

# Origen racista de la institución y el concepto occidental de educación: un ejercicio deconstructivista

## *Racist origin of the institution and western concept of education: a deconstructivist exercise*

Origem racista da instituição e concepção ocidental de educação: um exercício desconstrutivista

**Nelson Molina<sup>1</sup>**

UNIVERSIDAD “DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS”,  
BOGOTÁ - COLOMBIA  
nelsonmolina@unisalle.edu.co  
<https://orcid.org/0000-0002-8779-3925>

**DOI:** <https://doi.org/10.35622/j.rr.2022.09.006>

**Recibido:** 31-VIII-2021 / **Aceptado:** 30-VII-2022 / **Publicado:** 04-VIII-2022

### Resumen

El presente artículo realiza una revisión histórica de documentos que, vistos desde una perspectiva deconstructivista de corte genealógico, revelan el modo en que el racismo ha configurado la institución y concepto educación para servir de instrumento de dominación, esclavización y segregación en occidente, Latinoamérica y Colombia. Esto, reflexionando acerca del surgimiento occidental del concepto, su uso durante la colonización española en América, y su desarrollo hasta hoy. El dispositivo Educación, definido como una institución occidental de dominio físico y cognitivo basada en el racismo que incluye dentro de su accionar procesos formativos no escolarizados deben ser rediseñado por la etnoeducación y las comunidades poscoloniales para cuidarse de las trampas vedadas del racismo contemporáneo, de paso, para sentar las bases de una epistemología afrodescendiente e indígena que imprima un nuevo concepto de educación pensado en la justicia y la equidad.

**Palabras clave:** historia de la educación, racismo (doctrina), historia latinoamericana, descolonización, deconstructivismo.

---

**Correspondencia:** [nelsonmolina@unisalle.edu.co](mailto:nelsonmolina@unisalle.edu.co)

<sup>1</sup> Licenciado en Filología y Magíster en Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia. Doctorando en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital “Francisco José de Caldas.

ISSN: 2710-0499 ISSN-L: 2710-0480

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



## Abstract

This article carries out a historical review of documents that, seen from a genealogical deconstructivist perspective, reveals the way in which racism has configured the institution and concept education to serve as an instrument of domination, enslavement and segregation in the West, Latin America and Colombia. This, reflecting on the Western emergence of the concept, its use during the Spanish colonization in America, and its development until today. The Education device, defined as a Western institution of physical and cognitive domination (Walsh, 2013) based on racism (Soler, 2017), that includes within its actions non-schooled formative processes (Molina, 2020) must be redesigned by ethno-education and postcolonial communities to guard against the traps of contemporary racism, incidentally, to lay the foundations of an Afro-descendant and indigenous epistemology that prints a new concept of education based on justice and equity.

**Keywords:** education history, racism (doctrine), latin american history, decolonization, deconstructivism.

## Resumo

Este artigo realiza uma revisão histórica de documentos que, vistos a partir de uma perspectiva genealógica desconstrutivista, revelam a forma como o racismo configurou a instituição e o conceito de educação para servir de instrumento de dominação, escravização e segregação no Ocidente, na América Latina e na América. Colômbia. Isso, refletindo sobre o surgimento ocidental do conceito, seu uso durante a colonização espanhola na América e seu desenvolvimento até os dias atuais. O dispositivo Educação, definido como uma instituição ocidental de domínio físico e cognitivo baseado no racismo que inclui processos de formação não escolarizada em suas ações, deve ser redesenhado pelas comunidades etnoeducativas e pós-coloniais para se resguardar das armadilhas proibidas do racismo contemporâneo, aliás, para estabelecer as bases para uma epistemologia afrodescendente e indígena que imprima um novo conceito de educação pensado em justiça e equidade.

**Palavras-chave:** história da educação, racismo (doutrina), história latino-americana, descolonização, desconstrutivismo.

---

## INTRODUCCIÓN

Raza ha sido un concepto impreciso y problemático que circuló por siglos dentro del discurso científico y, por extensión, en el político, el educativo y el de las relaciones sociales cotidianas, entre otros. Basado en una lógica de clasificación, categorización y encajonamiento de los individuos según rasgos fenotípicos y características culturales, propició la identificación, para su cercamiento, de grupos sociales o poblacionales considerados de menor jerarquía de modo que se pudieran fijar, con bastante precisión y de acuerdo con los intereses de los grupos dominantes, los límites dentro de los cuales estos grupos de baja jerarquía podían existir, ser y actuar (Mbembe, 2010).

En ese sentido, el concepto raza, más allá de una ideología es una forma de organización social, una tecnología de gobierno, continente de “un conjunto de prácticas y discursos que fabrican al otro, -negro, indígena, gitano- como sujeto de raza con una exterioridad salvaje;

detenido en un momento de la evolución, sin moral, incluso con una humanidad en cuestión, desde los que se han permitido y legitimado formas de explotación, de dominio y de muerte” (Soler, 2017, p.11). Surgido con los griegos en los albores de la cultura occidental pero configurado como proyecto de la modernidad desde la cientificidad por la Ilustración europea, el discurso que conjuga la racionalidad y lo blanco como estado superior natural convirtió la raza en el valor cohesivo universal de dominio europeo sobre los otros. Es a este discurso en sus diversas manifestaciones al que se le ha denominado Racismo.

Esta retórica de la superioridad, “basada en la “razón”, la “verdad”, el “orden” y la “normalidad”, en la que la “mente” imperó sobre el cuerpo, el “intelecto” sobre la experiencia y la “abstracción mental” sobre la pasión (...) requirió de otra (...) que diera cuenta, a su vez, de la otra cara de la moneda: la invención de lo no blanco. En principio, lo africano, que rápidamente se convirtió en “irracional”, “ignorante”, o “salvaje” y se asoció con la “maldad”, la “fealdad”, el “desorden” la “irracionalidad”, la “sensualidad”, la “superstición” o la “espontaneidad” (p.12). De esta manera, la raza dejó de ser un concepto teórico para pasar a ser un sistema de subestimación y administración de los Otros en general y de los negros, en particular. Esta forma de pensar resultó la base ideológica y política idónea para legitimar en Occidente la invasión, el saqueo, la exterminación y la esclavización de pueblos enteros por más de cinco siglos durante los llamados “periodos de colonización y de esclavitud” y; después de la abolición de la esclavitud en América; la discriminación y aislamiento de las razas consideradas inferiores.

Ahora bien, aunque en 1962 Frank Livingstone (1928-2005) desmintió la existencia biológica de las razas y demostró- verdad que los estudios genetistas corroborarían años después- que las diferencias genéticas entre las llamadas razas son mínimas, pues la diferencia entre cada individuo de cualquier continente es apenas del 99.9 % (p.14), el discurso acerca de la superioridad de la raza blanca no desapareció sino que continuó hasta nuestros días metamorfoseándose en nuevos conceptos tales como tradición, diversidad, multiculturalidad y Educación. Explica Soler: “En tiempos de lo políticamente correcto, los nuevos racistas se esconden y evitan acusaciones de racismo y bajo el ropaje de lo cultural se convierten en defensores de las tradiciones, las lenguas, las particularidades étnicas o culturales y los derechos adquiridos como pertenecientes a un pueblo: “nuestro” pueblo” (p.15).

En medio de este contexto, el dispositivo Educación, definido como una institución occidental de dominio físico y cognitivo (Walsh, 2013) basada en el racismo (Soler, 2017) que incluye dentro de su accionar procesos formativos no escolarizados (Molina,2020), ha sido desde que inició la configuración de la cultura occidental, y hasta nuestros días, instrumento de segregación racial. Por dar un ejemplo: mediante su aparato educativo, los españoles de los siglos XV al XIX intentaron agenciar el cuerpo, el conocimiento, el lenguaje, las relaciones y la cultura, tanto de los diversos estamentos de su propio pueblo, como de los pueblos americanos y africanos sometidos bajo su dominio a medida que los conquistaba y esclavizaba. Una vez los españoles fueron expulsados de América, el dispositivo fue usado, para el caso de la Nueva Granada, por la nación ilustrada como “una vía privilegiada para garantizar la presencia del Estado en el territorio nacional y como instrumento de formación de los ciudadanos en un proyecto de nacionalidad” (Castillo y Rojas, 2005, p. 15), para el cual, las razas inferiores y el mestizaje eran un problema que la educación debería solucionar (López- De Mesa, 1934) desarrollando “políticas específicas para grupos étnicos” (Castillo y Rojas, 2005, p.11). Dicha consigna dio origen, mezclada con argumentos morales y científicos, al sistema moderno de educación en Colombia (Obregón, 2010).

En la nueva granada, durante la colonia, dicha educación fue impartida escolarizada a españoles y criollos mediante colegios, institutos y universidades, a los cuales, quienes no



probaran su pureza racial no podía ingresar (Mosquera, 1986); mientras que a negros e indios, que no eran admitidos dentro del sistema escolarizado, a través de la ciudadanía-concepto desarrollado Castillo y Rojas (2016, p.16)-que consistía en: en primer lugar, el maltrato físico y simbólico mediante el aislamiento, la humillación, el uso del bozal y del látigo; en segundo lugar, mediante el adoctrinamiento por medio de misiones, códigos negros y catequesis ejercido por amos y religiosos (Sánchez, 2005); y, en tercer lugar, mediante la imposición y enseñanza de diversas tareas y responsabilidades repetitivas y pesadas que condicionaban y limitaban su intelecto (Mosquera,1986).

Después de la independencia, Francisco de Paula Santander importaría a modo de sistema estatal preferencial de dominio para la Nueva Granada “la Escuela pública”, institución inventada en el siglo XVII por los jesuitas franceses para albergar a los niños pobres, hijos de los trabajadores industriales (Saldarriaga, 2003). Así, la educación continuaría funcionando de maneras parecidas a las de la colonia: para los privilegiados, importando para colegios, universidades e institutos -con contadas loables excepciones- las sucesivas teorías y tecnologías pedagógicas extranjeras surgidas a lo largo de los siglos XIX y XX, y, para los pobres y campesinos; quienes en esencia eran los descendientes de pardos, negros e indios; usando alternativamente -también con loables excepciones-escuelas religiosas y escuelas públicas que los formarían para oficios y para el campo, pero sobre todo, que permitiría concentrarlos y controlarlos (Mosquera, 1986). Era de esperar que, esta configuración fundacional del sistema educativo para la desigualdad, en correspondencia con la evolución global del sistema educativo occidental, terminaría valorando la escolarización por sobre las otras mediaciones educativas y la educación urbana sobre la rural, generalizando: la educación para los mestizos blancos sobre la educación para las otras etnias.

Entrada la última década del siglo XX y la primera del XXI, en un intento por contrarrestar esta realidad, y en Colombia consecuencia de la ley 70 de 1993 que “reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales” (Art.32), se daría vía libre en el país a la configuración de la Etnoeducación definida como aquella "que se ofrece a grupos o comunidades, que integra la nacionalidad y que posee una cultura una lengua unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos (...) ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto a sus creencias y tradiciones." (Ley 70,1993)

La etnoeducación ha sido considerada resultado positivo de la lucha política y social de las comunidades indígenas y afrodescendientes de Brasil, Colombia y Ecuador por su liberación ideológica, pero inclusión nacional, en el marco del despertar poscolonialista (Johnson, 2014); sin embargo, esta corriente pedagógica, que a primera vista pareciese ofrecer el reconocimiento del valor de los conocimientos ancestrales de las comunidades negras indígenas y el marco para la anhelada autonomía educativa, corre el riesgo, de todos modos-sobre todo por ser un discurso estatal- de convertirse, otra vez, en herramienta encubierta de dominio racial desde la educación. Esto, si llegase a contribuir de nuevo al aislamiento y la folclorización, pero ahora desde el discurso de la multiculturalidad, de las personas negras. Meneses (2013) advierte acerca de este riesgo, para el caso de los afrodescendientes, si en ellos, con miras a comprender la etnoeducación, no se forma una plena conciencia de la afro descendencia como posibilidad epistemológica significativa.

Efectivamente, la etnoeducación, hoy día, ha logrado que la escolarización en las regiones negras e indígenas enseñe sobre los saberes negros e indígenas -cosa que antes no ocurría, por tanto, es ya es un logro admirable- pero aún no subsana el conflicto histórico de negros e indígenas con la educación occidentalizada que se les impuso como medio de dominación, pues, aún falta por parte de los académicos detenerse a reflexionar acerca del origen racista

de esta institución y del daño que hizo. Esta reflexión es necesaria para la etnoeducación en la medida que, por ser escolarizada y estatal, pretende encuadrar un propósito poscolonialista en un molde institucional que por definición histórica le resulta adverso, la educación no se inventó para propiciar el desarrollo del conocimiento entre los no blancos.

¿Debería desmantelarse entonces desde la raíz el sistema Educación en las regiones preferentemente habitadas por negros e indígenas? Considero que ahora es muy tarde para ello, pero no para evidenciar como se dio la configuración histórica de esta institución y concepto a partir del racismo. Verdad que ha sido ignorada por la Historia de la educación quizá con el propósito de salvaguardar el imaginario de que esta institución se ha inventado solo para transmitir valores y saberes que no para administrar saberes y gentes. Deconstruir el concepto idealizado de educación develando que este no solo se configuró limitado a la escolarización sino a diversas prácticas de administración, dominio y discriminación, servirá a los teóricos y realizadores de la etnoeducación en particular, y a las comunidades y naciones que algunas fueron colonias en general, a cuidarse de las trampas vedadas del racismo que pudieran intentar infiltrarse en sus prácticas formativas, y a sentar las bases para una epistemología afrodescendiente e indígena que imprima un nuevo concepto de educación pensado en la justicia y la equidad.

En ese orden de ideas, con el propósito de dejar por sentada la verdad acerca del fundamento racista de la institución y concepto educación en occidente, Latinoamérica y Colombia, el presente artículo realiza una revisión histórica de diversos documentos que, vistos desde una perspectiva deconstructivista de corte genealógico, revelan el modo en que el racismo ha configurado la educación, escolarizada y no escolarizada, para servir de instrumento de dominación y segregación hasta el día de hoy.

## METODOLOGÍA

El deconstruccionismo, desarrollado por el filósofo argelino Jacques Derrida (1977) es considerado pensamiento bandera del posmodernismo y es una herramienta útil para desnudar, desde una perspectiva crítica el proceso histórico y social que ha preconfigurado los conceptos. Fundamentado en el análisis lingüístico y de textos, la deconstrucción es un ejercicio semiótico de análisis histórico de conformación de los conceptos- esto lo emparenta con la genealogía- que intenta detectar los sentidos y contrasentidos que en ellos habitan los cuales van más allá de las supuestas denotaciones que las referencias de diccionario de un concepto pretenden contener. En la medida que la deconstrucción no pretende llegar a una verdad última, pues un concepto podrá ser deconstruido de manera infinita, su utilidad radica en su poder para desmentir las pretensiones de verdad hegemónicas que ciertos signos ostentan pues durante la deconstrucción se van develando los contenidos ideológicos hegemónicos y, aún más allá, sentidos sociológicos, psicológicos, de manipulación, etc., que los conceptos acumulan.

El deconstructivismo, que exige lecturas subversivas y no dogmáticas de los textos (de todo tipo), es un acto de descentralización, una disolución radical de todos los reclamos de “verdad” absoluta, homogénea y hegemónica (...) Es un tipo de reflexión (...) que aleja permanentemente las esperanzas de recibir un “sentido” tranquilizante, es un análisis sin fin” (Krieger, 2004, p.182).

Al desentrañar de un texto aquellos diversos sentidos, incluso contradictorios, que le habitan, emergen las muchas capas de nociones de realidad metafísica-no tangible-, connotativa, que conforman la cultura. A estas otras significaciones las denomina Derrida “Diferencia” y las

devela mediante análisis lingüísticos y culturales que van de lo lexical y lo gramatical a la metaforización y a los juegos retóricos entre significantes.

Para dar un ejemplo de un proceso deconstructivo, viene a colación la deconstrucción lexical del concepto “representación social”-usado con frecuencia por las corrientes estructurales para referirse a la comprensión y conocimiento del entorno social y material mediante la psiquis y el lenguaje (Jodelet, 1986)- realizado por la crítica cultural india Gayatri Spivak (2003). Morfológicamente, “Representación” afirma Spivak, o bien, significa una puesta teatral sobre la realidad, no la realidad, o bien, “re-presentar”, ósea, presentar por segunda vez la realidad, nunca la realidad verdadera. En ese orden de ideas “Dos significados de representación están operando al mismo tiempo: representación como "hablar en favor de", como en la política, y representación como "re-presentación" [presentar algo otra vez], como en arte o en filosofía” (p.308), Marx, por ejemplo, para hablar de los obreros y campesinos, usó el término alemán *Vertreten* que significa “representación como sustitución” pero no *Darstellen* que significa “representación como actuación, performance”. Así las cosas, se podría afirmar que, las corrientes marxistas y sus derivaciones “hablan en favor de” el grupo oprimido, pero no “re-presentan” su realidad, no la exponen, no la viven.

Ahora bien, para deconstruir la estrecha relación entre racismo y educación, de entre muchas posibilidades de deconstrucción -puesto que este tema ha sido estudiado, entre otras corrientes, por la poscolonialidad (Walsh, 2013), la pedagogía crítica (Giroux, 2010), y el análisis crítico del discurso, (Van Dijk, 2009)- he elegido realizar el ejercicio genealógico de rastrear el origen en occidente y Latinoamérica de la institución y, consecuentemente, del concepto. En las siguientes páginas se realizará esta tarea.

## **DESARROLLO**

### **Origen racista de la institución y concepto Educación**

Para empezar, la famosa *παιδεία* (Paideia) griega- concepto a partir del cual se configuró la noción de educación en occidente-; que se definió para ellos mismos como la construcción social compartida; en un sentido antropoplástico, artístico, consciente, político y comunitario; de un ser humano ideal (Jäger,1995); fue, a ciencia cierta, un privilegio solo de varones nobles. Afuera de ella quedaba la mayor parte de la población: desconocía a las mujeres, quienes debían formarse en sus casas con sus madres y esclavas en labores domésticas y de tejidos; a los extranjeros residentes (metecos), dedicados al comercio, quienes a pesar de constituir en el siglo V ya la mitad de la población libre- por ejemplo de Atenas- carecían de reconocimiento como ciudadanos; y a los esclavos, propios y estatales, quienes superaban en número a la población libre (ciudadanos y metecos) y configuraban la base productiva y las diversas actividades de la sociedad ateniense: desde el cuidado personal y los servicios sexuales, hasta el acompañamiento pedagógico- pues el pedagogo era un esclavo- y la prestación de servicios estatales. (Schmidt, 1973).

La educación, en parte moral, en parte práctica, en parte enfocada hacia los oficios nobles *tekni* (τέχνη), se transmitía para los nobles varones, por ejemplo, en Atenas, en forma de mandamientos y preceptos para la vida, impartidos, durante la niñez por los padres y, después de haber cumplido el niño 7 años, por los esclavos pedagogos. Luego, en los liceos, los jóvenes aprendían gramática, matemáticas y música; en las palestras practicaban gimnasia. En medio de este ámbito de encuentro social entre privilegiados, entrado el siglo V antes de cristo, los llamados Sofistas pondrían las bases de las universidades al crear discursos o conferencias itinerantes especializadas con las cuales recorrían las diversas ciudades siendo seguidos por sus alumnos. (Alighiero, 2003; Bont,2005)

Por su parte, la formación que se impartía a metecos y esclavos -hago uso del término formación para resaltar que el concepto tradicional occidental de educación des institucionalizaría su uso para mediaciones formativas no escolarizadas, no discriminatorias - se fundamentaba, o bien, en la transmisión de la tradición del oficio de padres a hijos, o de maestros a aprendices, o bien, desde las instrucciones directas de superiores y amos. Por dar un ejemplo: en Roma, cuando se incorporaba un esclavo en la familia, después de un rito iniciático, el amo le adiestraba, además de en los oficios que le correspondían, en las tradiciones familiares y en el culto a los dioses familiares (Fustel de Coulanges, 1997).

En la edad media occidental; a pesar de los profundos cambios sociales acaecidos por el fin del imperio romano tales como las guerras, el cambio de paradigma religioso -que estableció al cristianismo como creencia oficial -y el surgimiento de la estructura social ligada a la posesión de tierras; la educación europea continuó favoreciendo la separación entre elites ilustradas y pueblo, saberes cultos y saberes populares, educación y formación. Dentro de la nueva pirámide social, el clero cristiano se posicionó como grupo dominante junto a los aristócratas guerreros; la dominación social se institucionalizó a través del vasallaje como sistema explícito y los siervos de gleba (siervos atados a un terreno) remplazaron a los esclavos (Bont, 2005). La educación estaría a cargo del clero.

Esta separación entre ricos y pobres, cultura culta y cultura popular se vería reflejada en el nacimiento de las instituciones educativas emblemáticas “Universidad” y “Escuela”, y en el concepto “Pedagogía” que cada institución desarrolló según sus propias características y necesidades (Bayen y Pont, 1978; Saldarriaga, 2003). La primera tuvo sus raíces en los monasterios europeos que contaban con amplia tradición de estudios académicos y practicaban la conservación de, y discusión acerca de, los documentos heredados de épocas anteriores, así como, poco a poco, la creación de nuevo conocimiento a través de la investigación y la erudición. Como respuesta a los movimientos sociales de los profesores, sus expectativas científicas y el proceso de reflexión y sistematización de experiencias acerca de la enseñanza, el concepto pedagogía adquirió un carácter filosófico: ocupados de problemas específicos de la enseñanza de las altas ciencias, recogidas en la recién fundada didáctica, los eruditos humanistas se preguntaban acerca de la naturaleza y mejor manera de comunicación del conocimiento, del mejor método para la enseñanza según las diversas ciencias, edades y condiciones, y acerca de si es posible fundar un método general que permita enseñar todo a todos, pregunta mayor de La didáctica magna formulada por J. Amos Comenio (1632), (como se cita en Saldarriaga, 2003). La participación del clero y la aristocracia en la conformación de las universidades implicó su naturaleza elitista; por ello, durante la edad media, médicos, abogados, clérigos y funcionarios eran formados en los florecientes campus universitarios mientras que el resto de la población (campesinos, artesanos, guerreros) se formaba por medio de la tradición oral popular, los gremios y la práctica de los oficios, entre otras mediaciones (Bayen y Pont 1978; Schara, 2006).

Por su lado, la escuela pública de occidente, símbolo del arribo de la modernidad, nació a finales del siglo XVII fruto del experimento de las instituciones de caridad, la mayoría de ellas religiosas, ante el doble problema social de necesitar mantener encerrados, en un solo espacio y durante cierto tiempo, la masa de niños hijos de las clases trabajadoras (los nuevos esclavos) y de, en ese ámbito, enseñarles los rudimentos del conocimiento ilustrado y aquellos hábitos de trabajo, ahorro y consumo necesarios para la nueva sociedad capitalista (Saldarriaga, 2003). La moderna concepción de la disciplina pedagogía, se entendería ahora, además de, como los saberes específicos sobre el enseñar, como los saberes relativos a la administración y la organización de los estudiantes y las actividades a su alrededor. La escuela, en particular, y la educación en general, se convertirían en la herramienta predilecta de organización social



por parte de los poderosos de mundo, las naciones y los sistemas políticos según los sucesivos intereses de control de la población, ya sea por motivos étnicos, culturales o económicos, pero, sobre todo, como sistema de control de ascenso social en medio del sistema capitalista (Cortese y Ferrari, 2006; De Sousa Santos, B. 2011-12).

La escuela pública se consolidaría para la posteridad como institución estatal encargada del adoctrinamiento cultural y control social, sobre todo de las clases populares, mientras que los colegios privados y las universidades de élite serían el lugar ideal de formación árete para nobles, ahora denominados ricos. Desde la educación, la cultura occidental, encarnada en Europa, afianzaría sus valores y estatus quo del poder incluso en las colonias más lejanas. Su función fundamental de formar para el poder a los nobles machos ricos griegos se conservaría para la posteridad reflejada en las prácticas de discriminación, entre otras poblaciones, de las etnias no europeas, los pobres, las mujeres y los discapacitados.

Así las cosas; para Walsh (2014) la pedagogía y lo pedagógico:

no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados (...) [pues] Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción (p.13)

Pues la pedagogía consiste en “metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas” (pp.65-66). En ese sentido, la Educación resulta ser el conjunto de todas las acciones pedagógicas y todas las reacciones a estas acciones, por parte de los agentes intervinientes en este dispositivo, en el marco de una relación de intento de dominación física y cognitiva por parte de un grupo dominante sobre sí mismo y sobre otros.

Por eso, dejando de lado definiciones reduccionistas de la pedagogía que la definen apenas para la enseñanza o la administración ignorando su repercusión política, la diferencia entre “educación” y “formación” radicaría en que la una fue institucionalizada para los “menos” y la otra para los “más” discriminados. Del mismo modo, “las políticas del Estado en relación con la diversidad étnica y cultural (multiculturalismo), no pueden ser entendidas exclusivamente como desarrollos normativos (...) más bien,[son] el resultado de una relación dinámica, que muestra particularidades en diversos momentos”(Castillo y Rojas, 2005,p.12) y “que, en el caso de la alteridad, nos remite a un campo de tensiones entre grupos de población social y simbólicamente subordinados y grupos de población en posición dominante (hegemónicos)” (p.15).

### **De la pedagogía de la esclavización a la pedagogía neoliberal en Latinoamérica**

Desde este punto de vista, la pedagogía de la esclavización es la rama de un árbol. Su diseño, junto con el de la pedagogía institucional- otra rama-, corresponde al propósito dominador de un mismo grupo sobre otros en un tiempo y espacio compartido.

Sus raíces podrían rastrearse hasta la llegada de los españoles a América; en América continental, la primera ciudad fundada por los españoles en 1510 fue Santa María la Antigua del Darién en estribaciones de lo que hoy es el municipio de Novita (Sarcina, 2017) Allí, en el contexto de las otras instituciones occidentales, los curas españoles realizarían el primer experimento de implantación de la institución educación en el continente. Por supuesto, en la medida que la pedagogía institucional abarcaría apenas la población española; para



indígenas, primero, y negros, luego; los españoles desarrollaron primero la pedagogía de la esclavización consistente en “un sistema que pretendió domesticar y dominarles como animales salvajes sin alma” (Walsch, 2014, p.25); luego, acompañando la imposición de tareas, el castigo y la humillación (Mosquera, 1986), los sacerdotes perfeccionaron el “adoctrinamiento” en la religión católica y la enseñanza del idioma español. A lo largo de la colonia y después de la independencia, la intrincada relación entre la pedagogía escolarizada y la de esclavización, mezclada con argumentos morales y científicos, configuraría el sistema educativo moderno (Obregón, 2010) a partir de la idea de que las razas inferiores y el mestizaje son un problema para la nación que debería ser solucionado por la educación (López-De Mesa, 1934).

Después de las independencias de las naciones de la región y hasta nuestros días- esto es, a lo largo de aproximadamente dos siglos-, en adición a las circunstancias anteriores, las antiguas tradiciones clasistas y discriminatorias heredadas de la colonia se hibridaron con las emergentes visiones, primero capitalista, y luego neoliberal, que las potencias dominadoras - Europa dejó de dominar físicamente aunque sí culturalmente y Estados Unidos pasó a ser el reino imperial- impusieron en Latinoamérica generando manifestaciones particulares de segregación en el sistema educativo que aún están en mora de ser estudiadas a cabalidad.

En apariencia, el avance de la modernidad hacia el capitalismo implicó que la diversificación social se basaría ahora en los medios de producción. Al introducir las nociones de estado-nación y clases sociales, el sistema capitalista pretendería remplazar los naturales, primitivos, modos de relación étnicos entre individuos por modos culturales de relación mediados por el poder adquisitivo, de estos nuevos sistemas de relación, se desprenderían roles, tales como, propietarios y no propietarios, ricos y pobres, consumidor y vendedor, cultos e incultos (Narvárez, 2005) a expensas de los antiguos macho y hembra, nobles y plebeyos, puros y criollos o blancos y mestizos; sin embargo, no fue así, en la medida que los ricos continuarían siendo los mestizos blancos y los pobres los descendientes de pardos, negros e indígenas.

Consecuentemente, la educación latinoamericana reflejaría esta situación. La educación pública universitaria latinoamericana, por ejemplo -dentro de la cual algunos movimientos sociales marginales de estudiantes y profesores aun luchan aun por estar al margen del capitalismo neoliberal, fenómeno que Oppenheimer (2010) categoriza como negativo- se destina para las pobres y estudiantes rurales, mientras que, la educación superior privada se autodefine, a veces abiertamente, altamente elitizada, por tanto, de mayor calidad. En Latinoamérica, los ricos saben cuáles son sus universidades, cuales para las clases medias y cuales para las bajas. En ese orden de ideas, las profesiones han sido también socialmente distribuidas según visibles e invisibles esquemas de prestigio y de casta social y étnica que se proyectan desde las universidades hasta la vida profesional. Así, existen universidades que educan presidentes y profesionales de alto rango, y otras que ofrecen profesiones para la clase media. La oferta educativa para las clases bajas, por ejemplo, se ha relegado a instituciones que ofrecen niveles asistenciales, técnicos y tecnólogos. No es de extrañar que la profesión docente –sobre todo de docente de escuela o universidad pública-, con contadas excepciones, se encuentre dentro de las últimas escalas de la pirámide de prestigio de las profesiones (Castro, Pulido, Peñuela y Rodríguez, 2016; Chartier, 2004; Tenti Fanfini, 2005).

En ese orden de ideas, tampoco es coincidencia que las personas, etnias y comunidades tradicionalmente discriminadas desde la colonia lo continúen siendo dentro del actual sistema educativo ligado a las profesiones: las mujeres, por ejemplo, aunque algunas de ellas han alcanzado ciertas altas posiciones sociales, continúan estudiando en su mayoría profesiones de cuidado o de enseñanza impuestas por estereotipos sociales (Villegas y

Castañeda, 2017); por su parte, los pobres -con contadas excepciones tales como aquellos pocos que logran ganar becas a estudiantes destacados- son condenados desde la escuela pública a no ingresar a la educación superior, a ingresar en institutos técnicos y tecnológicos de poco prestigio, o a engrosar las filas de entidades estatales que ofrecen servicios de educación técnica tales como el colombiano Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA (s.f.), las cuales, de una vez, les auguran devengar en el futuro bajos salarios. Finalmente, los negros e indígenas, quienes, por regla general, coinciden en ser los más pobres (Rodríguez-Garavito, Alfonso, Cavelier, et al., 2008; Soler, 2017) tienen las opciones de, o bien mezclarse dentro de la masa de estudiantes acogidos por la educación pública superior para pobres, o bien, de integrarse en los programas de Etno educación, en las regiones que habitan.

Esta última, autodefinida como una apuesta por la autonomía, la equidad y la pertinencia educativa como enfoque fundamental para la construcción de paz y convivencia ciudadana en una nación pluriétnica y multicultural (Lago, Lago y Lago, 2012), ha sido considerada desde finales del siglo XX como el instrumento oficial de inclusión educativa fundamental en varias naciones de Suramérica caracterizadas por albergar diversas etnias (mestizos, negros, indígenas y europeos) tales como Brasil, Colombia y Ecuador. No obstante, a pesar de su deslumbrante justificación, corre el riesgo, por ser un discurso cercano a las políticas educativas neoliberales, de llegar a convertirse en herramienta vedada de segregación racial encubierta en discursos de respeto a la diversidad, búsqueda de la identidad cultural y ofrecimiento de educación especial para etnias como ya ocurrió en Canadá y Australia. Meneses (2013) advierte acerca del riesgo de que la etnoeducación incite a la racialización, la evasiva multicultural y la folklorización si no es asumida, para el caso de los afrodescendientes, desde una plena conciencia de la afro descendencia como posibilidad epistemológica significativa.

En la otra cara de la moneda, autores precursores de esta corriente educativa como Ethan Johnson (2014) afirman que la etnoeducación, por el contrario, es una filosofía educativa resultado de la lucha política y social de las comunidades indígenas y afrodescendientes por su liberación e inclusión como ciudadanos en el marco del despertar pos colonialista, por tanto, un instrumento válido para consolidar la reivindicación de los derechos de las etnias. Para el caso de los negros, por ejemplo, forja la identidad afrodescendiente en el marco del pensamiento pedagógico universal de modo que se comprendan pedagógicamente valores y símbolos propios de la cultura negra (Lago et al., 2012).

### **La educación como empresa: nuevo racismo**

Es necesario mencionar que a pesar de los sucesivos y diversos problemas sociales y políticos, que ha sufrido la región latinoamericana y Colombia, y de la herencia de racismo y discriminación que ha configurado su educación, a lo largo de los siglos, se han realizado esfuerzos loables por erradicar el analfabetismo de la región, estar acorde con los desarrollos mundiales en educación, ensanchar significativamente la cobertura de la educación media y superior a zonas rurales - haciendo uso incluso, ya en el siglo XX de tecnologías emergentes como la radio y la televisión-, mejorar la calidad de la enseñanza, e incluir a las mujeres, los afro descendientes, los indígenas, y los adultos con problemas de aprendizaje dentro del sistema estatal educativo (Torres, 2008b), tal como, lo intenta hacer la etno-educación.

Del mismo modo, el advenimiento de las corrientes ideológicas posmodernidad, globalización y neoliberalismo -las cuales, desde el punto de vista filosófico y socioeconómico, presentan bastantes puntos en común que las relacionan entre sí (Dominique y Lévy, 2004)-, aunadas a la ocurrencia de fenómenos sociales tan diversos como guerras, revoluciones sociales, reclamos de derechos por parte de grupos minoritarios en pro



del trato igualitario, y el auge de la denominada Era de la Información y del Conocimiento protagonizadas por las TIC, Tecnologías de la Información y la Comunicación; permitieron proclamar a varios teóricos y políticos el surgimiento de un proceso revolucionario de democratización del conocimiento- consecuentemente, de la estructura social de la educación- reflejado en la aparente posibilidad universal de acceso y uso de la información que ofrecen los medios, el internet y otras TIC; a la ampliación de la cobertura educativa básica, media y superior, pública y privada en medio de las diversas naciones y sectores deprimidos de las sociedades; y a la aparición de consecutivas leyes y políticas de inclusión en el sistema educativo de minorías étnicas, de género y sociales (Vico, 2006; Mattelart, 2007).

Sin embargo, desde finales del siglo XX y principios del XXI, tal y como ocurrió en el resto del mundo occidental, el neoliberalismo impuesto desde Estados Unidos instó a los gobiernos a realizar cambios trascendentales en sus políticas educativas que eclipsaron estas iniciativas. Apoyados por gobiernos de derecha, liberales, e incluso dictaduras como las de Chile y Argentina, la United States Agency for International Development (USAID) (s.f), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID (s.f) AVINA Foundation (s.f), The Tinker Foundation (s.f) y otras entidades globalizantes, iniciaron una serie de estudios y proyectos que detallaban específicamente cada área de la vida de los países no desarrollados, entre ellos la de educación, para determinar una serie de recomendaciones que condicionaban los empréstitos por parte de las agencias internacionales de financiamiento a su cumplimiento. Así, impelidos por su deuda externa y por la presión política internacional, los gobiernos de Latinoamérica se vieron obligados a acogerse a las políticas de descentralización, libre mercado y privatización globalizantes para poder acceder a ayudas económicas. El proceso inició en Chile y Argentina para continuar luego en el resto de Suramérica. (Yarzabal, 2001; Chomsky, 2001)

En el ámbito de la educación, los estudios realizados por estas organizaciones revelaron, desde su punto de vista, problemas de calidad de los sistemas educativos en cuanto a la eficiencia, eficacia y productividad educativa. Esto a partir de categorías de análisis no derivadas del desarrollo epistémico de las ciencias de la educación sino del Paradigma comercial, desarrollado para analizar empresas privadas, Gestión de la Calidad Total (GCT), definido como (...) una técnica o gerencial (conjunto especificado de reglas para intervenir en una organización: análisis de información, evaluación y prácticas) (...) (Bolívar, 1999 p.3). Según estas entidades internacionales, la causa de las problemáticas educativas en Latinoamérica, además de la ineficiente y excesiva centralización administrativa de la educación en la región, consistió en el exagerado crecimiento de los sistemas educativos nacionales, la masificación de la matrícula y el empoderamiento de la educación pública; su propuesta de solución fue transformar las estructuras y organización de los sistemas educativos mediante la descentralización, el favorecimiento a la privatización de la educación a la par con el debilitamiento de la educación pública, la implementación en la educación de la lógica de la libre competencia del mercado, la priorización de la investigación y el avance tecnológico a expensas del oficio docente y la vinculación del sector empresarial y social dentro del mercado educativo (Gajardo, 1999).

Así las cosas, desde una perspectiva bastante radical, Webb y Gulson (2012) afirman haber encontrado una estrecha relación entre las ideas fascistas y las políticas neoliberales, en la medida que, una única raza está controlando a las otras autoproclamándose como portadoras de la única verdad y con derecho a definir las normas de la homogeneidad. Este tipo de discurso discriminatorio se diferencia de sus predecesores en que habla un lenguaje ambiguo y sutil diseñado para el mundo de la comunicación, los medios, el análisis del discurso y la



tradición crítica misma. La discriminación neoliberal se cuida de expresar abiertamente el racismo para, más bien, en medio de la premisa capitalista de que las relaciones sociales se atienen a valores economicistas y no étnicos, propiciar mensajes mediáticos y discusiones públicas sobre tolerancia, multiculturalismo y diversidad localizando como “otro”, a aquel que debe ser tolerado y auxiliado, el diverso, quien no es un hombre rico blanco. Al mismo tiempo, aplica políticas de control y segregación sobre estas poblaciones. (Walsh 2012; Giroux, 2010; Giroux y Cohen, 2014)

En el marco de esta ideología racista, la institución social educación ha sido un pilar importante: el paisaje urbano, la ideología y la vida cotidiana de las ciudades ha sido rediseñado en el siglo XXI usando las escuelas y las universidades como base constitutiva de su política de restructuración arquitectónica y de reinención del imaginario social, los espacios de gobierno y la esfera pública. Sobre todo, las escuelas son hoy día, en correspondencia con el propósito para el que fueron inventadas durante la modernidad, instrumentos de segregación y administración de las masas poblacionales. Arguyendo acciones de aceptación de las diferencias religiosas y étnicas, así como, de búsqueda de beneficios para los estudiantes con diversas desventajas, e incluso, afirmando que esta es la preferencia de los padres de familia, los estados y sistemas educativos neoliberales hacen creer a la comunidad en general y la académica, en particular, que la separación racial por escuelas es una decisión personal que toman en conjunto los grupos discriminados en pro de la búsqueda del desarrollo del individuo dentro de su contexto cultural específico, su acervo cultural heredado, el respeto a la diversidad y al multiculturalismo. (García Fernández, 1998; Lipman, 2011).

En las Universidades, el neoliberalismo ha cambiado el sentido, misión y prácticas a tal punto que se comportan como empresas y confunden en una sola función educación con formación y conocimiento con producto, los planes de estudios son comerciales, sus teorías son instrumentales, y sus prácticas pedagógicas se reducen a métodos a priori. Dirigidas por empresarios y no por académicos, en ellas la tradicional investigación universitaria de carácter crítico que, entre otras cosas, se oponía al mercantilismo y caracterizaba a la universidad latinoamericana, fue disminuyendo drásticamente a lo largo de la primera década; en principio, por la presión social que ejerce la mayoría neoliberalizada sobre los docentes críticos; y en segunda instancia, a través de la acción combinada de contratos gubernamentales, fondos otorgados por fundaciones corporativas y proyectos conjuntos entre organizaciones privadas, acaudalados donantes, investigadores mercantiles y las universidades, que sedujeron con inyecciones de capital a profesores investigadores y les han hecho olvidar antiguas consignas anticapitalistas. Consecuencia inmediata, los docentes con posturas críticas han sido integrados sin quejas en el sistema neoliberal propio de la educación superior. (Torres, 2008a; Giroux 2009, 2010; Mulinari, D. y Neergaard, A. (2010); Evans-Winters y Twyman, 2011; Lipman, 2011; Gulson y Fataar 2011; Coloma, 2013; Giroux y Cohen, 2014)

## CONCLUSIONES

Hoy día, después de más de 40 años de avance neoliberal en Suramérica se puede afirmar que el imaginario latinoamericano dio (...) un proceso de transmutación y pasó de considerar el financiamiento de la educación como un derecho humano y un deber del Estado, a tomarlo como un derecho a adquirirse por competencia de recursos financieros, bajo el esquema de la evaluación del rendimiento (...) (López y Flores, 2006, p.1-15). Algunos fenómenos, derivados de las circunstancias anteriores y relacionados a la discriminación son: 1.) la exaltación del prestigio de las escuelas privadas, a las que los estudiantes de clase media y

alta migran ante la depauperación de las públicas; 2.) la estratificación salarial, de prestigio, y espacial de los docentes a través de la evaluación estandarizada como sistema de clasificación y exclusión, así como, el establecimiento de sus contratos a término fijo, por prestación de servicios o por cumplimiento de objetivos comerciales (Escudero, 1999). Hoy día, en Latinoamérica como en el resto del mundo neoliberal, la evaluación estandarizada atraviesa todo el sistema educativo y define la calidad educativa de naciones, regiones, instituciones, profesores y estudiantes, y es el principal insumo para decidir los recursos a otorgar a las instituciones educativas. Esto a pesar de que, en diversos aspectos, este tipo de evaluaciones en vez de medir aspectos relacionados directamente con procesos de aprendizaje, lo hacen respecto a características socio económicas, de entorno familiar, y de bilingüismo impuesto (West, 1998). En medio de esta concepción excluyente de educación, aunque es el último eslabón de la cadena de la administración educativa, el docente recibe el peso social, pedagógico y económico de sacar adelante a sus comunidades. Finalmente, 4.) los cambios estructurales en el sistema han obligado al silenciamiento de voces políticas en la academia latinoamericana, lo cual había sido una importante tradición de la región en siglos anteriores. Las dictaduras militares, y otros sistemas de violencia de estado, consideraron a los intelectuales, docentes y estudiantes como potenciales subversivos y blanco de persecuciones, de allí que miles de ellos desaparecieran, fueran asesinados, puestos en prisión u obligados a exiliarse (Yarzabal, 2001).

Por ello, en la medida que esta discusión es todavía vigente – y también para conectarla con las temáticas que competen al presente trabajo- parto de la idea de que un estudio histórico de carácter subalterno que intente desligar la historia de la educación latinoamericana de los vicios discursivos propios del neoliberalismo y, antes que eso, del colonialismo y el pos colonialismo, aportaría a los investigadores de la etnoeducación- así como lo haría a los de las disciplinas Historia e Historia de la educación - la posibilidad de develar su destino de instrumento, ora de reivindicación ora de segregación, para así saber cómo reconfigurarla desde una perspectiva poscolonial. Una investigación histórica de carácter subalterno de la educación en Latinoamérica permitiría a los investigadores en educación conocer la evolución de nuestra cultura educativa con los ojos limpios de los intereses de manipulación discursiva, elitista que las políticas educativas neoliberales nos han impuesto y que soslayan el papel de profesores y estudiantes en el ámbito de la educación.

### **Consideraciones éticas y financiamiento**

#### **Conflicto de intereses / Competing interests:**

El autor declara que no incurren en conflictos de intereses.

#### **Rol de los autores /Authors Roles:**

No aplica.

#### **Fuentes de financiamiento / Funding:**

El autor declara que no recibió un fondo específico para esta investigación.

#### **Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:**

El autor declara no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.



## REFERENCIAS

- Alighiero, M., (2003). Historia de la educación. México: Siglo XXI.
- AVINA Foundation, (Sin Fecha) Programas de Avina: Plataforma de Innovación con Sentido. Recuperado el 24 de Julio de 2017 de <http://www.avina.net/avina/>
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID), (Sin Fecha). Banco Interamericano de Desarrollo: mejorando vidas. Recuperado el 24 de Julio de 2017 de: <http://www.iadb.org/es/banco-interamericano-de-desarrollo,2837.html>
- Banco Mundial. (Sin Fecha). Banco Mundial. Recuperado el 30 de Junio de 2017 de: <http://www.bancomundial.org/>
- Bayen, M. y Pont, A. G. (1978). Historia de las universidades. España: Oikos-tau.
- Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la “Gestión de Calidad Total”. Aula de innovación educativa, 83-84, pp. 77-82. <https://bit.ly/3oUlGPS>
- Bont, M. (2005). Orden Medieval: Origen de la Universidad y Medicina del Medioevo. Comunidad y Salud, 3(1), 37-51.
- Castillo, E. y Rojas, A. (2005). Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Popayán: Universidad del Cauca.
- Castro, J. Pulido, Ó. Peñuela, D. y Rodríguez, V. (2016). Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002. Bogotá: Magisterio.
- Chakravorty Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? Revista Colombiana de Antropología, 39, 297-364. <https://bit.ly/3vFoX9M>
- Chartier, A. M. (2004). Enseñar a leer y escribir: una aproximación histórica. México: fondo de cultura económica
- Chomsky, N. (2001, 25 de enero). La globalización en América Latina. [Trabajo presentado en la Cátedra Latinoamericana Julio Cortázar]. México: Guadalajara, Jal.
- Coloma, R. (2013). Empire: An Analytical Category for Educational Research. Educational Theory 63(6), 639-658. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/edth.12046/abstract>
- Comenio, J. A. (1922). Didáctica Magna. Madrid: Editorial Porrúa.
- Cortese, M., & Ferrari, M. (2006). Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela especial. En P. Vain, Educación Especial. Inclusión Educativa: Nuevas formas de exclusión, 16-33.
- Derrida, Jacques (1977). Posiciones. Valencia: Pre-Textos.
- De Sousa Santos, B. (2011-12). Introducción: las epistemologías del Sur. En CIDOB (Org.), Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer. Barcelona: CIDOB Ediciones, 9-22.
- Dominique, G. y Lévy, D. (2004). Capital Resurgent: Roots of the Neoliberal Revolution. Cambridge: Harvard University Press.



- Escudero, J. M. (1999). De la calidad total y otras calidades. Cuadernos de Pedagogía, 285, 77-84.
- Evans-Winters, V. y Twyman, P. (2011). The Aesthetics of White Racism in Pre-Service Teacher Education: A Critical Race Theory Perspective. *Race, Ethnicity and Education* 14 (4), 461-479.  
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13613324.2010.548376>
- Fustel de Coulanges, N. (1997). La Ciudad Antigua. Bogotá: Panamericana.
- Gajardo, M. (1999). Reformas educativas en América Latina. Balance de una década (Cuaderno de trabajo No. 15). Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Recuperado el 10 de abril de 2017 de: <https://bit.ly/3BFdHhf>
- García Fernández, A. (1998). La revisión postcolonial de la historia de Australia en la obra de Patrick White y Peter Carey. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Giroux, H. (2009) Education and the Crisis of Youth: Schooling and the Promise of Democracy. *Educational Forum*, 73 (1), 8-18. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131720802539523>
- Giroux, H. (2010) Bare Pedagogy, and the Scourge of Neoliberalism: Rethinking Higher Education as a Democratic Public Sphere. *The educational Forum*, 74 (10), 184-196. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131725.2010.483897>
- Giroux, H. y Cohen, R. (2014). *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago, Illinois: Haymarket Books.
- Gulson, K. y Fataar, A. (2011). Neoliberal governmentality, schooling and the city: conceptual and empirical notes on and from the Global South. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(2), 269-283. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2011.562672>
- Jäger, W. (1995) *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México: F.C.E.
- Johnson, E. (2014). Afro-Ecuadorian educational movement: racial oppression, its origins and oral tradition. *Journal of Pan African Studies*, 7(4), 115-138. <http://www.jpanafrican.org/docs/vol7no4/7.4-4-Johnson-AfroEcuadorian.pdf>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, S. (comp.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*. Barcelona: Paidós
- Krieger, P. (2004). La deconstrucción de Jacques Derrida (1930-2004). *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 26(84), 179-188
- Lago, A., Lago, D. y Lago, C. (2012) Educación para ciudadanos del mundo con identidad afrodescendiente: caso institución educativa Antonia Santos, Cartagena de Indias: *Historia de la educación latinoamericana*, 14 (18), 53-74. <http://www.redalyc.org/html/869/86925890003/>
- Ley 70 (1993) "Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política". Bogotá: El Congreso de Colombia. Agosto 27 de 1993.



- Lipman, P. (2011). Contesting the city: neoliberal urbanism and the cultural politics of education reform in Chicago. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(2), 217-234. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01596306.2011.562667>
- López-De Mesa, L. (1934). *De cómo se ha formado la nación colombiana*. Bogotá: Librería colombiana.
- López Guerra, S., y Flores Chávez, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1), 1-15. Recuperado de: <https://bit.ly/3SqKsVg>
- Mattelart, A. (2007). *Historia de la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra*. Barcelona: NED
- Meneses Copete, Y. A. (2013). Representaciones sociales sobre etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos en la formación del profesorado. *Enunciación*, 18(1), 45-63. <http://200.24.17.68:8080/jspui/handle/123456789/1832>.
- Molina, N. (2020). Pedagogical alternatives of resistance to neoliberal educational discrimination exercised by the masculine-white-rich power. *Revista Innova Educación*, 2(1), 7-24. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/63>
- Mosquera, J. (1986). *Las comunidades negras de Colombia: pasado, presente y futuro*. Medellín: Lealón.
- Mulinari, D. y Neergaard, A. (2010). The “others” in Sweden. Neoliberal policies and the politics of ‘race’ in education. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 8(2), 130-164. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=EJ910922>
- Narváez, A. (2005). Multiculturalismo y mercado. Las puntas de la madeja. *Signo Y Pensamiento*, 24(46), 21 - 38. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4662>
- Obregón, J. S. (2010). El saber pedagógico en Colombia 1926-1938. *Revista Educación y Pedagogía*, 4(8-9), 111-123.
- Oppenheimer, A. (2010). *Basta de historias: La obsesión latinoamericana con el pasado y el gran reto del futuro*. Miami: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Rodríguez-Garavito, C. A., Alfonso, T., y Cavelier, I. (2009). *El desplazamiento afro: tierra, violencia y derechos de las comunidades negras en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, CIJUS: Ediciones Uniandes.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio del maestro: prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: editorial Magisterio.
- Sarcina, A. (2017). Santa María de la Antigua del Darién, the First Spanish City in Terra Firma: A Systematic Archaeological Prospection. *Revista Colombiana de Antropología*, 53(1), 269-300. <https://bit.ly/3oQgA7d>

- Sánchez, B. (2005). La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (7), 217-238.
- Schara, J. (2006). La universidad clásica medieval, origen de la universidad latinoamericana. *En Reencuentro*, 45, n85.
- Schmidt, J. (1973). *Vie et Mort des Esclaves dans la Rome antique*. Paris: Albin Michel
- Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA. (Sin Fecha). Recuperado el 01 de Enero de 2017 en <http://www.sena.edu.co/es-co/Paginas/default.aspx>
- Soler, S. (2017). ¡Mira, un Negro! Elementos para pensar el racismo y la resistencia. Bogotá: Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”
- Tenti Fanfini, E. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. México: Siglo XXI Editores.
- Tinker Foundation (Sin Fecha) Consultado el Consultada el 24 de Julio de 2017 de Tinker foundation incorporated <http://www.tinker.org/>
- Torres, C. (2008a). *Education and neoliberal globalization*. NewYork: Routledge.
- Torres, C. (2008b). Después de la tormenta neoliberal: la política educativa Latinoamericana entre la crítica y la utopía. *Revista iberoamericana de educación*, (48), 207-229.
- United States Agency for International Development (USAID),(Sin Fecha),Consultada el 24 de Julio de 2017 de USAID: from the American People: <https://www.usaid.gov/>
- Van Dijk, T. (2009). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Vico, G. (2006). *Principios de una ciencia nueva en torno a la naturaleza común de las naciones*. México: fondo de Cultura Económica.
- Walsh, J. (2012). The marketization of multiculturalism: neoliberal restructuring and cultural difference. *Australia Ethnic and Racial Studies*, 1 (22). <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870.2012.72069>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- Webb, T. y Gulson K. (2012). Education Policy as Proto-fascism. *Journal of pedagogy. Pedagogicky casopis*, 2 (2), 73-194. <http://www.degruyter.com/view/j/jped.2011.2.issue-2/v10159-011-0009-x/v10159-011-0009-x.xml>
- West, E. G. (1998). Un estudio sobre principios y prácticas de los vouchers educacionales en Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe. <http://ww.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%2012-Spanish.pdf>
- Yarzabal, L. (2001). Impactos del neoliberalismo sobre la educación superior en América Latina. *Avaliação–Revista de Avaliação Institucional das Instituições de Ensino Superior*, Ano 6, A9-A15. <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=1159851>

