

# Hacia una genealogía de la etnoeducación en Colombia: apuntes sobre el problema de lo otro y su construcción discursiva

## Towards a genealogy of the ethno-education in Colombia: notes on the problem of the Other and its discursive construction

DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.04>

Recibido: 11 de diciembre de 2019 Aceptado: 30 de marzo de 2020 Publicado: 09 de julio de 2020

**Yulian Fernando Segura Castillo** 

Universidad de Nariño. Pasto (Colombia)

yulian-segura@udenar.edu.co

Para citar este artículo:

Segura, Y. (2020). Hacia una genealogía de la etnoeducación en Colombia: apuntes sobre el problema de lo otro y su construcción discursiva. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2). 57-72. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.04>

### *Resumen*

El presente artículo analiza los discursos de construcción y producción de las alteridades negras e indígenas en Colombia a partir de los procesos educativos para estas comunidades antes de la promulgación de la constitución de 1991. Metodológicamente, se utilizaron las herramientas que proporcionan los Estudios Críticos del Discurso (ECD) a partir de su enfoque político, el cual implica, necesariamente, pensar en las subsecuentes transformaciones derivadas de la crítica a la realidad estudiada. En cuanto a sus resultados, la investigación devela la existencia de al menos tres periodos en la construcción discursiva de negros e indígenas a través del aparato educativo: el de normalización-eliminación, el de normalización-integración y el de institucionalización y emergencia del movimiento étnico. Se concluye que, en el proceso de producción de la hoy alteridad étnica indígena y negra han sido fundamentales los discursos emanados en y sobre los procesos educativos particulares y la visión general de sociedad de determinadas épocas.

*Palabras clave:* Etnoeducación; discursos; negros; indígenas; Colombia

### *Abstract*

This article analyses the discourses of construction and production of black and indigenous alterities in Colombia from the educational processes for these communities before the promulgation of the 1991 constitution. Methodologically, the tools provided by the Critical Studies of the Discourse (ECD) from its political approach, which necessarily implies thinking about the subsequent transformations derived from the criticism of the reality studied. Regarding its results, the research reveals the existence of at least three periods in the discursive construction of blacks and indigenous people through the educational apparatus: that of normalization-elimination, that of normalization-integration and that of institutionalization and emergence of the ethnic movement. It is concluded that, in the production process of today's indigenous and black ethnic alterity, the discourses emanating from and about the particular educational processes and the general vision of society of certain times have been fundamental.

*Keywords:* Ethno-education; speeches; blacks; indigenous; Colombia

## INTRODUCCIÓN

Con la llegada de los noventa, inicia en Colombia un periodo crucial de su historia. En esta década, se terminan de consolidar discursos y estrategias por parte de diversos sectores sociales, comunitarios e incluso de actores pertenecientes a las “tradicionales élites” que venían reclamando una sociedad más equitativa, incluyente y que, en este mismo sentido, hiciera hincapié en el reconocimiento efectivo de la diferencia y las diversas formas de existencia en el país.

Varios proyectos que venían siendo postergados a nivel estatal, encuentran en este contexto el momento propicio para su “acomodación” institucional efectiva. En este movimiento, las comunidades negras e indígenas, históricamente excluidas y subyugadas, son objeto de un proceso de reconfiguración identitaria que, además, los convierte en un nuevo sujeto político en el país.

Al respecto, se crea y consolida una *nueva realidad discursiva*, potenciada por un Estado basado en una lógica y racionalidad liberal, en la que se pretende presentar a las nuevas alteridades, negra e indígena, no como los “marginales”, sino como grandes “aportantes” del nuevo proyecto de nación, pluri-étnico y multicultural.

Foucault (1982) propone en este sentido, que los *discursos*, más que describir y representar realidades, *producen las acciones que dan sentido a las mismas*, es decir, el discurso crea poder cuando es enunciado. En términos de la performatividad, esto se refiere a los procesos mismos mediante los que se constituyen las alteridades (Escobar, 2002; Yousef, 2018, p. 297).

Esta *alteridad*, entendida como la pretensión de *identificar al otro*, o si se quiere, definirlo, *a partir del lenguaje de lo mismo* (de la mismidad), se ha revelado como una irresistible quimera, sobre todo, de parte de quienes han pretendido ser poseedores de discursos de verdad (Irwin y Szurmuk, 2009, p. 43). En este movimiento, se justifican acciones heterónomas, en el entendido de que no sólo existe un intento por *identificar y definir* al otro sino también, responsabilizarse por ese otro y a su vez, generar un ejercicio de conocimiento sobre ese otro, para implicarse en sus problemas, necesidades y posibilidades de mejora (Irwin y Szurmuk, 2009, p. 43).

Sin embargo, la consolidación de tales discursos, a través de los cuales se crea y consolida una nueva alteridad negra e indígena, etnizada, politizada y culturizada a su vez, evidencia la emergencia de una nueva racionalidad, que no es ni la imperial, ni la estatal, sino la gubernamental que desarrolló Foucault en los últimos días de su vida (Rojas, 2011). No obstante, resulta relevante analizar las formas discursivas y mecanismos en que operaron estas racionalidades antes de la emergencia de la gubernamental en la construcción de las alteridades negra e indígena a partir de un dispositivo concreto, la escuela.

A partir de lo anterior, este documento de reflexión se propone responder a la pregunta: ¿Cómo se abordó discursivamente al sujeto negro e indígena en Colombia desde el aparato educativo antes de la promulgación de la constitución de 1991? Para su desarrollo, se ha dividido el artículo en dos partes principales: primero, se describe la ruta metodológica y segundo, desarrolla la discusión. En esta última se indica que, las alteridades negra e indígena en Colombia, han sido construidas discursivamente a partir del aparato educativo en tres momentos: el de normalización-eliminación, el de normalización-integración y el de institucionalización y emergencia del movimiento étnico.

## RUTA METODOLÓGICA

Desde la aparición de la ya clásica obra de Berger y Luckman (1966) “*La construcción social de la realidad*”, todo pareciera indicar que se acepta en las ciencias sociales que la realidad es una construcción social, en la cual los hechos sociales existen en tanto el ser humano les da forma, los legitima e incluso los determina; por ello, investigar las realidades sociales, ha implicado necesariamente la inclusión de procesos epistemológicos, que den cuenta y permitan entender las “redes” intersubjetivas en sus procesos y dinámicas necesariamente cambiantes, inestables y en un estado constante de reconstrucción. Lo ontológico, ya no puede ser abordado como una cosa dada y estática, sin embargo, lo anterior no obedece a un asunto inherente a la “cosa”, no es ésta la que cambia, se construye y reconstruye, sino el sentido que las sociedades asignan a la realidad.

Basados en las anteriores “premisas” iniciales, esta investigación fue desarrollada a partir de la lógica cualitativa; por método se utilizaron las herramientas y el corpus teórico que proporcionan los Estudios Críticos del Discurso-ECD (Pardo, 2013). A partir del enfoque político de éste y, por último, se utilizó básicamente la revisión de fuentes documentales como herramienta de investigación. Este abordaje teórico responde a la necesidad de desentrañar elementos nodales de los objetos de investigación, difícilmente auscultables a partir de investigaciones de tipo cuantitativo.

La *investigación cualitativa* resulta relevante a la hora de indagar por realidades con significaciones contrapuestas derivadas de intereses particulares entre diferentes “grupos”, en el entendido de que los sujetos actuantes en éstas, otorgan sentidos disímiles a la realidad en respuesta a la posición que ocupan en el entramado y la configuración social (Jurgenson et al., 2014). De esta manera, es posible conseguir no sólo el detalle de formas de representación sino también las ideas generales que le circundan.

El investigador que pretenda situarse en el paradigma cualitativo, deberá —entonces—, dar respuestas generales y acercamientos de tipo epistemológico y ontológico a las problemáticas sociales, leyendo la particularidad de los sentidos que cada sociedad y comunidad asigna a las realidades (Jurgenson et al., 2014).

Por su parte, la utilización de Los ECD obedece a que resulta relevante a la hora de “sacar” a la luz estrategias de dominación operativizadas a través del engranaje entre conocimiento y poder que finalmente aparecen en forma de realidad discursiva. Ahora bien, los ECD son el conjunto de herramientas, principios y teorías integradas por diferentes enfoques que pretenden generar exploraciones e interpretaciones de los niveles *micro y macro discursivos* (Pardo, 2013, p. 43). El núcleo de estas reflexiones son las problemáticas sociales, políticas, culturales, entre otras, las cuales han adquirido relevancia para las comunidades en y sobre las cuales se produce, distribuye y comprende el discurso.

Esta manera de reflexionar sobre la problemática sociocultural tiene su hilo conductor en una posición crítica a través de la cual el investigador se propone develar la desigualdad social, que cobra realidad en los discursos que promulgan, [...] Se asume que, desde esta perspectiva, el discurso público orienta la acción social con la pretensión de priorizar intereses colectivamente elaborados y posicionados, en detrimento de los intereses y expectativas de otros sectores sociales (Pardo, 2013, p. 43).

Así entonces, por *análisis micro discursivo*, se entiende el conjunto de recursos y estrategias que permiten la construcción y deconstrucción de expresiones narrativas que articulan sistemas sémicos en la producción de significados. Por otro lado, el *análisis macro discursivo*, pone en el centro del debate la relación entre las estructuras discursivas y estructuras sociales; la intención de ésta es indagar las formas en las que se genera conocimiento y se representa a la sociedad a nivel discursivo y a su vez, se pregunta por cómo estas representaciones vuelven a los sujetos como una especie de código de la conducta. Ahora bien, la propuesta de los ECD, debe entenderse en su necesaria correlación con los estudios sobre el poder, de manera general, y de manera particular en su articulación en la producción de sujetos.

A partir de estas reflexiones, las alteridades aparecen como un elemento central dentro de los análisis abordados desde los ECD. El compromiso del investigador incluye la identificación de las múltiples formas de construcción de conocimientos, realidades y de dominación discursiva. Van Dijk (2011) a través de Pardo (2013) agrega a lo anterior que:

Las interacciones sociales se articulan y constituyen discursivamente, y es en los discursos donde se producen, reproducen y estabilizan los saberes sociales en los que se expresan ideas, creencias, normas y valores, los cuales sirven al proceso de orientar la acción humana (p. 44).

Los ECD cuentan a su vez con distintos *enfoques* que pretenden particularizar la forma en que se abordan los objetos de estudio. Para nuestro caso, se utilizó principalmente (aunque no de manera exclusiva) el *enfoque político*. Éste, tiene como objetivo interpretar las estrategias, recursos y mecanismos de poder en una sociedad cuando los discursos son producidos por las élites y en general, por quienes detentan o han detentado el poder y, pretenden la supervivencia o creación de particulares formas de entender la realidad, que por lo general operan en detrimento de determinadas alteridades.

Ahora bien, en relación con las técnicas, herramientas y el procesamiento de la información, cabe mencionar que, básicamente se utilizó el análisis documental de fuentes secundarias. En un primer momento se tuvieron en cuenta historias de vida y entrevistas, pero éstas fueron descartadas al momento de construir el documento final a causa de su insustancialidad para nuestros propósitos.

Así las cosas, una vez realizado un arqueo bibliográfico, se procedió con la generación de una serie de categorías de investigación. Una vez identificadas y separadas las categorías en grupos, se generó una matriz en la que pretendimos producir una triangulación donde se tuvieron en cuenta estas categorías (de discusión), la problematización que diferentes autores han realizado a partir de fuentes secundarias, nuestra propia reflexión y, por último, la integración a la discusión que se venía generando.

Finalmente, la idea de la investigación era dar respuesta a la pregunta: *¿Cómo se construyó el discurso de producción del sujeto étnico negro a partir de la etnoeducación afrocolombiana entre 1991 y 2002 desde un enfoque de la gubernamentalidad?* Para el caso de este apartado, la idea es situar contextualmente al lector en los antecedentes que llevaron a las condiciones que posibilitan este contexto y emergencia de las alteridades a través del aparato educativo antes de la promulgación de la constitución de 1991.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### *El otro, su construcción y la escuela*

Tal y como se menciona arriba, es a partir de la promulgación de la Constitución de 1991, cuando se genera una emergencia de *discursos multiculturalistas y de revalorización de la diferencia* en Colombia. Según lo que proponen Rojas (2011) y Restrepo (2013), esta nueva forma de entender y construir a los otros de la nación, ha debido traducirse en dispositivos y tecnologías de invención tales como el proyecto, los censos, los mapas, el aparato educativo, entre otros. Este último, es de gran importancia por su poder performativo y, en suma, su incidencia en los *procesos de construcción de subjetividades*.

Sin embargo, su importancia concreta no se reduce a los últimos treinta años desde la promulgación de la constitución de 1991 ya que, este dispositivo en concreto, ha tenido gran incidencia en los procesos de construcción identitaria y, en definitiva, de negros e indígenas como los otros marginales de la nación desde el momento en que ésta se constituía. Así las cosas, en este apartado, pretendemos problematizar los procesos de construcción discursiva de negros e indígenas como los otros de la nación desde el aparato educativo en Colombia a partir de tres periodos: El periodo de normalización-eliminación desarrollado en la colonia. El periodo de normalización-integración operado básicamente desde mediados del siglo XIX hasta mediados del XX y; el periodo de institucionalización, el cual empieza a surgir primigeniamente desde la segunda mitad del siglo XX y que transcurre aún en nuestros días.

### *Periodo de normalización-eliminación*

Para su operación en el periodo colonial, las formas de dominación discursiva y a su vez, creadoras de realidades, se valieron de distintos escenarios que fueron fundamentales en los posteriores proyectos de construcción de las naciones latinoamericanas. Uno de esos escenarios de operativización discursiva de la dominación fue *la escuela*, la cual estaba encargada de *construir a los ciudadanos del nuevo mundo*. Sin embargo, “antes de la aparición de la escuela de primeras letras nos encontramos ante una dispersión de prácticas muy heterogéneas que tuvieron lugar en la *evangelización*, la encomienda, el resguardo y la familia” (Zuluaga, 1999, p. 144).

La *evangelización*, será nuestro punto de partida sobre las formas y mecanismos de educación para la población colonial en general, y en particular para negros e indígenas en el mencionado periodo. En otras palabras, la *evangelización* se convirtió en un dispositivo de gobierno en el moldeamiento de las subjetividades operativizado a través de la práctica educativa.

La autoridad pontificia había cedido a los reyes de España y Portugal el derecho a ocupar nuevas tierras, con la insoslayable condición de evangelizar a los naturales de ellas [...] Por esta razón resultó evidente para las autoridades coloniales, como hoy lo es para los historiadores de la educación, que la evangelización fue la forma más completa de educación impartida en el Nuevo Mundo (Gonzalbo y Sauter, 1996, p. 29).

Para Castillo y Rojas (2005), el elemento evangelizador adquiere gran relevancia, no sólo porque buscaba la eliminación de indígenas y negros en cuanto sus subjetividades y sus formas de vida en pro del proceso civilizatorio, sino también —y particularmente—, por su papel en la configuración de las conciencias individuales y la conciencia social colonial en general. Rojas y Guzmán (2005), consideran a tal empresa, como un intento de refundación cultural en el nuevo mundo a partir de la instrucción. Por esto y más, se debe destacar el papel que jugó en la tarea educativa, puesto que tal empresa aparece como la punta de lanza de lo que sería la futura gestación de la alteridad indígena y negra en la construcción de los otros de la nación colombiana.

En dicho contexto emergen dos rasgos que contribuirán a dar forma a la posterior relación entre Iglesia y proyecto educador-civilizador: en primer lugar, la idea de que evangelizar significa enseñar la doctrina católica; y, en segundo lugar, la asignación de este rol a las congregaciones religiosas de la iglesia católica. La evangelización implica la emergencia de las primeras prácticas educadoras dirigidas a las poblaciones nativas (Castillo y Rojas, 2005, p. 61).

A partir de lo anterior, consideramos que, con la *evangelización* de los naturales y esclavos, los administradores coloniales esperaban civilizar, —cuando no normalizar—, a los “bárbaros” de estas tierras y los traídos para el trabajo esclavo y de servidumbre. Sin embargo, no se trataba de un proceso benevolente, pues en su interior se fraguaba el interés de eliminar cualquier forma no moderna, europea, blanco-occidental.

La *evangelización*, según este supuesto, garantizaba que los individuos pudiesen acercarse a las condiciones mínimas de la vida civilizada que los europeos pregonaban para sí mismos y sus conquistados. Con esto, se debe entender que tal proceso —evangelizador-civilizador— tenía en primera instancia, —al menos desde el discurso jurídico-institucional—, la intención no solo de normalizar a los individuos en sí, sino también las relaciones y jerarquías sociales establecidas entre colonizadores y colonizados. “La *evangelización* se hallaba inmersa en las lógicas del sistema de dominación colonial y las reproducía, dando justificación sacra al sistema de diferenciaciones sociales y a los privilegios de unos grupos sobre otros” (Gonzalbo citado en Rojas y Guzmán, 2005, p. 61).

Al respecto, Jaramillo Uribe, nos ilustra un caso acontecido en los territorios neogranadinos:

El párroco de San Juan de Girón solicitaba en 1789 licencia para organizar una escuela pública y enviaba al virrey un reglamento de 44 artículos para su aprobación, que contenían preceptos pedagógicos relativamente modernos y una percepción clara de las normas de discriminación racial y social que dominaban entonces. En el aula escolar los alumnos quedarían separados por una distancia de media vara entre los blancos superiores. Los niños blancos ocuparían los primeros, y los plebeyos y castas bajas los de abajo (...) De este modo, decía el artículo 6° del reglamento, ‘se irán acostumbrando los niños blancos a mirar bajo la perspectiva que conviene a otros hombres de clase inferior y borrarán del todo perniciosas preocupaciones que reinan aún contra los artesanos y menestrales, indignas de una nación civilizada (Vera, 1981, p. 2).

Negros e indígenas no constituían elementos de “mostrar” dentro de los imaginarios teleológicos pretendidos por la metrópoli y la misma administración colonial local. Antes, por el contrario, se cuestionaba a partir de la *evangelización* y la misma institución católica, la corruptibilidad de estos individuos. Bajo esta perspectiva, se construyó no

sólo un imaginario sino la misma identidad negra e indígena que ha terminado por ser interiorizada y desembocado aún en nuestros tiempos bajo formas endorracistas.

### *Periodo de normalización-integración*

Ahora bien, a partir de los procesos de independencia en lo que hoy conocemos como Colombia y, más concretamente desde el surgimiento de la República, las emergentes élites republicanas habían adquirido “conciencia” sobre la importancia que tenía la educación pública para el “progreso” de la nación<sup>1</sup>. Sin embargo, las poblaciones indígenas y negras seguían sin ocupar una posición importante dentro del imaginario colectivo, administrativo y decisorio, por lo que seguía vigente el propósito de su normalización, esta vez con el apelativo de la *integración* a la nación, como fin último para estos pueblos.

Desde 1819, se emprendieron una serie de proyectos educativos centrados principalmente en la instrucción pública. En este periodo, la intervención del Estado se hizo bastante importante. La intención era propiciar un proyecto sólido en provincias y sus pueblos, derivado del Plan Santander<sup>2</sup>, con un importante componente de construcción de escuelas públicas, re-acondicionamiento de seminarios u otros escenarios que podrían ser utilizados en la labor educativa, para lo cual, la iglesia y el mismo naciente Estado hicieron conciencia de la importancia de la educación a la población para alcanzar los cánones de la vida “civilizada”.

La instrucción de las masas era [...] un requisito sin el cual no se podrían alcanzar las virtudes, la moral y los hábitos industriales que provienen del trabajo sobre las riquezas naturales. Civilizar significaba moralizar y moralizar era escolarizar a toda la población, a todas las clases sociales, incluso a los delincuentes, quienes por falta de escuelas se apartaban del camino de la virtud. La escuela se convirtió así en parte del movimiento civilizador que iba configurando la nueva fisonomía política de la nación (Álvarez, 1995, p. 44).

En este contexto, es evidente que la educación como política de Estado, de carácter oficial, se convierte en prioridad dentro del proceso de construcción de la nación, que durante los 30 años señalados, se caracterizaba por contar con una estructura centralizada y unitaria, a pesar de que el estado se estaba organizando político-administrativamente de manera federalista (Castillo y Rojas, 2005), forma política en la que instituciones como la iglesia, contrario a lo que se esperaba, venía ganando terreno en un escenario especialmente sensible para el control de las subjetividades: la educación. No obstante, las voces que reclamaban un estado laico, empezaron a hacer mella en distintos sectores políticos, por ello en este periodo “la legislación mostró una tendencia a la secularización, aunque no rompió con la Iglesia radicalmente y continuó dejando en el currículo común algunas horas de instrucción religiosa y en general de alto contenido moral en la enseñanza” (Castillo y Rojas, 2005, p. 65).

---

<sup>1</sup> Los debates sobre la factibilidad política y fiscal de financiar la educación para la población grancolombiana inician tempranamente cuando apenas se gestaba la independencia. Intelectuales como el Sabio Caldas, Antonio Nariño y Camilo Torres, habían comentado que, sin el importante aporte de una educación financiada por el Estados para todas las castas y clases, no sería posible “civilizar” a la naciente sociedad.

<sup>2</sup> Se conoce como Plan Santander o Plan Educativo Republicano al proceso de reconfiguración de la educación pública impulsado por Francisco de Paula Santander inicialmente en su periplo como vicepresidente a través la Ley del 28 de marzo de 1826 y el Decreto del 3 de octubre del mismo año con el que esperaba ampliar la cobertura de educación pública en la naciente nación a través del denominado Método Lancaster de educación. El plan fue interrumpido con su exilio y retomado a su vuelta a territorios colombianos en 1832.

Esta aparente ruptura con las formas evangelizadoras del proceso educativo y de instrucción pública en realidad no sería duradero, en 1886 se promulga una nueva carta magna en el país, con un evidente y claro propósito confesional; en esta se establecía que “la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica” (Artículo 41).

En esta especie de re-catolización de la educación como lo señalan [Castillo y Rojas \(2005\)](#), jugó un papel importante el presidente Rafael Núñez; gobierno a partir del cual se dotó a la iglesia de todas las herramientas jurídico-institucionales para que emprendiera la labor educativa de la manera más cómoda posible. Casi como si se tratara de un estado paralelo por la autonomía asignada a sus decisiones, lo cual fue así aproximadamente desde 1886 hasta 1930, es decir, durante todo el periodo conocido históricamente como de Hegemonía Conservadora.

Ante la incapacidad del Estado para extender su autoridad y soberanía sobre todo el país, el gobierno otorga a la Iglesia la tutela de las poblaciones ubicadas en vastas extensiones periféricas de la geografía nacional pobladas por indígenas y también poblaciones negras, como en el caso del Pacífico ([Castillo y Rojas, 2005, p. 65](#)).

Al respecto, es de gran relevancia la Ley 89 de 1890, “por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”. Este cuerpo normativo significa uno de los principales avances legales para la operatividad de la iglesia en regiones apartadas del país; sobre todo en los territorios conocidos como nacionales, los cuales se encontraban habitados por quienes eran denominados como “salvajes”, indígenas y negros.

La denominación de *salvajes* es una forma institucionalizada de objetivizar a *poblaciones que se mantenían al margen de la sociedad* y que en lo sucesivo debían ser sometidos al tutelaje de la iglesia para ser normalizados y luego incorporados a la sociedad nacional, por ello se propuso que:

La legislación general de la República no [rigiera] entre los salvajes que [fueran] reduciéndose a la vida civilizada por medio de Misiones. En consecuencia, el gobierno, de acuerdo con la autoridad eclesiástica, [determinaría] la manera cómo estas “incipientes” sociedades [serían] gobernadas ([Roldán y Gómez, 1994, p. 65](#)).

Ahora bien, hasta aquí hemos indicado que, en la primera etapa reseñada, se esperaba normalizar a esclavos y naturales con el pleno propósito de “civilizarlos”, así fuese necesaria su eliminación física, jurídica y cultural, recurriendo a proyectos tales como la *evangelización*. Por su parte, en esta segunda etapa, en la que también se esperaba que los “salvajes” de la nación fuesen normalizados, la pretensión final era *integrarlos* al proyecto de nación. No obstante, esto no significó que el Estado dejara de lado viejas prácticas y tampoco se los pretendiera integrar a partir de su propia forma de ver y estar en el mundo.

La educación se impartió en las comunidades indígenas en español y con los mismos programas oficiales para todo el país. Además, bajo el principio de superioridad del blanco y por tanto con el ánimo de civilizarlos e integrarlos a la cultura nacional ([Bodnar, 1990, citado en Castillo y Rojas, 2005](#)).

La eliminación jurídica y cultural adquirió varias caras durante este periodo. Una de estas fue el confinamiento “voluntario” en unidades de residencia estudiantil (Bodnar, 1990, citado en Castillo y Rojas, 2005).

Este tipo de instrucción se dio bajo la modalidad de internado, consistente en que a los niños se les apartaba de su comunidad para recibir los beneficios de la educación formal estatal en centros en los cuales permanecían por espacio de 5 o más años y donde se les prohibía hablar su propio lenguaje, se les cortaba el cabello y se les separaba por sexo. Se les instruía en actividades laborales haciendo caso omiso de sus formas tradicionales de organización social (Bodnar, 1990, citado en Castillo y Rojas, 2005).

A partir de 1930, con el inicio del gobierno de Olaya Herrera (1930-1934) y a su vez el inicio de lo que sería conocido como el periodo de la Hegemonía Liberal (1930-1946), se empezaron a generar cuestionamientos a lo que autores como Rojas y Guzmán (2005) denominan como la Iglesia-Docente.

En 1933, en una visita realizada a Bogotá, un grupo de indígenas del Valle de Sibundoy denunciaba a los capuchinos por la administración y explotación ejercida a través de la prefectura apostólica del Caquetá-Putumayo. El ministro de educación Luis López de Mesa planteaba en 1935 que, «cuando los indígenas son más miserables, más progresan las misiones (Castillo y Rojas, 2005, p. 69).

En este periodo inician las primeras inconformidades sobre el papel de la iglesia en la formación de las comunidades indígenas y negras. Algunos sectores de la academia, —el para entonces— incipiente movimiento indígena, la intelectualidad negra e incluso la burocracia estatal, denunciaban las malas prácticas llevadas a cabo por las confesiones católicas. Estas inconformidades llevarían a que los gobiernos liberales durante este periodo eliminaran ciertas facultades con las que contaba la iglesia en el tutelaje de indígenas y en menor medida, de negros a través del aparato educativo.

Sin embargo, este periodo de tensiones y de posiciones críticas con respecto al papel de la iglesia en la instrucción de los otros de la nación en realidad no duraría mucho. En 1946, la iglesia recobraría el control pleno del aparato educativo para “salvajes” y, sobre todo, la credibilidad de algunos sectores que veían a este proceso conocido como *la segunda recatolización* de la educación como una salida en un contexto de creciente tensión causada por la lucha bipartidista en la que se había sumergido el país.

Desde entonces, las congregaciones religiosas afinaron el proceso educativo sobre todo en zonas de frontera, las cuales fueron colonizadas con la intención de que los “bárbaros” tuvieran centros poblados a los cuales pudiesen llevar a los niños y jóvenes en edad escolar. En 1953, se amplían potestades a las congregaciones religiosas para la labor educativa vía decreto, asignándoseles el privilegio de crear y trasladar escuelas, así como de realizar nombramiento de docentes, entre otros, tanto en primaria como en secundaria” (Bodnar, 1990, citado en Castillo y Rojas, 2005).

A su vez, es necesario subrayar que entre finales del siglo XIX y principios del XX, se acudía a textos escolares para promover la identidad nacional, textos escolares que promovían un discurso racista que legitimaban una imagen en la que “lo blanco europeo se encuentra por encima de los mestizos y éstos, a su vez, en un nivel superior al que ocupan los indígenas y los negros” (Herrera, Díaz y Suaza, 2003, p. 181).

Por otra parte, a partir de la década de los sesenta hubo un giro en la práctica educativa para afrodescendientes desde el elemento eclesiástico. En este vuelco jugó un papel crucial, monseñor Valencia Cano, quien llegó a Buenaventura en 1964 en calidad de Obispo con ideas renovadas sobre el quehacer religioso y educativo. Valencia Cano, promovió una intensa actividad pastoril cuyo principio gestor era el de poner a la educación como herramienta de transformación social.

Pensar la educación como el eje articulador de todas las acciones, como bastón de transformación social, lo lleva a fundar escuelas de primaria y bachillerato en muchos barrios y ríos del vicariato. Algunas instituciones fueron la Escuela Industrial San José (hoy llamada Gerardo Valencia Cano) y la Normal Superior Juan Ladrilleros en 1960. En el campo de protección infantil fundó el Orfanato San Vicente de Paúl en 1959 y el Hogar Jesús Adolescente (para niños de la calle) en 1961. En la formación de adultos para el trabajo creó la Escuela de Artesanías del Pacífico en 1966 y la Normal Práctica Popular en 1972. En el campo de la organización comunitaria y la educación ciudadana fundó en 1972, el Instituto Matía Mulumba (Arboleda, 2004, p. 217).

### *Periodo de institucionalización y emergencia del movimiento étnico*

En la década de los setenta la iglesia católica continúa teniendo vasto control sobre las actividades educativas, esta vez bajo la figura de la educación contratada, la cual es un sistema de tercerización de la educación, —y que, por demás, cabe mencionar, preparaba el terreno para lo que sería la plena entrada en vigor del periodo neoliberal en Colombia—. Es en este periodo (los setenta), cuando inician las primeras manifestaciones, sobre todo de parte de indígenas reclamando reestructuraciones de fondo en la administración educativa para sus pueblos; creían que una de estas modificaciones debía dirigirse en lo relacionado con la autonomía.

Lo anterior, es el resultado en parte de iniciales procesos organizativos de estas comunidades que entre cuyos propósitos tenían el propiciar cambios en variadas tareas administrativas que tradicionalmente habían estado encargadas agentes externos a las comunidades. Es importante mencionar que esto ocurre en un contexto de constante agitación por parte de diversos sectores en todo el país que venían generando reclamaciones y agendas de diversa índole lo cual derivó en respuestas de tipo estatal e institucional.

Éstas por ejemplo pueden identificarse en el proceso de reorganización del Ministerio de Educación promovida por el presidente Alfonso López Michelsen y cuyo ejemplo normativo más importante es el decreto 088 de 1976, el cual pretendía establecer un antecedente de una nueva lógica administrativa. Es preciso mencionar en este sentido que con este decreto “[...] se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional”. En su artículo 11 indica que:

[...] los programas regulares para la educación de las comunidades indígenas tendrán en cuenta su realidad, antropología y fomentarán la conservación y la divulgación de sus culturas autóctonas. El Estado asegurará la participación de las comunidades indígenas en los beneficios del desarrollo económico y social del país.

Como resultado de este artículo, en 1978 surge el decreto reglamentario 1142, a partir de este:

[...] el ministerio de Educación reconoció el derecho de los pueblos indígenas de Colombia a desarrollar su educación tradicional, especialmente la educación en la lengua vernácula. Con base en el decreto mencionado la dirección de Educación Contratada del Putumayo, en cabeza del señor Obispo Arcadio Bernal Supelano a finales de 1978, participó en las reuniones de la comunidad y planteó su intención por crear una escuela bilingüe [...] Quienes dirigieron la educación contratada hicieron cambio de docentes blancos por docentes indígenas en esta escuela, todos bachilleres pedagogos, a quienes se les encomendó la tarea de organizar la educación bilingüe (Jamioy, 1998).

Posteriormente, con el decreto 085 de 1980, se autoriza el nombramiento en propiedad de maestros bilingües para las comunidades indígenas, eximiéndolos de algunos de los requisitos exigidos a los docentes del resto del país (Jamioy, 1998). De ahí que en 1984 se emane la Resolución Ministerial 3454, con la que se crea el grupo de educación indígena<sup>3</sup> del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para impulsar los procesos educativos.

[...] de un grupo de educación indígena en 1984, se pasó a una división de etnoeducación en 1987, posteriormente a un subgrupo de etnoeducación como parte del Grupo de la Comunidad Educativa adscrito a la Dirección de Investigación y Desarrollo Pedagógico. En 1997 el Grupo de etnoeducación del Ministerio se transformó en los programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Para Comunidades Indígenas y el programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación para Comunidades Negras (Castillo y Rojas, 2005, p. 80).

Si bien hasta aquí hemos reseñado someramente los procesos educativos para negros y en mayor medida para indígenas, vale la pena mencionar que la condición de alteridad negra no se institucionalizaría sino hasta los noventa con la promulgación de la nueva carta magna colombiana en 1991, y más concretamente a partir de la Ley de comunidades negras o Ley 70 (1993).

Los desarrollos organizativos que darían pie a procesos etnoeducativos en el pleno sentido de la palabra, de lo que hoy son las comunidades negras y en consecuencia el proceso de etnización de la negridad inicia según Restrepo (2011) en el Medio y Bajo Atrato a inicios de los ochenta, es decir, mucho antes de la promulgación de la nueva Carta Magna, cuando se constituyen las Comunidades Eclesiales de Base y las primeras Juntas de Acción Comunal (JAC), cuyo propósito final, según este mismo autor, era el de mejorar las condiciones de vida de quienes para entonces eran reconocidos y se auto-reconocían como campesinos negros.

Las primeras actividades que se llevaron a cabo fueron muy localizadas, se adelantó “el destaponamiento de los ríos y la limpieza y adecuación de los caminos [...] pero también presionaban a los gobiernos municipales u otras entidades con presencia local a propósito de asuntos de interés común, como las escuelas, los servicios de salud y las tiendas comunitarias” (Restrepo, 2011, p. 50)

---

<sup>3</sup> Cabe subrayar que, hasta este momento, lo que hoy conocemos como etnoeducación era sinónimo de educación para poblaciones indígenas, debido a que la concepción de grupo étnico en el sentido de alteridad de la mismidad blanca se encontraba casi exclusivamente restringido a esta comunidad. Pensar bajo esta categoría a negros o roms como ocurre hoy en día, sobre todo para estos últimos, era algo casi impensable.

[Lo de] Las juntas de acción comunal al principio fue idea de la misma gente, porque a uno no hacían sino utilizarlo, uno era un servil del Gobierno, de las administraciones y nunca nos daban nada. Entonces ya vimos nosotros que era mejor uno organizarse porque si íbamos a construir una escuela era importante que nosotros pusiéramos lo que tuviéramos al alcance y así obligáramos al Gobierno, yo ya traía una idea. Entonces comenzamos a organizarnos, a construir escuelas, el puesto de salud, a limpiar los ríos, los caminos (Entrevista a Leopoldo García realizada por Armando Valencia y Eduardo Restrepo enero de 2011, citada en Restrepo 2011, p. 50).

Más tarde y, con miras a generar estrategias que tuvieran mayor alcance e impacto en la comunidad, se crearía la Asociación Campesina Integral del Atrato (ACIA) en el Medio Atrato, seguida de esfuerzos organizativos como la Asociación de Juntas de Acción Comunal (ASOCOMUNAL), que generaría una metamorfosis un tiempo después al consolidarse una nueva estrategia organizativa que tomaría el nombre de Organización Campesina del Bajo Atrato (OCABA), la cual inicialmente retomó el trabajo que ya venían adelantando las JAC. “La Ocaba surge de un trabajo paciente y de concientización realizado cuenca por cuenca por los misioneros claretianos y algunos líderes campesinos de la región incentivando la organización comunitaria [...]” (Ramírez citado en Restrepo, 2011, p. 51).

La Ocaba amerita ser considerada como una respuesta organizativa a una problemática local: la forma como las grandes empresas extraían los recursos madereros, sin mayor participación de los habitantes de los bosques explotados. Dado que el Gobierno central y la instancia ambiental departamental (Codechocó) actuaban con base en el supuesto de que gran parte del bajo Atrato hacía parte de la reserva forestal, entregaban permisos de explotación a los empresarios madereros y con ello desconocían la existencia de los pobladores locales (Restrepo, 2011, p. 52)

Estos esfuerzos organizativos también contaron con la participación de la iglesia bajo el amparo moral y reglamentario del Concilio Vaticano II y de la ya en boga, teología de la liberación.

Tanto la ACIA como la Ocaba fueron apoyadas organizativamente por misioneros, académicos y la cooperación internacional. Para todas estas organizaciones, los asuntos ambientales y en general, los territoriales, tenían gran relevancia. El malestar por las actividades de explotación de los recursos se estaba generalizando en las comunidades, y las organizaciones funcionaban como decantadoras del descontento de la población.

Estas disputas acerca de las formas en las que se venía arrinconando a las comunidades a nichos cada vez más pequeños de tierra, aunado a la indiscriminada titulación de tierras que se consideraban baldías, terminó por consolidar un discurso que le dio identidad a los procesos organizativos: “Desde la perspectiva organizativa, la actividad extractiva de las empresas madereras empezó a ser referida cada vez más como expresión de una lógica irracional, cuyas consecuencias eran la destrucción del bosque y el empeoramiento de la pobreza de los campesinos que lo habitaban” (Restrepo, 2011, p. 53).

[...] estas luchas por los recursos naturales desde una organización campesina se transformaron en los años noventa en luchas étnico-territoriales, en las que los recursos naturales fueron subsumidos en la noción de territorio y el sujeto campesino se etnizó para resaltar al sujeto de derecho constituido por las “comunidades negras” (Restrepo, 2011, p. 54).

Como se menciona arriba, este discurso encuentra su consolidación plena en forma institucional en la Constitución de 1991, concretamente en su artículo transitorio 55 que fue reglamentado por la ya mencionada *Ley 70 (1993)*.

Según lo que señalan *Rojas y Guzmán (2005)*, las primeras reclamaciones de poblaciones negras en relación con el componente educativo en este contexto, parten de la exigencia al estado de ampliar la cobertura, lo cual no necesariamente se liga al componente identitario ni de sus particularidades culturales, pero no por esto deja de ser interesante para los propósitos de nuestra reflexión. Según *Restrepo y Gutiérrez (2017)*, esto sería complementario a exigencias en materia de alfabetización, lo cual fue un discurso bandera de OCABA en el Bajo Atrato.

Previo a esto se habían generado ya algunas discusiones primigenias, por ejemplo, en el marco del Primer Congreso de Cultura Negra de las Américas, llevado a cabo en la ciudad de Cali en 1977 en donde se comentaron una gran cantidad de experiencias que, sin estar articuladas, mostraban una preocupación general por la situación educativa y las formas propias que tienen estas comunidades de ver y estar en el mundo y que según se entendía, debían reflejarse en el quehacer educativo.

[...] se destaca el método de investigación y el trabajo alrededor de la lengua; Villapaz, en el Valle del Cauca, fundamentada en el componente de producción agrícola y etnoeducación de participación comunitaria; Aguazul, en el Cauca, con un significativo equipo de maestros que han ganado mayores niveles de apropiación y elaboración conceptual; Matía Mulumba, experiencia de alfabetización a través de la cultura, ligada al proceso organizativo de las comunidades. Igualmente se referencia para el mismo año a los departamentos de Antioquia, Atlántico, Bolívar, Caquetá, Cauca, Chocó, Córdoba, Nariño, Putumayo, Risaralda y Valle como beneficiarios de sus acciones (*Jiménez citado en Castillo y Rojas, 2005, p. 88*).

Estas experiencias fueron discutidas en seminarios, foros y otros escenarios de concertación como el Primer congreso de etnoeducación para comunidades negras, convocado por el Ministerio de Educación en 1993, a partir del cual se terminan de sistematizar otras experiencias con las mismas comunidades y por supuesto el aparato burocrático estatal, con miras a consolidar los desarrollos institucionales posteriores como la *Ley 115 (1994)* o Ley General de Educación, la cual da un carácter plenamente institucional a la etnoeducación que cuenta en esta parte con una característica particular con respecto a los anteriores desarrollos, el hecho de que las comunidades negras ya figuraban institucionalmente como grupo étnico.

El Decreto 804 [de 1995, el cual] estableció el carácter oficial de la etnoeducación como política educativa de obligatorio cumplimiento en las entidades territoriales con presencia de grupos étnicos y plantea en los artículos 6 y 7 que la formación de los etnoeducadores podrá ser asumida por las instituciones de educación superior (*Castillo y Rojas, 2005, p. 92*).

Por otra parte, a través del *Decreto 2249 (1995)* se formaliza la creación de la Comisión Pedagógica Nacional para las Comunidades negras como instancia consultiva en la que los representantes de las comunidades negras podrán asesorar al gobierno en lo que concierne a la política educativa para sus comunidades.

Finalmente, en 1998 se genera el decreto 1122, con el cual se crea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) con la que se espera(ba) propiciar un escenario para el “conocimiento y difusión de los saberes, prácticas, valores, mitos y leyendas construidos ancestralmente por las comunidades negras que favorezcan su identidad y la interculturalidad en el marco de la diversidad étnica y cultural del país” (Castillo y Rojas, 2005, p. 88).

## CONCLUSIONES

Es preciso concluir mencionando que la imagen y representación de negros e indígenas debía obedecer, en lo posible, a los cánones generales y tradicionales de la sociedad dominante, lo cual se convierte en una forma de borramiento de las condiciones materiales e inmateriales de estos pueblos.

En el periodo colonial y la primera parte de la República, el discurso pretendía poner en el primer plano el estado de “salvajismo”, naturalidad y minoría de edad, tanto de indígenas como de negros. Sus condiciones culturales, materialidad e inmaterialidad no eran funcionales al progreso del Estado colonial y más tarde, del primigenio Estado republicano, por lo que se debían utilizar todos los medios para borrar estas condiciones de atraso. La evangelización como proceso educativo, fue el principal dispositivo a través del cual se adelantó esta tarea.

Más tarde, cuando entra en plena vigencia la República de Colombia, se genera un discurso en el que se presenta a indígenas y en menor medida a negros como una gran fuerza, plenamente operativa y de gran importancia en el nuevo proyecto de construcción de la nación, por ello, éstos debían ser integrados a los procesos nacionales. La educación para estos grupos en este periodo también fue liderada por la iglesia católica que teleológicamente propendía por un imaginario de nación unitaria. Entonces, contrario a lo que pretende presentar la historiografía nacional, lo anterior no condujo al fortalecimiento de los diversos pueblos que componen la nacionalidad colombiana sino a la desaparición de algunos y la exotización de otros.

Por último, a partir de los años setenta se genera un proceso de emergencia de diversos movimientos sociales a nivel mundial, que reclamaban entre otras cosas, ejercicios de reconocimiento efectivo de las diversidades y las múltiples formas de potenciarlas. En respuesta a esto, diversos movimientos ganan espacios institucionales en diversos campos, incluyendo el educativo, que adquiere relevancia para sectores sociales como las comunidades indígenas y negras, ya que este dispositivo había sido utilizado históricamente para borrar sus condiciones culturales.

Vale la pena culminar indicando que de ninguna manera debe entenderse este documento de forma lineal pues la propuesta es más analítica que factual. La idea es sumar nuevos elementos al debate a partir de una propuesta temporal que permita hacer seguimiento al papel de la educación en la constitución de las realidades discursivas de negros e indígenas antes de la promulgación de la constitución de 1991 y que, en lo sucesivo, sea de utilidad a la hora de proponer contrastes analíticos con las realidades discursivas de estos pueblos a partir del dispositivo educador en la actualidad.

## REFERENCIAS

- Álvarez, A. A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria: En busca del sentido actual de la escuela* (2.<sup>a</sup> ed.). Bogotá, D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Arboleda, S. (2004). El pacífico sur desde la mirada clerical en el siglo XX: Apuntes para pensar la religiosidad popular afrocolombiana. En, A. A. Rojas (Ed.), *Estudios afrocolombianos: Aportes para un estado del arte* (1.<sup>a</sup> ed., pp. 195–224). Cali: Editorial Universidad del Cauca. Disponible en [https://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio\\_view.php?bibid=112590&tab=opac](https://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio_view.php?bibid=112590&tab=opac)
- Berger, P. y Luckman, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Bodnar, Y. (1990). Aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica. En, Y. MEN-PRODIC (Ed.), *Etnoeducación: Conceptualización y ensayos* (1.<sup>a</sup> ed., pp. 41–96). Bogotá, D.C.: Grupo Editorial Presencia.
- Castillo, E. y Rojas, A. (2005). *Educación a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali: Editorial Universidad del Cauca. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40028.pdf>
- Escobar, A. (2002). Globalización, desarrollo y modernidad. En A. Escobar (Ed.), *Planeación, Participación y Desarrollo* (pp. 9–22). Medellín: Corporación Región. Disponible en <https://www.oei.es/historico/salactsi/escobar.htm>
- Foucault, M. (1982). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Bogotá, D.C.: Siglo XXI.
- Gonzalbo, P. y Sauter, G. O. (1996). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México, D.F.: El Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Centro de Estudios Históricos.
- Herrera, M. C., Díaz, A. V. P. y Suaza, L. M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia: 1900-1950*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Irwin, R. y Szurmuk, M. (Eds.). (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. Bogotá, D.C.: Siglo XXI e Instituto Mora.
- Jamioy, J. N. (1998). Proceso de educación en el pueblo Camsa. En M. Trillos Amaya (Ed.), *Educación endógena frente a educación formal* (pp. 123–134). Bogotá, D.C. Universidad de los Andes.
- Jurgenson, J., López, S., Muñiz, G., García, C., López, A. y Jiménez, M. (2014). La investigación cualitativa. *XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan*, 2(3). <https://doi.org/10.29057/xikua.v2i3.1224>
- Pardo, N. (2013). Análisis crítico del discurso: Conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (19), 41–62. Disponible en [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica\\_hispanica/article/view/447](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/447)
- República de Colombia. MIN. (22 de Diciembre de 1995). Por el cual se conforma la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras de que trata el artículo 42 de la Ley 70 de 1993. [Decreto 2249]. Diario Oficial: 42.163.
- República de Colombia. Congreso de la República. (8 de febrero de 1994). Ley general de educación. [Ley 115]. Diario Oficial: 41.214.

- República de Colombia. Congreso de la República. (27 de agosto de 1993). Artículo transitorio 55 de la Constitución Política [Ley 70]. Diario Oficial: 41.013.
- Restrepo, E. (2013). *Etnización de la negritud: la invención de las' comunidades negras' como grupo étnico en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca. Recuperado de <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/etnizacion-libro-fin.pdf>
- Restrepo, E. (2011). Etnización y multiculturalismo en el bajo Atrato. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 37–68. Disponible en <https://revistas.icanh.gov.co/index.php/rca/article/view/957>
- Restrepo, E. y Gutiérrez, A. (2017). *Misioneros y organizaciones campesinas en el río Atrato (Chocó)*. Medellín: Uniclaretiana. Disponible en <https://cpalsocial.org/documentos/409.pdf>
- Rojas, A. A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 173–198. Disponible en <https://revistas.icanh.gov.co/index.php/rca/article/view/963>
- Roldán, R. y Gómez, J. J. (Comp.) (1994). *Fuero indígena colombiano normas nacionales, regionales e internacionales, jurisprudencia, conceptos administrativos y pensamiento jurídico indígena*. Bogotá, D.C.: Gente Nueva Editorial.
- Rojas, A. y Guzmán, E. C. (2005). *Educación a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Vera, C. (1981). El Proceso de la Educación del Virreinato a la Época Contemporánea de Jaime Jaramillo. (Manual de Historia de Colombia No. 3). *Revista Colombiana de Educación*, 7, 1–2. <https://doi.org/10.17227/01203916.5060>
- Yousef, L. (2018). Carl Schmitt y la evolución del Ius publicumeuropaeum: Interpretación y crítica desde las nuevasesistemologías de las Relaciones Internacionales. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Disponible en <http://eprints.ucm.es/46058/1/T39519.pdf>
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

**Yulian Fernando Segura Castillo** es licenciado en Ciencias Sociales y Magister en Estudios Latinoamericanos. <https://orcid.org/0000-0001-7895-2288>