

Artículo de reflexión

Cómo citar: Vargas-Garzón, Y. (2025). Herencia colonial en la política educativa de Colombia: bases del desarrollo. *Praxis Pedagógica*, 25(39), 79-108. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.25.39.2025.79-108>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 20 octubre 2025

Aceptado: 25 noviembre 2025

Publicado: 9 diciembre 2025

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

Herencia colonial en la política educativa de Colombia: bases del desarrollo

Colonial legacy in Colombia's educational policy: foundations of development

Herança colonial na política educacional da Colômbia: fundamentos do desenvolvimento

Resumen

El presente artículo analiza críticamente la influencia del colonialismo en la política educativa colombiana y su continuidad en el paradigma del desarrollo. Examina cómo la educación, desde la invasión española del siglo XV hasta hoy, ha operado como un dispositivo de dominación que consolida jerarquías raciales, legitima la desigualdad y promueve una relación antropocéntrica y extractivista con la naturaleza. Mediante un análisis cualitativo-interpretativo con enfoque hermenéutico decolonial, basado en fuentes históricas y teóricas, se evidencia que el modelo educativo eurocéntrico y segregador implantado en la Colonia desconectó a la sociedad de sus raíces indígenas, afrodescendientes y rurales, generando la estigmatización de sus saberes. Los valores establecidos en este periodo persistieron en la República y se reforzaron con el utilitarismo positivista del siglo XIX y la influencia estadounidense del XX, orientando la educación hacia la productividad y el extractivismo sin límites ecológicos. Se concluye que la herencia colonial sostiene una visión antropocéntrica que reproduce desigualdades y que urge una pedagogía ambiental intercultural y biocéntrica, que revalorice los saberes ancestrales y proponga alternativas al desarrollo y a la crisis ambiental global.

Palabras claves: colonización, crisis ecológica, desarrollo económico y social, educación ambiental, identidad cultural.

Yolima Vargas Garzón

Universidad de Salamanca
<https://orcid.org/0009-0001-8463-4099>
yvargasg@usal.es
Alemania



Abstract

The present article critically examines the influence of colonialism on Colombian educational policy and its continuity within the development paradigm. It explores how education, from the Spanish invasion to the present, has functioned as a tool of domination that reinforces racial hierarchies, legitimizes social inequality, and promotes an anthropocentric and extractivist relationship with nature. Using a qualitative, decolonial hermeneutic approach grounded in historical and theoretical sources, the study shows that the Eurocentric educational model established during the Colony disconnected society from its Indigenous, African, and rural roots, devaluing their knowledge. The colonial values persisted through the Republic and were strengthened by 19th-century positivist utilitarianism and 20th-century U.S. influence, orienting education toward productivity and limitless extractivism. The article calls for an intercultural and biocentric environmental pedagogy that revalues ancestral knowledge and proposes alternatives to the development paradigm and the global environmental crisis.

Keywords: colonization, ecological crisis, economic and social development, environmental education, cultural identity.

Resumo

Este artigo analisa criticamente a influência do colonialismo na política educacional colombiana e sua continuidade no paradigma do desenvolvimento. Examina como a educação, desde a invasão espanhola até hoje, funcionou como instrumento de dominação que reforça hierarquias raciais, legitima a desigualdade social e promove uma relação antropocêntrica e extrativista com a natureza. Com base em uma análise qualitativa de enfoque hermenêutico decolonial e em fontes históricas e teóricas, observa-se que o modelo educacional eurocêntrico implantado na Colônia desconectou a sociedade de suas raízes indígenas, africanas e rurais, desvalorizando seus saberes. Esses valores persistiram na República e foram reforçados pelo utilitarismo positivista do século XIX e pela influência norte-americana do século XX, direcionando a educação para a produtividade e o extrativismo sem limites ecológicos. Propõe-se avançar para uma pedagogia ambiental intercultural e biocêntrica que valorize os saberes ancestrais e ofereça alternativas ao paradigma do desenvolvimento e à crise ambiental global.

Palavras-chave: colonização, crise ecológica, desenvolvimento econômico e social, educação ambiental, identidade cultural.

Introducción y antecedentes¹

Desde la Colonia y durante la República, la política educativa en lo que hoy corresponde a Colombia se ha alineado con los valores que son la base fundamental del colonialismo y, después, del paradigma del desarrollo. Dicho paradigma se asienta sobre una visión antropocéntrica de la naturaleza, la cual es entendida como un recurso a explotar para ser transformado en riqueza, planteando una relación utilitaria, que clasifica, normaliza, categoriza entre buenos y malos, mejores y peores, y genera relaciones sociales y sociedad-naturaleza basadas en la dominación, la explotación, la competencia, la violencia y, en consecuencia, la degradación ambiental.

La educación ha sido usada para adoctrinar a la población indígena, africana esclava y mestiza, imponiendo la fe católica, el castellano —como única lengua— y un sistema racista, segregador y discriminatorio, que condiciona el ascenso social. Este está subordinado a valores y actitudes eurocéntricas, como la estratificación étnica, donde la supremacía europea ha ocupado las más altas esferas sociales, y los indígenas, afros y sus descendencias mestizas son la base de la pirámide social (Colmenares, 1989; Delgado, 1974; Gutiérrez de Pineda y Pineda Giraldo, 1999; Ocampo, 2007; Saldarriaga y Sáenz, 2007; Sweeney, 2024; Tovar Pinzón, 1995).

El presente artículo pretende, por tanto, un análisis crítico de los discursos y la política educativa en Colombia, desde la Colonia, en la búsqueda de respuestas a las causas que originan y profundizan el paradigma antropocéntrico del desarrollo y su relación conflictiva con la naturaleza.

Se parte de la premisa de que el desarrollo es un paradigma eurocentrista, con raíces en el colonialismo (Larrea, 2010), que ha gatillado la crisis ambiental global, ha sido impulsado por Europa y Estados Unidos, y se relaciona a los impactos ambientales generados a partir de la primera revolución industrial,

1 Este artículo es producto de la tesis doctoral “Educación ambiental para transformar la relación de la sociedad colombiana con la naturaleza, más allá del paradigma del desarrollo”. Para profundizar en las categorías conceptuales como “educación ambiental”, “desarrollo” y “extractivismos” se sugiere consultar el libro en edición por la editorial Aula de Humanidades: *Volver a la naturaleza. Una reflexión educativa para Colombia*

como consecuencia del incentivo al consumo compulsivo y contaminante, así como el extractivismo, motivado por el apetito voraz por las materias primas y recursos naturales (Acosta y Gudynas, 2011; Bohórquez Caldera, 2013; Escobar, 2014; Esteva, 2010; Gudynas, 2021; Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Service [IPBES], 2019; Intergovernmental Panel on Climate Change [IPCC], 2019, 2021, 2023; Valcárcel, 2006). En Colombia, la crisis ambiental global se agrava por el deterioro ambiental iniciado con la invasión y profundizado con el desarrollo (Etter *et al.*, 2017; Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales [IDEAM], 2022; Márquez, 2001); y pese a numerosos aportes, persiste un vacío en el análisis interdisciplinar sobre sus efectos en la política educativa y de esta en la relación sociedad–naturaleza.

Gudynas (2004, 2009, 2010, 2011, 2013, 2015, 2021) insta a la apertura de puertas de salida del paradigma del desarrollo, en la búsqueda de nuevos tránsitos hacia alternativas a la crisis ambiental planetaria. Como punto de partida, desde la educación ambiental se propone un análisis crítico y reflexivo del devenir de la política educativa en Colombia para identificar la herencia colonial en la construcción social actual, que genera un mal relacionamiento entre sociedad–naturaleza, en la búsqueda de “construir nuevos objetos interdisciplinarios de estudio a través de la problematización de los paradigmas dominantes” (Leff, 1998, p. 28); asimismo, en la construcción de una pedagogía ambiental, que, de acuerdo con Freire (2005, p. 26), partiría de descubrir y reflexionar sobre “la estructura de pensamiento” colectivo en Colombia, la cual se encuentra condicionada a la herencia colonial, lo que Freire denominaría “adherencia al opresor”.

Metodología

La metodología de estudio empleada es de tipo cualitativa–interpretativa (Bolsegui y Fuguet Smith, 2006), esta busca comprender e interpretar fenómenos sociales desde la perspectiva de expertos, explorando significados, la experiencia y los contextos. La investigación tiene elementos de teoría fundamentada (Páramo Morales, 2015), al reconocer la complejidad del mundo social y buscando la comprensión de cómo diferentes voces interpretan el asunto naturaleza–sociedad, generando así teoría desde los datos, no desde marcos preexistentes.

Se usó un enfoque hermenéutico decolonial, al interpretar críticamente los discursos y las prácticas sociales, desde el reconocimiento de que la historia y el conocimiento en Colombia han estado atravesados por la colonialidad y el paradigma del desarrollo.

La construcción de los marcos conceptuales se realizó desde documentos cualitativos, información documental, entrevistas a expertos y observaciones vivenciales en el contexto geográfico y social de Colombia por parte de la investigadora. El resultado es un marco conceptual empíricamente fundamentado, que se origina de la interacción entre: la interpretación subjetiva (enfoque cualitativo) y la sistematización rigurosa (teoría fundamentada).

La parte de la investigación en la que se basa este artículo corresponde a las confrontaciones en la historia de la educación en Colombia, para la cual no se realizaron consultas a personas expertas.

Resultados

La educación en Colombia durante la Colonia, y la temprana República, estuvo marcada por el protagonismo de la Iglesia Católica y la monarquía española, quienes consolidaron un sistema educativo segregador y eurocéntrico. La educación funcionó como un instrumento de control, asimilación y adoctrinamiento, orientado a imponer el castellano, la fe católica y la superioridad moral europea sobre los indígenas, africanos y sus descendientes, mediante castigos, escarmientos públicos y su exclusión sistemática de las escuelas. El modelo institucionalizó jerarquías raciales y sociales, legitimó el extractivismo como forma de relación con la naturaleza y consolidó la idea de que los no europeos eran inferiores, útiles y subordinados. La imposición del mestizaje, muchas veces por la fuerza, se justificó en ideales de mejora racial y blanquización, como ruta al ascenso social. Estas ideas perduran en el imaginario colectivo de la gente colombiana hasta el día de hoy, configurando una matriz de desigualdad, racismo, clasismo y menosprecio por lo indígena, afro, campesino, rural y por la naturaleza.

A finales del siglo XX, la Constitución de 1991 convirtió a la educación en un derecho fundamental, además, introduce la dimensión ambiental y reconoce a los indígenas, los afrodescendientes y al pueblo rom como sujetos de derecho, pero estos

fundamentos han tenido resistencias en su implementación y reglamentación, al contrario de los componentes utilitaristas y positivistas que influyen desde el siglo XIX, y son propios del paradigma del desarrollo, cuya implementación ha sido acelerada y efectiva.

Impacto demográfico de la invasión

La invasión de América en el siglo XV significó una de las transformaciones demográficas, del paisaje y culturales más profundas del continente, al punto de provocar un enfriamiento de la atmósfera terrestre como consecuencia del deceso de más de 58 millones de indígenas (Koch *et al.*, 2019). Se estima que, en lo que hoy es Colombia, vivían tres millones de personas agrupadas en más de cien etnias, una diversidad de pueblos, culturas y lenguas (Colmenares, 1975, citado por Carrizosa Umaña, 2014, p. 25).

En menos de un siglo, la población indígena fue diezmada por la guerra, la violencia, la esclavitud y las epidemias; el censo de 1778–1780 registró solo un 5 % de la población prehispánica (Martínez, 2010, citado por Carrizosa-Umaña, 2014, p. 25; Koch *et al.*, 2019). De acuerdo a Gutiérrez (1980), Colmenares (1975) y Pardo (1979) citados por Carrizosa-Umaña (2014, p. 25), la invasión incluyó seis expediciones en las que se calcula participaron 3000 soldados españoles, y en tres siglos de colonización llegaron 100 000 colonos europeos (Gutiérrez, 1980 en Colmenares, 1975 en Carrizosa Umaña, 2014, p. 25).

Ante el descenso masivo de la población nativa, los españoles esclavizaron a unas 120 000 personas africanas (Helg, 1999), provenientes de distintas etnias, culturas y sin un lenguaje común. Llegaron desde Guinea, la Costa de Oro (actual Ghana), Dohmey (sur de Benín), Biafra (suroriente de Nigeria y occidente de Camerún), el Congo y Angola, pasando por los puertos intermedios de San Thomé, Cabo Verde y Loanda: muchísimos murieron durante los viajes y después a causa de malos tratos (Carrizosa Umaña, 2014; Castellanos y Castellanos, 1988; D'Amico, 2007; Navarrete, 2005; Pavy, 1967; Slave Voyages, 2024). La esclavización empezó en la Colonia, y en un hecho insólito, se mantuvo hasta 1851, 40 años después del grito de Independencia, justificada por las nuevas élites criollas para mantener sus riquezas (Fals Borda, 1979; Jaramillo-Uribe, 1968; McGreevey, 1979; Múnera,

1998). Tras el mestizaje, las fugas, la formación de palenques y la gran diversidad étnica, las culturas africanas aportaron a lo que hoy es la gente colombiana una nueva dimensión cultural y simbólica (Mosquera y Barcelos, 2007; Ortiz Cassiani y Arias, 2019).

Ruptura cultural y el eurocentrismo de la mirada colonial

La llegada de los europeos estuvo marcada por la incompreensión de las culturas que poblaban América. Algunas sociedades prehispánicas tenían formas de organización y composición complejas, pero antes de ser entendidas, fueron arrasadas o mermadas. Los documentos dejados por los cronistas españoles estaban filtrados por su pensamiento, actitud eurocéntrica y la superioridad en fuerza y armas. La percepción de los cronistas fue, muchas veces, errónea, por ejemplo, su comprensión de la organización de las sociedades prehispánicas, a las que atribuían castas y jerarquías como la monarquía.

Con la invasión y la Colonia española, la vida de las comunidades y sociedades aborígenes cambió de forma drástica debido al despojo y transformación de sus territorios, así como el saqueo ocasionado por la avaricia de los soldados (Quesada Vanegas, 2020; Sachs, 2021). Los niños sufrieron enormemente por su grado de indefensión y la destrucción de sus comunidades (Survival, 2023). En las sociedades prehispánicas eran deseados, apreciados y valorados; el embarazo era uno de los roles más importantes de la mujer en las comunidades indígenas (Rodríguez Jiménez, 2007), al asimilarse la mujer en la tradición andina a la tierra, que tiene estatus de placenta y madre (Juagibioy-Muchachasoy, 2019). En contraposición, en la Colonia, la idea de niñez para España era la de adultos pequeños, dependientes en la infancia después del nacimiento, con baja estatura y fuerza física que les impedía asumir labores y responsabilidades (Jaramillo, 2007).

Aunque las cosmovisiones de los pueblos indígenas eran muy variadas (Carrizosa Umaña, 2014), coincidían en una educación funcional y comunitaria, es decir, en correspondencia con la naturaleza y las necesidades de la comunidad (Rodríguez Jiménez, 2007). El conocimiento se transmitía de forma oral mediante relatos, mitos, cantos, ceremonias, la observación y

la imitación en la vida cotidiana. Todo esto cambió con la invasión, la Colonia y su búsqueda de riquezas, marcada por el espíritu europeo de codicia (Sachs, 2021).

Una consecuencia fue el abandono, principalmente de niños, que se convirtió en una práctica común durante la primera mitad del siglo XVII (Restrepo Zea, 2007). La monarquía ordenó a los virreyes dejar bajo la responsabilidad de amos a los varones abandonados, mayores de diez años, ya listos para trabajar. Los niños menores eran entregados a familias virtuosas, que solían preferir a las niñas para destinarlas a labores domésticas. Cuando esto no ocurría, se recluían en casas de recogida, costumbre que se extendió a menores ilegítimos y mujeres consideradas perdidas (p. 265).

El mestizaje, asimilación y blanquización

La colonización española (siglos XV–XVII) promovió el mestizaje entre soldados, mujeres indígenas y esclavas africanas, muchas veces mediante abuso sexual (Gutiérrez de Pineda y Pineda Giraldo, 1999; Hernández Velasco, 2022). Con el tiempo, bajo las instituciones coloniales y sus disputas de poder (Quesada Vanegas, 2020), el mestizaje se transformó en un ideal de mejora racial.

La Colonia consolidó un sistema jerárquico basado en la dominación, violencia, blanquización y aculturación. El mestizaje se configuró como un mecanismo de subordinación sustentado en jerarquías raciales, económicas y culturales, que fracturó las herencias prehispánicas y africanas, e impuso castas y aspiraciones de ascenso social, alentando la ruptura con la naturaleza y la desvalorización de identidades indígenas, africanas, campesinas y rurales.

Este modelo operó como mecanismo clasificatorio, “desde la diferencia colonial, no solo se reprochó la conducta [...] sino que se les negó el derecho a poseer” (Bohórquez Caldera, 2013, p. 227). Los grupos resultantes del mestizaje se adaptaron al orden colonial buscando “igualarse al modelo aspirado y con él su estatus” (p. 227). Al blanquearse y aculturarse podían acceder a derechos ciudadanos y abandonar la servidumbre, mientras la institucionalidad continuó privilegiando a los blancos europeos (Gutiérrez de Pineda y Pineda Giraldo, 1999, p. 415).

Extractivismo y separación de la naturaleza

Aunque con la invasión se introdujo una mayor diversidad cultural, también se impuso con gran violencia un pensamiento eurocentrista y normalizador. Este proceso fue una expresión contra la diversidad étnica y cultural, que se extendió al medio natural, al transformar el territorio para asemejarlo a los paisajes productivos europeos, introduciendo especies de plantas y animales exóticos, con el propósito de transformar, desecar, potrerizar y normalizar el paisaje (Márquez, 2001).

La invasión y colonización se sustentó en los extractivismos, que son una forma de colonialismo y una práctica que se desarrolló en América a partir de la invasión (Gudynas, 2015). El extractivismo fue el vehículo de transformación del modo como las personas en América se relacionaban con la naturaleza, pasando de “expresiones y representaciones míticas” a una ruptura cultural, que hizo migrar a una mirada de la naturaleza desde “cuestiones políticas y sobre todo económicas”. Esto significa que la “naturaleza dejó de ser un paisaje mítico” para convertirse en un “potencial de riquezas para los colonizadores hispanos” (Bohórquez Caldera, 2013, p. 226).

En todo el proceso de colonización, la educación jugó un rol vital como vehículo de imposición de una narrativa occidental que ha justificado la explotación de la naturaleza como parte de un progreso civilizatorio (Sweeney, 2024). Estos valores llegaron con la Colonia y se perpetuaron después con el paradigma del desarrollo, que reproduce prejuicios racistas y sociales, el desconocimiento de la multiculturalidad, de la composición pluriétnica y megadiversidad de la nación, promoviendo la homogenización de los paisajes, la separación cultura-naturaleza y el menosprecio por lo indígena, afro y rural.

La educación se fue configurando como un instrumento del proceso civilizatorio, orientado a entender la naturaleza desde una perspectiva utilitarista, como un recurso a dominar, explotar y transformar en riqueza.

La fuerza de la Iglesia Católica en la educación colonial y republicana

Durante la época de la Colonia, la Iglesia Católica era la más “[...] elevada y eficiente organización intelectual y espiritual de Europa, y en España entrañaba una fuerza prepotente”

(Delgado, 1974, p. 150). Su influencia en la educación fue un medio de control y herramienta de asimilación eurocéntrica. A mediados del siglo XVI, la Corona encomendó a la Iglesia Católica la educación de niños indígenas, hijos de caciques, con el objetivo de adoctrinarlos en la fe católica e imponer el castellano, usando como método el escarmiento público y el castigo físico (Colmenares, 1989; Ocampo López, 2007; Saldarriaga y Sáenz, 2007; Tovar Pinzón, 1995). La naturaleza también fue objeto de dominación, en el Valle del Sybunday, sacerdotes capuchinos y otros conquistadores, desecaron lagunas, deforestaron, crearon canales y cambiaron el paisaje para poder implementar la ganadería (Juagibioy-Muchachasoy, 2019).

En un sistema segregador, la Colonia creó escuelas de primeras letras, dirigidas a hijos de españoles y europeos, o hijos de españoles nacidos en América (denominados de manera despectiva como criollos). Esto pretendía mantener la segregación entre indígenas y europeos. Pero en el siglo XVII, a causa de complejos procesos sociales, los pueblos de indígenas y europeos se fusionaron, generando un aumento de la población mestiza que, al ser vista como una amenaza, suscitó la creación de “escuelas pías” dirigidas por jesuitas, y exclusivas para niños europeos pobres, pero no “indios, negros, mulatos o zambos” (Saldarriaga y Sáenz, 2007, p. 395).

Jaramillo-Urbe (1982, p. 253) aporta datos de una experiencia de escuela en 1789, que evidencia cómo la educación colonial institucionalizaba la jerarquía racial y social al reproducir el orden de clases impuesto por la Colonia. Se enseñaba a los niños europeos a asumir una posición de superioridad y dominio moral sobre las castas bajas, indígenas y esclavos africanos, legitimando un sistema racista, segregador y funcional a la mentalidad extractivista, que concebía a los no europeos, pobres y a la naturaleza, como inferiores, útiles y subordinados al poder civilizado.

Desde el inicio de la Colonia y hasta 1851, tras la Independencia, la educación para los esclavos africanos no fue una prioridad; su destino fue el trabajo en las minas, las haciendas y la servidumbre. A los afros se les consideraba propiedad, por lo que su lugar en las escuelas fue inexistente (McGreevey, 1979); con excepción de escuelas de catequesis.

El devenir de las escuelas exclusivas para niños europeos surtió un efecto histórico e inesperado, que terminó por generar el proceso de independencia. Según Acevedo (2024), entre 1767 y 1852 se produjo una profunda transformación en la dimensión política de la ciudadanía en la Nueva Granada, dando origen a un cambio en la noción misma de ciudadano que sentó las bases para el surgimiento de las ideas independentistas.

Esta transformación tuvo su raíz en la circulación de libros procedentes de Europa y en los procesos educativos de los criollos que, al pertenecer a una clase privilegiada, se educaron en colegios y universidades fundados durante la Colonia (Acevedo, 2024). La independencia tuvo sus bases en: 1) los ideales de riqueza, prosperidad, felicidad y utilidad de los conocimientos, propios del reformismo ilustrado de mediados del siglo XVIII; 2) en el colapso de la monarquía española; y 3) en los procesos de independencia de las colonias americanas (p. 250).

Los años durante la guerra de la Independencia le restaron importancia a lo educativo, y desde entonces, hasta el día de hoy, los niños han sido vinculados a la guerra. Incluso se citan masacres de batallones de soldados de niños entre 10 y 17 años. “La agilidad, la viveza, el resignado acatamiento de las órdenes, la casi inexistencia de vicios y, especialmente, la impavidez frente al riesgo y a la muerte, fueron las cualidades más admiradas en los niños soldados” (Jaramillo, 2007, p. 238).

Ya conformada la República, y tras el Congreso de Cúcuta de 1821, la educación volvió a ser un asunto de discusión. Siguiendo los lineamientos de Simón Bolívar y Santander, se promovió una política educativa orientada a la creación de escuelas de primeras letras, centros para la educación de niñas y la reforma de colegios. En 1822 se crearon así las primeras escuelas normales en Bogotá, Caracas y Quito (Jaramillo-Uribe, 1982, p. 256).

Desafortunadamente, tras el costo de la guerra, la mala situación económica y el fuerte endeudamiento con países como Inglaterra, no fue posible dar el impulso pretendido a la educación. El horizonte de una ciudadanía “igualitaria” propuesta en la Constitución de 1821 terminó convirtiéndose en un terreno de disputas políticas, que derivó en privilegios que beneficiaron inicialmente a las autoridades civiles y sus familias, a las autoridades eclesiásticas y a los maestros, entre otros pocos; mientras que los grandes excluidos fueron los habitantes de zonas rurales,

donde no había colegios, en especial, las mujeres, los indígenas, campesinos, analfabetos (Acevedo, 2024; Ocampo, 2016) y la población afrodescendiente, que hasta 1851 siguió esclavizada (McGreevey, 1979), e incluso víctima de tráfico desde África hasta 1886 (Slave Voyages, 2024).

La nueva élite conformada por los criollos, aunque tuvo privilegios, también fue oprimida y segregada por los nacidos en España. Freire (2005, p. 26) describe a los oprimidos como “seres duales, inauténticos que —alojan— al opresor en sí” y que, al seguir viviendo la dualidad, el “ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor”; esto se asemeja a los criollos tras la independencia, cuando al volverse la élite, se volvieron los nuevos opresores de los pueblos más marginados y violentados desde el inicio de la invasión.

Así, aunque las ideas liberales de Francisco de Paula Santander y Simón Bolívar en la Primera República (1819–1830) hablaban de igualdad, los indígenas y campesinos seguían siendo vistos como ciudadanos inferiores y segregados; la esclavitud seguía siendo permitida y la educación controlada por la Iglesia Católica. La educación católica que alcanzó a llegar a los indígenas, mantuvo el enfoque asimilacionista de la Colonia, esto es, la integración a la cultura criolla-mestiza, sin reconocer sus lenguas y culturas (Colmenares, 1997; Fals Borda, 1979; Helg, 1987; Jaramillo-Uribe, 1968; Sánchez Botero, 2005).

Después del periodo presidencial de Santander (1832 -1837), la educación se asimiló al sistema educativo republicano, dando énfasis a la educación pública, laica y accesible. Aunque se dio prioridad a la educación masculina, hubo progresos en la educación femenina (Jaramillo-Uribe, 1982, p. 259). Pero, aun así, la herencia de la Colonia en las élites criollas y el poder de la Iglesia Católica mermó este impulso por casi 100 años.

La participación en el proceso de independencia de las personas indígenas, afro y mestizas, estuvo supeditada a la fuerza armada durante las luchas, sus cosmovisiones e ideales de vida, igual que en la Colonia, no fueron tenidos en cuenta para la conformación ideológica de la República.

Los criollos habían sido influenciados por el movimiento intelectual europeo de la Ilustración —con pensadores como Voltaire, Rousseau y Montesquieu—; la Revolución francesa; la

era napoleónica; la revolución de los Estados Unidos —1775-1776— (Efimov *et al.*, 1975); y el utilitarismo positivista.

Para mediados del siglo XIX, una vertiente de los independentistas, liderada por Rafael Núñez, estaba fuertemente influida por la filosofía utilitarista, elaborada por economistas ingleses y escoceses, sentando las bases de los modelos de libre comercio y de la mínima intervención del Estado (Carrizosa Umaña, 2014, p. 29), pero también otras ideas como la importancia de la educación, de las ciencias, del concepto de ciudadano, del Estado y su independencia religiosa. La influencia de Núñez “un liberal guiado por el positivismo evolucionista” (p. 30) fue notoria en la concepción económica de la Constitución de 1886 y el triunfo del centralismo (Gómez Buendía, 2024).

Esta Constitución, sin embargo, terminó por entregar el control de la educación a la Iglesia Católica, debido a su poder económico, social y religioso heredado de la Colonia (Jaramillo-Urbe, 1982), a la presión de los conservadores y al Concordato de 1887 (Ocampo, 2016).

Con la Constitución de 1886 se profundizó el catolicismo (Cárdenas *et al.*, 2021, p. 48), con una crítica radical a las ideas liberales de educación laica, democracia, derechos individuales, libertad de conciencia y educación útil, y orientada al desarrollo económico de la nación (Torrejano Vargas, 2012).

Según Cárdenas *et al.* (2021), a pesar de los intentos de reformas impulsados por Núñez, la herencia colonial de la Iglesia en la educación se extendió hasta las tres primeras décadas del siglo XX; la educación dejó de ser obligatoria y la inmensa mayoría de profesoras y profesores fueron católicos y religiosos. Esto significó para los gobiernos menor carga burocrática, que fue asumida por la Iglesia, tomando el liderazgo en la educación de los pobres, pues a diferencia del Estado, tenían presencia en todo el territorio nacional a través de sus parroquias (Cárdenas *et al.*, 2021).

En 1870, se propone una reforma radical de la educación, considerada por Jaramillo-Urbe (1982) la más profunda de la historia colombiana, pues abarcó todos los niveles hasta la universidad, dando prioridad a la educación de las primeras letras —obligatoria y laica—, y determinó una concepción pedagógica alineada al desarrollo de las ciencias y con la “concepción política de los fines del Estado” de acuerdo con

el utilitarismo positivista del siglo XIX (Jaramillo-Uribe, 1982, pp. 264-271). Así llegaron nuevas áreas del conocimiento a la educación colombiana: “ciencias naturales, la física, la botánica, la zoología, la mineralogía” y surgieron “Facultades de Medicina con cátedras como farmacia, anatomía, terapéutica, patología general y nosología” (p. 260).

Pero la reforma desencadenó una enorme tensión política y social entre conservadores y liberales radicales, liderados por Rafael Núñez (Torreano Vargas, 2012), que pudo influir en las razones de la guerra de los Mil Días, cuyos efectos fueron devastadores, dejando escuelas cerradas, sin docentes y destruidas (Ocampo, 2016). El balance de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX en la educación colombiana es la variación ideológica liberal – conservadora, con un control permanente de la Iglesia Católica, que cuando estuvo en riesgo, llevó a la guerra.

La educación de los pobres enfrentó problemas de financiamiento y cobertura, y al finalizar el siglo, comenzaron a marcarse aún más la brecha de los privilegios de las zonas urbanas y las desventajas en las zonas rurales por la falta de escuelas y profesores. Los mismos problemas con los que inició la educación en la Independencia se mantuvieron como una constante: contradicciones ideológicas, falta de recursos, falta de profesores y baja cobertura. A la segregación racial y cultural se sumó la ideológica y de ubicación regional, con privilegios para lo urbano y desventajas en lo rural, como educación de baja calidad para pobres y alta calidad para niños y niñas de familias ricas.

El desarrollo como continuidad colonial

La influencia de las ideas liberales de los próceres de la Independencia fue un contrapeso al poder político y social de la Iglesia Católica. Pero la razón de su disputa, respondía a un debate europeo que daría origen a lo que se ha denominado como el paradigma del desarrollo.

El concepto de “desarrollo” proviene de las primeras nociones de progreso construidas por la cultura griega, con una importante influencia de su pensamiento mítico y religioso. Para los griegos, el progreso estaba asociado al tiempo lineal y caracterizado por una visión antropocéntrica de la naturaleza (Valcárcel, 2006). No obstante, a partir de la Ilustración, del surgimiento de la ciencia moderna y del concepto de Ley Natural, se da una transición entre el Medioevo y el Renacimiento, que

Andrade (2011) atribuye a ideas posteriores que dieron lugar a la ciencia moderna. En el Renacimiento, “Dios fue separado de la naturaleza y reemplazado por una ley universal abstracta” (p. 20), se puede decir que al entrar en auge la revolución científica, Dios es reemplazado por la ciencia y la técnica, buscando la transformación y dominación de la naturaleza (Andrade, 2011, p. 20; Valcárcel, 2006, p. 4).

El concepto de desarrollo se vincula al paradigma europeo moderno, que de acuerdo con Larrea (2010), tiene implicaciones y raíces colonialistas. En Colombia, su implementación está antecedida por tres siglos de colonización, en los que se impuso por la fuerza la cultura, el pensamiento y las instituciones europeas; y dos siglos de construcción de una nueva cultura mestiza, con fuerte influjo europeo.

Se puede decir que la visión utilitaria, influenciada por las posturas europeas positivistas durante la independencia y los inicios de la República en Colombia, le dan más peso a lo individual encarnado en la idea de “libertad”, que es antagonista de los principios de “cuidado y colectividad” de los pueblos prehispánicos, y precursora del paradigma del desarrollo, y a la postre, la que termina por impulsar los modelos de libre mercado y mínima intervención del Estado (Carrizosa Umaña, 2014, p. 29).

El utilitarismo positivista, impulsado por Núñez, influenció las constituciones de 1886 y 1991, sembrando las bases del paradigma del desarrollo en Colombia, que, para autores como Gudynas (2021), Larrea (2010), Carrizosa Umaña (2014) y Bohórquez (2013), tiene sus raíces en el colonialismo, pues el desarrollo en la Colonia se basó en los extractivismos, constituyéndose en un nuevo modo de dominación, fundamentado en las relaciones desiguales y partir de una mirada antropocentrista, en la que la relación con la naturaleza es utilitarista, es decir, que solo tiene valor mientras represente una utilidad para los humanos, justificando su transformación y explotación sin límites.

Para Gudynas (2021), el desarrollo no existiría sin los colonizados que anhelan parecerse a un opresor que se pone a sí mismo como el ejemplo a ser. El puesto de opresor lo ocupan los países ricos, como Estados Unidos y otros europeos, y el de los oprimidos, la élite de criollos que anhela ser como Europa y Estados Unidos, en todos los aspectos, incluida la estética de los

paisajes, que es una de las razones de la intensa transformación en el uso del suelo y de la degradación de los ecosistemas, hoy tangible en Colombia (Etter, 2017).

El proceso de Independencia debe ser entendido, entonces, como la separación de los hijos de los españoles nacidos en América de la monarquía, debido a la segregación y maltratos recibidos por España. De esta forma, constituyeron una nueva élite y construyeron una República con anhelo eurocéntrico, que mantuvo: por casi un siglo, el poder social y político de la Iglesia Católica; por casi 40 años, la esclavitud —aun cuándo en Europa había sido abolida—; y relaciones desiguales de segregación y racismo hacia las personas en la ruralidad, en especial, indígenas, afrodescendientes y mestizos.

Con el impulso del utilitarismo positivista y la modernidad, se introdujo, además todo lo anteriormente señalado, la superioridad del conocimiento técnico y científico que, en su versión más positivista, legitima el espíritu colonial que resta valor a las cosmovisiones, saberes y conocimientos de indígenas y africanos, calificándolas de inválidos, primitivos o erróneos, y que justifica la dominación, transformación y explotación sin límites de la naturaleza.

Tras la Independencia, no mejoró el estatus y las condiciones de los pueblos rurales en la República. Los complejos procesos tras la guerra de la Independencia produjeron nuevas guerras civiles por el control de la tierra, ya que fue usada como método de pago a los militares de alto rango por sus labores prestadas, esto generó desplazamientos y abusos a poblaciones rurales habitantes en muchas ocasiones de estas tierras; lo anterior, es un problema que ha persistido hasta la actualidad (Human Rights Watch, 2001).

En este convulso escenario interno, los sucesos mundiales encuentran a Colombia, tras el final de la Segunda Guerra Mundial y la naciente hegemonía global de los Estados Unidos, que llevan al país al tránsito hacia el desarrollo —impulsado por el anhelo a ser—, pero también por la presión de parámetros internacionales que rigen el Estado de derecho en Colombia y las promesas de encontrar, por esta vía, la prosperidad, la civilización y el conocimiento técnico y científico.

Una visión crítica del desarrollo plantea que en sus inicios llevó al mundo a una relación antagónica entre el ser humano y la naturaleza, al abordar el asunto ambiental desde el

reduccionismo económico, y resumiendo la naturaleza al concepto de capital natural, cuya transformación y degradación genera riqueza (Gómez Rodríguez, 2021; Gudynas, 2009; Leff, 1998; Morin, 2002; Pérez Rebolledo, 2022).

Pero en el caso de Colombia, este asunto ha derivado además en una negación y desprecio por los indígenas y afrodescendientes, su conocimiento y saberes ancestrales, desplazándolos a zonas lejanas y destruyendo parte de su memoria histórica y empobreciéndolos. La herencia del colonialismo, durante el proceso de desarrollo, ha generado un sistema de discriminación étnica, que, hasta el día de hoy, ha llevado a Colombia a profundas rivalidades por el origen entre pueblos y personas.

En la actualidad, a los pueblos que luchan por la protección de la naturaleza, muchos de ellos indígenas, afrodescendientes y campesinos, se les tacha de enemigos del progreso o enemigos del desarrollo, sufren persecución, violencia y asesinatos. Un ejemplo de esto, es que Colombia ha sido, durante varios años, el país del mundo donde más líderes ambientales han sido asesinados (Global Witness, 2024).

La educación en el desarrollo y la pérdida de autonomía

En el siglo XX, el utilitarismo positivista se afianzó en la educación técnica y universitaria, mientras la influencia de Estados Unidos empezó a definir el rumbo del país, consolidando su papel como potencia industrial y económica mundial (Ocampo, 2016; Sachs, 2021).

Tras la Guerra de los Mil Días, EE. UU. promovió la separación de Panamá a cambio de tener control sobre el canal y luego compensó a Colombia, lo que permitió un proceso de modernización. Las reformas educativas, lideradas por la élite liberal, consolidaron la educación como medio de ascenso social y símbolo de progreso (Jaramillo-Uribe, 1982).

Con el anhelo de imitar a Europa y EE. UU., Colombia recibió misiones educativas alemanas y la influencia pedagógica estadounidense orientada a la industrialización del Estado. La misión de 1924, dirigida por John Dewey, marcó el inicio de esta modernización, aunque las propuestas liberales y laicas alemanas fueron frenadas por la oposición eclesiástica (Angulo, 2007; Cárdenas *et al.*, 2021; Jaramillo-Uribe, 1982; Wasserman, 2021).

El modelo estadounidense se consolidó con el Plan Nacional de Educación de 1934, que fortaleció la enseñanza técnica y rural (Helg, 1987; Sanz Cabrera, 2004). En 1949, EE. UU. popularizó el concepto de subdesarrollo, institucionalizando una jerarquía global entre países desarrollados y subdesarrollados, asociada a la riqueza, la industrialización y la prosperidad (Acosta y Gudyas, 2011; Escobar, 2014; Esteva, 2010; Valcárcel, 2006). EE. UU. y Europa ocuparon la cúspide como naciones industrializadas, mientras Colombia y otras economías pobres quedaron subordinadas. EE. UU. consolidó una institucionalidad global de control que impuso modelos económicos uniformes, fomentando la deuda, los extractivismos y el recorte de derechos sociales.

En Colombia, no hubo debate sobre la subordinación a países externos: liberales y conservadores lo aceptaron, mientras disputaban entre sí. Los primeros defendían una educación laica y gratuita; los segundos, junto con la Iglesia, se oponían, generando violencia y el deterioro de la educación pública (Cárdenas *et al.*, 2021). El abandono estatal impulsó la educación privada, en consonancia con las políticas del Banco Mundial, que promovieron la privatización y reforzaron la desigualdad educativa (González Gaudiano, 2001).

Las nuevas instituciones privadas, elitistas y de orientación euro-norteamericana, ampliaron la brecha social y consolidaron la segregación educativa, luego replicada por la clase media. Esta desigualdad, según González Gaudiano (2001, p. 149), explica el fracaso de la educación ambiental en Latinoamérica, concentrada en sectores urbanos privilegiados.

En la década de 1970, a través de la Organización de los Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Comisión Económica para América Latina Cepal y Agencia Internacional para el Desarrollo (AID), se consolidó la Alianza para el Progreso, la Tecnología Educativa y la educación técnica, estableciendo la dominación pedagógica de EE. UU. en Latinoamérica (González Gaudiano, 2001, p. 143). La Tecnología Educativa concibe a las personas como capital humano destinado a transformar la naturaleza en capital, dentro de un sistema semejante a una fábrica de obreros, constituyendo un educacionismo desarrollista y neoliberal (Díaz-Barriga, 2007; González Gaudiano, 2001; Mockus, 1983; Sanz Cabrera, 2004; Tyler, 1979).

Durante el gobierno de Carlos Lleras Restrepo (1966-1970), Colombia adoptó el currículo técnico único para la educación

pública, trazado por EE. UU., reforzado en los gobiernos de César Gaviria (1990–1994) y Álvaro Uribe (2002–2010) (Garavito Londoño y Palacio Martínez, 2007).

Las fundaciones Rockefeller, Ford y Kellogg promovieron programas de educación rural para consolidar la Revolución Verde, articulando la industria con la agricultura y transformando los modos de vida rurales al sustituir las cosmovisiones vinculadas a la naturaleza por una relación utilitaria y lucrativa, bajo promesas de prosperidad y abundancia (Garavito Londoño y Palacio Martínez, 2007; Giraldo Gómez, 2020).

La Alianza para el Progreso y la Revolución Verde fueron estrategias de control de EE. UU., reproduciendo el modelo colonial británico del “mandato dual”, basado en la extracción de materias primas y la dependencia manufacturera (Gudynas, 2021). El objetivo fue duplicar la producción de alimentos mediante un vasto programa educativo para formar especialistas agrícolas para extraer el conocimiento (Giraldo Gómez, 2020, p. 57).

La investigación financiada por EE. UU. aprovechó saberes indígenas para desarrollar variedades agrícolas más productivas, apropiándose de material genético nativo y patentándolo después, a través de la política UPOV (Pérez Zapata, 2016, p. 20). Un ejemplo es el del maíz ETO, originalmente colombiano, modificado, patentado y cuyo uso hoy implica pago. Actualmente, el 85 % de las necesidades alimentarias del país se cubren con importaciones, equivalentes a 9,4 millones de toneladas (Pérez Zapata, 2016; Food and Agriculture Organization of the United Nations [FAO], 2025).

Con la importación de semillas, agroquímicos y tecnologías, la cooperación internacional perdió fuerza. Desde la Constitución de 1991, los organismos multilaterales promovieron la reducción del Estado, debilitando o privatizando institutos de investigación y deteriorando la educación, la investigación y la producción científica.

La Revolución Verde transformó la ruralidad con programas educativos para uso de agroquímicos y monocultivos bajo la promesa de productividad, degradando suelos y reduciendo el vínculo espiritual con la naturaleza a una visión económica. Presentada como lucha contra el hambre, esta fue una estrategia de control global, orientada a la extracción de saberes y dependencia tecnológica y alimentaria, impulsada

por la tecnología educativa con ideólogos como R. Ewell, que definieron currículos técnicos y promovieron la formación de profesionales en universidades estadounidenses (Giraldo Gómez, 2020).

La tenencia de un título universitario extranjero se convirtió en símbolo de estatus y los programas educativos orientaron su estructura curricular a “las exigencias de las grandes multinacionales productoras de pesticidas, fertilizantes e insumos para la agricultura” (Garavito Londoño y Palacio Martínez, 2007, p. 19). Los profesionales fueron educados en el respeto irrestricto a la técnica que normaliza y a la creencia de superioridad intelectual de la ciencia, respecto a los saberes de las personas en la ruralidad, desconociendo la diversidad, rompiendo el diálogo y propiciando grandes injusticias al desconocer los contextos y “particularidades axiológicas” de las poblaciones (Giraldo Gómez, 2020, p. 20).

Sin embargo, la complejidad de la educación y sus interacciones, generó voces críticas como las de Virginia Gutiérrez, Fals Borda, Eugenio Andrade, Andrés Escobar, Germán Márquez, Julio Carrizosa, Antanas Mockus, entre otros intelectuales, que critican no solo la tecnología educativa, sino las facultades de ciencia aisladas de las cuestiones socioambientales, y dedicadas a aplicar las recetas. El pensamiento crítico, desde la academia, ha sido vital para establecer el diálogo de saberes con la sociedad, permitiendo abordar problemas sociales y ambientales desde la multidisciplinariedad (Leff, 1998), en la búsqueda de soluciones para romper las dependencias y transitar hacia la autonomía.

Lo anterior, junto a otros acontecimientos trascendentales, dan como resultado la Constitución Política de 1991, que marcó un punto de inflexión en la educación colombiana, pues es reflejo de la dualidad heredada del utilitarismo positivista: la reivindicación de derechos y libertades ciudadanas junto con la consolidación de un modelo de Estado limitado y orientado al desarrollo. En este punto, surge la educación ambiental como política educativa, basada en el desarrollo sostenible, que, aunque reconoce la crisis ambiental, promueve soluciones por vía tecnocientífica y, en su versión débil, se opone a los límites ecológicos del crecimiento económico (Gómez Rodríguez, 2021; Gudynas, 2019; Hediger, 2006; Idowu y Schmidpeter, 2023; Neumayer, 1999, citado por Pérez Rebolledo, 2022; Randal-Davies, 2013).

Asimismo, esta Constitución significó un avance histórico para los pueblos indígenas, afrocolombianos y comunidades rurales, al reconocer por primera vez su diversidad étnica y cultural. Y aunque anclada al paradigma del desarrollo, también surgió la educación y política ambiental como un capítulo en el país. No obstante, las desigualdades persisten. La brecha urbano-rural y la “brecha digital” continúan limitando el acceso equitativo a la educación y tecnología (Vargas Hernández y Martínez Salcedo, 2023), al igual que las cifras de degradación ambiental se dispararon. En el siglo XXI, las políticas educativas han profundizado la fragmentación del sistema, ampliando las diferencias entre educación pública y privada, rural y urbana, y entre instituciones de alta y baja calidad en todos los niveles formativos.

Discusión

Aunque el uso y transformación de la naturaleza datan de la época prehispánica, fue con la invasión europea del siglo XV que se instauró una relación utilitaria e insostenible, profundizada en el desarrollo. La Independencia representó la separación de los criollos —descendientes de españoles nacidos en América— de la monarquía, pero también el surgimiento de una élite eurocéntrica que edificó en Colombia una república bajo el poder de la Iglesia Católica, mantuvo la esclavitud por más tiempo que en Europa y reprodujo relaciones de desigualdad, segregación y racismo hacia indígenas, afrodescendientes, mestizos y pobres.

La política educativa ha perpetuado los principios coloniales dentro del paradigma del desarrollo, consolidando una visión utilitaria de la naturaleza y una jerarquía racista y clasista que legitima la dominación, la competencia y el extractivismo como sinónimos de progreso, condicionando el ascenso social y la desigualdad ambiental. Este modelo, heredero del pensamiento colonial, ha guiado la política pública desde fines del siglo XX, concibiendo la educación como motor del crecimiento económico ilimitado, sustentado en la tecnificación y los extractivismos, bajo la promesa de progreso y paz.

La reflexión ambiental y la reconstrucción del vínculo sociedad-naturaleza han sido marginales. El pensamiento colonial y de progreso ha reforzado la separación entre naturaleza y civilización, asociando lo indígena, afrodescendiente y rural con lo atrasado o impropio del espacio urbano, en oposición

a la idea de modernidad (Moctezuma Sevilla, 2008, p. 45). Sin embargo, desde la Constitución de 1991, el desarrollo sostenible figura en el campo de la educación, suele presentarse como confianza exclusiva en la ciencia y la tecnología para resolver las crisis ambientales generadas desde la Revolución Industrial.

Conclusiones

Urge transformar el sistema educativo colombiano para reconocer la identidad propia y superar siglos de colonialismo y asimilación cultural que enseñaron a competir y sobrevivir en lugar de convivir. Se requiere un modelo educativo transversal a lo ambiental, biocéntrico, que valore la diversidad étnica y cultural como fortaleza colectiva e integre los saberes y cosmovisiones indígenas, rurales y afrodescendientes como conocimientos válidos en la búsqueda de alternativas al desarrollo y a la crisis ambiental planetaria.

Lo ambiental debe estar presente en todos los ámbitos de la educación, sustentándose en el diálogo de saberes, la transdisciplinariedad y la multidisciplinariedad (Leff, 1998), para comprender a los sujetos rurales, portadores de saberes milenarios, por ejemplo, las cosmovisiones andinas, que conciben el planeta como un ser integrado por elementos vivos y no vivos, sin la supremacía humana. Superar la estigmatización del conocimiento —sea indígena, africano o tecnocientífico— abre el camino a las alternativas a la crisis ambiental generada por el paradigma del desarrollo, que amenaza la estabilidad de los ecosistemas y la biodiversidad.

Es necesario avanzar hacia una interpretación plural de la realidad que reconozca la validez de distintos saberes. Solo así será posible superar la segregación educativa, el racismo estructural, la rivalidad urbano-rural, la desigualdad y la degradación ambiental, recuperando el equilibrio entre la sociedad y la sociedad-naturaleza.

Referencias

Acevedo, R. (2024). La dimensión política de la ciudadanía en el campo de la educación y la circulación de libros en la Nueva Granada, 1767- 1852. En F. Hensel, F. A. Ortega, y M. Garrido Otoy (eds.), *Historias de lo político en Colombia*:

- Imaginando repúblicas en tiempos de independencia, 1780-1852* (vol. I, pp. 249-270). Centro Editorial. Universidad Nacional de Colombia; Editorial Universidad del Rosario.
- Acosta, A. y Gudynas, E. (2011). La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(53), 71-83. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27919220007.pdf>
- Andrade, E. (2011). *La ontogenia del pensamiento evolutivo. Hacia una interpretación semiótica de la naturaleza*. Editorial Universidad Nacional de Colombia. <https://n9.cl/twwt53>
- Angulo, A. M. (2007). Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana: La Segunda Guerra Mundial y la actualidad. *Matices en Lenguas Extranjeras*, (1), 1-27. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10683>
- Bohórquez Caldera, L. A. (2013). Colonización de la naturaleza: una aproximación desde el extractivismo en Colombia. *El Agora USB*, 13(1), 221-239. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/101>
- Bolseguí, M. y Fuguet Smith, A. (2006). Construcción de un modelo conceptual a través de la investigación cualitativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(1), 207-229. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41070114.pdf>
- Cárdenas, J., Fergusson, L. y García, M. (2021). La quinta puerta. *De cómo la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas*. Grupo Planeta Colombia; Ariel.
- Carrizosa Umaña, J. (2014). *Colombia compleja*. Alcaldía Mayor de Bogotá; Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis; Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt. <https://sogeocol.edu.co/docs/colombia-compleja/>
- Castellanos, J., y Castellanos, I. (1988). Raíces africanas de los negros en Cuba. En J. Castellanos, y I. Castellanos, *Cultura Afrocubana* (tomo I, pp. 17-59). Universal. <https://www.hispanocubano.org/cas/cul1c1.pdf>
- Colmenares, G. (1989). *Historia económica y social de Colombia. Vol. 1: 1537-1719*. Tercer Mundo Editores. <https://n9.cl/n9-o5fcdez>

- Colmenares, G. (1997). *Historia económica y social de Colombia*, Tomo II. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- D'Amico, L. (2007). Música subsahariana: tradición y patrimonio cultural africano. *Huellas de Africanía. Instrumentos musicales de origen africano en Colombia*. Universidad de Valladolid.
- Delgado, A. (1974). *La Colonia: temas de historia de Colombia*. Ediciones Suramérica; Centro de Estudios e Investigaciones Sociales (SEIS).
- Díaz-Barriga, Á. (2007). *Didáctica y currículum* (2a edición ed.). México: Editorial Paidós Mexicana, S. A. Recuperado el 20 de febrero de 2019, de SlideShare: <https://de.slideshare.net/mariajanethrios/diaz-barrigaala-teoria-curricular-y-la-elaboracin-de-programas>
- Efimov, A., Galkine, I. y Zuboc, L. (1975). *Historia moderna. De 1642 a 1918*. (Versión española de J Villalba). Editorial Grijalbo.
- Escobar, A. (2014). *La invención del desarrollo*. Editorial Universidad del Cauca. <https://n9.cl/fac7x>
- Esteva, G. (2010). Development. En W. Sachs (ed.), *The development dictionary. A guide to knowledge as power* (2.ª ed., pp. 1-23). Zed Books Ltd. <https://n9.cl/u46ym>
- Etter, A., Andrade, A., Saavedra, K., Amaya, P. y Arévalo, P. (2017). *Estado de los ecosistemas colombianos: una aplicación de la metodología de la Lista Roja de Ecosistemas (Vers2.0). Informe Final*. Pontificia Universidad Javeriana; Conservación Internacional. <https://n9.cl/iqtze>
- Fals Borda, O. (1979). *Mompox y Loba. Historia doble de la Costa. Tomos I y II*. Carlos Valencia Editores.
- Food and Agriculture Organization of the United Nations [FAO]. (2025, 22 de abril). GIEWS - *Global Information and Early Warning System*. <https://www.fao.org/giews/cou>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed). Siglo XXI Editores S.A. <https://n9.cl/guwm4>
- Garavito Londoño, J. y Palacio Martínez, J. (2007). *Cambios en las prácticas culturales de los agricultores del Altiplano oriente antioqueño, antes y después del surgimiento de la Revolución Verde* [tesis de maestría, Universidad de Manizales, CINDE]. <https://n9.cl/3fj51>

- Giraldo Gómez, L. J. (2020). *El saber agrícola, la revolución verde y otros escritos*. Academia Colombiana de Ciencias Veterinarias. <https://n9.cl/tr9zz>
- Global Witness. (2024, 10 de septiembre). Más de 2.100 personas defensoras de la tierra y el medioambiente asesinadas en el mundo entre 2012 y 2023. *Global Witness*. <https://n9.cl/btw7r9>
- Gómez Buendía, H. (2024). *La verdadera historia de Colombia*. Rey Naranjo Editores.
- Gómez Rodríguez, D. T. (2021). Sostenibilidad. Apuntes sobre sostenibilidad fuerte y débil, capital manufacturado y natural. *Inclusión y desarrollo*, 8(1), 131-143. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.8.1.2021.131-143>
- González Gaudiano, E. (2001). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, (3), 141-158. <https://www.ecologiasocial.com/biblioteca/GonzalezGhisotiraEducAmbALat.pdf>
- Gudynas, E. (2004). *Ecología, economía y ética del desarrollo sostenible* (5.ª ed.). Centro Latino Americano de Ecología Social [CLAES]; Coscoroba. <https://ambiental.net/wp-content/uploads/2000/01/GudynasDS5.pdf>
- Gudynas, E. (2010). Desarrollo sostenible: una guía básica de conceptos y tendencias hacia otra economía. *Otra economía*, 4(6), 43-66. https://www.revistaotraeconomia.org/index_php/otraeconomia/article/view/1182
- Gudynas, E. (2011). Desarrollo, Derechos de la Naturaleza y Buen Vivir después de Montecristi. En G. Weber (ed.), *Debates sobre cooperación y modelos de desarrollo. Perspectivas desde la sociedad civil en el Ecuador*. (pp. 83-102). Centro de Investigaciones CIUDAD; Observatorio de la Cooperación al Desarrollo. <https://naturerightswatch.com/dearrollo-derechos-de-la-naturaleza-y-buen-vivir-despues-de-montecristi/>
- Gudynas, E. (2013). Extracciones, extractivismos y extrahecciones: Un marco conceptual sobre la apropiación de los recursos naturales. *Observatorio del Desarrollo*, (18), 1-18. Centro Latino Americano de Ecología Social [CLAES]. <https://n9.cl/adbm89>
-

- Gudynas, E. (2015). *Extractivismos. Ecología, economía y política de un modo de entender el desarrollo y la naturaleza*. Centro de Documentación e Información Bolivia [CEDIB]; Centro Latino Americano de Ecología Social. <https://n9.cl/ryrqk>
- Gudynas, E. (2009). Desarrollo sostenible: posturas contemporáneas y desafíos en la construcción del espacio urbano. *Vivienda Popular*, (18), 12-19. <https://www.gudynas.com/publicaciones/GudynasDesaSustVPopular09.pdf>
- Gudynas, E. (2021, 23 de noviembre). *Crítica latinoamericana al concepto de desarrollo* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=TEPn1vpKnNo>
- Gutiérrez de Pineda, V. y Pineda Giraldo, R. (1999). *Miscegenación y cultura en la Colombia colonial 1750-1810*. Colciencias; Universidad de los Andes.
- Hediger, W. (2006). Weak and strong sustainability, environmental conservation and economic growth. *Natural Resource Modeling*, 19(3), 359-394. <https://doi.org/10.1111/j.1939-7445.2006.tb00185.x>
- Helg, A. (1987). *La educación en Colombia, 1987–1957. Una historia social, económica y política*. Universidad Pedagógica Nacional; CEREC.
- Helg, A. (1999). Esclavos y libres de color, negros y mulatos en la investigación y la historia de Colombia. *Revista Iberoamericana*, LXV(188-189), 697-712. <https://doi.org/10.5195/reviberoamer.1999.6051>
- Hernández Velasco, I. (2022, 8 de febrero). “En España la conquista de América se ve como un hito histórico, pero en realidad fue una brutal y sangrienta invasión que debería generar vergüenza”. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-60224535>
- Human Rights Watch. (2001, 4 de octubre). *La “Sexta División”. Relaciones militares-paramilitares y la política estadounidense en Colombia*. Human Rights Watch. <https://n9.cl/q7aoz>
- Idowu, S., Schmidpeter, R., Capaldi, N., Zu, L., Del Baldo, M., & Abreu, R. (eds.). (2023). *Encyclopedia of Sustainable Management*. Springer International Publishing.

- Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales [IDEAM]. (2022). *Sistema de monitoreo de bosques y carbono - SMByC. Resumen Ejecutivo*. IDEAM; Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible <https://n9.cl/wekul>
- Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Service [IPBES]. (2019). *El Informe de la Evaluación Mundial sobre la diversidad biológica y los servicios de los ecosistemas*. Secretaria IPBES. <https://n9.cl/rmrvcb>
- Intergovernmental Panel on Climate Change [IPCC]. (2019). *Calentamiento global de 1,5°C*. Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático. <https://n9.cl/yzd46>
- Intergovernmental Panel on Climate Change [IPCC]. (2021). *Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change (Chapter 12)*. Cambridge University Press. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/>
- Intergovernmental Panel on Climate Change [IPCC]. (2023). *Climate Change 2023: Summary for Policymakers*. IPCC.
- Jaramillo, C. E. (2007). Los guerreros invisibles. El papel de los niños en los conflictos civiles del siglo XIX en Colombia. En En P. Rodríguez y M. E. Manarelli (coords.), *Historia de la infancia en América Latina* (pp. 231-246). Universidad Externado de Colombia. <https://doi.org/10.2307/j.ctv31zqdsb.13>
- Jaramillo-Uribe, J. (1968). *Ensayos sobre historia social colombiana*. Universidad Nacional de Colombia.
- Jaramillo-Uribe, J. (1982). *Manual de historia de Colombia. Tomo III*. Procultura S.A.
- Juagibioy-Muchachasoy, O. (2019). *Memoria colectiva: Cultierezas para criar la vida y proteger el territorio de la comunidad indígena KAMËNTSg Á BIYÁ del municipio de Sibundoy Putumayo* [tesis de maestría, Universidad del Cauca, Universidad de Nariño].
- Koch, A., Brierley, C., Maslin, M., & Lewis, S. (2019). Earth system impacts of the European arrival and Great Dying in the Americas after 1492. *Quaternary Science Reviews*, 207, 13-36. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277379118307261>

- Larrea, A. M. (2010). La disputa de sentidos por el buen vivir como proceso contrahegemónico,. En Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [SENPLADES] (ed.), *Los nuevos retos de América Latina. Socialismo y sumak kawsay* (pp. 15-28). SENPLADES. <https://dhls.hegoa.ehu.es/documents/4960>
- Leff, E. (1998). Educación ambiental y desarrollo sustentable. *Revista Ingeniería Sanitaria y Ambiental*. <https://n9.cl/r2fohk>
- Márquez, G. (2001). De la abundancia a la escasez: La transformación de ecosistemas en Colombia. En G. Palacios (ed.), *La naturaleza en disputa* (pp. 321-454). Unibiblos; Universidad Nacional de Colombia. http://www.idea.unal.edu.co/publica/docs/abund_escasez.pdf
- McGreevey, W. P. (1979). *Historia económica de Colombia 1845-1930*. Ediciones Tercer Mundo. <https://n9.cl/ilpd29>
- Mockus, A. (1983). *Tecnología educativa y taylorización de la educación*. Universidad Nacional de Colombia.
- Moctezuma Sevilla, L. (2008). *Santa: historia de sombra urbana* [trabajo de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio UNAM. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/pdfviewer/?file=/pd2008/0627994/0627994.pdf>
- Morin, E. (2002). *Introducción al pensamiento complejo* (M. Pakman, trad.). Editorial Gedisa. <https://n9.cl/dl8jyv>
- Mosquera, C. y Barcelos, L. C. (eds.). (2007). *Afroreparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*. Universidad Nacional de Colombia; Observatorio del Caribe Colombiano. <https://n9.cl/wv37e>
- Múnera, A. (1998). *El fracaso de la nación. Región, clase y raza en el Caribe colombiano (1717-1821)*. El Áncora Editores; Banco de la República. <https://n9.cl/ohn55>
- Navarrete, M. C. (2005). *Génesis y desarrollo de la esclavitud en Colombia siglos XVI y XVII*. Universidad del Valle.
- Ocampo López, J. (2007). *Historia de la educación en Colombia*. Plaza & Janés.
- Ocampo, J. F. (2016). *La educación. De la Colonia al siglo XX. Confrontaciones ideológicas y políticas*. Ediciones Aurora.

- Ortiz Cassiani, J. y Arias, M. (2019). *El incómodo color de la memoria. Columnas y crónicas de la historia negra*. Libros El Malpensante.
- Páramo Morales, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (39), 7-14. <http://www.scielo.org.co/pdf/pege/n39/n39a01.pdf>
- Pavy, D. (1967). The Provenience of Colombian Negroes. *The Journal of Negro History*, 52(1), 35-58. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.2307/2716599>
- Pérez Rebolledo, D. A. (2022). Enfoques éticos para la sustentabilidad. *SaberES*, 14(2), 111-125. <https://doi.org/10.35305/s.v14i2.277>
- Pérez Zapata, H. (2016). *Sin maíz no hay país*. Infoagro Colombia.
- Quesada Vanegas, G. A. (2020, 23 de octubre). *12 de octubre de 1492: Ni leyenda rosa ni leyenda negra*. Tribunal Magisterial. <https://n9.cl/qajhi>
- Randal-Davies, G. (2013). Appraising weak and strong sustainability: Searching for a middle ground. *Consilience* (10), 111-124. <https://www.jstor.org/stable/26476142>
- Restrepo Zea, E. (2007). El concertaje laboral de los niños abandonados en Bogotá 1642-1885. En P. Rodríguez y M. E. Manarelli (eds.) *Historia de la Infancia en América Latina* (pp. 263-280). Universidad Externado de Colombia. <https://doi.org/10.2307/j.ctv31zqdsb.15>
- Rodríguez Jiménez, P. (2007). Los hijos del sol. Un acercamiento a la infancia en la América prehispánica. En P. Rodríguez y M. E. Manarelli (eds.), *Historia de la infancia en América Latina* (pp. 27-60). Universidad Externado de Colombia. <https://doi.org/10.2307/j.ctv31zqdsb.4>
- Sachs, J. D. (2021). *Las edades de la globalización. Geografía, tecnología e instituciones*. Grupo Editorial Planeta.
- Saldarriaga, O. y Sáenz, J. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX. En P. Rodríguez y M. E. Manarelli (eds.), *Historia de la infancia en América Latina* (pp. 389-416). Universidad Externado de Colombia. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv31zqdsb.21>

- Sánchez Botero, E. (2005). *Los pueblos indígenas en Colombia: Derechos, políticas y desafíos*. UNICEF; ONIC. <https://n9.cl/naui2>
- Sanz Cabrera, T. (2004). Modelos curriculares. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(2), 55-68. <https://n9.cl/7p7pag>
- Slave Voyages. (2024, 9 de octubre). Estimaciones: tráfico de esclavos transatlántico. *Slave Voyages*. <https://www.slavevoyages.org/assessment/estimates>
- Survival. (2023, 22 de noviembre). Muerte en el paraíso del diablo. *Survival*. <https://survival.es/articulos/3283-fiebre-del-caucho>
- Sweeney, N. M. (2024). *Occidente. Una nueva historia de una vieja idea*. Editorial Paidós.
- Torrejano Vargas, R. H. (2012). *Historia de la educación en Colombia. Un siglo de reformas (1762-1870)*. Editorial Temis S.A.
- Tovar Pinzón, H. (1995). *La educación indígena en el Nuevo Reino de Granada*. Instituto Colombiano de Antropología.
- Tyler, R. W. (1979). *Principios básicos del currículo*. (3.ª ed., E. Molina, trad.). Editorial Troquel, S.A.
- Valcárcel, M. (2006, junio). *Génesis de la evolución del concepto y enfoques sobre desarrollo* [documento de investigación]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/sesion-6-marcel-valcarcel-desarrollo-sesion6.pdf>
- Vargas Hernández, M. A. y Martínez Salcedo, J. (2023). *La educación en la sociedad de la información*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Wasserman, M. (2021). *La educación en Colombia*. Penguin Random House Grupo Editorial.