generaron que la Ilustración española diseñara planes de instrucción elemental, consolidando la educación popular como la base del progreso económico y social, así como de la construcción del Estado moderno. Los niños de la metrópolis debían ser instruidos en lectura, escritura y formación patriótica (Braslavsky, 1985)

En las colonias, se replicaron los impulsos reformistas. No obstante, en términos educativos, no se percibía tan claramente la pertinencia de estas iniciativas, dado el bajo nivel de desarrollo de las fuerzas productivas, una situación que se prolongó durante varias décadas después de la independencia. Tampoco resultaba evidente la conveniencia de estas reformas para los intereses monárquicos, pues los representantes criollos que abrazaban los ideales de la *Ilustración* también eran permeables al sentimiento revolucionario producto de las revoluciones de 1776 y 1789 (Acosta, 2021) y comprendieron que, bajo el régimen monárquico, era difícil consolidar sus propios intereses. Esto los llevó a plantear cambios en la estructura del poder político, lo que a su vez radicalizó las posiciones y promovió el espíritu independentista. Había que facilitar las condiciones para el desarrollo capitalista y la conformación de un estado político consolidado era un punto clave (Braslasky, 1985)

Mientras, a fines del siglo XVIII, en el preámbulo de los procesos independentistas, había pocas escuelas. Su institucionalidad no era sólida y funcionaban con un débil aporte de la Corona. Hubo maestros autoformados que enseñaban a niños y jóvenes. En ese contexto se formó en Venezuela el maestro Simón Rodríguez quien más tarde, en base a su experiencia llegaría a una comprensión crítica respecto de las ideas pedagógicas de los intelectuales liberales que se imponían en ese momento. Rodríguez, al igual que José Martí entendía que lo educativo era central en el proceso emancipatorio y pensaban que la educación debía constituirnos como americanos independientes de Europa (Cabaluz, 2019). Fue un periodo confuso, la educación popular fue entendida como homónima de la instrucción pública que había surgido en Europa, que en síntesis era comprendida como educación para el pueblo (Gómez & Puiggrós, 2019)

En el siglo XIX comenzaron las revoluciones de independencia en América Latina, lo que dio lugar a periodos de anarquía. Sin embargo, hacia finales de ese siglo se inició el proceso de consolidación de los Estados-nación. Para lograr este objetivo, era necesario unificar los territorios, establecer límites, definir fronteras y construir símbolos. En resumen, se buscaba alcanzar una identidad común en cada nación (Acosta 2021). En este contexto, la escolarización desempeñó un papel fundamental en la promoción de esta unificación, debió instalar elementos compartidos en los espacios territoriales resultantes del proceso de independencia (Acosta 2021). La escuela, que incorporaba aspectos vinculados a prácticas de carácter militarizado, contribuyó a establecer el orden deseado por quienes dirigían este proceso. Además, cumplió la función de disciplinar a los pobres para el comportamiento *civilizado* y preparar a los ricos para gobernar, todo ello bajo un idioma común. Esta estrategia se alejaba de las ideas educativas de Simón Rodríguez, quien había depositado su esperanza en una educación verdadera para el amplio pueblo, el que incluía a todos.

La escolarización llevada a cabo en los países recién independizados fue un pilar fundamental en la consolidación de la nación y la construcción del Estado, fue un proceso previo a la formación las burguesías locales, en contraste con lo ocurrido en Europa, en la cual las burguesías desempeñaron un papel protagónico en la formación de los Estados y por cierto, en los procesos de construcción y consolidación educativa (Acosta 2021). De este modo, se puede plantear que existe una base histórica común en América Latina, tanto en la construcción de las naciones como en el modelo de escolarización inicial.

Educación popular versus discurso hegemónico

Actualmente, se ha establecido que una de las características fundamentales de la educación popular es su intencionalidad política, manifestada como una voluntad transformadora de la realidad a partir de las condiciones existentes. Este proceso implica un diseño que otorga sentido y coherencia, facilitando su integración en las luchas sociales de un pueblo (Gómez & Puiggrós, 2019). Este es el sentido que converge en el proceso de independencia entre quienes buscaban terminar con la dependencia de Europa. Simón Rodríguez, entró en resonancia con su pueblo al que percibió como impulsor del crecimiento y desarrollo de América Latina. Rodríguez, seducido por liberalismo económico, planteó fortalecer el mercado interno y local. Concibió un capitalismo de carácter cooperativo y por ende, fue partidario de la planificación. Entendía que no se debía dejar al azar lo que el cálculo podía resolver, propuso alianzas productivas, asociaciones cooperativistas entre diferentes actores. Tenía una visión del desarrollo que debía seguir América Latina, asunto que brotó en las ideas de su estudiante más notable, Simón Bolívar (Puiggrós, 2024).

En el plano educativo, con extraordinaria claridad planteó la creación de una formación democrática para satisfacer las necesidades de las demandas latinoamericanas. Elevó la figura

del sujeto popular, e insistió en transmitir saberes socialmente productivos sin distinción entre ricos y pobres, valorando aquellas experiencias educativas llevadas a cabo por sujetos populares (Gómez & Puiggrós, 2019). Los planteamientos de Rodríguez fueron revolucionarios para la época, y sin lugar a duda, sigue siendo subversivo pretender darles a los *desharrapados* un mayor protagonismo y estatus ciudadano o de autoridad elegible.

En lo pedagógico, planteó que se debía dejar atrás el método lancasteriano que, a fuerza de repetición mecánica, quitaba potencia creativa a la educación. Rodríguez fue conocedor de las ideas de Rousseau en su exilio en Francia, las interpretó de tal modo, que su razonamiento lo llevó a generar una ruptura epistemológica con la pedagogía que se instalaba como dominante en América Latina en aquella época (Gómez & Puiggrós, 2019). En síntesis, Simón Rodríguez tenía una idea de la sociedad, coherente y situada al contexto de aquella época. Entendía con particular claridad el rol que le cabía educación en aquel proceso histórico.

En el contexto emancipador surgió un horizonte y significación de una educación popular asimilada al significado de instrucción pública, entendida como educación del pueblo y se concibió ligada al progreso social y económico, noción vinculada a la idea del estado moderno (Gómez & Puiggrós, 2019). Finalmente, de manera hegemónica, de la mano de los procesos de independencia de los pueblos de América Latina se instaló la disyuntiva ligada a *civilización o barbarie*. Quién encarna de manera genuina ese pensamiento es Domingo Faustino Sarmiento, quien rechazó al sujeto popular: los negros e indígenas no eran sujeto pedagógico por falta de cultura y males sociales. Su connacional Juan Baustista Alberdi, prefería la importación de inmigrantes, con saberes industriales. Deseaba traer brazos, costumbres y capitales de los países avanzados (Puiggrós, 2024). Sarmiento por su parte, promovió exitosamente una educación popular para todos, no obstante, el *todos* no incluía a los indígenas a quienes consideró racialmente impedidos.

A pesar de lo controversial de estas consideraciones y diferencias con Rodríguez, los tres precursores coincidirían en el liberalismo para dar consistencia a las naciones. Desde tres posiciones distintas, descalificaron los saberes deslegitimados del viejo régimen educativo. Sarmiento trabajó para una educación ligada al desarrollo productivo, elemento fundamental para la construcción de naciones independientes. Mientras que la idea de educación popular de Simón Rodríguez se tornó fantasmal en América Latina según describió Pietri (1990, citado en Puiggrós, 2024) La *Educación Popular* fue invisibilizada por el discurso hegemónico de carácter occidental excluyente.

Pedagogía y currículo, intimidad de la disputa

El currículo escolar es una construcción que organiza una red de contenidos y formas educativas, diseñada para identificar los fines y propósitos perseguidos en el ámbito educación. Esta red cristaliza concepciones ideológicas y, en consecuencia, refleja la manera en que se busca configurar una sociedad. Como comenta Puiggrós (2024) Agamben retoma el análisis del coleccionista desarrollado por Benjamin, quien compara el currículo moderno con una colección de objetos administrados por los profesores. Según este enfoque, los docentes, al igual que los coleccionistas, extraen los saberes u objetos de su contexto original, despojándolos de su significado, historia y productividad. Esta práctica atraviesa la modernidad y se vincula en el presente siglo con la lógica de la eficiencia, manifestada a través del cumplimiento de estándares, sistemas evaluativos y políticas educativas. Procedimientos que, en cierta medida, tienen vida propia para efectuar justificaciones alejadas de lo que realmente ocurre en las aulas. Por cierto, poco contribuyen a la transformación educativa. En cierta medida, son procedimientos que tienden a reproducir lo ya existente.

En algunos casos, son los propios profesores quienes reorganizan las materias y transforman los saberes, generando aprendizajes significativos conectando lo propuesto con

las comprensiones previas de los estudiantes. Agamben coincide en que el educador posee características tanto del coleccionista como del revolucionario. Este último, si logra la transmisión de experiencias, puede transformar la cultura, generando un legado con nuevas formas de comprensión y valoración del conocimiento para la construcción de un futuro. De no ser así, solo acumulará objetos.

En consonancia con la idea de transformación, Freire (1985, citado en Gómez, 2019) consideró clave en su pedagogía de la liberación el saber y la cultura previa de los aprendices, evitando tratarlos como una *tabla rasa*. De este modo, las relaciones educativas se ubican fuera del *laberinto teórico* que representa el reproductivismo (Puiggrós, 2024). En estas circunstancias, el educador se convierte en generador de experiencias y conocimientos que pueden ser transformadores, siempre y cuando sean transmisibles.

En esta disputa, el reproductivismo, como bastión de la cultura educativa dominante, se impuso durante casi todo el siglo XX. Aunque no estuvo exento de críticas desde diversos ángulos, estas objeciones no conducían a alternativas políticas viables. Tal es el caso de las luchas de finales de la década de 1960 que, por una parte, se alinearon con intereses subordinados al mercado, aprovechando las políticas públicas de ampliación de cobertura educativa e investigativa con fines empresariales privados. Por otra parte, las luchas políticas de izquierda plantearon reivindicaciones amplias, pero rechazaron un currículo basado en la formación productiva. Este enfoque resultó poco viable y, en el caso de las universidades, llevó siempre al retorno al modelo napoleónico criticado (Puiggrós 2024)

Sin embargo, también hubo experiencias valiosas en el siglo XX de *Educación Popular*, que reflejan el tránsito fantasmal de las ideas de Simón Rodríguez en América Latina. Entre los años 1931 y 1936, se llevó a cabo en Bolivia la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata, la cual destacó por su carácter innovador y transformador. Fundada por un profesor normalista marxista y un educador indígena, esta iniciativa constituyó un proyecto educativo

descolonizador cuyo objetivo principal era emancipar a la población indígena de las estructuras de opresión que perpetuaban su explotación y marginación. (Cabaluz 2019). Asimismo, buscaba preservar los hábitos y tradiciones culturales de las comunidades indígenas, al tiempo que las preparaba para ejercer su libertad y autonomía.

La Escuela Ayllu de Warisata articuló conocimientos económicos, productivos, políticos, organizativos y culturales propios de las comunidades aimaras y quechuas. La educación impartida no se limitó al ámbito letrado, sino que se extendió hacia una formación basada en la cultura y lengua propias, así como en la colaboración comunitaria. Un aspecto central del proyecto fue el trabajo orientado al desarrollo económico de las comunidades, abarcando actividades como la agricultura, la carpintería, la albañilería, la tejería y la herrería, entre otras (Cabaluz, 2019). Este enfoque desafió la concepción tradicional de la división social del trabajo al integrar lo productivo con lo educativo. Los miembros de la comunidad colaboraron en la construcción de los espacios escolares y fomentaron la autosustentabilidad respetando los ciclos y recursos naturales.

Otro elemento fue el resurgimiento del parlamento amauta, que permitió deliberar colectivamente sobre los problemas de la escuela y de la comunidad indígena. Esta práctica no solo fortaleció la participación comunitaria, sino que también se convirtió en una herramienta para resistir el asedio y los embates de una oligarquía determinada a mantener el latifundio y las políticas colonialistas.

La experiencia de Warisata representó una forma de resistencia cultural frente a la imposición de valores y costumbres occidentales. Este proyecto buscó preservar las formas de vida y el conocimiento ancestral, presentándose como una estrategia para evitar la disolución cultural y mantener la identidad indígena. En este contexto, el concepto acuñado como *fagocitación* (Kusch, 1962) resulta particularmente relevante. Este término describe el proceso por el cual una cultura asimila elementos de otra de manera inconsciente y pragmática,

adaptándolos a su propio contexto para sobrevivir. Los indígenas tomaron lo necesario de la modernidad para su beneficio, pero siempre desde una perspectiva flexible, fundamental para resistir la colonización y preservar la identidad local.

Hasta los años 1960, según indica Kusch (1962), los indígenas habían logrado mantener su identidad, pero existe la amenaza de que la fagocitación excesiva de la cultura occidental los lleve a una paulatina disolución de sus valores y formas de vida tradicional. Lo que en definitiva está en juego en este proceso es la mantención de la *sabiduría de América* que se basa, de acuerdo a Kusch, en un equilibrio entre el ser humano y su entorno. Este equilibrio no busca la dominación ni la explotación, sino la convivencia armoniosa, pues la sabiduría indígena valora la sostenibilidad y la conservación de los recursos naturales, lo que contrasta con el modelo de desarrollo occidental extractivista y de consumo. Los pueblos indígenas no ven la naturaleza como algo externo que debe ser explotado o controlado, sino como una realidad viva con la que deben convivir en equilibrio, basada en la relación respetuosa y simbólica con el entorno natural.

En Chile se desarrolló la experiencia pedagógica *Plan San Carlos*, fue una iniciativa descentralizada de educación rural implementada entre los años 1944 y 1947. Este período estuvo marcado por transformaciones impulsadas por los gobiernos liderados por el Partido Radical en coalición con partidos de izquierda, bajo un marco ideológico nacional-desarrollista. Dicho ideario fomentaba políticas democratizadoras orientadas a integrar el ámbito educativo con el productivo (Rubio et al., 2019). En este contexto, el presidente Juan Antonio Ríos, con su lema *Gobernar es producir* y su firme convicción respecto a la relevancia del Estado Docente, consideraba la educación como una herramienta estratégica para la formación de ciudadanos y la articulación de la enseñanza con el desarrollo laboral. Fue así como surgió el *Plan San Carlos*, nombrado en honor a la localidad donde se llevó a cabo. Este

proyecto se orientó a superar la pobreza y la exclusión en las zonas rurales, alineándose con el modelo de desarrollo sustitutivo de importaciones predominante en esa época.

El Plan buscaba democratizar el acceso a la educación mediante un enfoque territorial y comunitario, enfatizando la integración local y la conexión entre el sistema educativo y las características culturales, económicas y sociales de las comunidades rurales. La iniciativa subrayó la importancia de la participación activa y la corresponsabilidad de las comunidades en la gestión educativa. La principal innovación del plan radicó en la implementación de una *experimentación pedagógica*. Esta estrategia integraba la enseñanza con actividades productivas y prácticas en áreas clave como la agricultura, la cultura y la salud, buscando responder a las necesidades específicas de las comunidades rurales. Además, el plan aspiraba a formar docentes con un profundo entendimiento del contexto rural y de sus particularidades (Rubio et al., 2019)

No obstante, el *Plan San Carlos* enfrentó diversas tensiones. Entre estos se destacaron la falta de un respaldo político sólido y los conflictos partidistas. Asimismo, la ausencia de una estrategia sostenible, tanto presupuestaria como administrativa, debilitó la continuidad del proyecto, haciéndolo especialmente vulnerable a los cambios políticos. Finalmente, enfrentó la resistencia de sectores conservadores, ligados al latifundio, lo cual evidenció las dificultades propias a la implementación de reformas profundas en un contexto político centralizado y con un dominio terrateniente avasallador (Rubio et al., 2019)

Ambas experiencias, reflejan corrientes alternativas tendientes a reformar la educación latinoamericana, buscaron la articulación educativa comunitaria, el desarrollo de educación rural con la productividad. Buscaban fortalecer la experiencia democratizadora y la integración productiva. Estas experiencias de Educación popular orientadas al trabajo intentaron responder a problemas estructurales como la desigualdad y la pobreza y a la mantención de una cultura comunitaria. La Escuela Ayllu de Warisata y el *Plan San Carlos*

reflejan un esfuerzo por integrar el aprendizaje con la realidad sociocultural y económica de las comunidades tanto indígenas como rurales. La forma de producción comunitaria, local, autónoma y sostenible intentó superar el modelo colonial y se enmarcaron en la revalorización de las culturas campesinas e indígenas.

De alguna manera, tienen conexiones conceptuales con el movimiento de renovación pedagógica conocido como *Escuela Nueva*, que fue un planteamiento frente a los métodos tradicionales de enseñanza, los que aún estaban centrados en la autoridad y en la memoria, herencia dejada por el sistema Lancasteriano que se había instalado hacía varias décadas en América Latina. La *Escuela Nueva* de inicios en el siglo XX centró la educación en el niño, sus intereses y el aprendizaje por medio de la experiencia.

Más allá de la educación para el trabajo

En la escuela de Latacunga de Educador, Simón Rodríguez impulsa la importancia de vincular el trabajo con la educación, entre otras observaciones pedagógicas. Según su visión, tanto los niños ricos como los pobres debían aprender oficios relacionados con las manufacturas propias de su entorno territorial. Para Rodríguez, el trabajo constituía un concepto pedagógico fundamental (Paladines, 2007)

Por su parte, Dewey, desde inicios del siglo XX y desde la conocida perspectiva del pragmatismo, buscó transformar la educación tradicional. Desarrolló el concepto de experiencia como principio educativo central, entendiéndola como la *acción de experimentar*, es decir, una conexión orgánica entre la vivencia personal y la educación que permita a los sujetos reconocerse. Este enfoque influyó en la creación de una educación centrada en el estudiante, promoviendo su autonomía. A partir de este planteamiento, se entiende que las vivencias pueden ocurrir, pero no necesariamente se convierten en experiencias. Dewey critica que, en

la escuela tradicional, lo perturbador no es la ausencia de experiencias, sino la presencia de experiencias con carácter defectuoso.

La *Escuela Nueva* fue concebida como un espacio para la experimentación, incluyendo temáticas relacionadas con el trabajo. En esta misma línea, otros pedagogos, como Ferrer y Guardia en España, Kerschensteiner en Alemania, Freinet en Francia y Makarenko en la Unión Soviética, propusieron integrar el trabajo práctico y el contexto cultural circundante como elementos esenciales del proceso educativo (Puiggrós, 2024).

En América Latina, quien se inspiró por la labor de la *Escuela Activa* (una corriente de la escuela nueva) europea, norteamericana, y por la obra de la primera generación de educadores post revolución rusa, fue Jesús Aldo Sosa, profesor normalista uruguayo (Puiggrós, 2024). *Jesualdo* (como se le llamaba) desarrolló la experiencia de la escuela activa en su país, fundamentalmente en el espacio rural. La renovación pedagógica traía consigo la integración de la escuela y la comunidad, asunto que obligaba a reivindicar la cultura popular, involucrando la formación integral. La Escuela activa también tenía un enfoque productivo. Los niños debían ser educados también en las labores del medio rural.

Su obra se extiende más allá de su experiencia de la escuela. *Jesualdo*, tenía un acabado conocimiento de la situación educativa latinoamericana. En el libro *Problemas de la Educación y la cultura en América* (Sosa, 1943, citado en Puiggrós, 2024) desarrolló muchos temas que permiten dar cuenta de este saber. En la parte inicial de su libro plantea que en América latina gran parte de la infancia es desvalida y que había tres categorías de niños: el pobre, el paupérrimo y el infrahumano, estos últimos correspondía a los niños indígenas. Describe en la presencia y condición, de cada uno de los grupos de niños indígenas del continente. Acusa las políticas inclementes de los estados para enfrentar la situación de abandono solapada con una falsa preocupación de la infancia en situación de: salud, judicial, dotación de escuelas, legislación demagógica, los congresos inoperantes, situación y causas del analfabetismo, entre

otros temas. Se explaya en casi todos los temas relacionados con la educación americana. La educación superior, entre otros. Como menciona Puiggrós (2024) resulta llamativo que este tipo de experiencias no hayan sido reivindicadas en las luchas posteriores de los años 1960.

La autocrítica necesaria y nuevas perspectivas

Ha resultado difícil formular una propuesta teórica viable en educación popular en América Latina, tal complejidad se dio por la dificultad de definir qué constituía la educación dominante en cada contexto. Las respuestas a esta situación fueron diversas. Proliferaron experiencias que se autodenominaron como *educación popular* y que se asumieron herederas de la pedagogía de la liberación. Sin embargo, como señala Puiggrós (2024), estas iniciativas parecían más bien actos de imposición ideológica, en los que se golpeaba nuevamente al *desharrapado* en la cabeza, con una Biblia o un libro de Marx. De esta manera, estas no fueron experiencias liberadoras, sino más bien, acciones únicamente contestatarias.

Hubo, según parece, *mucha imaginación*. Se llegó incluso a postular que el verdadero educador debía sumergirse plenamente en la cultura y la identidad del educando, olvidando así el principio básico de la pedagogía dialógica. Ya en 1968, Freire había relevado el carácter político del acto educativo, la diferencia y la disputa en el proceso pedagógico como constituyentes fundamentales, al enfatizar la necesidad de evitar tanto la conversión del docente como la evangelización del educando. Solo de esta manera era posible garantizar la transmisión de la experiencia y lograr una auténtica transformación.

Desde la perspectiva del siglo XXI, resulta más sencillo hacer estas observaciones. La urgencia de los años 1960 requería fuerzas activas y respuestas inmediatas. Sin embargo, la lección parece ser clara: es fundamental aprender de la historia, de otras ciencias y del saber pedagógico de los profesores para generar ideas, teorías y políticas que permitan generar

soluciones estratégicas, en lugar de acciones contestatarias, mecanicistas y de escasa eficacia. Durante esas décadas y hasta hoy, ha habido una limitada capacidad para articular espacios teóricos que generen argumentos sólidos y fortalezcan el campo educativo. Según Puiggrós (2024) no se ha dado con el nudo íntimo de la educación popular, ni de un relato fluido para hablar de los oprimidos y de una pedagogía para los excluidos. Faltó plasticidad por parte de los educadores populares, quienes se atrincheraron en posturas sobreideologizadas, sin establecer los vínculos necesarios con la educación formal moderna, que aún carga críticas que la ponen en sospecha permanente. Sin embargo, ha existido inconsistencia e incapacidad para impactarla.

Mientras tanto la escuela, aquella *vieja y gorda vaca sagrada* en palabras de Illich (1974, citado por Puiggrós, 2024) sufría los embates a causa del reproductivismo que la ha acompañado hasta ahora. Actualmente, en el siglo XXI la escuela está más recargada, pues el sujeto pedagógico es más complejo por una infinidad de factores es más difícil que ingrese, permanezca y egrese de la escuela. Se apela al concepto de resiliencia para que ellos, los más pobres, superen las dificultades que le impone el medio social. Hoy, la amenaza es peor, la desescolarización podría ser un desenlace posible, pues las grandes mayorías subordinadas, hoy se educan mediante las redes de las nuevas tecnologías. El contenido del currículo neoliberal está a un *clic*, casi sin letras ni lectura. Internet ha ido transformando la manera de ejercer la comunicación. El *homo videns* ha surgido (Sartori, 1997), la revolución tecnológica ha convertido a los pobres en educandos forzados de los grandes poderes económicos y mediáticos (Gómez 2019). Por ahora, en la escuela habrá que dosificar y encaminar el papel de las tecnologías. ¿Será posible convertir la inteligencia artificial en un facilitador de los aprendizajes y un elemento liberador de tareas tediosas o rutinarias de los profesores? Puede ser una pregunta pertinente, pues siempre ha faltado tiempo en la escuela para los asuntos importantes: la comprensión de los fenómenos humanos, el trabajo colaborativo, la

convivencia, la solución conjunta de los problemas, elementos que generan capacidad propositiva a las comunidades y verdadera autonomía.

La crisis de sentido de nuestro tiempo y el peligro que representan el neoliberalismo y la globalización para la educación pública en América Latina, hoy se hace más necesario que nunca recurrir a los saberes pedagógicos, a las experiencias populares y a las mejores expresiones que la escuela pública ha acumulado a lo largo del tiempo. Esto se asemeja a volver a los fundamentos planteados por Simón Rodríguez.

Junto con las luchas sociales, la revitalización docente comienza al entregar capacidad y poder a los profesores en su propio ámbito de trabajo. En este contexto, la experimentación pedagógica y nuclearización del currículum se presenta como una perspectiva posible: darle sentido al currículum escolar implica articular los saberes, integrar los contenidos y organizarlos temáticamente. De esta manera, se logra reunir saberes y experiencias en torno a un problema central, generar una mirada interdisciplinaria con múltiples enfoques y, finalmente, buscar la conexión entre la teoría y la práctica. Así, el abordaje de contenidos o núcleos de aprendizaje se vincula con el contexto real de los estudiantes. Esta propuesta puede contribuir a disminuir la fragmentación y a aumentar la comprensión global de los fenómenos, haciendo que el mundo resulte más significativo para los niños. Un mundo del que quieran ser partícipes.

Conclusión

Adriana Puiggrós explica que el devenir histórico de la educación en América Latina evidencia una dialéctica permanente entre proyectos hegemónicos de carácter colonial-reproductivo y experiencias contradominantes orientadas a la emancipación pedagógica. Desde la matriz colonial del siglo XVIII hasta la contemporaneidad, el sistema educativo ha

funcionado como dispositivo de poder para la configuración de subjetividades funcionales al orden dominante, mediante mecanismos de disciplinamiento cultural y epistemicidio. No obstante, este rastreo histórico del control educativo ha sido interpelado por tradiciones pedagógicas críticas que, desde Simón Rodríguez hasta Paulo Freire, han construido un corpus teórico-práctico fundamentado en tres ejes: la dialogicidad como método, la decolonialidad del saber y la práctica educativa situada.

Las experiencias de la Escuela Ayllu de Warisata (1931-1936) y el Plan San Carlos (1944-1947) encarnan esta contra-tradición pedagógica, demostrando cómo la articulación entre producción material, conocimiento ancestral y organización comunitaria puede configurar modelos educativos alternativos. Estos casos, analizados desde la perspectiva de la colonialidad del poder, revelan la posibilidad de construir epistemologías que subviertan la lógica bancaria de la educación dominante.

En el contexto actual, caracterizado por la crisis de los Estados nacionales y la recolonización digital del currículo, es necesario recuperar el legado de la pedagogía crítica latinoamericana. Esto implica superar tanto el neoliberalismo educativo como los reduccionismos ideológicos, mediante una práctica que articule la herencia de Rodríguez -su apuesta por la educación productiva- con las exigencias del siglo XXI. La tarea fundamental radica en construir un proyecto educativo que, sin caer en localismos esencialistas, permita a América Latina conocer su propia realidad para escribir su propia historia, en diálogo crítico con los saberes universales.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2021). Nation-states, nation-building and schooling: The case of Spanish America in the long 19th century. (...) Edited By Tröhler, D., Piattoeva, N., Pinar, F. (Ed.) *World Yearbook of Education 2022*, Routledge.
- Braslavsky, C. (1985). Etapas históricas de las estrategias nacionales para la enseñanza general obligatoria en Hispanoamérica. En M. de Ibarrola & E. Rockwell (Comps.), *Educación y clases populares en América Latina* (Cap. 1) . Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.
- Cabaluz, J. (2019). Educación popular en América Latina: Trazas históricas y nudos estratégicos para el siglo XXI. *Revista de Ciencias de la Educación*, 21(45), 35-51.
- Gómez, M. & Puiggrós, A. (2019). *Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Kusch, R. (1962). *Obras completas*, Tomo II: *América profunda*. Fundación Ross.
- Paladines, C. (2007). Simón Rodríguez: El proyecto de una educación social. *Educere*, 12(40), 158-169.
- Puiggrós, A. (2024). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración iberoamericana*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Rubio, G., Osandón, L., & Quinteros, F. (2019). *La experimentación pedagógica territorial y la democratización del sistema educativo: Lecciones del Plan Experimental de Educación Rural de San Carlos (1944–1947)*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(102). <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002701488>
- Sartori, G. (1997). *Homo videns: La sociedad teledirigida*. Taurus.
-