

La educación en Colombia siglos XIX y XX: entre exclusiones y resistencias

DOI: 10.25100/peu.868.07

 Aleida Fernández Moreno
cafernandezm@unal.edu.co

Antes de la llegada de los españoles a tierras americanas, los habitantes de nuestras tierras habían formado un sistema educativo propio, con unos ideales y conocimientos bien definidos en diferentes campos del saber.

(Molina-Betancur, 2012, p. 275)

En *abya yala*, región que hoy en día es conocida como Latinoamérica, sus pobladores originarios tenían un sistema de creencias y una organización social que incluía las tradiciones milenarias y su prolongación entre las diferentes generaciones. Es por ello que Molina-Betancur (2012) plantea que los pueblos originarios contaban con conocimientos propios en diferentes campos del saber. Los conocimientos ancestrales se transmitían como legado en las familias y las comunidades; esa valiosa y rica historia se perdió en gran medida con el transcurso del tiempo, particularmente en el periodo conocido como la conquista, cuando varias poblaciones fueron exterminadas, socavadas o, por lo menos, invisibilizadas por los europeos.

Posteriormente, en tiempos de la colonia española, la escuela que se instauró formalmente tuvo una adscripción católica, confesional y perpetuadora del sistema de dominio establecido por varios siglos, custodiado celosamente por las órdenes religiosas a las que les fue confiada la educación de los súbditos.

Una vez lograda la independencia, cuando se configuró como nación, Colombia continuó siendo un territorio fundamentalmente agrícola y contaba con una población que se dedicaba primariamente al trabajo manual, en oficios y artesanías, y a la producción en el campo. Por ello, ir a la escuela no era una prioridad para la gente del común, las habilidades básicas requeridas para la vida y el trabajo se transmitían en las casas de generación en generación. En ese sentido, Galván (2008) señala que a “los pobladores de las áreas rurales no les interesaba inscribir a sus hijos en las escuelas, puesto que los padres consideraban que la asistencia de sus hijos a los planteles escolares entorpecería las actividades agrícolas” (p. 17), de las que dependía la sobrevivencia colectiva. En ese mismo sentido, Zuluaga (2018) afirma que niños, niñas y jóvenes formaban parte de la fuerza de trabajo de las familias, “la mayoría de las habilidades para la vida y el trabajo se transmitían por intermedio de la familia y en el ejercicio del oficio, bajo la orientación de personas con experiencia” (p. 35). La autora amplía este planteamiento al contexto urbano colombiano, donde, de hecho,

la educación se convirtió en un privilegio para los hombres de las élites.

Posteriormente, en la recién conformada República, los primeros gobiernos independientes intentaron realizar varios cambios, pero la alfabetización de la población era apenas incipiente, pues las escuelas eran pocas en las ciudades y menos aún en las zonas rurales. Esto hasta que se crearon las escuelas normales superiores durante el gobierno de Santander, quien previamente, como vicepresidente, había expedido el Decreto 1/1826, a través del cual se estableció que la dirección y el control del Estado sobre la enseñanza corresponderían a una dirección general de instrucción pública; entonces empezó una importante expansión educativa en el país.

Sin embargo, y pese a la normatividad, la creación de las normales no logró cubrir el déficit de maestros y maestras en el país, así que la mayoría de las escuelas era manejada por comunidades religiosas. De hecho, el poder de la Iglesia católica en la educación se ratificó con la Constitución Política de 1886, donde se declaraba: “la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica. La instrucción primaria costeadada con fondos públicos será gratuita y no obligatoria” (artículo 41).

En concordancia con lo planteado en dicha constitución y con la importancia otorgada a la iglesia, las enseñanzas impartidas en las escuelas consistían en fundamentos de urbanidad, principios morales católicos, de lectura y escritura; así como las primeras reglas de aritmética. Además, la educación no era obligatoria y tampoco gratuita, pues aunque el Gobierno central asignaba a los departamentos su financiación, estos solían tener otras prioridades presupuestales.

De esta manera las reformas educativas, si bien contenían ideas modernizadoras fuertemente impulsadas desde lo económico y lo político, entraron en puja con lo eclesiástico cuando, según Ospina (2011), “la religión era desplazada ahora a una especie de segundo plano frente a las necesidades modernizantes atribuibles a la industrialización” (p. 48). Sin embargo, los temas resultaron más complejos en las regiones, donde no se lograron resolver los grandes problemas debido a que el presupuesto era insuficiente para dotar las escuelas y adelantar

las reformas; adicionalmente, como ya se mencionó, ni siquiera contaban con maestras o maestros formados.

Así, aunque los gobiernos liberales intentaron una y otra vez que la educación en Colombia fuese laica y que los y las docentes asumieran los postulados de los grandes pedagogos de la época en lo que se denominó la *instrucción pública*, estos temas tropezaron con grandes barreras en las regiones, especialmente en las zonas rurales. Los gastos de la guerra de independencia y las confrontaciones posteriores dejaron aún más marginados estos territorios, el déficit fiscal mantenía y a veces incrementaba la precariedad de las escuelas, de manera que, según Zuluaga (2018), “los alumnos que asistían se encontraban con escuelas que en muchas ocasiones carecían de mobiliario, útiles escolares, así como materiales de lectura y de pizarras o cuadernos” (p. 17). Estos asuntos prevalecieron por varias décadas, pues se enarbolaba como emblema la educación pública, mientras en la práctica se mantenía y fortalecía la educación privada de las élites.

A finales del siglo XIX e inicios del siglo XX tuvo lugar la guerra civil de los Mil Días (1899-1902). Durante este periodo el país enfrentó una de las confrontaciones más devastadoras en su historia, con efectos sociales, políticos y económicos, incluida una dramática devaluación de la moneda, la pérdida de los cultivos agrícolas, además de daños graves a la infraestructura en general, entre otras consecuencias. En el caso de la educación, fueron numerosas las escuelas afectadas, pues gran parte de su infraestructura fue destruida, libros de texto y demás dotación se perdieron y una gran parte de los estudiantes abandonaron sus estudios. De hecho, el entonces ministro Antonio José Uribe (1904) planteó que “entre los desastres que hay que lamentar como provenientes de la última guerra civil figura el estrago causado en casi todos los establecimientos de instrucción pública, convertidos en cuarteles” (p. 190). Así, uno de los graves efectos de esta guerra fue la deserción masiva de niños y jóvenes de las escuelas y la reducción de la cobertura educativa al principio del siglo XX.

Por lo anterior, no se logró implantar en el territorio nacional la educación obligatoria y gratuita que

postulaban las leyes y decretos de la época. Para Zuluaga (2018):

El auge de la escuela primaria no fue generalizado [...] Desde el comienzo se advirtieron los problemas que presentaba el fisco minado por la guerra, la escasez de maestros y la pobreza de los pueblos para contribuir al sostenimiento de la escuela. (p. 102)

En consecuencia, el analfabetismo era del 66 % en 1900 y se encontraba por encima del promedio de América Latina, asunto que no cambió significativamente con la promulgación de la Ley de Instrucción Pública de 1903, ni siquiera en 1936, durante el gobierno de López Pumarejo, con la reforma constitucional impulsada con el Acto Legislativo n.º 1, que en el artículo 14 garantizaba la libertad de enseñanza y permitía, por primera vez, la secularización de la educación (Ramírez y Téllez, 2006).

Así, aunque reiteradamente se buscó que la educación primaria fuese gratuita y obligatoria para toda la población, este objetivo no se logró y los esfuerzos realizados resultaron insuficientes para solucionar el grave problema de cobertura educativa. Lo que sí empezó a tomar fuerza en esta década fue que la escuela contribuyera a la construcción de la identidad nacional, a legitimar el poder y cohesionar el Estado, con alguna influencia del patriotismo que había encendido la guerra contra el Perú, ocurrida en 1932.

En los inicios de la década de 1940, los recursos destinados a la educación en Colombia continuaban siendo precarios; además, se hacía más notorio que el sistema educativo nacional dependía de las órdenes religiosas para proveer maestros y maestras en la mayoría de las regiones. Todo ello estuvo aunado a la reticencia de las familias a matricular a sus hijos —pese a la obligatoriedad de la educación primaria—, lo que era una constante y un terreno fértil para múltiples exclusiones que se mantendrían en el siglo XIX y bien entrado el siglo XX.

En síntesis, tal como afirma Medina (2014):

Los niveles de formación entre los colombianos eran muy deficientes. Este margen hace pensar que el acceso usado se encontraba en minorías privilegiadas, haciendo mayor el analfabetismo, afirmando el avanzado estado de pobreza

y evidenciando con más fuerza la condición de ruralidad de los ciudadanos de la capital, que probablemente encontraban como escuela para sus hijos el patio de la casa, un huerto o un taller, recibiendo allí la formación necesaria para una vida medianamente productiva. (p. 149)

Siguiendo los planteamientos de Medina (2014), en buena medida esta situación era producto del sostenido conflicto bipartidista que aún no se resolvía, por el contrario, se agudizaba con diferentes expresiones en todo el territorio nacional, en especial en la denominada época de La Violencia. Entre dichas expresiones se destacan las tensiones entre el Gobierno y la iglesia, un desarrollo económico e industrialización en ciernes y, en general, el déficit fiscal que se incrementaba año tras año. Si bien las campañas de alfabetización, la profesionalización de la carrera docente y una mayor inversión en el sector educativo lograron un impacto favorable en la universalización de la primaria en el país en los años setenta y ochenta, se avanzó en la formación secundaria y superior, pero no para todos los grupos poblacionales.

Por todo lo anterior y en el marco del complejo conflicto armado colombiano, las múltiples exclusiones en las escuelas continuaron y se agravaron, tema que exploro a continuación.

Poblaciones excluidas de la educación

Algunas de las poblaciones que fueron excluidas del sistema educativo, posteriormente empezaron a ser consideradas como grupos *minoritarios* —más recientemente *vulnerados*— prioritarios en políticas públicas dirigidas a incrementar la cobertura educativa.

Según Aristizábal (2000), en el siglo XIX la finalidad de hacer partícipes de la educación a los grupos minoritarios era asegurar una sociedad colombiana uniforme. De esta manera, se buscaba que abandonaran su cultura y se doblegaran a los dictámenes del grupo o grupos hegemónicos, tal como se había impuesto desde la colonia con los curas doctrineros.

En los inicios de la República de Colombia, Santander, como vicepresidente, ordenó el establecimiento de las escuelas públicas para ampliar la educación a toda la población, incluyendo a los

pueblos indígenas. Sin embargo, en la revisión del tema para este capítulo, no se encontraron datos o registros que reporten la matrícula de la población indígena en las escuelas. En su lugar, diversas fuentes revelan que estas se fueron configurando como espacios para las élites (Ramírez y Téllez, 2006).

Respecto a la educación de la población afrodescendiente, Mosquera *et al.* (2002) afirman que “los lugares y las regiones habitadas por las gentes de ancestro africano fueron y continúan siendo sometidos al generalizado abandono del Estado, a la carencia de infraestructura mínima, de servicios públicos, de salud, de educación” (p. 16). En palabras de Soler (2009), se trata de prácticas asociadas al racismo, donde los grupos, mediante el discurso, asimilan las ideologías dominantes, las normas, las actitudes y los valores que generan a diario las prácticas sociales de exclusión y discriminación.

Entre los grupos excluidos también se encontraban las mujeres, según Zuluaga (2018). “El propio Estado había dado prelación a la educación de los niños; mantuvo la educación de las niñas a nivel de la escuela primaria y le dedicó pocos recursos en comparación con los destinados a las escuelas de niños” (p. 243). La autora destaca que la formación de la mujer, antes y después de la libertad de la enseñanza, tenía una orientación religiosa y en los trabajos del hogar.

Siguiendo a Cohen (2001), sería hasta entrado el siglo XX, en el gobierno de Olaya Herrera (1930-1934), cuando esta situación cambió de manera significativa. Por un lado, con la presión social en el Congreso de la República que dio origen al Decreto 227/1933, a través del cual se hicieron extensivas a la enseñanza femenina las reformas de contenido, propósito y extensión de la enseñanza primaria y secundaria, introducidas un año antes con el Decreto 1487/1932. Mientras que por el otro, con la Ley 28/1932 se incorporaron reformas civiles al régimen patrimonial en el matrimonio, lo que significaba la igualdad civil de la mujer en el país.

Por último, en esa Colombia agrícola y en transición a la industria, quienes tenían una discapacidad eran poco visibles. En este sentido, Ortiz (2012) registra que a partir de 1924 funcionó en Santander una casa de menores y escuela de trabajo como alternativa al encierro carcelario, la cual basaba sus

programas en un modelo médico-pedagógico característico de las instituciones para niños *anormales* europeas y norteamericanas de finales del siglo XIX y principios del XX. Duarte *et al.* (2016), entre tanto, refieren que para la primera mitad del siglo XX, las personas con discapacidad habrían empezado a ser objeto de la medicina y la rehabilitación a través del uso de la laborterapia y los talleres. Por su parte, Fernández y Duarte (2017) registran que es en las décadas de los cuarenta y los cincuenta del siglo XX —con los aportes de la pedagogía y la psicología, inicialmente— cuando se crea el mayor número de instituciones de educación especial en el país, especialmente en Antioquia y Bogotá.

La educación especial estuvo vigente en el país, oficialmente, hasta finales del siglo XX, cuando se promulgó la educación integradora en el marco de la Ley 115/1994, conocida como Ley General de Educación. Sin embargo, aunque no sean reconocidas, en el siglo XXI, sus prácticas subsisten en algunas instituciones mediante aulas especializadas, talleres vocacionales y otros servicios de rehabilitación.

Educación propia y otras resistencias

Desde la época de la colonia se registra el rechazo de los pueblos indígenas frente a los misioneros y curas doctrineros. Entre sus diversas manifestaciones, Molina-Betancur (2012) afirma que había apatía, deserción escolar y falta de comunicación, asuntos que actualmente reconocemos como resistencias de las poblaciones excluidas. A continuación se presentan algunas de ellas.

Como ya se enunció, desde la vicepresidencia de Santander se buscó que los indígenas fueran a la escuela; si bien pudieron existir otras iniciativas en gobiernos posteriores, no se logran evidenciar con claridad. Es en este marco que se produce:

Desde los años setenta, un rechazo continental por la escolarización de los indígenas en escuelas formales del Estado o en misiones religiosas, para llegar progresivamente a un sistema indígena propio en donde los profesores son los mismos miembros de los grupos indígenas que enseñen de acuerdo a sus tradiciones. (Molina-Betancur, p. 282)

Esta puede ser considerada una práctica de resistencia frente a las desigualdades generadas desde el sistema colonial y perpetuadas por las élites.

De otra parte, el Decreto 088/1976 planteó que:

Los programas regulares para la educación de las comunidades indígenas tendrán en cuenta su realidad, antropología y fomentarán la conservación y la divulgación de sus culturas autóctonas. El Estado asegurará la participación de las comunidades indígenas en los beneficios del desarrollo económico y social del país. (artículo 11)

De esta manera comienza en Colombia la llamada etnoeducación, una propuesta educativa para las comunidades indígenas con logros limitados. Por ello se buscaron otras alternativas más cercanas a la interculturalidad, que pese a los intentos de ser cooptada por las instituciones educativas, las supera. Como evidencia Walsh (2017), la etnoeducación no logró la aceptación de las comunidades indígenas a las que se dirigía, y fue la interculturalidad, pensada “desde las luchas por la transformación social, en contra de la matriz de poder colonial y hacia la construcción de condiciones de saber, ser y existir radicalmente distintas” (p. 21), una de las alternativas que se fue desarrollando. Sus resultados están aún por verse.

Por otra parte, las resistencias de los pueblos afrodescendientes, que desde la época de la colonia tuvieron múltiples expresiones —desde suicidios, infanticidios, la franca rebelión, la fuga, la construcción de palenques hasta el cimarronismo errante—, se mantuvieron con distintas manifestaciones. Como lo afirma Walsh (2013), se podía observar claramente en:

Las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradas, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial. (p. 25)

Para la autora, estos temas representan luchas por recuperar y reconstruir la existencia, por la liberación

y la liberación ante las condiciones deshumanizantes de esclavización y racialización.

Quiñones (2010), entre tanto, afirma que:

La fuerza de los violentos que ha llegado a los pueblos afros del Pacífico ha hecho que se busquen otras formas de resistir y es por ello que se viene enfatizando en la necesidad urgente de reivindicar y exigir el derecho a una educación que responda a sus expectativas, necesidades y aspiraciones como pueblo culturalmente diferenciado. (p. 61)

Se trata, entonces, de la configuración de pedagogías del pueblo negro que intentan recuperar la herencia ancestral, las raíces africanas con sus costumbres, idiomas, religiones, medicinas y, en especial, los conocimientos sobre el territorio.

En el caso de la población con discapacidad, siguiendo la línea previamente enunciada, a mediados del siglo XX, primó la denominada educación especial con énfasis rehabilitador, que pasó a ser considerada excluyente y segregadora. Los movimientos sociales y los cambios legislativos internacionales propiciaron que, a finales del siglo, se iniciara el tránsito hacia la educación integradora, modelo que sigue vigente en varias regiones, aunque con diferentes matices. Ya en el siglo XXI, llega la promesa de la educación inclusiva, planteada en el artículo 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006).

Si bien el balance general pareciera favorecer a las mujeres, quienes pasaron de ser un grupo francamente excluido a luchar y ganar acceso a derechos, se sigue trabajando, entre otros asuntos, contra la división sexista de las profesiones y de los trabajos. Un trato justo permanentemente se reivindica con la aspiración de que algún día la educación reconozca la diversidad de lo humano.

Aproximándose a la perspectiva incierta de la educación inclusiva

La promulgación de la Ley 115/1994 significó el ingreso de personas con discapacidad a la educación regular; aun así, el discurso de la integración escolar del siglo XX cedió ante las propuestas de la educación inclusiva desde inicios del siglo XXI.

Hablar de inclusión en Colombia ha sido un tema complejo y difícil de lograr, más aún teniendo en cuenta la diversidad regional, étnica y cultural del país. Como lo plantea Calvo (2007), pues:

El desplazamiento, la desvinculación del conflicto, la marginalidad urbana, entre otros problemas sociales, determinan nuevos grupos poblacionales que deben ser objeto de la inclusión educativa. No obstante, persisten indicadores de inequidad: 27,6% de la población con necesidades básicas insatisfechas; grandes diferencias regionales en indicadores de desarrollo (Chocó, 79,1 NBI); bajas tasas de cobertura en preescolar (34%); altas tasas de deserción escolar (7%). (p. 1)

Ese panorama se ha tratado de conjurar con las apuestas por la educación inclusiva, consagrada a partir de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y asumida en el país con la Ley Estatutaria 1618/2013. No obstante, el *Informe alternativo de la Coalición Colombiana para la Implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, de la Coalición Colombiana para la Implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016), señaló el alto índice de desescolarización entre los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el país; igualmente, que las políticas para la educación inclusiva son "limitadas en el tiempo, alejadas del reconocimiento de procesos en curso y carentes de una perspectiva común" (p. 39).

De otra parte, siempre es necesario insistir en que la educación inclusiva está relacionada con el acceso, la participación y los logros de los y las escolares, especialmente de quienes están en riesgo de ser excluidos o marginados, asuntos que, como se ha tratado previamente, en Colombia involucra a las poblaciones afrodescendientes, raizales, indígenas, a las comunidades empobrecidas, las mujeres, etc. En este sentido, es pertinente recordar que la Observación General n.º 4 (ONU, 2016), sobre el artículo 24 de la Convención, describió la educación inclusiva como un *proceso* que debe conducir a que todas y todos los alumnos tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa en el en-

torno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias.

Finalmente, las situaciones señaladas previamente por Calvo (2007), de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2020), no solo han permanecido, sino que se ampliaron en Latinoamérica y el Caribe con la pandemia por COVID-19, donde las desigualdades de género, étnicas y raciales se acentuaron y las tasas de asistencia a la escuela fueron más bajas para las personas jóvenes con discapacidad.

Por todo lo anterior, es claro que el devenir de la educación en el siglo XXI apenas empieza a vislumbrarse, en especial con los desafíos que plantean los efectos de la reciente pandemia.

Referencias

- Aristizábal, S. (2000). La diversidad étnica y cultural de Colombia: Un desafío para la educación. *Pedagogía y Saberes*, (15), 61-68. <https://doi.org/10.17227/01212494.15pys61.68>
- Buvinic, M. (2003). *Inclusión social en América Latina y el Caribe: Experiencias y lecciones*. [Documento de trabajo]. Departamento de Desarrollo Sostenible, BID.
- Calvo, G. (2007). *Colombia: La dificultad para concretar las normas en inclusión educativa*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 6 de septiembre de 2021, de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/colombia_inclusion_07.pdf
- Castillo, E. (2016). Etnoeducación afropacífica y pedagogías de la dignificación. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 343-360. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce343.360>
- Coalición Colombiana para la Implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (15 de agosto-2 de septiembre de 2016). *Informe alternativo de la Coalición Colombiana para la Implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas*

- con Discapacidad* [Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad]. Organización de las Naciones Unidas, Ginebra, Suiza. <https://sites.google.com/site/coalicionconvencion/informes-elaborados-por-la-coalicionconvencion/informe-sombra-presentado-al-comite-con-discapacidad>
- Cohen, L. M. (2001). *Colombianas en la vanguardia*. Universidad de Antioquia.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 41. 5 de agosto de 1886 (Colombia).
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Decreto 088 de 1976 [Presidencia de la República de Colombia]. Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. 22 de enero de 1976. Diario Oficial n.º 34495.
- Decreto 1 de 1826 [Vicepresidencia de la República de Colombia]. Sobre el plan de estudios. 3 de octubre de 1826.
- Duarte, C., Fernández, A., Cruz, J. y García, S. (2016). Precursores de la Terapia Ocupacional en Colombia: Sujetos, instituciones, oficios. *Revista Ocupación Humana*, 16(2), 93-109. <https://doi.org/10.25214/25907816.140>
- Fernández, A. y Duarte, C. (2017). El Centro de Educación Especial del Hospital Pediátrico de La Misericordia. En E. Restrepo-Zea, C. Sánchez y G. Silva-Carrero (eds.), *Ciencias de la Vida* (Tomo 1, Colección del Sesquicentenario, pp. 324-353). Universidad Nacional de Colombia.
- Galván, L. E. (2018). Prólogo. En O. L. Zuluaga, *La instrucción pública en Colombia, 1845-1868* (pp. 15-18). Editorial Aula.
- García, B. Y. (2005). La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (7), 217-238. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2538
- Jaramillo, A. (2016). *Atlas histórico de América Latina y el Caribe: Aportes para la descolonización cultural y pedagógica*. Universidad Nacional de Lanús. <http://atlaslatinoamericano.unla.edu.ar>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. Diario Oficial n.º 41214.
- Ley Estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. Diario Oficial n.º 48717.
- Medina, C. A. (2014). Aproximaciones a una interpretación de la historia de la educación en Colombia. *Praxis Pedagógica*, 14(15), 141-155. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.14.15.2014.141-155>
- Molina-Betancur, C. M. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia. *Vniversitas*, 61(124), 261-292. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r29519.pdf>
- Mosquera, C. M., Pardo, M. y Hoffmann, O. (2002). Las trayectorias sociales e identitarias de los afrodescendientes. En C. M. Mosquera, M. Pardo y O. Hoffmann (eds.), *Afrodescendientes en las Américas: Trayectorias sociales e identitarias* (pp.13-42). Universidad Nacional de Colombia, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Institut de Recherche pour le Développement, e Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos.
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Observación general n.º 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*. <https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. América Latina y el Caribe: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Unesdoc Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- Ortiz, A. L. (2012). *La casa de menores y escuela de trabajo de Santander y el juzgado de menores*

- de Bucaramanga: Castigo disciplinario de niños y jóvenes delincuentes, Bucaramanga 1925-1939* [Tesis de grado, Universidad Industrial de Santander]. Revista Pensamiento Penal. <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2012/143331.pdf>
- Ospina, C. A. (2011). *El proyecto moderno instruccionalista en Antioquia (1903-1930): Ley 39 de 1903, modos de instrucción y enclaves de resistencia* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/6944>
- Quiñones, F. (2010). Una mirada de la educación: etnoeducación y conflicto en los territorios afrocolombianos. *Educación y Cultura*, 1(86), 60-67.
- Ramírez, M. T. y Téllez, J. P. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Banco de la República. <https://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Resistencia de indígenas y afros al modelo de 'civilización' (25 de septiembre de 2019). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/resistencia-de-indigenas-y-afrodescendientes-al-modelo-de-civilizacion-416510>
- Soler, S. (2009). Racismo y discurso en los textos escolares. Representación de la diversidad étnica y racial en los textos de ciencias sociales en Colombia. En J. Arocha (ed.), *Nina S. de Friedemann: Cronista de disidencias y resistencias* (pp. 135-145). Universidad Nacional de Colombia.
- Uribe, A. J. (1904). La reforma escolar y universitaria. *Revista de la Instrucción Pública en Colombia*, (82), 189-191. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/18411>
- Walsh, C. E. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. E. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I, pp. 23-68). Ediciones Abya Yala.
- Walsh, C. E. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. En C. E. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II, pp. 17-45). Ediciones Abya Yala. <http://8.242.217.84:8080/jspui/handle/123456789/32966>
- Zuluaga, O. L. (2018). *La instrucción pública en Colombia, 1845-1868*. Editorial Aula.