



**Universidad
de Cartagena**
Fundada en 1827

Acreditación Institucional de Alta Calidad
Resolución 2583 del 26 de febrero de 2014. Ministerio de Educación Nacional



**MODERNIZACIÓN Y EDUCACIÓN EN EL CARIBE COLOMBIANO:
LOGROS Y LIMITACIONES DE LA REFORMA EDUCATIVA LIBERAL, 1930-
1946.
DEPARTAMENTO DE BOLÍVAR**

MURIEL DEL ROSARIO VANEGAS BELTRÁN

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

RUDECOLOMBIA

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Julio de 2018

**MODERNIZACIÓN Y EDUCACIÓN EN EL CARIBE COLOMBIANO:
LOGROS Y LIMITACIONES DE LA REFORMA EDUCATIVA LIBERAL, 1930-
1946.**

DEPARTAMENTO DE BOLÍVAR

MURIEL DEL ROSARIO VANEGAS BELTRÁN

**Tesis para optar el título de
Doctor en Ciencias de la Educación**

**Línea de Formación Doctoral:
Historia Social de la Educación en el Caribe,
Siglos XIX y XX**

**Director Nacional: Dr. RAÚL ROMÁN ROMERO
Doctor en Historia de América Latina
Universidad Nacional de Colombia**

**Co-Director Internacional: Dr. JUAN MARCHENA FERNÁNDEZ
Doctor en Historia de América
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla - España**

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
RUDECOLOMBIA
UNIVERSIDAD DE CARTAGENA**

Julio de 2018

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

DEDICATORIA

A Violeta y Esteban David, por bajarle el volumen a la T.V y por prestarme del tiempo que debía dedicar a sus cuidados para cumplir este sueño.

AGRADECIMIENTOS

Aunque se hace en solitario, el logro de una tesis doctoral es, ante todo, el producto del concurso y aporte significativo de muchas personas que a lo largo del trasegar y en distinta medida contribuyeron a su elaboración y feliz culminación.

En primer lugar, gracias a Dios por concederme una bendición más de las muchas que me ha dado en la vida, y por abrirme caminos con ángeles buenos para alcanzar esta meta.

Mi afectuoso e infinito agradecimiento a mi Director nacional, Dr. Raúl Román Romero. No hay palabras que alcancen a expresar ni dimensionar cuánto debe esta investigación y logro profesional a su acompañamiento, paciencia y crítica constructiva. Sin su orientación y apoyo esta tesis no hubiera sido posible.

A mi Co-director internacional, Dr. Juan Marchena Fernández, por sus sustanciales aportes que dieron forma al tema de esta investigación desde sus inicios hasta su término, y por su invaluable apoyo en la realización de mi pasantía internacional en el Doctorado en Historia de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla – España. Por su sabiduría y amistad, gracias maestro!

Al Dr. Alfonso Múnera Cavadía, por el importante direccionamiento que le otorgó a esta investigación cuando apenas se estaba gestando, lo cual orientó de manera relevante y pertinente el curso del estudio. A la Dra. Diana Lago, Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación - Universidad de Cartagena, y a todo el cuerpo docente por los aprendizajes. Igualmente a todo el equipo de trabajo del CADE, especialmente a Yerlenis, Lorcy, Rosemary y Yader, por su disponibilidad y amable colaboración en este arduo proceso.

A las Dras. Olga Yaneth Acuña, Diana Soto Arango, Blanca Acuña y a todo el personal del Doctorado en Historia y Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, así como al personal de la Biblioteca y Archivo

Histórico de la UPTC, Tunja, por su apoyo brindado para llevar a cabo mi pasantía nacional, fundamental para concretar esta investigación.

A la Dra. Dora Piñeres por gran generosidad al compartirme fuentes determinantes para construir esta tesis doctoral. A la Dra. Gloria Bonilla y al Dr. Ricardo Chica por sus valiosas recomendaciones y constantes palabras de estímulo.

Al equipo del Instituto Internacional de Estudios del Caribe, mi hogar académico e intelectual. A Alina Milanés, Orlando Deavila, Antonio Rodríguez, Francisco Maza, Marco González y Erick Ramos, por la gran ayuda brindada e ilimitada solidaridad.

A mi madre Ana Elvira, a mi esposo Edgar y a mis hijos Violeta y Esteban David; razones, motores e inspiración de vida, quienes contribuyeron de manera decisiva con sus dosis diarias de amor, fortaleza, confianza, paciencia, comprensión y motivación para realizar este sueño. Igualmente a Ulises, el padre que me regaló la vida, quien ha sido de las personas que más ha creído en mí y por tanto, más me ha impulsado. Este triunfo, amada familia, es absolutamente de ustedes.

A mis compañeros del Doctorado en Ciencias de la Educación y demás colegas, familiares y amigos por todo el estímulo y respaldo recibido.

RESUMEN

En el campo de estudio de la Historia Social de la Educación, las Reformas Educativas constituyen un tema pertinente, necesario, fundamental y a la vez complejo, en los propósitos por indagar en los efectos que éstas generan en los países, regiones y sociedades donde se producen. En esta medida, la presente tesis doctoral centra su tema de investigación en el análisis de la formulación, ejecución, resultados y efectos de la Reforma Educativa Liberal de los años treinta del siglo XX en el espacio del Departamento de Bolívar, ubicado en la costa Caribe de Colombia, asumiendo el objetivo de identificar y explicar, en medio del lenguaje de *modernización* que caracterizaba el contexto latinoamericano y colombiano, las circunstancias históricas que permitieron o impidieron que esta reforma promoviera cambios sustanciales tanto en ámbitos regionales, como en el Sistema Educativo Nacional. Desde esa perspectiva y con base en la metodología de la investigación histórica, se realizó un balance de los antecedentes y del panorama educativo en general, a fin de determinar los cambios generados por la Reforma Liberal de 1936. Seguidamente, se construyó una valoración de los logros y limitaciones de la misma, en la búsqueda de la democratización y popularización de la educación, articulando el contexto de la región y la nación, a partir de los siguientes indicadores: Escuelas Elementales (urbanas y rurales), Educación Media, Femenina, Normalista, Técnica, Industrial y Superior, en términos de inversiones, expansión y cobertura.

A diferencia de una historiografía que ha magnificado el contexto y los alcances de la reforma, esta tesis demuestra que pese a los significativos avances cualitativos a los que llevaron los ideales propagados, los resultados cuantitativos fueron más bien limitados y restringidos, producto de bajas inversiones y escaso presupuesto, de conflictos partidistas, tensiones con la iglesia católica y repercusiones de crisis económicas y políticas internacionales, que fracturaron la posibilidad de una efectiva implementación de las reformas en los ámbitos específicos de las provincias.

PALABRAS CLAVES: Reforma educativa, liberalismo, modernización, Bolívar, Caribe colombiano.

ABSTRACT

In the field of the social history of education, the educational reforms are a critical but complex topic, meant to study how they influenced the countries, regions and societies where they were implemented. In that sense, this doctoral thesis centers on the making, implementation, and effects of the Liberal Hegemony's educational reform of 1936 in the department of Bolívar, in the Colombian Caribbean. The objective is to identify and explain, within the context of the language of modernization in Colombia and Latin America, the historical circumstances that allowed or prevented the reform from introducing substantial changes in the region and in the National Educational System. From that perspective, and based on the methodology of the historical research, I looked into the historical background and the context of the educational system as a whole, in order to grasp the changes achieved by the Liberal reform of 1936. Next, I analyze its achievements and limitations, considering its purpose to democratize the education, and attending to the regional and national context. I specifically look at these institutions: elementary schools (urban and rural), feminine middle education, *normalista*, technical, industrial, and higher education. in terms of investment, expansion, and coverage.

Unlike the scholarship that has highlighted the context and reaches of the reform, this work demonstrates that in spite of the significant qualitative developments, the quantitative results were rather limited, due to the low investment, meager budgets, partisan conflicts, tensions with the Catholic Church, and the international economic and political crisis, which prevented the proper implementation of the reform in the provinces.

KEYWORDS: Educational reform, liberalism, modernization, Bolivar, Colombian Caribbean.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	20
Justificación	24
Planteamiento y Formulación del Problema.....	27
Objetivos de la Investigación.....	29
Objetivo General.....	29
Objetivos Específicos	29
Marco de Referencia.....	30
Estado del Arte.....	30
Marco Teórico y Conceptual	53
Metodología	57
Fuentes de Consulta	63
Primarias	63
Secundarias	64
CAPÍTULO 1	67
LA EDUCACIÓN EN EL PROYECTO MODERNIZADOR DEL CARIBE, AMÉRICA LATINA Y COLOMBIA.....	67
1.1 Contexto y coyuntura en el Caribe y América Latina.....	67
1.1.1 El Caribe	67
1.1.2 México	75
1.1.3 Costa Rica.....	81
1.1.4 Chile.....	85
1.1.5 Argentina	89
1.2 Los primeros pasos para modernizar la educación en Colombia: Las reformas de comienzos del siglo XX.....	91
1.3 El tránsito a un nuevo régimen político y educativo: El Liberalismo en el poder....	101

CAPITULO 2	109
RENOVACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO CON LA REPÚBLICA LIBERAL (1930-1946) Y REVOLUCIÓN EN MARCHA (1934-1938): ACCIONES, POSTURAS, DEBATES	109
2.1 Educación Rural: Antecala de la Reforma Agraria.....	110
2.2 La Reforma Constitucional de 1936 y sus efectos en la Educación Nacional.....	116
2.3 Dignificación del Magisterio	123
2.4 Enseñanza Media Secundaria, Técnica, Industrial y Universitaria.....	126
2.5 La Ley Rocha y el fin de la República Liberal	132
 CAPITULO 3	 136
DE LA NACIÓN A LA REGIÓN: IMPLEMENTACIÓN DE LA NUEVA POLÍTICA EDUCATIVA LIBERAL EN BOLÍVAR.....	136
3.1 Panorama educativo del departamento de Bolívar en la década de 1920-1929. Los antecedentes	141
3.1.1 Instrucción Primaria.....	142
3.1.2 Instrucción Secundaria y Profesional	149
Escuelas Normales.....	149
Colegio de Nuestra Señora del Carmen.....	150
Universidad de Cartagena.....	151
3.2 La Educación Pública de Bolívar, 1930-1935	158
3.2.1 Locales de Escuelas	163
3.2.2 Maestros y preparación del Magisterio.....	167
3.2.3 Escuelas Complementarias y Rurales	177
3.2.4 Alumnos.....	179
3.2.5 Pensum y funcionamiento de las Escuelas	179
3.3 Implementación de la Reforma Educativa Liberal, 1936-1946.....	188
3.3.1 Escuelas Complementarias	193
3.3.2 Servicio Médico y Restaurantes escolares.....	195
3.3.3 Organismos Culturales.....	199
Radiodifusión Cultural.....	200
Colonia de Vacaciones.....	200

3.3.4 Educación Secundaria – Nacionalización de colegios.....	201
Colegio de Nuestra Señora El Carmen - Escuela Normal Superior de Señoritas	203
Colegio de Bachillerato	203
Becas Nacionales	203
Becas Departamentales	204
CAPÍTULO 4	209
LOGROS Y LIMITACIONES DE LA REFORMA EDUCATIVA LIBERAL EN EL DEPARTAMENTO DE BOLÍVAR, 1930-1946.....	209
4.1 Educación Primaria.....	209
4.1.1 Material escolar.....	217
4.1.2 Enseñanza Infantil.....	225
4.1.3 Junta Escolar Municipal de Cartagena.....	226
4.1.4 Escuelas Complementarias	229
4.2 Educación Normalista.....	232
4.3 Educación Industrial	235
4.4 Educación Cultural - Popular.....	236
4.5 Educación Secundaria.....	242
4.6 Educación Universitaria.....	244
CONCLUSIONES.....	250
BIBLIOGRAFÍA	258
ANEXOS	291

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Número de Escuelas de Primarias, Alumnos Matriculados y Asistentes en las Provincias de Bolívar, 1920	144
Tabla 2: Alumnos matriculados en la Instrucción Secundaria y Profesional de Bolívar, 1920	151
Tabla 3: Alumnos matriculados en la Universidad de Cartagena, 1920	152
Tabla 4: Variación de número de Escuelas Primarias en Bolívar en 1920 y 1929.....	155
Tabla 5: Condiciones del Personal docente de las Escuelas Primarias 1920 y 1929	156
Tabla 6: Alumnos matriculados por Zonas y Municipios, 1931	160
Tabla 7: Condiciones y número de Maestros de las Escuelas Primarias Oficiales en Bolívar, 1935	172
Tabla 8: Escuelas Primarias Oficiales Urbanas de Bolívar, 1935	182
Tabla 9: Escuelas Primarias Oficiales Rurales de Bolívar, 1935	184
Tabla 10: Condiciones, Categoría y Nacionalidad de los maestros de las Escuelas Primarias Oficiales (Urbanas, Rurales, y Nocturnas) en Bolívar, 1935	184
Tabla 11: Alumnos Matriculados y Asistentes en las Escuelas en Bolívar, 1935.....	186
Tabla 12: Estudiantes matriculados en las Escuelas Urbanas y Rurales de Bolívar en 1920 y 1935	187
Tabla 13: Población Alfabeta y Analfabeta en edad escolar, Urbana y Rural por Departamentos, 1938.....	189
Tabla 14: Número de Becas departamentales, 1938.....	191
Tabla 15: Presupuesto de la Nación destinado a Restaurantes Escolares, 1936-1945	195
Tabla 16: Número de becarios en la Nación, 1939.....	204

Tabla 17: Número de becarios en el departamento de Bolívar, 1939.....	205
Tabla 18: Maestros y alumnos existentes en el Departamento de Bolívar, en el año de 1943, comparado con los existentes en el año de 1942	206
Tabla 19: Distribución de las sumas por Departamentos y Territorios Nacionales de las Escuelas Primarias, Complementarias y Colonias de Vacaciones, contratadas con Fondos del Fomento Municipal, Escolar Nacional y participación de los Departamentos y Municipios, 1946	214
Tabla 20: Material escolar enviado a Bolívar, 1930.....	218
Tabla 21: Material Escolar enviado a Bolívar, 1945	219
Tabla 22: Presupuestos nacionales para materiales escolares, 1930-1945	220
Tabla 23: Clasificación de los Maestros revisados por departamento, 1941.....	222
Tabla 24: Enfermedades, número de municipios y casos registrados en Bolívar, 1936	228
Tabla 25: Proporción de Alfabetos y Analfabetos por Departamentos, 1940	237

INDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Presupuestos para el Ministerio de Educación Nacional, 1926-1934	114
Gráfica 2: Variación del Presupuesto General destinado a la Educación, 1930-1946	115
Gráfica 3: Variación de la población de Colombia y Bolívar, 1905-1951	137
Gráfica 4: Número y Tipo de Escuelas Primarias en Bolívar, 1920.....	142
Gráfica 5: Porcentaje de Escuelas Primarias en funcionamiento por Provincias de Bolívar, 1920	143
Gráfica 6: Diferencia entre Matriculados y Asistentes en las escuelas de las Provincias de Bolívar, 1920	145
Gráfica 7: Condiciones de los Maestros de la Instrucción Primaria de Bolívar, 1920.....	148
Gráfica 8: Gastos en la Instrucción Secundaria de Bolívar, 1920	153
Gráfica 9: Número y Tipo de Escuelas Primarias en Bolívar, 1929.....	154
Gráfica 10: Porcentaje de Alumnos Asistentes en las Escuelas en Bolívar, 1935	186
Gráfica 11: Porcentaje de Becas departamentales, 1938.....	192

INDICE DE MAPAS

Mapa 1: Departamento de Bolívar, 1905-1951	138
Mapa 2: Provincias de Bolívar en 1924	139
Mapa 3: División territorial de Colombia, 1905	140

INDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Presupuestos nacionales generales y presupuestos asignados a la Educación, 1930-1946	291
Anexo 2: Porcentaje del Presupuesto Nacional planeado que se dedica a Educación, 1920-1946	292
Anexo 3: Presupuestos generales y presupuestos dedicados a la Educación Pública en las capitales de los departamentos, 1934 - 1938	293
Anexo 4: Número de Escuelas en funcionamiento por Provincias y Municipios de Bolívar, 1920	294
Anexo 5: Tipo y Número de Escuelas en funcionamiento por Provincias de Bolívar, 1920	296
Anexo 6: Personal docente de la Instrucción Primaria de Bolívar, 1920	298
Anexo 7: Gastos en la Instrucción Secundaria de Bolívar, 1920	298
Anexo 8: Alumnos matriculados por año en las Facultades de la Universidad de Cartagena, 1920	299
Anexo 9: Número y Tipo de Escuelas Primarias en Bolívar, 1929	299
Anexo 10: Instrucción Primaria Oficial Nacional, 1930	300
Anexo 11: Escuelas Primarias Oficiales que funcionaron en Colombia, 1931	301
Anexo 12: Estado civil de los Maestros de la Escuelas Primarias Oficiales (Rurales, Urbanas y Nocturnas) en Bolívar, 1935.....	302
Anexo 13: Directivos de Maestros de las Escuelas Primarias Oficiales (Rurales, Urbanas y Nocturnas) en Bolívar por sexo, 1935	302
Anexo 14: Nacionalidad de los Maestros de las Escuelas Primarias Oficiales (Rurales, Urbanas y Nocturnas) en Bolívar, 1935	303
Anexo 15: Movimiento de Restaurantes, Cooperativas de Nutrición y Granjas Escolares, 1937	304

Anexo 16: Índice de crecimiento de los Establecimientos de Primaria y porcentajes por tipos, 1933-1944.....	305
Anexo 17: Índice de crecimiento de la Matrícula Primaria Nacional y porcentaje de la Matrícula Primaria por tipos, 1938.....	305
Anexo 18: Evolución del tamaño promedio de los establecimientos de Educación Primaria según tipo de departamento, 1933 – 1944.....	306
Anexo 19: Porcentaje departamental de establecimientos de Primaria por tipos de ciudad predominante en cada departamento, 1933 – 1944.....	306
Anexo 20: Porcentaje departamental de Matrícula Primaria por tipos de ciudad predominante en cada departamento, 1933 – 1944.....	307
Anexo 21: Índice de crecimiento de establecimientos educativos de Secundaria según tipos y porcentaje de establecimientos según Currículum, 1933 – 1944.....	308
Anexo 22: Índice de crecimiento del número de establecimientos de secundaria por tipo de Currículum, 1933 – 1944.....	308
Anexo 23: Índice de crecimiento de la Matrícula secundaria por tipos de Currículum, 1933 - 1944.....	309
Anexo 24: Porcentaje de establecimientos de Secundaria que son Oficiales o Privados según tipo de Currículum, 1933 – 1944.....	309
Anexo 25: Porcentaje de establecimientos de Educación Media que son Oficiales o Privados según tipo de Currículum, 1933 – 1944.....	310
Anexo 26: Porcentaje de Matrícula Secundaria que es Oficial o Privada según tipo de Currículum, 1933-1944.....	310
Anexo 27: Proporción entre la población en edad escolar y la que asiste a las escuelas por departamentos, según el Censo de 1938.....	311
Anexo 28: Sumas gastadas por el MEN en el sostenimiento y construcción de Escuelas Normales, Cursos de Información de Maestros, Facultad de Educación Normal Superior, Colegio de Segunda Enseñanza y Auxilios a Colegios Departamentales, 1934 - 1937; y sumas apropiadas para los mismos servicios, 1938.....	312
Anexo 29: Colegios de Segunda Enseñanza en Colombia, 1938.....	313

Anexo 30: Educación Secundaria en Colombia, 1938	314
Anexo 31: Número de Alumnos que reciben Enseñanza Secundaria en Colombia, 1938.	315
Anexo 32: Bachilleres Graduados, 1934 - 1938.....	315
Anexo 33: Escuelas Normales Nacionales en Colombia, 1938.....	316
Anexo 34: Escuelas Normales Departamentales, 1938.....	317
Anexo 35: Número de locales escolares construidos en los departamentos, con especificación de los auxilios recibidos de la nación, 1937 - 1938.....	318
Anexo 36: Número de Escuelas Urbanas y Rurales, Infantiles, Primarias, Complementarias y Nocturnas en cada departamento, 1934 - 1938.....	319
Anexo 37: Número de Inspectores Escolares, Servicio Médico-escolar y Maestros Ambulantes en cada departamento, 1938.....	320
Anexo 38: Número de Maestros Urbanos y Rurales en las Escuelas Oficiales Infantiles, Primarias, Complementarias y Nocturnas en cada departamento, 1934 - 1938.....	321
Anexo 39: Número Escuelas Urbanas y Rurales en la Sección Infantil, Primaria, Complementaria y Nocturna en cada departamento, 1934-1938	322
Anexo 40: Número de Inspectores Escolares, Servicio Médico Escolar y Maestros Ambulantes en cada departamento, 1938.....	323
Anexo 41: Número de escuelas, encargados y alumnos matriculados en Patronatos Escolares de Bolívar, 1940	324
Anexo 42: Progreso de los Patronatos Escolares en los Departamentos, entre junio y octubre de 1940	326
Anexo 43: Estadísticas de espectadores de la Sección de Cinematografía Educativa, 1940	327
Anexo 44: Ferias del Libro en Colombia de enero a septiembre de 1940	328
Anexo 45: Inversiones y aportes de escuelas en Bolívar, 1940 - 1945	328
Anexo 46: Inversiones en construcciones de escuelas en el país, 1940 - 1945	329

Anexo 47: Contratos celebrados por el Ministerio de Educación sobre construcciones escolares con base en el Fondo de Fomento Municipal, 1941	330
Anexo 48: Contribución que los establecimientos Normalistas han dado a la campaña de Desanalfabetización, 1940 – 1941	331
Anexo 49: Escuelas y plazas de Maestros creadas en Bolívar, 1943	332
Anexo 50: Aportes a las construcciones escolares en Bolívar, 1940 - 1941	334
Anexo 51: Aportes a las construcciones escolares en Bolívar, 1942	335
Anexo 52: Aportes a las construcciones escolares en Bolívar, 1940-1943	336
Anexo 53: Aportes a las construcciones en Bolívar, 1944-1945.....	337
Anexo 54: Inversiones totales de construcciones escolares con recursos de Fomento Municipal, 1945.....	340
Anexo 55: Contratos celebrados por el Ministerio de Educación Nacional con los Departamentos y Territorios Nacionales, sobre construcciones escolares con fondos del Fomento Municipal y Escolar Nacional, 1946	341
Anexo 56: Construcciones escolares contratadas con fondos del Fomento Municipal y Escolar nacional, en el Departamento de Bolívar, 1946.....	342
Anexo 57: Gobernadores de Bolívar, 1900-1946.....	344
Anexo 58: Ministros de Educación Nacional, 1930-1946.....	348

INTRODUCCIÓN

Con el propósito de impulsar el fortalecimiento de los sistemas de Educación Superior a nivel internacional, la UNESCO ha liderado las conferencias regionales y mundiales de 1998 (París), 2009 (París) y 2014 (Aichi-Nagoya-Japón)¹. No obstante, pese a estas iniciativas y esfuerzos, siguen siendo mayúsculos los retos y necesidades que se afrontan en relación a la equidad, acceso, cobertura y calidad. En América Latina tales desafíos aplican a todos los ámbitos y sectores de la educación, y en Colombia, son aún más apremiantes tanto en instituciones públicas como privadas². A nivel nacional, el diseño, estructuración, administración y prestación del servicio educativo se regula y reglamenta actualmente, para la Educación Preescolar, Básica Primaria y Secundaria, a través de la Ley 115 de 1994, y para la Educación Superior, con la Ley 30 de 1992. Los decretos y artículos que han modificado y actualizado continuamente dichas leyes, han fijado los procedimientos generales con los que el Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Educación (MEN), orienta la educación como un servicio público con función social, en armonía con los principios de la Constitución de 1991.

Ahora bien, en medio de la regulación que las políticas educativas construyen, los impactos de su funcionamiento y los resultados de aprendizaje distan mucho del logro de esa equidad, acceso, cobertura y calidad que se aspira a obtener: Según cifras declaradas al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior - SNIES, para el año 2015, 637 municipios contaban con sólo un matriculado en programas de Educación Superior, lo que apenas representa el 57% del total de municipios del país³. Así mismo, “la mayor parte de la oferta de Educación Superior se encuentra aun fuertemente concentrada en algunos departamentos o ciudades del país. En Bogotá, por ejemplo, están matriculados el 32% del

¹ Ver: FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN, 2015. Conferencias regionales sobre la educación después de 2015: Declaraciones finales. UNESCO, UNPD, UNICEF, World Bank Group.

² TÉLLEZ, Magadly. La cuestión del acceso a la universidad. Notas sobre la precariedad de la democratización del saber. Revista de Pedagogía. Vol. XIX, No 56. Escuela de Educación. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1998. p. 71-86.

³ Según la publicación del último Boletín Educación Superior en Cifras, Ministerio de Educación Nacional, diciembre de 2016.

total de estudiantes en Educación Superior, en Antioquia el 13,8%, en el Valle del Cauca 7,5%, en Atlántico el 5,8% y en Santander el 5,4%”⁴. Sumando estos valores de Bogotá y de los mencionados 4 departamentos, se arroja un 64,5% de los matriculados frente al 35.5% restante en los demás departamentos.

A este panorama se agrega que, de cada 100 graduados, sólo 48 ingresaron a la Educación Superior, según las cifras aportadas por el MEN, con corte al mes de agosto del 2015⁵. Otras cifras que se revelan en dichas estadísticas indican que apenas el 41,2% de los estudiantes de colegios oficiales y el 56,4 % de no oficiales (para una tasa de 48,5%), se encuentran registrados en algún programa del nivel de la Educación Superior⁶. Adicionalmente, pese a los casi veinte años que lleva en funcionamiento el Sistema de Acreditación, el porcentaje de los programas acreditados con alta calidad aún no es representativo, lo cual, según Iván Pacheco y Alberto Roa⁷, se agrava con las bajas proporciones de docentes con Doctorado y con la insuficiente y aún precaria producción científica. A ello se adiciona que “de los 1.133 pregrados que se ofertan en el Caribe, sólo 139 están acreditados por el MEN como de Alta Calidad⁸, concentrándose el 77% de estos en las ciudades de Barranquilla y Cartagena. En el resto del país, Bogotá y Medellín son las ciudades que más reúnen programas con esta Acreditación, 457 y 251 respectivamente”⁹.

⁴ *Ibíd.*

⁵ El boletín más reciente de estadísticas de Educación Superior publicado por el MEN registra como fecha de última actualización, diciembre de 2016, arrojando los datos en mención.

⁶ Observatorio Laboral para la Educación. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/w3-channel.html>. Consultado agosto 25 de 2017 9:40 pm.

⁷ PACHECO, Iván y ROA, Alberto. (eds.). Educación Superior en Colombia. Doce propuestas para la próxima década. Barranquilla: Boston College-Universidad del Norte, 2014.

⁸ La Acreditación es un reconocimiento por parte del Estado colombiano a las Instituciones de Educación Superior y sus programas académicos. Es un proceso fundamentalmente voluntario que valora y pondera la formación que se imparte con la que se reconoce como deseable en relación a su naturaleza y área de conocimiento. Así mismo, es un instrumento para promover y reconocer la dinámica del mejoramiento de la calidad y para precisar metas de desarrollo institucional y de los programas. Ver: www.cna.gov.co/1741/article-186377.html.

⁹ El Universal. Cartagena, febrero 4 de 2018.

Desde una perspectiva regional, Francisco Maza, al analizar la calidad educativa en la región Caribe colombiana a partir de los datos del Examen de Estado de la Educación Media Saber 11^o¹⁰ para el segundo periodo del año 2016, sostiene que “la región ocupa los últimos lugares comparados con el resto de regiones y con el país”¹¹. Al contrastar los resultados de las pruebas de Lectura crítica, Matemáticas y Competencias ciudadanas, Maza demuestra que los jóvenes de la región Caribe no sólo adolecen de competencias básicas de lectura e interpretación, sino que se encuentran en desventajas para afrontar los desafíos que demanda el desarrollo de la región, ya que no cuentan con las habilidades para solucionar problemas de la vida cotidiana a partir de herramientas que ofrecen las matemáticas, por ejemplo.

Justamente este tipo de panorama representa una de las problemáticas que más genera preocupaciones a nivel latinoamericano y nacional, ya que evidencia las precariedades históricas que subyacen en el funcionamiento actual los sistemas educativos, dadas las persistentes diferencias, desigualdades¹², pobreza, exclusión y rezagos regionales¹³.

¹⁰ El examen de Estado de la educación media, Icfes Saber 11^o, surgió en 1968 con el propósito de apoyar a las Instituciones de Educación Superior en sus procesos de selección y admisión de estudiantes y en la década de los ochenta llegó a evaluar a todos los estudiantes de undécimo grado. Con esta condición se reconoce un nuevo propósito de este examen, distinto al de selección de estudiantes para ingreso a la Educación Superior, de evaluación de la calidad en el nivel de la Educación Media. Lo anterior, aunado a la promulgación de la Constitución Política de 1991 y de la Ley General de Educación de 1995, confluyó en un proceso de reconceptualización del examen de Estado Saber 11^o en la segunda mitad de la década de los noventa. Este nuevo examen incluyó de manera explícita los dos propósitos mencionados y se empezó a aplicar en el primer semestre del año 2000. Desde el año 2010 se inició un segundo proceso de reconceptualización y alineación de los exámenes de Estado, Saber 11^o y Saber Pro, que culminó con la aplicación de un nuevo examen de Estado Saber 11^o, cuyos propósitos son seleccionar estudiantes para la Educación Superior, monitorear la calidad de la formación que ofrecen los establecimientos de Educación Media y producir información para la estimación del valor agregado de la Educación Superior. Este examen aplica para estudiantes que se encuentran finalizando el grado undécimo, y también pueden presentarlo quienes ya hayan obtenido el título de Bachiller. Ver: <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/informacion-de-la-prueba-saber11>.

¹¹ MAZA, Francisco. Retos educativos en la era del posacuerdo. Apuntes para la región Caribe colombiana. Conferencia presentada en el XIII Seminario Internacional de Estudios del Caribe. Cartagena: Universidad de Cartagena, Instituto Internacional de Estudios del Caribe. Julio 24 – 28 de 2017.

¹² Ver: TEDESCO, Juan Carlos. ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, IIPE – UNESCO, 2005.

¹³ Ver: CALVO, Haroldo y MEISEL, Adolfo. (eds.). El rezago de la costa Caribe colombiana. Cartagena: Banco de la República, Fundesarrollo, Universidad del Norte, Universidad Jorge Tadeo Lozano, 1999. Con base en distintos indicadores económicos y sociales, el ingreso per cápita, la calidad de la educación, los índices de necesidades básicas insatisfechas, la cobertura de los servicios de salud, entre otros, esta compilación examina cómo la población de la costa Caribe colombiana ha vivido en marginalidad con relación al resto del país. Se argumenta, en este sentido, que las causas del atraso costeño son muchas y muy complejas, y por ello mismo esta situación debe constituirse en una prioridad en la agenda pública nacional e fin de que la región supere la pobreza y el estancamiento histórico que la ha caracterizado. De esta manera, se discuten las razones históricas

En Colombia, esta situación ha ocupado un lugar central de atención e intervención en las agendas académicas y estatales, y en todo tipo de instituciones, sectores y organismos comprometidos con la realidad educativa y social¹⁴, ante todo en el contexto actual en el que la discusión del posacuerdo y de la pertinencia de la oferta educativa gira en torno a la construcción de políticas públicas que superen esas limitaciones y condiciones desventajosas, imperantes principalmente en zonas que se vieron afectadas por el conflicto armado, siendo el departamento de Bolívar una de las áreas más padeció el flagelo de la violencia¹⁵.

Todo ello invita a examinar los orígenes estructurales de los desaciertos de las reformas educativas, cuyos fracasos aún repercuten en las debilidades del sistema educativo nacional. Uno de estos derroteros investigativos conduce a los gobiernos sucesivos del Partido Liberal, conocidos como *La República Liberal* (1930-1946), en la medida en que los mandatos de esta época llevaron el asunto de la educación a un primer plano de consideración pública consolidando, con la Reforma Educativa de 1936, los propósitos de democratizar la educación en Colombia. En este contexto, los gobiernos liberales del siglo XX idearon y estructuraron un sistema educativo que asumieron como revolucionario, orientado a preparar los técnicos y obreros necesarios dentro de la emergente industria, así como los campesinos que demandaba la agricultura tecnificada, atendiendo al interés de dotar de capacidad científica y de conciencia nacionalista a los ciudadanos.

del atraso costeño y los impactos de las distintas políticas que han redundado en el rezago de la región con relación al resto de la nación, y las propuestas de cambio que requiere el sistema educativo, la administración e inversión pública, y el esquema de gobierno regional.

¹⁴ En el año 2011, los estudiantes universitarios se movilizaron y organizaron en la MANE (Mesa Amplia Nacional Estudiantil) para plantear propuestas ante la Reforma a la Ley 30 de 1992, en estrecha relación con las movilizaciones estudiantiles chilenas de ese mismo año, impulsadas por la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH). Más recientemente, en mayo de 2017, los maestros de Colombia, organizados en la Federación Colombiana de trabajadores de la Educación (FECODE), realizaron un paro nacional de aproximadamente dos meses de cese de actividades académicas, en el cual protestaron por las deficientes condiciones con las que tenían que ejercer su profesión como bajos salarios, precariedad en las instituciones educativas, deficiencias en el servicio de salud, entre otros. Después de varias marchas y también de negociaciones, se llegó a un acuerdo en el que se estableció, entre otros puntos, una nivelación salarial y la subsanación gradual de su pliego de peticiones. Para mayor ampliación sobre el aspecto universitario ver: MAZA, Francisco; VERGARA, Juan Carlos y ROMÁN ROMERO Raúl. Eficiencia y productividad en la cobertura de las universidades públicas colombianas. *Revista Investigación & desarrollo* Vol. 25, N° 2, 2017. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/7894/10957>.

¹⁵ DANIELS, Amaranto y MAZA, Francisco. Montes de María. Políticas públicas, educación y desarrollo. (eds.). Cartagena: Editorial Universitaria Universidad de Cartagena, 2017.

En tal razón, asumieron la tarea de reformar todos los niveles del ámbito educativo, desde la escuela elemental y urbana hasta la Universidad. Ello incidió en una nueva orientación que rechazaba el sistema educativo tradicional y discriminatorio, lo que a su vez se tradujo en la necesidad de impulsar la educación popular y erradicar el analfabetismo; condiciones ineludibles para la integración nacional. Así, la definición de la educación en esta coyuntura enfatizó la racionalización y centralización en la planeación, administración, ejecución y supervisión de todos los campos y sectores educativos de tal modo que las décadas del treinta y cuarenta de dicha centuria, representan una de las épocas de mayor dinamismo para la educación, gracias a la renovación de las estructuras educativas heredadas de la Colonia y del siglo XIX, y a importantes esfuerzos modernizantes. Es por ello que el interés de esta investigación doctoral se centra en las transformaciones educativas que realizaron los gobiernos liberales que ostentaron el poder entre 1930 y 1946, problematizando cómo se materializaron sus proyectos reformistas en el departamento de Bolívar, con el fin de estudiar y comprender la manera en la que se implementó la política educativa en las regiones y su articulación en sus departamentos, municipios y comunidades.

Justificación

Para los años en que se promovieron las reformas educativas liberales del siglo XX en Colombia, los países latinoamericanos y caribeños, más allá de sus diversidades y singularidades, tenían en común conflictos sociales y políticos, los cuales tomaron forma durante la coyuntura política iniciada en 1930, caracterizada por un nuevo intervencionismo por parte del Estado, bajo la modalidad de gobiernos populistas, reformistas o de dictaduras. La decantación de ello ha dejado como resultado naciones y regiones con inequidades e inestabilidades crónicas que se han acentuado cada vez más.

Para comprender las raíces de este fenómeno y contribuir en su mejora, el tema de la educación merece una revisión, en especial en su relación *Historia – Educación – Sociedad* y desde esta perspectiva, la investigación aquí desarrollada genera un nuevo conocimiento sobre los avances y la evolución de la educación, en uno de los momentos fundamentales de

la historia nacional y latinoamericana. Entendiendo que la educación se posiciona como un vehículo de convivencia, progreso y desarrollo social, esta investigación representa una contribución al conjunto de discusiones interdisciplinarias que siguen atendiendo entre sus preocupaciones centrales a la implementación de políticas públicas para mejorar los sistemas educativos. Por tal razón, este estudio se suma y aporta a la discusión sobre el comportamiento de los principales actores educativos del escenario nacional encargados de implementar medidas reformistas (en materia educativa) en contextos regionales.

Así mismo, se problematiza la articulación del proyecto y su discurso en el departamento de Bolívar, ubicado en el Caribe colombiano. Esta perspectiva de estudio lleva a desentrañar qué pasó cuando las reformas aterrizaron en las provincias y en los contextos particulares de las regiones, justamente en una coyuntura en el que la educación se promovió desde el gobierno como un factor de modernización y cohesión nacional. La transformación educativa representa, por tanto, un tema clave para, por un lado, afrontar los nuevos retos y requerimientos de la sociedad del conocimiento y, de otro lado, contrarrestar los procesos de fragmentación e inequidad social. Ello hace que resulte fundamental y pertinente efectuar análisis estructurales de las políticas educativas en coyunturas históricas claves, a los fines de interpretar y comprender, como se ha indicado, las debilidades del sistema educativo nacional y su incidencia en desigualdades regionales que persisten en la actualidad. En consecuencia, la elección del objeto de estudio así como su enfoque, temporalidad y desarrollo, responden a la necesidad de historiar la educación en la región Caribe y de fortalecer, con esas reconstrucciones históricas, el sistema educativo nacional.

Con base en lo anterior, esta investigación doctoral se justifica en dos sentidos: a nivel temático, educativo e histórico y a nivel historiográfico. En primer lugar, el tema de estudio se sitúa en uno de los momentos más decisivos de la historia contemporánea de Colombia, en el que la educación se convierte en un asunto de vital importancia para los gobernantes de la época. Durante los mandatos de la República Liberal (1930-1946), se inicia en el país un lento pero decidido proceso de modernización del Estado que incluyó, entre sus prioridades, el sector educativo. De esta manera la escolaridad Básica, Secundaria y Superior pasó a ocupar un lugar privilegiado en la agenda política del Estado. Las medidas más determinantes

se dieron entre 1934 y 1938, momento en el que se ejecutó la “Revolución en Marcha”, programa de gobierno del presidente Alfonso López Pumarejo, que contempló una reforma educativa para situar el sistema escolar y universitario como dispositivos claves para la modernización socioeconómica del país, su integración y “progreso”, como en este estudio se argumentará.

Ahora bien, la propuesta de entender dicha reforma educativa desde la perspectiva regional permite conocer los efectos que ésta tuvo en la población del departamento de Bolívar, de manera concreta. Con ello se traza un derrotero claro para la comprensión, análisis y discusión de la realidad histórica de estos hechos, y de sus repercusiones en el panorama educativo. En consecuencia, la tesis es una contribución fundamental a la *Historia Social de la Educación*, es la explicación de los logros y de las limitaciones de la reforma educativa liberal, en un terreno histórico poco explorado desde los ámbitos regionales durante el siglo XX.

En segundo lugar, en términos historiográficos, buena parte de las investigaciones desarrolladas a la fecha corresponden en su mayoría a análisis con pretensión nacional o a la descripción de programas de gobierno con tendencias apoloéticas, sin profundizar hasta qué punto las políticas educativas de cobertura nacional se han aplicado en las regiones, qué apropiación tuvieron por los distintos sectores de la población, qué conflictos ideológicos generó su implementación y si han contribuido o no en la movilidad social y participación política de los ciudadanos. En efecto, los vacíos hallados en la literatura analizada, tal como se mostrará más adelante en el apartado Estado del Arte, así como los estudios dispersos, aislados o centrados en interpretaciones muy generalizadas, que inclusive, sobrevaloran el periodo examinando, demandan acercamientos que se ocupen de manera rigurosa, integral y sistemática de la experiencia histórica que relaciona los sistemas políticos y educativos con el desarrollo social y de los territorios.

Planteamiento y Formulación del Problema

Las reformas educativas en Colombia han sido una constante en el proceso de construcción del Estado Nación. Pese a que la Constitución Política de 1886, esencialmente conservadora, rigió la vida de los colombianos hasta 1991, el tránsito del siglo XIX al XX estuvo marcado por las modificaciones planteadas desde la Convención Liberal Nacional de 1897, cuyas confrontaciones ideológicas y bipartidistas condujeron a la Guerra de los Mil Días¹⁶. Así mismo, a lo largo del siglo XX se agenciaron varios procesos reformistas de toda índole, destacándose, principalmente, los actos legislativos números 3 de 1910, 1 de 1936, 1 de 1945, la Reforma Constitucional del Plebiscito de 1957 y los Actos Reformativos números 1 de 1968 y 1 de 1986. Dichas reformas fueron abanderadas por los presidentes Ramón González Valencia, Alfonso López Pumarejo y Alberto Lleras, la Junta Militar de Gobierno y los presidentes Carlos Lleras Restrepo y Belisario Betancur, respectivamente.

Todo ello se inserta en un contexto en el que la mayoría de los países de América Latina asumieron procesos de modernización de sus aparatos educativos desde la primera mitad del siglo XX. Durante ese período procuraron internalizar los ideales de educación universal aplicados en los países de Europa a lo largo del siglo XIX, configurándose así nuevos lineamientos en el campo de la educación, que representaron las esperanzas de perfilar el tipo de ciudadanos que requería la construcción de los Estados Nación y del ascenso de la industrialización.

De igual modo, el terreno educativo del siglo XX colombiano se vio permeado por varios procesos reformistas, por el despertar de movimientos nacionalistas latinoamericanos, como los de México y Perú, así como por el surgimiento del movimiento estudiantil en Córdoba-Argentina¹⁷. La revisión de las limitaciones y problemas alrededor de los diseños y

¹⁶ Sobre las causas, desarrollo y efectos de la Guerra de los Mil días, ver: OTERO, Enrique. *Relatos de la Guerra de los Mil Días*. Bogotá: Panamericana, 2010. GONZÁLEZ, Fernán. *La Guerra de los Mil Días*. En: *Las Guerras Civiles desde 1830 y su proyección en el siglo XX*. Bogotá: Planeta, 2001.

¹⁷ Ver: MARSISKE, Renate. (coord.). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina IV*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 2015. Véase también PORTANTIERO, Juan Carlos. *Estudiantes y política en América Latina, 1918 – 1938. El proceso de reforma universitaria*. México: Siglo XXI Eds., 1978.

ejecuciones de las reformas educativas es un eje clave en estos escenarios, al igual que las lecciones derivadas de su implementación. La interculturalidad, los financiamientos, la gestión del sistema, la formación del profesorado, los contenidos y procesos de enseñanza y el diseño de currículos, la organización de la jornada escolar, entre otros, son algunos de los tópicos en permanente observación y evaluación. El conocimiento de estos procesos en su perspectiva histórica invita a desentrañar la problemática de la legitimidad de las reformas educativas y de su puesta en práctica, lo que, además, incide “sobre las alternativas pedagógicas inmediatas, sobre la experimentación didáctica, sobre la penetración en la génesis de los problemas educativos actuales”¹⁸.

En Colombia, estos horizontes investigativos han tenido un significado particular con los gobiernos liberales que se sucedieron entre 1930 y 1946, en la medida que la educación pasó a ocupar un lugar de supremacía en el orden nacional, acaparando la atención y los debates de diversos sectores de la opinión pública, de autoridades educativas y de la sociedad en general. Se trata de una polémica que invita a penetrar en esa amplia temática en la que circulan casos específicos para ir tejiendo las condiciones concretas de una época que posee gran injerencia en la actualidad. Con ese diálogo continuo entre el pasado y el presente y con la reconstrucción y explicación de los antecedentes históricos de esta problemática, muy seguramente se despejará el camino para aportar al diseño de estrategias encaminadas a responder a los desafíos que demanda la calidad y la equidad del sistema educativo colombiano.

En este sentido, esta tesis doctoral pretende responder la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuáles fueron los efectos del proyecto de modernización de la educación realizado por los liberales en Colombia y cómo se materializaron sus logros y limitaciones en el departamento de Bolívar, entre 1930 y 1946?*

¹⁸ FORNACA, Remo. La investigación histórica-pedagógica. Barcelona: Oikos-Tau, 1978. p. 13, 1978.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Analizar los resultados y efectos del proyecto modernizador de la educación, sus logros y limitaciones en el contexto de la Reforma Educativa Liberal en el departamento de Bolívar, entre 1930 y 1946.

Objetivos Específicos

1) Explicar en qué consistió la Reforma Educativa Liberal de los años treinta del siglo XX, sus antecedentes y la coyuntura latinoamericana y nacional en la que surgió, así como su estructuración política y los debates ideológicos suscitados tras su formulación e implementación a nivel nacional y regional.

2) Examinar cómo se ejecutó la Reforma Educativa Liberal en el departamento de Bolívar, sus resultados y efectos sociales, a partir del análisis de los indicadores que representaron las propuestas centrales de dicha reforma (Escuelas elementales -urbanas y rurales- y Educación Media, Educación Femenina, Educación Normalista, enseñanza Técnica e Industrial, Universidad y la Educación Superior).

3) Establecer una valoración cuantitativa y cualitativa de los logros y limitaciones de la Reforma Educativa Liberal en la búsqueda de la modernización, democratización y popularización de la educación en Bolívar, en el contexto de la región y la nación.

Marco de Referencia

Estado del Arte

Entre 1970 y 1990 en la mayoría de países del mundo, principalmente en Europa y en Estados Unidos, se asistió a un gran impulso en el desarrollo de temas de *Historia de la Educación* y, por supuesto, América Latina y Colombia no escaparon a ese auge. Al interior de este campo historiográfico, y en las décadas subsiguientes, numerosos autores se han encargado de reflexionar e investigar acerca de las tendencias de transformación y reformas educativas, aunque la producción bibliográfica revela ciertas desproporciones. Mientras existen aspectos altamente considerados, otros permanecen significativamente ausentes. En términos generales puede afirmarse que son numerosos los estudios nacionales respecto al *qué, por qué y para qué* de las reformas y transformaciones educativas, pero es escasa la literatura, desde un enfoque histórico, acerca de *quiénes y cómo* las han llevado a cabo, con qué facilidades contaron y qué dificultades enfrentaron.

En el escenario europeo, especialmente en España, se ha construido una reconocida tradición investigativa, soportada en tesis doctorales, que se ha encargado de abordar la historia de las reformas educativas en ese país desde el siglo XIX. Dentro de este conjunto de aproximaciones, algunas de las más sobresalientes son las siguientes: “*La Educación Primaria en Córdoba y su provincia desde 1854 a 1868. Precedentes y consecuentes de la Ley Moyano*”, de Juan Díez García¹⁹; la de Luí Obelleiro Piñón²⁰: “*Las escuelas de fundación en la Provincia de Pontevedra hasta la promulgación de la Ley Moyano: Una respuesta a la necesidad social de la alfabetización*”, y la de Luis Fernando Ruíz Rivas²¹:

¹⁹ DÍEZ GARCÍA, Juan. *La Educación Primaria en Córdoba y su provincia desde 1854 a 1868. Precedentes y consecuentes de la Ley Moyano*. Tesis doctoral. Córdoba-España: Universidad de Córdoba-Departamento de Historia Moderna, Contemporánea y de América, 2003.

²⁰ OBELLEIRO PIÑÓN, Luí. *Las escuelas de fundación en la Provincia de Pontevedra hasta la promulgación de la Ley Moyano: Una respuesta a la necesidad social de la alfabetización*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia - Departamento de Historia Contemporánea, 2000.

²¹ RUÍZ RIVAS, Luis Fernando. *Análisis histórico de las instituciones y realizaciones socioeducativas del Ayuntamiento Logroñes, desde la Ley Moyano hasta la Ley Villar Palasi (1857-1970)*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia-Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, 1999.

“Análisis histórico de las instituciones y realizaciones socioeducativas del Ayuntamiento Logroños, desde la Ley Moyano hasta la Ley Villar Palasi (1857-1970)”.

Por supuesto, el listado de tesis doctorales que se ocupan del tema de educación es muy amplio y diverso²². Sin embargo, las anteriormente citadas han sido muy características pues, en medio de sus objetivos particulares, en conjunto dan cuenta de los antecedentes, realizaciones y efectos de la norma reguladora de la enseñanza e instrucción pública conocida como Ley Moyano, en asocio a los factores demográficos, económicos, políticos, sociales e ideológicos que la configuraron. Este tipo de investigaciones se han concentrado en regiones específicas del territorio español, proyectando en lo regional una medida de cobertura nacional, a fin de reconstruir el funcionamiento, distribución y los gastos de escuelas; su organización pedagógica, caracterización de la población escolar, sistemas de evaluación, influencia de la Iglesia al igual que las condiciones de la enseñanza.

Un estudio reciente y determinante para la comprensión de la contextualización del fenómeno estudiado, es *“Reforma y contrarreforma de la enseñanza primaria durante la II República Española y el ascenso del Fascismo (1932-1943)”*²³, del historiador español Justo Cuño. Se trata de un importante esfuerzo por desentrañar las características y consecuencias de los enfrentamientos entre una España conservadora y tradicionalista y la España librepensadora, a la par que busca develar el papel que jugó la reforma del sistema educativo en la transformación social agenciada por la Segunda República española. En este marco, los conflictos que se afrontaron con la iglesia y con las élites conservadoras incidieron, a juicio del autor, en las dificultades que en la actualidad revela el sistema educativo para poner en diálogo y consenso las distintas ideologías de los grandes partidos.

²² Ver TESEO: Base de datos de Tesis Doctorales, España. Estas tesis incluyen temas relacionados con leyes educativas, la educación superior, la familia, la infancia, la gestión curricular, la pedagogía, la didáctica, la evaluación, entre otros.

²³ CUÑO, Justo. Reforma y contrarreforma de la enseñanza primaria durante la II República Española y el ascenso del Fascismo (1932-1943). Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Vol. 15, Nº. 21, 2013, p. 89-106.

En América Latina, el caso de México es de los más representativos, pues han sido muy influyentes los estudios de José Martín Hurtado: “*Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico. Elementos para el estudio de la historia de la educación en México, Reforma Curricular*”²⁴, el de Dorothy Tanck de Estrada: “*Historia Mínima. La Educación en México*”²⁵, el de Fernando Solana: “*Historia de la educación pública en México, 1876-1976*”²⁶, el de Luz Elena Galván Lafarga y Susana Quintanilla: “*Historiografía de la educación en México*”²⁷ y el de Ernesto Meneses: “*Tendencias educativas oficiales en México (1821-1988)*”²⁸, entre otros.

Este tipo de trabajos representan la renovación a la que asistieron los estudios sobre la Historia de la Educación en México, iniciada desde los años ochenta. La incursión de nuevos temas, modelos, periodizaciones, fuentes y referentes teóricos plateados por estos autores, superaron los marcos interpretativos tradicionales que sólo se basaban en las leyes educativas, las ideas pedagógicas y las instituciones escolares²⁹. Así, la maduración de la historiografía mexicana vinculó dichas miradas clásicas a la incorporación de procesos de carácter político, económico y cultural, que permitieron reorientar los enfoques hacia nuevas preguntas, actores y fenómenos. De esta manera, la inclusión de problemas educativos asociados a la historia de la mujer, del trabajo, de la iglesia, de la sexualidad, de la familia, inclusive, de la lectura, entre otros, se surtieron en los nuevos temas depositarios del crecimiento de este campo de estudio³⁰.

²⁴ HURTADO, José Martín. Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico. Elementos para el estudio de la historia de la educación en México, Reforma Curricular. México: Escuelas Normales. Materiales DGESEPE, 2012.

²⁵ TANCK DE ESTRADA, Dorothy. Historia Mínima. La Educación en México. México: El Colegio de México, 2010.

²⁶ SOLANA, Fernando et al. Historia de la educación pública en México, 1876-1976. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

²⁷ GALVÁN, Luz Elena y QUINTANILLA, Susana. Historiografía de la educación en México. México: COMIE, 2003.

²⁸ MENESES, Ernesto. Tendencias educativas oficiales en México (1821-1988), 5 Vols. México: Universidad Iberoamericana, 2001.

²⁹ MARTÍNEZ MOCTEZUMA. Lucía. Historiografía de la educación en México: balances y desafíos. Historia de la Educación. Anuario. Vol. 9. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Diciembre de 2008.

³⁰ Ver por ejemplo: CIVERA, Alicia; ESCALANTE, Carlos y GALVÁN Luz Elena. Debates y desafíos en la historia de la educación en México. México: El Colegio Mexiquense AC- Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2002.

Tales investigaciones, aún en sus particularidades temáticas y temporales convergen en aportar análisis históricos de las reformas educativas en todos los niveles del sistema educativo mexicano y su incidencia en el moldeamiento de los ciudadanos. Con base en reportes, fuentes y estadísticas oficiales de la Educación Pública, arrojan un balance de las necesidades de contexto que orientaron e impulsaron políticas educativas desde el siglo XIX hasta lo largo del siglo XX, considerando elementos como la interculturalidad, los financiamientos, la gestión del sistema, la formación del profesorado, los contenidos y procesos de enseñanza, el diseño de currículos y la organización de la jornada escolar.

Según Lucía Martínez Moctezuma³¹, los estudios histórico educativos basados en el periodo colonial mexicano dan cuenta de dos momentos diferenciados y decisivos: el primero se centra en la importancia de la educación gratuita, obligatoria y laica que establece la legislación de 1867, orientada a crear un nuevo ciudadano. El segundo momento, se sitúa entre 1882 y 1920, periodo en el cual se desarrollan cuatro congresos en los que se estudiaron y analizaron los aspectos más cruciales para las autoridades políticas y educativas en ese momento: el Congreso Higiénico-Pedagógico (1882), el Primero y el Segundo Congreso de Instrucción Pública (1889- 1890) y el Primer Congreso Nacional del Niño (1920), como espacios de discusión y definición de las condiciones higiénicas y pedagógicas idóneas para el desarrollo de la infancia.

A ello se agregan las perspectivas con las que se aborda el período republicano y contemporáneo, que destacan intereses investigativos sobre la educación de los criollos, castas e indios; las relaciones entre la educación, familia, mujer y vida cotidiana; el papel de la iglesia, las universidades, los efectos de la expulsión de los Jesuitas, la secularización de la enseñanza, entre otros, lo cual, a juicio de Luz Elena Galván y Susana Quintanilla³², ha ampliado considerablemente la gama de temas y enfoques, alimentados a su vez, por las nuevas exigencias demandadas por el devenir histórico de la educación primaria, la formación del magisterio, la atención a la población indígena y de niños con discapacidades,

³¹ MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía, *Óp. Cit.*, 2008.

³² GALVÁN, Luz Elena y QUINTANILLA, Susana. *Óp. Cit.*, 2003.

lo que ha permitido trascender las posturas clásicas que asociaban la educación como sinónimo de escolaridad.

Otras de las contribuciones más destacadas se han elaborado en Chile, con los estudios de Juan Eduardo García Huidobro: “*Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario*”³³ y Cristián Cox: “*Policy formation and implementation in secondary education reform: the case of Chile at the turn of the century*”³⁴ y el de Sol Serrano: “*Universidad y nación: Chile en el siglo XIX*”³⁵. En ellos se presentan posturas que muestran la educación como un elemento de cohesión nacional, considerando aspectos como el establecimiento de escuelas, la selección del profesorado, los métodos de enseñanza, la asignación de los textos escolares, la resistencia de los padres para enviar sus hijos a las escuelas, las desigualdades sociales y las dificultades de los Estados a la hora de disponer de los recursos para la educación. En tal sentido, estos autores abordan las políticas educativas de Chile en particular, y de América Latina en general, así como las limitaciones y progresos asociadas a formación de ciudadanos.

La relevancia alcanzada por los diversos asuntos educacionales en la agenda académica de la reciente historiografía chilena, se debe en gran medida a la adición de asuntos de primera importancia tanto para historiadores como para pedagogos y autoridades académicas, instituciones y políticas³⁶. De esta manera, las demandas sociales, debates políticos y reformas educativas, históricas y recientes, se articulan a los procesos expansivos y de modernización, como también a los continuos desafíos que representa el sistema de

³³ GARCÍA – HUIDOBRO, Juan Eduardo. Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario. En: MARCHESI, Álvaro; TEDESCO, Juan Carlos y COLL, César. (eds.). Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Madrid: OEI, Santillana, 2009. p. 19-34.

³⁴ COX, Cristian. Policy formation and implementation in secondary education reform: the case of Chile at the turn of the century. Washington: World Bank, 2006.

³⁵ SERRANO, Sol. Universidad y nación: Chile en el siglo XIX. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1993. Ver también: SERRANO, Sol. PONCE DE LEÓN, Macarena y RENGIFO, Francisca. Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880). Tomo II. La educación nacional (1880-1930). Santiago de Chile: Taurus, 2013.

³⁶ REYES JEDLICKI, Leonora. La escuela en nuestras manos, Las experiencias educativas de la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1931-1932), Santiago de Chile: Editorial Quimantú, Colección Aprobar, Serie Atizar y Colectivo Diatriba, 2014.

enseñanza chileno³⁷. De hecho, para Benjamín Silva³⁸, la renovación y el mejoramiento de la educación en Chile son tareas colectivas producto del recorrido y aportes de la acumulación historiográfica, por lo cual, en su opinión, toda historia de la educación es social y de impactos sociales.

En Argentina se cuenta con las aportaciones de Adrian Askolani: “*El Sistema Educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*”³⁹, Cecilia Braslavsky y Felicitas Acosta: “*El estado de la enseñanza de la formación en gestión y políticas educativa en América Latina [The state of teacher training in educational management and policies in latin America]*”⁴⁰, Juan Carlos Tedesco: “*Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*”⁴¹, entre otras. Estas investigaciones se han centrado en los enfoques históricos de las reformas educativas, en todos los niveles del sistema educativo y en sus efectos en la configuración social y de la ciudadanía argentina. Las distintas miradas proporcionadas por esta tendencia historiográfica revelan los instrumentos conceptuales y metodológicos con los cuales se ha reconstruido recientemente el pasado educativo argentino⁴². Igualmente, sobresalen las posturas que proponen revisiones críticas sobre problemáticas que conectan el Estado, la sociedad, las ideas y prácticas pedagógicas⁴³.

³⁷ SERRANO, Sol; PONCE DE LEÓN, Macarena y RENGIFO, Francisca. (eds.). *Historia de la Educación en Chile*, Tomo II, La Educación Nacional, Santiago de Chile: Editorial Taurus, 2012.

³⁸ SILVA, Benjamín. (comp.). *Historia social de la educación chilena*, Tomo I, Instalación auge y crisis de la reforma alemana. Agentes escolares. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2015.

³⁹ ASKOLANI, Adrián. *El Sistema Educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Rosario: Laborde Editor, 2009.

⁴⁰ BRASLAVSKY, Cecilia y ACOSTA, Felicitas. *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y políticas educativa en América Latina [The state of teacher training in educational management and policies in latin America]* Buenos Aires: IIEP, 2001.

⁴¹ TEDESCO, Juan Carlos. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

⁴² ASCOLANI, Adrián. Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 42-53, jan./abr. 2012. NARODOWSKI, Mariano. Socio-economic Segregation in the Argentina Education System: school choice without vouchers. En: *Compare* 32 (2002), p. 181-191. NARODOWSKI, Mariano. School Choice and Quasi-State Monopoly in Education Systems in Latin America: the case of Argentina. En: FORSEY, Martin/Davies, SCOTT/WALFORD, Geoffrey. (ed.). *The Globalisation of School Choice?* Oxford: Symposium, 2008.

⁴³ BUCHBINDER, Pablo. *Historia de las Universidades Argentinas*, Buenos Aires: Sudamericana, 2010. GVIRTZ, Silvina y BRASLAVSKY, Cecilia. Construction of the Educational Field in a Democratic Argentina. En: *Prospects* 35 (2005), p. 449-465. PUIGGRÓS, Adriana. De Simón Rodríguez a Paulo Freire. *Educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2005.

Entre las líneas de indagación que surgieron o se consolidaron desde inicios del siglo XXI podrían distinguirse variados temas que atrajeron la atención de los estudiosos de la Historia de la Educación, con nuevas escalas de análisis y estrategias narrativas. Se trata básicamente de procesos académicos globales en el continente, que a su vez contienen desarrollos diferenciales según los intereses y necesidades de las regiones y países en particular: Se destacan las trayectorias, protagonismos y roles desempeñados por actores sociales anteriormente marginados de los estudios históricos y procesos educativos, como las mujeres, los niños y las comunidades étnicas⁴⁴. De igual modo, se han introducido perspectivas alrededor del desenvolvimiento de las instituciones educativas, las prácticas pedagógicas coloniales, republicanas y contemporáneas, y saberes, intelectuales y manuales escolares⁴⁵.

No obstante, estas perspectivas internacionales, en Colombia, el ámbito de lo que se conoce como Historia de la Educación emerge con las publicaciones que surgen en la década del cincuenta con estudios de Julio Hoenisberg⁴⁶, José María Rodríguez Rojas⁴⁷, Luis Antonio Bohórquez Casallas⁴⁸ y con los de Alejandro Escobar Bernal⁴⁹. Estos autores son los que inauguran el análisis de las características de la educación nacional en distintos períodos

⁴⁴ Además de las investigaciones y autores citados, ver: GALVÁN LAFARGA, Luz E. y LÓPEZ, Oresta. (coords.). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México D.F: Publicaciones de la Casa Chata, 2008. Para el caso ecuatoriano, véase: GOETSCHER, Ana M. *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas*. Quito en la primera mitad del siglo XX. Quito: FLACSO y Abya Yala, 2007. Para el caso argentino, véase: CARLI, Sandra. *La memoria de la infancia*. Estudios sobre historia, cultura y sociedad. Buenos Aires: Paidós, 2011. ACRI, Martín y CÁCEREZ, María del Carmen. *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*. Buenos Aires: Utopía Libertaria. 2011. Para el caso chileno, véase: DONOSO ROMO, Andrés. *Educación y nación al sur de la frontera: organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Santiago: Pehuén editores, 2008. Para el caso boliviano, véase el trabajo de BRIENEN, Marten. «Warisata y la renovación de la educación rural indígena boliviana», en CIVERA, Alicia; ALFONSECA, Juan y ESCALANTE, Carlos. (coords.), *Campeños y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano*. Siglos XIX y XX, México D.F., Miguel Ángel Porrúa, 2011.

⁴⁵ Un enfoque regional sobre las infancias puede encontrarse en SOSENSKI, Susana y JACKSON, Elena. (coords.). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México. 2010.

⁴⁶ HOENISBERG, Julio. *Las fronteras de los partidos en Colombia. Historia y comentarios de la legislación escolar en la República desde 1821 hasta el 13 de junio de 1953*. Bogotá: Editorial ABC, 1954.

⁴⁷ RODRÍGUEZ ROJAS, José María. *Historia de la educación en Colombia*. En: *Revista de la Universidad de Antioquia*, Vol. 1-2. 1954-1955.

⁴⁸ BOHÓRQUEZ CASALLAS, Luis Antonio. *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Cultural colombiana. 1956.

⁴⁹ ESCOBAR BERNAL, Alejandro. *La educación en la historia de Colombia*. Bogotá: LCODES 1964.

históricos. Estos primeros estudios que intentaron explicar la situación educativa del país desde un análisis histórico, propusieron un acercamiento a la historia de la educación, entendida como la sucesiva evolución de distintas etapas, resultado de su interés por periodizar y sintetizar datos dispersos en leyes, ensayos, biografías y crónicas. Pese al tratamiento documental poco riguroso y a la preponderancia de generalizaciones y transcripciones, aún en la actualidad se acata la periodización propuesta desde ese momento, según la concepción de escuela dominante: I. Prehistóricas y primitiva (Escuela espontánea o cósmica). II. Hispano-Granadina, 1500 a 1820 (Se combina la Escuela Oral y verbalista con la Escuela memorista). III. Democrático-Moderna, 1820-1886 (Escuela Objetiva). IV. Democrática-Contemporánea, 1886 a hoy (Escuela Activa)⁵⁰.

Los investigadores posteriores, como los de Fernán González⁵¹, Alfredo Molano y César Vera⁵², influenciados por estos trabajos pioneros, profundizaron o sintetizaron esas primeras obras, dando cuenta del funcionamiento del sustrato ideológico que orientó al Estado desde la óptica de la educación, retomando la perspectiva de la historia evolutiva, a fin de construir la ruta legislativa de la política educativa del XX colombiano.

Finalizando los años setenta, al calor de las luchas sociales y sindicales, irrumpen en el escenario varias investigaciones que aspiran explícitamente a dar cuenta de los hechos educativos del país, anclados en enfoques provenientes de sociología, y desde conceptos que asocian la educación a la ideología. Los ensayos de Ivon Lebot⁵³ son un claro ejemplo de este tipo de estudios, y aunque denotan serias inconsistencias, impactaron rápidamente el mundo académico y el pensamiento pedagógico nacional. Sus estudios proponen un recorrido por las políticas educativas del siglo XX con una gran fundamentación estadística, pero de

⁵⁰ Ver: CASTRO, Jorge Orlando. Historia de la Educación y la Pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber. Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. Tomo I. Bogotá: ICFES, COLCIENCIAS, Sociedad Colombiana de Pedagogía-SOCOLPE, 2001.

⁵¹ GONZÁLEZ, Fernán. Educación y Estado en la historia de Colombia. Bogotá: CINEP - Serie Controversia, No. 77-78. 1978.

⁵² MOLANO, Alfredo y VERA, César. Evolución de la política educativa durante el siglo XX, Vol. I. 1900-1957. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1982.

⁵³ LEBOT, Ivón. Elementos para la historia de la educación en Colombia. Bogotá: Boletín Mensual de Estadística N° 249. 1975. LEBOT, Ivón. Educación e Ideología en Colombia. Medellín: La Carreta, 1979.

cuestionable rigor en la consulta y tratamiento de las fuentes primarias. Sin embargo, es de resaltar que se trata del primer texto que aborda, desde una perspectiva nacionalista, las transformaciones educativas de las décadas del veinte al cuarenta, empleando el lenguaje “integración nacional y “educación popular” de los discursos de los dirigentes liberales de la época.

En virtud de lo anterior, la investigación sobre Historia de la Educación en Colombia tiene su auge hacia los años sesenta y décadas posteriores cuando, desde diferentes perspectivas, estudiosos de las Ciencias Sociales empiezan a describir y a analizar las diversas manifestaciones del fenómeno educativo⁵⁴. Los primeros planteamientos se relacionan con la demografía y la planificación económica, circunscribiéndose a estudios cuantitativos sobre el número de establecimientos, maestros, alumnos, o a aspectos descriptivos de la legislación educativa. Es decir, no evidencian relación alguna con los procesos históricos ni ideológicos, con hechos socio-económicos, ni con la interacción de la educación en la vida cotidiana⁵⁵.

De manera concreta, la literatura referida a la temporalidad y temática del interés de este estudio se inicia con un enfoque desde la Historia Política, regímenes presidenciales y obras de gobierno. A lo largo de los años setenta y ochenta, en la historiografía sobre la República Liberal sobresalen trabajos que se limitaron a destacar los aspectos de cada gobierno y son aún más numerosos los estudios que exaltan y magnifican el mandato presidencial de Alfonso López Pumarejo⁵⁶.

Situándose en el aspecto legislativo, en los programas políticos y en los discursos, se delineó una primera tendencia historiográfica que consideró progresista las políticas impulsadas durante la República Liberal, especialmente los cambios promovidos en materia educativa.

⁵⁴ Ver: HERRERA CORTÉS, Martha. La Educación en la Segunda República Liberal (1930 - 1946). Apuntes para una historiografía. En: Revista Colombiana de Educación No. 18. 1986.

⁵⁵ *Ibíd.* p. 1.

⁵⁶ Ver, por ejemplo: TIRADO MEJÍA, Álvaro. El pensamiento de Alfonso López Pumarejo, Bogotá: Banco Popular, 1986. TIRADO MEJÍA, Álvaro. La Revolución en Marcha, Medellín: Beneficencia de Antioquia, 1986. 2 Vols. TIRADO MEJÍA, Álvaro. Aspectos políticos del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo. 1934 - 1938, Bogotá: PROCULTURA, 1981. 2a. Ed., 1986, Medellín, Beneficencia de Antioquia; 3a. Ed: 1995, Bogotá, Planeta.

La obra de Álvaro Tirado Mejía⁵⁷ es particularmente representativa de esta tendencia, cuyo enfoque considera que la primera administración de López Pumarejo (1934-1938) tuvo un carácter revolucionario en el campo político, ideológico y económico, al proponerse sacar al país del estado de postración en el que se encontraban todas las estructuras nacionales. Este estudio, precursor del tema en Colombia, manifiesta el mencionado talante apologético a la retórica reformista y no se ocupó de confrontar las políticas impulsadas con sus realizaciones prácticas.

Abanderando una Historia Social, a esta línea trazada se adicionan los estudios de Jaime Jaramillo Uribe⁵⁸, que en conjunto representan una visión más crítica y aportan nuevos intereses intelectuales que permitieron trascender aquella mirada parcializada de la temática. El enfoque que asume la obra de Jaramillo consideró el espíritu reformista de los liberales y sus antecedentes en el siglo XIX e inspiró la indagación en los cambios educativos en la República Liberal. Con afirmaciones como que la reforma educativa no logra “alcanzar a resolver el problema básico del analfabetismo, ni a plantear, y menos a poner en práctica el ideal de la escuela pública elemental, obligatoria y única para todas las clases sociales como base de la unidad nacional⁵⁹”, se estimuló el interés por problematizar el alcance real de las reformas, sus logros y frustraciones, al tiempo que se inauguró el cuestionamiento a su carácter ideológico y a las limitaciones de sus pretensiones de transformar la sociedad⁶⁰. Sin embargo, la interpretación de Jaramillo Uribe se enfocó desde una panorámica generalizante que poco demostró sus hipótesis, la cual omitió los conflictos y tensiones Iglesia – Estado sobre la intervención en la educación. Con la reforma educativa de 1936, la polémica desatada entre estos actores se constituye en uno de los aspectos más determinantes del

⁵⁷ *Ibíd.*

⁵⁸ La obra pionera de Jaime Jaramillo Uribe también se publicó en una compilación de sus ensayos y conferencias a cargo de Gonzalo Cataño bajo el título: *Historia, Sociedad y Cultura. Obras completas de Jaime Jaramillo Uribe*. Bogotá: CESO, UNIANDES, Banco de la República, ICANH, COLCIENCIAS, Alfaomega, 2002.

⁵⁹ JARAMILLO URIBE, Jaime. El proceso de la educación del Virreinato a la época contemporánea. En: *Manual de Historia de Colombia Tomo III*. Bogotá: Colcultura, 1980. p. 289.

⁶⁰ JARAMILLO URIBE, Jaime. La educación durante los gobiernos liberales. 1930 – 1946. En: TIRADO MEJÍA, Álvaro. (ed.). *Nueva Historia de Colombia, Tomo IV*. Bogotá: Planeta, 1989. p. 87 – 110.

contexto, y su ausencia en estos estudios pioneros revela una omisión que aún requiere atenderse de manera sistemática.

En el convulsionado contexto de los años ochenta, Daniel Pécaut⁶¹ publica el acreditado libro *“Orden y Violencia en Colombia: Evolución Sociopolítica de Colombia entre 1930-1953”* en el que coincide con la obra clásica de los años setenta de Marco Palacios⁶², al afirmar que la masas urbanas comenzaron a experimentar la reivindicación de sus aspiraciones bajo los gobiernos de López Pumarejo (1934-1938 y 1942-1944), principalmente durante su primer período de la Revolución en Marcha, donde se intentó acortar las distancias entre el pueblo y el Estado. Pese a sus puntos de convergencias y divergencias, los estudios desde estas direcciones asocian la Historia de la Educación a la Historia Política, exponiendo los avances e incluso rupturas con respecto a la educación en el periodo anterior; más, sin embargo, no precisan acuerdos sobre los logros concretos determinados por estas reformas.

Una segunda tendencia historiográfica, esta vez enfocada en la relación sistemas educativos y construcción de sociedad, es inaugurada con la investigación que realiza la historiadora suiza Aline Helg⁶³ con su obra sobre la historia de la educación colombiana desde una perspectiva nacional. Su trabajo fue inicialmente publicado en francés, como resultado de su tesis doctoral en 1984, bajo el título *“Civiliser le peuple et former les élites. L’éducation en Colombia, 1918-1987”*. El nombre original de este estudio revela que, literalmente, su tesis central consistente en demostrar las dinámicas y distinciones entre la educación para las elites y los programas educativos para “civilizar” los sectores populares. Por razones que aún no son claras, dicho título fue omitido de las ediciones impresas en Colombia, traducándose al español bajo el nombre *“La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política”*. De cualquier modo, este análisis considera que los primeros años del

⁶¹ PÉCAUT, Daniel. Orden y Violencia: Colombia 1930-1953. Bogotá: CEREC - Siglo XXI, 1987. (1ª ed.).

⁶² PALACIOS, Marco. El populismo en Colombia. Bogotá: Editorial Siuasinsa, 1971.

⁶³ HELG, Aline. La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política. Bogotá, Serie Educación y Cultura, Universidad Pedagógica Nacional y Plaza & Janés Eds. 1987. Este texto cuenta con una segunda edición en 2001.

siglo XX significan un período determinante para los principios del sistema educativo colombiano actual.

Circunscribiéndose en esta segunda tendencia, desde los años noventa, la socióloga e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Martha Herrera Cortés⁶⁴, ha venido construyendo una línea de investigación sobre historia de la Educación en Colombia, realizando importantes contribuciones con sus publicaciones tanto a la historiografía nacional como a la pedagogía. Sus tesis centrales han vinculado las problemáticas sociales actuales con las continuas crisis en el sector educativo y en el ámbito escolar. En particular su estudio *“Los intelectuales académicos. Una propuesta de investigación histórica”*⁶⁵, realizado en coautoría con Carlos Low, muestra la Historia de la Educación y la Pedagogía como parte fundamental de la Historia Social y Cultural toda vez que en la educación recae la preservación de la conciencia social y cultural de los pueblos. En este sentido, el trabajo presenta un análisis de larga duración de los problemas de la educación desde la Colonia hasta nuestros días, revelando así la importancia que para el presente tiene estudiar la Historia de la Educación. Para el año 2001, Herrera Cortés realiza una compilación junto a Carlos Jilmar Díaz Soler⁶⁶ titulada *“Educación y cultura política una mirada interdisciplinaria”*, que en esencia se trata de una recopilación de investigaciones que cuestionan la manera como se han venido utilizando modelos políticos y sociales en la consolidación de los Estados-Nación latinoamericanos, enfatizando para el caso colombiano, las relaciones dadas entre educación y cultura política.

⁶⁴ Entre las que se destacan: HERRERA CORTÉS, Martha. Óp. Cit. 1986. HERRERA CORTÉS, Martha. La educación en la Historia de Colombia. En: Gran Enciclopedia de Colombia Temática. Vol. 5. Cultura. Bogotá: Círculo de Lectores, 1992. HERRERA CORTÉS, Martha. Modernización y Escuela Nueva en Colombia 1914-1951. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 1999.

⁶⁵ HERRERA CORTÉS, Martha y LOW, Carlos. Los intelectuales académicos. Una propuesta de investigación histórica. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, Departamento de Posgrados, Maestría en Historia de la Educación y la Pedagogía. 1993.

⁶⁶ HERRERA CORTÉS, Martha y DÍAZ SOLER, Carlos J. (comp.). Educación y cultura política una mirada interdisciplinaria. Bogotá: Plaza y Janés editores, Universidad Pedagógica de Colombia. 2001.

La compilación de dos volúmenes con artículos de Javier Sáenz Obregón, Oscar Saldarriaga y Armando Ospina⁶⁷, titulada “*Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946*” publicada casi a finales de los años noventa, ofrece un estudio que revela la relación entre pedagogía, saber, religión, ideología y poder, y sus impactos en la escuela y la familia hacia la primera mitad del siglo XX. El propósito de este texto tiene el valor agregado de considerar la apropiación que se hace de la modernidad en medio de un fuerte contexto de tradición en Colombia. En la óptica de este análisis se incorporan aspectos como la disciplina, la mujer, la familia, la intervención del Estado, entre otros, en la conformación del saber pedagógico y de la educación pública. Todo ello desde un enfoque histórico, filosófico y psicológico.

También desde los años noventa se perfiló la vasta producción bibliográfica de Humberto Quiceno Castrillón sobre Historia de la Educación en Colombia⁶⁸. La publicación de más de 40 textos en los que se incluyen artículos de revistas, libros y capítulos de libros, conferencias y otros, representa un amplio y diverso abanico que conserva su línea de análisis alrededor de una historia intelectual de la política educativa y del pensamiento pedagógico. Particularmente el libro “*Crónicas históricas de la educación en Colombia*”⁶⁹, remite a la problematización y crítica del “devenir histórico de la educación colombiana, la instrucción pública, la educación pública y los sujetos educativos”⁷⁰. Este estudio muestra el lugar de la

⁶⁷ SÁENZ OBREGÓN, Javier; SALDARRIAGA, Oscar. y OSPINA, Armando. *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946*, Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones UNIANDES, Editorial Universidad de Antioquia, Colección Clío. 2 volúmenes. 1997.

⁶⁸ Algunas de sus más destacadas obras son: QUICENO, Humberto. *Modernidad: la lucha entre el campo científico y el campo narrativo. ¿Una lectura del paso del siglo XIX al siglo XX? Independencia, Educación y Pedagogía*. En: Colombia. Cali: Ed: Centro de Publicaciones Universidad Del Valle, 2010. p. 47 – 103. QUICENO, Humberto. *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia. 1900-1935*. En: Colombia. Vol. 1. Bogotá: Editorial Magisterio, 2004. QUICENO, Humberto. *Manuales, ensayos y crónicas en la educación en Colombia, 1900-1930*. En: CONDE, Jorge, ALARCÓN, Luis. et ál. (comps.). *Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia. Tendencias historiográficas contemporáneas. IV Coloquio Colombiano de Historia de la Educación*, Barranquilla: Universidad del Atlántico, 2002. QUICENO, Humberto. *Origen de las Escuelas Normales y de los Institutos de Pedagogía en la época moderna*. En: Colombia: *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 8, fasc.16. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. 1996. p. 126 – 153. QUICENO, Humberto, SÁENZ, Javier, y VAHOS, Luis Arturo. *La instrucción y la Educación Pública en Colombia: 1903-1997. Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XX*. En: Colombia Vol.2. Bogotá: Ed. Cooperativa editorial Magisterio, 2004. p. 203 – 288.

⁶⁹ QUICENO, Humberto. *Crónicas Históricas de la Educación en Colombia*. Bogotá: Colección Pedagogía e Historia –Ed. Magisterio, 2003.

⁷⁰ *Ibíd.* p. 14.

educación en el tránsito de una sociedad colonial a una sociedad independiente, es decir, ubica el aspecto educativo en el paso de un Virreinato a una República, de una cultura monárquica a una cultura republicana.

Finalizando los años noventa, a nivel latinoamericano emergen las revistas de Historia de la Educación con publicaciones periódicas y divulgaciones de investigaciones de orden científico. Aunque hay antecedentes de revistas oficiales en el siglo XIX y XX, las revistas pioneras surgen hacia el año 1998 en Colombia y Chile, a las que se suman las de Argentina, Brasil y Venezuela a partir del año 2001. Estos proyectos editoriales originaron redes, grupos de investigación, alianzas interinstitucionales y eventos académicos en los que las universidades han liderado el despunte de trabajos sobre esta temática. Particularmente las Universidades Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC y la Pedagógica Nacional han editado un número importante de volúmenes que compilan textos especializados e interdisciplinarios, en las distintas líneas y campos de la educación.

Específicamente, la *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, en alianza con la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) y el Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA, se ha constituido en el órgano que ha visibilizado las investigaciones de esta comunidad académica, lo que le ha permitido gran reconocimiento y un alto índice de impacto a nivel internacional⁷¹. Aunque esta revista desde sus inicios se ha centrado en el estudio del pensamiento de los educadores latinoamericanos, también le abrió espacio a publicaciones sobre políticas públicas, movimientos estudiantiles y, de manera sistemática, a estudios sobre reformas educativas en los distintos periodos de la historia de latinoamericana y colombiana, sumándose así a este escenario de divulgación de la temática en cuestión⁷².

⁷¹ SOTO, Diana. Revista Historia de la Educación Latinoamericana diez años convocando y liderando la investigación históricoeducativa en Latinoamérica. RHELA. Vol. 10. 2008. p. 9-24.

⁷² Ver, por ejemplo: SOTO ARANGO Diana; PANIAGUA Jesús; LIMA JARDILINO José Rubens y VERA DE FLASH, María Cristina. (coords.). Educadores en América Latina y el Caribe. De la colonia a los siglos XIX y XX. Tomo III. Tunja: UPTC, SHELA – HISULA, 2011. SOTO ARANGO Diana; PANIAGUA Jesús; LIMA JARDILINO, José Rubens y VERA DE FLASH, María Cristina. (coords.). Educadores latinoamericanos y del Caribe del siglo XX al XXI. Tomo IV. Tunja: UPTC, SHELA – HISULA, 2011.

En este orden de ideas, es menester destacar las tesis doctorales que se han realizado sobre Historia de la Educación colombiana en el Doctorado Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA, así como la producción académica de los docentes y de SHELA⁷³. En esencia, se trata de un gran proyecto académico transnacional y transdisciplinar sobre la Historia de la Educación latinoamericana, sustentado en una perspectiva de red académica internacional, que basa su objeto de estudio en los aspectos sociales de la Historia de la Educación Latinoamericana. De esta manera se han logrado reposicionar temas “invisibilizados por la historiografía tradicional, en los nuevos contextos latinoamericanos”, incorporando temáticas como las mentalidades, la prospectiva y la metodología comparada⁷⁴.

Es de destacar, igualmente, las contribuciones que se han generado desde la producción de tesis doctorales del Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA en los distintos CADES del país, especialmente desde las Universidades Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja) y Cartagena, en la medida en que aportan un acervo investigativo que se inserta en la línea Historia Social de la Educación⁷⁵. Entre las tendencias historiográficas

⁷³ MORA GARCÍA, José Pascual; SOTO ARANGO, Diana; LIMA JARDILINO, José Rubens. “La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA (1994-2015)”. En: Revista Historia da Educação / History Education Journal, ISSN online: 2236-3459, Revista Historia de la Educación de Brasil. Vol. 21, N° 51, enero/abril, 2017, pp. 351- 375.

⁷⁴ Los frutos de este gran proyecto se recogen en los cinco tomos de la Colección: Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana. Directores: Diana Soto Arando, Manuel Lucena Salmoral y Carlos Rincón, RUDECOLOMBIA, HISULA, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Ed. Doce calles. S.L. 2003.

⁷⁵ ÁLVAREZ HOYOS, María Teresa. Elites Intelectuales en el sur de Colombia Pasto 1904 – 1930. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia CADE Tunja, 2004. ARELLANO, William. Educación y Movilidad Social en Cartagena entre 1950 – 1976. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, CADE Universidad de Cartagena, 2012. BÁEZ OSORIO, Miryam. Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo Radical, 1870 – 1886. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, CADE Tunja, 2002. BARRIOS SALAS, Modesta. Colegio Mayor de Bolívar, primer Centro Educativo pensado para la formación superior de la mujer en la Costa Caribe Colombiana. Planes de Estudio Institucionales, escenario para repensar el papel de la mujer en la Historia del Caribe Colombiano (1947-1970). Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, CADE Universidad de Cartagena, 2016. BRAVO MOLINA, Carlos Ramiro. Tradiciones y tendencias disciplinarias en la formación en Ciencias Sociales en la universidad estatal colombiana 1938 – 2002. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia CADE Tunja, 2003. CHICA GELIS, Ricardo. Cine, Cultura popular y Educación en Cartagena 1936 – 1957. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, CADE Universidad de Cartagena, 2012. DÍAZ DÍAZ, Nidia. Pensamiento político y sobre desarrollo en la universidad colombiana periodo 1940 – 2000. Universidad Pensada- universidad vivida. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, Universidad Pedagógica y Tecnológica

características de este campo, según los métodos y metodología que desarrollan, sobresalen la Historia institucional, Historia Social de la Educación, las élites y poder político, la historia socio – cultural e historia de los saberes escolares, las mentalidades colectivas, los imaginarios sociales, el género y la subalternidad, a la luz de nuevos problemas, actores y fuentes que adoptan una narrativa histórica que se deslindan del tradicional historicismo⁷⁶.

Continuando con la producción historiográfica que inicia el siglo XXI se encuentra que una de las vías más directas para comprender cómo se ha constituido el Estado y las dificultades que ha enfrentado para llegar a cada una de las regiones, es a través del estudio de la historia de la educación pública colombiana. Este derrotero revela muchas facetas y desarrollos de la vida nacional, entre estos, la cultura política de los colombianos y el accionar de las élites políticas en las regiones. De esta forma, haciendo uso de una perspectiva histórica y bajo el enfoque de las Ciencias Políticas, la obra de Jesús Duarte⁷⁷ “*Educación pública y clientelismo en Colombia*”, es una revisión de las teorías sobre el clientelismo en directa relación con los estudios que al respecto se han realizado en el país, al tiempo que presenta una rigurosa reconstrucción histórica de la administración y financiación de la educación pública nacional. Aunque toma como base los departamentos de Nariño y Sucre, el mismo autor establece evidencias de situaciones similares acaecidas en otras regiones del país.

de Colombia CADE Tunja, 2004. GUTIERREZ SIERRA, Edgar. Republicanismo, religiosidad y educación en el Caribe Colombiano. 1930-1960. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, CADE Universidad de Cartagena, 2014.

PIÑERES, Dora. Modernización, Universidad y Región. El caso de la Universidad de Cartagena, 1920-1946. Cartagena: Universidad de Cartagena, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), RUDECOLOMBIA, 2008.

⁷⁶ Ver: ACUÑA RODRÍGUEZ, Olga Yanet. “Tendencias Historiográficas Vistas a Través de las Tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación. RUDECOLOMBIA (1998 - 2007)”, en Revista Historia de la Educación Latinoamericana No 12, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, p. 79 – 95.

⁷⁷ DUARTE, Jesús. Educación pública y clientelismo en Colombia. Medellín: Universidad de Antioquia, 2003.

La obra del autor Miguel Ángel Urrego⁷⁸ “*La Revolución en Marcha en Colombia (1934-1938). Una lectura en perspectiva latinoamericana*” merece especial atención debido a que es un estudio muy completo de la reforma educativa del gobierno de López Pumarejo, en el marco de reformismo de la Revolución en Marcha, trascendiendo del escenario político colombiano para compararlo con el movimiento populista de Lázaro Cárdenas en México (1934-1940) y con el nacionalista de Albizu Campos en Puerto Rico. Esta obra aporta un contraste entre el proyecto político lopista y otros similares de América Latina (entre los que se incluye la Alianza Popular Revolucionaria Americana APRA, de Víctor Raúl Haya de la Torre en Perú), y demuestra las conexiones y relaciones establecidas por la experiencia de las movilizaciones populares latinoamericanas.

A diferencia del enfoque anterior y también para el año 2005, el sociólogo e historiador Renán Silva publicó el libro “*República Liberal, intelectuales y cultura popular*”⁷⁹, el cual analiza la política cultural de los intelectuales y de los gobiernos liberales de Colombia entre 1930 y 1946, recreando cómo la movilización social más intensa del país avanzó al lado de grandes gestiones y proyectos para difundir y democratizar la cultura. Esta investigación es un gran esfuerzo por medir los propósitos, logros, obstáculos y fracasos de iniciativas como la Radiodifusora Nacional, las Biblioteca Aldeanas y las primeras Ferias del Libro, entre otros, prestando especial atención a su proyección en contextos locales. Esta obra de Silva aporta la innovación metodológica de reformular las formas tradicionales con las que se venían estudiando las llamadas “políticas culturales”, por los “estudios sobre comunicación y cultura”. Para todo ello el autor se basó, entre otras fuentes, en la Encuesta Folclórica Nacional de 1942.

⁷⁸ URREGO, Miguel Ángel. *La Revolución en Marcha en Colombia (1934-1938). Una lectura en perspectiva latinoamericana*. Morelia: Instituto de Investigaciones Históricas-Universidad de Michoacán de Nicolás de Hidalgo-Revista Nueva Gaceta, 2005.

⁷⁹ SILVA, Renán. *República Liberal, intelectuales y cultura popular*. Medellín: La Carreta Eds., 2005.

El año 2006 vio la publicación del libro “*La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez, 1889-1965*”, de James Henderson⁸⁰, que presenta un estudio de la historia de Colombia en su proceso de tránsito y desarrollo del siglo XIX al XX en términos sociales, políticos y económicos. Con una copiosa documentación y soporte bibliográfico, el autor reconstruye el escenario nacional de inserción en la economía mundial, en medio de las transformaciones generadas en el campo y en la ciudad. Igualmente se recrea el panorama político de tensiones bipartidistas y las convulsiones sociales desatadas en la época de la Violencia. De la obra resulta clave resaltar el análisis de los impactos tanto de la bonanza cafetera como de los conflictos sociopolíticos en el campo educativo, logrando explicar y demostrar el descenso del analfabetismo y la creciente proporción de niños matriculados.

Entre los trabajos más recientes y que otorgan singular importancia a los contextos mundiales que permearon la dinámica nacional, se encuentra el estudio “*El proceso político de las derechas en Colombia y los imaginarios sobre las guerras internacionales 1930–1945: La guerra con el Perú, la guerra civil española y la Segunda Guerra Mundial, el ascenso del fascismo y la construcción del discurso del odio*”⁸¹, de Javier Guerrero Barón, publicado en 2014. Esta investigación se apropia de la categoría del discurso de odio, enarbolada por la Historia de las Emociones y de los Sentimientos⁸², a fin de dar cuenta de su proceso de construcción en Colombia luego del periodo de La Violencia. Para ello el autor se remonta a lo que considera la sociogénesis que representó la revolución de la cultura política de los años veinte, seguida de la confrontación discursiva del conflicto interpartidista de República Liberal en Colombia y de las revoluciones tecnológicas de las comunicaciones. En ese sentido, la investigación propone el análisis comparativo y las historias conectadas de un

⁸⁰ HENDERSON, James. *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez, 1889-1965*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2006.

⁸¹ GUERRERO BARÓN, Javier. *El proceso político de las derechas en Colombia y los imaginarios sobre las guerras internacionales 1930–1945: La guerra con el Perú, la guerra civil española y la Segunda Guerra Mundial, el ascenso del fascismo y la construcción del discurso del odio*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2014.

⁸² Ver: MOSCOSO, Javier. *La historia de las emociones, ¿de qué es historia? What is the History of Emotions the History of?* En: *Vínculos de Historia*, núm. 4 (2015) Instituto de Historia Centro de Ciencias Humanas y Sociales, CSIC. 2015. p. 15-27. Ver también: ZARAGOZA BERNAL, Juan Manuel. *Historia de las emociones: una corriente historiográfica en expansión*. *Asclepio*, 65 (1): e012, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/asclepio.2013.12>.

contexto mundial y nacional signado por el surgimiento de caudillos populares, apalancados por el ascenso de las derechas, cuyos movimientos revolucionarios estuvieron integrados tanto por liberales como por conservadores, que ponían en entre dicho su real vocación democrática.

Desde los inicios del siglo XXI, tanto en Colombia como en América Latina, las reflexiones sobre los doscientos años de vida independiente han incidido en el replanteamiento de la Historia de la Educación, hecho que ha impactado en la historiografía reciente. En este sentido, las explicaciones sobre las tendencias pedagógicas empleadas en ciertos momentos de la vida nacional y los análisis de las estadísticas escolares le han cedido paso a los estudios enfocados en el papel desempeñado por los sistemas educativos en la modelación y construcción de las sociedades, la ciudadanía, las naciones y los Estados latinoamericanos.

En este tipo de esfuerzos se circunscribe la tesis doctoral de Luis Alarcón Meneses⁸³, cuyo hilo conductor es el desarrollo de la instrucción pública en los Estados de Bolívar y Magdalena por parte de los liberales radicales del siglo XIX, cuyos gobiernos se interesaron en implementar un sistema educativo que contribuyera a la formación del ciudadano y a la construcción de la nación. Este estudio de Alarcón analiza las representaciones que se evidencian en los manuales escolares (como dispositivos ideológicos y culturales) que han circulado en el Caribe colombiano desde el siglo XIX.

Además de estos estudios de corte nacional, se hace necesario tener en cuenta importantes e influyentes textos y artículos que abordan la temática en perspectiva regional en tiempos decimonónicos. En el marco del liberalismo y la construcción de los sistemas educativos modernos (finales del XIX y primera mitad del XX), para el caso del Tolima, Jairo Ramírez Bahamón⁸⁴ indaga el impacto de la Reforma Educativa del gobierno radical colombiano en el Estado Soberano del Tolima, en el contexto de los “Estados Unidos de Colombia”.

⁸³ ALARCÓN MENESES, Luis. Educación, Nación y ciudadanía en el Caribe colombiano durante el periodo federal 1857-1886. Tesis doctoral. Madrid: Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada-Facultad de Educación-Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.

⁸⁴ RAMÍREZ BAHAMÓN, Jairo. Acerca de la Educación Pública en la sociedad colombiana. En: Universidad Nacional Proyecto Público. Debates. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1999.

Partiendo de la expresión del pensamiento ilustrado de gran influjo europeo, este autor aborda los elementos básicos que sustentaron “la utopía de la escuela” impulsada por el Liberalismo Radical. Este estudio aporta los logros obtenidos sin dejar de señalar las contradicciones, frustraciones, oposiciones y de los propósitos de tal reforma.

Con relación a Santander se cuenta con el texto de Francisco Romero⁸⁵, el Estado Soberano del Cauca ha sido estudiado por Alonso Valencia Llano⁸⁶, y el Estado Soberano de Cundinamarca, por Jorge González⁸⁷. Para el caso de Antioquia existen varios estudios entre los que se destacan los trabajos de Luis Javier Ortiz y Luis Javier Villegas⁸⁸, Miguel Ángel Beltrán Villegas⁸⁹ y Margarita Arias Mejía⁹⁰. Aún en sus singularidades, estos trabajos convergen en el análisis de los impactos de la Reforma Educativa Liberal de 1870 y en que interpretan como propósito central del régimen federal de Colombia durante el siglo XIX la realización de un gran proyecto de reforma cultural que tuvo como epicentro la Instrucción Pública Primaria y la Educación Superior.

Para el caso de la costa Caribe colombiana, la relación entre educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena fue estudiada por el ya mencionado Luis Alarcón junto a Jorge Conde y Adriana Santos, dirigiendo su examen hacia el contexto de la reforma radical⁹¹. Y para el espacio del Estado Soberano de Bolívar, el texto “*Educación y política en el Estado*

⁸⁵ ROMERO, Francisco. Las ideas liberales y la educación en Santander, 1819-1919. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2001.

⁸⁶ VALENCIA LLANO, Alonso. Historia Regional del Suroccidente colombiano. Cali: Universidad del Valle - Sistema Institucional de Educación Desescolarizada, 1997.

⁸⁷ GONZÁLEZ, Jorge. Legitimidad y cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886. Bogotá: Universidad Nacional, 2005.

⁸⁸ ORTÍZ, Luis Javier y VILLEGAS, Luis Javier. Aspectos de la educación en Antioquia, 1860-1915. En: Revista Ciencias Humanas N°11. 1998.

⁸⁹ BELTRÁN VILLEGAS, Miguel Ángel. El sistema pestalozziano y la enseñanza durante reforma instrucionista en el Estado Soberano de Antioquia, 1870-1885. Tesis de Maestría en Docencia, Universidad Nacional de Antioquia, 1991.

⁹⁰ ARIAS, Margarita. La reforma educativa de 1870, la reacción de Antioquia y la guerra civil de 1876. En: ORTÍZ, Luis Javier et ál. (eds). Ganarse el cielo defendiendo la religión. Guerras civiles en Colombia. 1870-1902. Bogotá: UNIBIBLOS, 2004. p. 251-288.

⁹¹ ALARCÓN MENESES, Luis; CONDE CALDERÓN, Jorge y SANTOS, Adriana. Educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena, 1857- 1886. Barranquilla: Universidad del Atlántico, 2002.

Soberano de Bolívar, 1857-1885” de William Malkún⁹², tal como indica su título relaciona la variable política con la de educación en dicho espacio. Estos trabajos consideran como característica fundamental de la dirigencia liberal decimonónica que la concepción integral del problema educativo transita desde intereses como la formación de maestros hasta la construcción de los edificios escolares. Así mismo, estos autores plantean que con esta reforma se buscó hacer del sistema escolar el instrumento de popularización de un ideal de ciudadano y de puesta en práctica de la separación de la influencia de la iglesia católica en la enseñanza.

Basándose en esta misma temporalidad decimonónica, el libro “*La Educación Superior en la Provincia de Santa Marta y el Magdalena, siglo XIX*”⁹³, publicado en 2016, autoría de Jorge Elías Caro y William Renán Rodríguez, es uno de las más recientes y prolíficas investigaciones sobre la historia de la educación del Caribe colombiano. Este estudio aborda la institucionalidad universitaria colombiana del siglo XIX, partiendo de los antecedentes de la educación superior en la Nueva Granada hasta llegar a un análisis sobre la proyección de la Universidad Nacional de Colombia en la educación superior del Magdalena, a manera de epílogo. Entre los elementos centrales de este trabajo sobresalen las finanzas universitarias, el surgimiento de las universidades coloniales, la experiencia educativa de los seminarios y colegios que impartían cátedras universitarias, así como la creación y caracterización de las universidades centrales y regionales tras el proceso independentista. Como argumentos y aportes determinantes del estudio se demuestra la confluencia de las guerras locales así como de las limitaciones financieras en el funcionamiento de dichos centros educativos y la manera cómo estos tuvieron que hacer frente a las incidencias de los diversos conflictos imperantes en el entorno regional. Así mismo, se señalan quiénes y cómo se accedía a la educación superior en este contexto, revelándose así el panorama de movilidad social limitado y privilegiado que ello determinaba.

⁹² MALKÚN, William. Educación y política en el Estado Soberano de Bolívar, 1857-1885. Cartagena: Universidad de Cartagena, 2013.

⁹³ ELÍAS CARO, Jorge Enrique y RODRÍGUEZ, William Renán. La Educación Superior en la Provincia de Santa Marta y el Magdalena, siglo XIX. Santa Marta: Universidad del Magdalena, 2016.

En esta misma línea de espacio y tiempo, la tesis doctoral de Rafael Acevedo Puello, publicada recientemente con el nombre *“Las letras de la Provincia en la República. Educación, escuelas y libros de la patria en las provincias de la Costa Atlántica colombiana, 1821 – 1886”*⁹⁴ desarrolla un riguroso estudio sobre el surgimiento y caracterización de las primeras escuelas y libros republicanos en el Caribe colombiano, prestando particular atención a la organización de la educación en las villas, ciudades, parroquias y cantones, y al papel desempeñado por los gobiernos locales y actores sociales como alcaldes, jefes políticos, electores, funcionarios, sacerdotes, vecinos, ciudadanos, maestros y padres de familia. Entre los aportes centrales de esta investigación sobresale la recuperación del rol decisivo liderado por los gobiernos provinciales, en el contexto del fomento de la política republicana de alfabetización, directamente articulada a la aspiración de la ciudadanía. Dicho contexto, mediado por la Reforma Educativa de 1870 y por las exigencias de saber leer y escribir como requisito básico para obtener los derechos del ciudadano, es analizado por Acevedo desde una Historia Social y Cultural para trascender las visiones historiográficas que han abordado el siglo XIX sólo desde las perspectivas de las guerras civiles, separatismos y/o tensiones raciales, y así poner de relieve las condiciones sociales de la difusión de un mundo letrado en las provincias de la costa norte de Colombia.

Los estudios señalados entienden las reformas de los liberales radicales como proyectos para encauzar al país al “proceso de modernización y civilización” experimentado en otras latitudes y construir una república que finalmente se desconectara de la herencia colonial. En este sentido, asumen que la educación se constituyó en una pieza determinante para la obtención de tales propósitos hacia el siglo XX.

Para concluir con una mirada local, se cuenta con el trabajo investigativo de Dora Piñeres⁹⁵ *“Modernización, Universidad y Región. El caso de la Universidad de Cartagena, 1920-1946”*, producto de su investigación doctoral. En él se despliega un exhaustivo estudio sobre

⁹⁴ ACEVEDO, Rafael. *Las letras de la Provincia en la República. Educación, escuelas y libros de la patria en las provincias de la Costa Atlántica colombiana, 1821 – 1886*. Bogotá: UNIANDES, 2017.

⁹⁵ PIÑERES, Dora. *Modernización, Universidad y Región. El caso de la Universidad de Cartagena, 1920-1946*. Cartagena: Universidad de Cartagena, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), RUDECOLOMBIA, 2008.

la relación de las reformas universitarias latinoamericanas y colombianas con la Universidad de Cartagena, buscando determinar los impactos y aplicación de los discursos modernizantes en dicha institución. La autora aporta interesantes discusiones, entrevistas e historias de vida que develan el acceso de los sectores mayoritarios de la sociedad cartagenera y de las mujeres a la Educación Superior, en abierta tensión y contraste con las situaciones en que la universidad se mostraba más como una institución cerrada y al servicio de las élites locales, en el marco de una hegemonía liberal.

De otra parte, el libro *“Cuando las negras de Chambacú se querían parecer a María Félix. Cine, Cultura Popular y Educación en Cartagena, 1936-1957”*, del autor Ricardo Chica (2015), también resultado de su investigación doctoral, aporta el más reciente y acucioso estudio de la experiencia de la modernidad en los sectores populares de Cartagena, tomando como base la historia cultural y social de los medios y la educación. Con la *“apropiación social”* como hilo conductor y soporte conceptual, el autor plantea un interesante análisis de la educación, pero no desde la perspectiva institucional sino desde la óptica de la cultura, en la que el consumo del cine se constituye en el referente que demuestra la memoria popular, los estilos de vida, la vida escolar, etc., de gentes negras y mulatas.

Finalmente, resulta apropiado resaltar que otro tipo de enfoques como la Historia Cultural poco han incursionado en el estudio de este periodo, y desde la perspectiva de lo que hoy se denomina Historia Intelectual, la mayoría de análisis se han difundido básicamente en capítulos de libros (salvo el mencionado texto de Renán Silva) por lo cual, también son escasos los trabajos que desde esta forma de hacer historia abordan el tema de la educación en dicha coyuntura. Por tanto, pese a los mencionados avances o aportes, aún quedan territorios históricos, teóricos y metodológicos por explorar, que ahonden, por ejemplo, en la relación Educación – Cultura política; Educación – inversiones – progreso; que seguramente permitirían ampliar, diversificar y profundizar los estudios de la educación en Colombia.

Hasta este punto, los trabajos examinados muestran que los caminos transitados por la historiografía de la educación en Colombia, se han ocupado tanto de miradas nacionales como regionales y locales, revelando con ello, no sólo una construcción de conocimiento en distintas dimensiones. Perfilado este trayecto y a la luz de referentes conceptuales tanto novedosos como pertinentes, de exhaustivas exploraciones de archivos y de fuentes históricas más diversas, se hace necesario superar las descripciones planas y estáticas que sólo han privilegiado discursos políticos y obras de gobierno nacional, contribuyendo así a la causa de trazar nuevos caminos para la reconstrucción de los antecedentes de nuestra realidad educativa. En estas sendas se insertará la presente investigación, en la búsqueda por ampliar los horizontes interpretativos, enriquecer los debates y contribuir al conocimiento de la Historia Social de la Educación en Colombia.

Marco Teórico y Conceptual

Este estudio toma en cuenta la distinción teórico-conceptual de los términos Modernización, Modernidad y Modernismo. Para el tratamiento de estos conceptos se asume lo establecido por investigadores como Alain Touraine⁹⁶, Marshall Berman⁹⁷ y Anthony Giddens⁹⁸. Convergen estos autores en señalar la *modernidad* como una época de la humanidad ligada al desarrollo y consolidación del capitalismo. Estos autores y sus teorías constituyen un aporte fundamental a esta investigación en la medida en que sus planteos son una crítica contundente a los alcances de la modernidad en la sociedad, sin necesariamente despreciar sus limitados logros; es decir, la matriz teórica que constituyen sus aportes nos sirven para realizar un cuestionamiento a los logros de los gobiernos liberales que abrazaron como lema y proyecto la modernización colombiana, en este caso en especial, cuestionamos las valoraciones exageradas de la historiografía sobre los logros de la modernización de la educación en el país.

⁹⁶ TOURAINE, Alain. Critique a la Modernité. París: Fayard, 1994.

⁹⁷ BERMAN, Marshall. Todo lo sólido se desvanece en el aire. Bogotá: Siglo XXI Eds, 1990.

⁹⁸ GIDDENS, Anthony. Consecuencias de la modernidad. Madrid: Alianza Universidad, 1990.

Aunado a lo anterior, la *modernización*, entendida como el desarrollo material favorecido por avances técnico-instrumentales, actúa afectando en distinto modo la sensibilidad social, transforma el estilo de vida de las élites, de las capas medias y de los sectores populares e incide, inexorablemente, en la concepción que asumen sobre la vida y el mundo⁹⁹. Particularmente Giddens plantea que la *modernidad* hace referencia a “los modos de vida u organización social que surgieron en Europa desde alrededor del siglo XVIII en adelante y cuya influencia, posteriormente, los ha convertido en más o menos mundiales”¹⁰⁰. Por su parte, Touraine explica por qué la vía occidental de constitución de la modernidad es considerada clásica o un modelo. El *modernismo* alude a la ideología de la modernidad y la modernización a los procesos históricos específicos de constitución de la modernidad.

Bajo este presupuesto, con relación a la categoría *modernidad*, cabe precisar que no acudiremos a esta en función de analizar si en Colombia o en la costa Caribe hubo realmente un proceso de modernidad tardía, a la fuerza o de modernización parcial y sin modernidad, tal como se ha debatido (sin consenso) en la historiografía nacional¹⁰¹, sino que estudiaremos el período en cuestión como un proyecto liberal de modernización del país¹⁰², a su vez enmarcado en un contexto más amplio y en un proceso de modernización de las estructuras del orden social, económico y político: movilizaciones sociales, procesos de urbanización, aparición de los medios de comunicación de masas, organización del sindicalismo, transformaciones demográficas, instauración del Estado interventor y laico, ascenso de la industria, generalización del sistema educativo, transformación de las instituciones académicas superiores, desarrollo de un sistema escolar masivo, entre otros, son algunas de las formas en que se manifiesta el advenimiento de tal fenómeno.

⁹⁹ BERMAN, Marshall. 1990. Óp. Cit.

¹⁰⁰ GIDDENS Anthony. 1990. Óp. Cit., p.15.

¹⁰¹ Ver: CORREDOR, Consuelo. Modernismo sin Modernidad. Modelos de Desarrollo en Colombia. Bogotá: CINEP, 1990.

¹⁰² Ver: MELO, Jorge Orlando. Algunas consideraciones globales sobre “modernidad” y “modernización”. En: VIVIESCAS, Fernando., GIRALDO, Fabio. (comps.). Colombia. El despertar de la Modernidad. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 1991. p. 225 – 247.

En efecto, estos elementos permitirían considerar el concepto de “*modernidades múltiples*” que se viene proponiendo recientemente para el estudio del tema en los contextos particulares de América Latina¹⁰³. Dicho enfoque deja de lado la concepción de una modernidad homogénea y tiene en cuenta las singularidades de cada nación y sus diversidades regionales. Sin embargo, dado el objeto de esta investigación, se tendrá en cuenta en qué medida la historia del siglo XX colombiano ha presentado una continua tensión entre la modernización y la modernidad. Es decir, en un territorio que aparenta permanecer en lo tradicional, es preciso trascender la obviedad de interpretar la modernización en términos de desarrollo económico y tecnológico, puesto que la modernización económica no genera, por sí misma, las transformaciones sociales o políticas inherentes a una sociedad moderna¹⁰⁴.

Desde este enfoque se entiende el cuestionamiento al modelo de desarrollo económico y político que ha caracterizado la vida nacional en la última centuria y, acogiendo tal argumento, esta tesis reconoce que la profundización de la exclusión, de la desigualdad de regiones periféricas y de grupos sociales, la inmovilidad social o la exclusión política son resultados derivables de la modernización económica. Ello se asocia al planteamiento de Daniel Pécaut¹⁰⁵ según el cual, el modelo liberal ha proporcionado un contexto adecuado para una modernización a medias y una contención de la modernidad.

De otra parte, es conveniente precisar que la *Educación* como concepto y proceso está dotado de historicidad, de miradas múltiples y de una vasta complejidad. La realidad educativa determina no sólo el tipo de historia de educación que construyamos como investigadores sino, ante todo, la lectura que hagamos de las líneas de investigación y campos de estudio

¹⁰³ Ver: EISENSTADT, Shmuel N. América Latina y el problema de las múltiples modernidades. En: Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, Vol. LVIII, núm. 218, mayo-agosto. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 2013. p. 153- 164. Ver también: BERIAIN, Josexto. Modernidades múltiples y encuentro de civilizaciones, Papers 68. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2007. p.31-63. BERIAIN, Josexto. Multiple Modernities: A Paradigm of Cultural and Social Evolution. En Protosociology. Vol. 24, núm. 1. p. 20-137.

¹⁰⁴ Ver: CORREDOR, Consuelo. Los límites de la Modernización. Bogotá: CINEP - Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia. 1992.

¹⁰⁵ PÉCAUT, Daniel. 1987. Óp. Cit.

referidos a “la historia de los procesos educativos, las políticas educativas y los paradigmas educativos que se han ido sucediendo”¹⁰⁶.

Para Virginia Guichot, la ubicación epistemológica de la Historia de la Educación representa una ciencia histórica o historia sectorial dentro de la Historia; es decir, una ciencia social y a la vez un estudio de un fenómeno, el educativo, “relacionado con la realidad específica del ser humano, como individuo y como colectivo y como ciencia educativa, siendo su encuadre en este campo el más polémico”¹⁰⁷.

Desde esa postura, por *reforma educativa* se entenderá el conjunto de políticas orientadas a generar cambios en los servicios y procesos educativos, mientras que el término *transformación* se empleará para designar los cambios al interior de dichos procesos, relacionados o no con las políticas educativas¹⁰⁸. Igualmente, el manejo teórico y conceptual que se le dará a *reforma educativa* tomará en consideración el contexto de las relaciones de poder vigentes, lo que permitirá determinar hasta qué punto las reformas funcionan como discurso de organización social y regulación, pues según propone Thomas Popkewitz¹⁰⁹ todo ello incide en cambios sociales, generación de conocimientos, surgimiento de intelectuales y de movimientos sociales.

Con estas directrices se empleará el concepto reforma educativa como una actualización, enmienda o modificación del sistema educativo de una nación con el objeto de mejorarlo. Se concebirá la propuesta y la ejecución de una reforma educativa como un ejercicio político que involucra discusiones y reflexiones de actores de poder, de autoridades académicas y de intelectuales. Así, dependiendo de la legislación de cada país, es sometida a una serie de

¹⁰⁶ RUÍZ BERRÍO, Julio. Metodología docente de la Historia de la Educación. En: Revista de Ciencias de la Educación, N° 157, 1994. p. 73-74.

¹⁰⁷ GUICHOT REINA, Virginia. Historia de la Educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Colombia, 2006 2(1).

¹⁰⁸ BRASLAVSKY, Cecilia, y COSSE, Gustavo. Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. En: REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en educación, Vol. 4, No 2e, 2006.

¹⁰⁹ POPKEWITZ, Thomas. Sociología política de las reformas educativas. Madrid: Morata, 2000.

procedimientos de revisión y aprobación por parte de distintas instancias para que pueda ser promulgada e implementada.

De esta manera, y siguiendo los planteamientos de Pierre Bourdieu¹¹⁰, Michael Apple¹¹¹, y François Dubet y Danilo Martulecci¹¹² alrededor de la interacción entre instituciones, sociedad y sistemas de enseñanza, este estudio se inscribe en la corriente historiográfica y enfoque propio de la Historia Social; es decir, se asume aquí la educación como una manifestación de las relaciones sociales, políticas y culturales que subyacen en todo tejido social. Consecuentemente, tanto esta investigación como las obras y autores aquí analizados se reconocen como tributarios de los esfuerzos por dimensionar “el hecho y fenómeno educativo” como la materialización de determinados propósitos políticos de construcción de sociedad.

Metodología

Este estudio se basa en la Metodología de la Investigación Histórica, por lo cual es de tipo documental argumentativo, en el que partiendo de una revisión lo más sistemática posible de fuentes primarias y secundarias, se pasa a la labor interpretativa y su consecuente conclusión crítica. Consecuentemente, se trata de un estudio que se sustenta en el acopio de documentos históricos y se recurre, entonces, a la clasificación, sistematización, análisis, contraste e interpretación de dichas fuentes primarias y secundarias. Con la investigación histórica se busca la reconstrucción del pasado de la manera más exacta u objetiva posible, para lo cual se acude en forma rigurosa y exhaustiva a la recolección de evidencias, que a su vez se evalúan, verifican y sintetizan a fin de puntualizar hallazgos y construir conclusiones válidas.

¹¹⁰ BOURDIEU, Pierre. La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia, 1977.

¹¹¹ APPLE, Michael. Educación y poder. Barcelona: Paidós, 1997.

¹¹² DUBET, François y MARTULECCI, Danilo. En la escuela: Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.

Según John W. Best¹¹³, cuando el esfuerzo que se realiza es sistemático y parte de un problema, este ha de ser confrontado a la luz de datos verificables que permiten formular generalizaciones y conclusiones; así, la investigación histórica en educación se ubica en el ámbito de la Ciencia. Dichos datos son de dos clases: fuentes primarias, que proceden de la observación y registro directo de hechos o acontecimientos por su autor; y fuentes secundarias, cuyo autor informa observaciones realizadas primeramente por otros¹¹⁴. Seguidamente las primeras serán sometidas a dos tipos de crítica: 1) una crítica externa, que comprueba la autenticidad del documento; y 2) una crítica interna, que inspecciona las posibles limitaciones o prejuicios del autor del documento que lo hagan susceptible de distorsionar la información, exagerar u omitir datos¹¹⁵.

Teniendo en cuenta que la metodología determina el modo como se enfocan los problemas y se buscan las respuestas, en este caso los abordaremos desde la perspectiva del renacer de la Narrativa¹¹⁶ y de la Historia Social y Política¹¹⁷. En este sentido, y considerando que durante los últimos años la historiografía latinoamericana ha experimentado un proceso de reevaluación y reinterpretación de su historia política, se abordan los actores de la política no como “seres intangibles o cifras abstractas, sino como personas y grupos reales, (...) estructurados por vínculos permanentes de un modo particular, que poseen sus propias formas de autoridad, sus reglas de funcionamiento interno, sus lugares, formas de sociabilidad y comportamientos propios; sus valores, imaginarios, lenguajes y símbolos particulares”¹¹⁸.

¹¹³ BEST, John W. *¿Cómo investigar en educación?* Madrid: Ediciones Morata, 1982.

¹¹⁴ RAMIREZ, Renzo. *Introducción teórica y práctica a la investigación histórica. Guía para historiar las Ciencias Sociales*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia sede Medellín, 2010.

¹¹⁵ VIÑAO FRAGO, Antonio y DE GABRIEL FERNANDEZ, Narciso. (coords). *La investigación histórico educativa. Tendencias actuales*. Madrid: Methodika, 1997.

¹¹⁶ HOBBSAWN, Eric. *Sobre el renacer de la narrativa*. En: *Sobre Historia*. Barcelona: Crítica, 1998.

¹¹⁷ PALACIOS, Guillermo. (coord.). *Ensayos sobre la Nueva Historia Política de América Latina*. México: El Colegio de México, 2007.

¹¹⁸ GUERRA, Francois Xavier. *Lugares, Formas y Ritmos de la Política Moderna*. En: *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*. Tomo LXXII, N° 285. Caracas, 1989. p. 7-23.

En este estudio se emprende una revisión y análisis bibliográfico en torno al contexto latinoamericano y colombiano en la primera mitad del siglo XX, considerando los antecedentes y secuelas de procesos históricos del siglo XIX y sin dejar de lado las sintonías con experiencias similares a nivel mundial. En esta fase inicial se busca explorar y examinar fuentes que permitieron demostrar la proyección nacional y regional de los acontecimientos y lineamientos sociopolíticos, económicos y educativos de nuestro interés. Se emplea el método de razonamiento deductivo que parte de premisas generales para obtener resultados particulares, en este caso, los hallazgos a partir del problema abordado. En tal sentido, se inicia con el contexto latinoamericano, se continúa con el colombiano, para puntualizar en la costa Caribe y en el departamento de Bolívar.

Así mismo, se realiza un balance de la educación nacional y regional hasta los años treinta del siglo XX, con el fin de precisar los antecedentes y establecer las novedades y/o transformaciones introducidas con las reformas educativas liberales y de determinar sus efectos en el departamento de Bolívar. Con la intención de lograr estos propósitos y comprender esa evolución, se emplearon distintos tipos de fuentes para todo el periodo estudiado. Metodológicamente realizamos un análisis cualitativo y cuantitativo contrastando los Mensajes Presidenciales al Congreso, los Informes de Ministros Educación Nacional e Informes de los Directores de Educación Pública de Bolívar. De igual modo se emplea en esta investigación el análisis de la prensa, así como de correspondencias, documentos oficiales, censos disponibles y el examen de la legislación educativa de la época. De esta manera se hace una reconstrucción del marco legislativo a partir de las leyes, decretos y resoluciones contenidas por la edición del Ministerio de Educación Nacional de 1959: *“Educación colombiana: disposiciones orgánicas y reglamentarias de la educación nacional de 1903 a 1958”*.

Las *Memorias* que los ministros presentan al Congreso Nacional anualmente, dan cuenta de la evolución, organización, estructuración y funcionamiento de la educación de acuerdo al carácter centralizado del Estado colombiano. Aunque no suministran siempre la misma información y son en algunos años más completos y minuciosos que en otros, en su mayoría

se nutren de los informes de los Directores Regionales y Departamentales de Instrucción Pública. Igualmente, se construyen y complementan con los informes provenientes de las distintas de secciones del Ministerio (Enseñanza Primaria y Secundaria, Escuelas Normales, Contabilidad y Estadística, Dirección Vocacional, Extensión Cultural, etc.).

Cabe precisar que las estadísticas nacionales resultan de la suma de las regionales, y que estas, a su vez, son el resultado de la integración de las estadísticas de los Inspectores. Además, resulta propicio señalar que algunos datos se presentan de manera fragmentada o sin continuidad en las fuentes oficiales de los años del periodo de estudio, lo cual no permitió la construcción de series completas en los indicadores analizados. Estas fuentes documentales se complementan con la revisión de Mensajes de los Presidentes de la República de Colombia al Congreso Nacional, de los Gobernadores a las Asambleas Departamentales y de los archivos del Congreso de la República.

La *Prensa* acopiada y estudiada correspondió tanto a periódicos liberales como conservadores, en su mayoría basada en los discursos, noticias, debates y análisis de editoriales a fin de triangular la recepción social de las políticas educativas. A todo ello se le sumó la interpretación y análisis de *Fuentes Eclesiásticas* de Pastorales y Conferencias del Episcopado, con lo cual se obtuvo la posición de la iglesia sobre la educación, la política y la cuestión social.

Acto seguido se hizo necesario establecer los indicadores medibles, cuantificables y característicos de las propuestas centrales de dicha reforma, en función de analizar cómo se implementó esta política educativa en las regiones y cómo se articularon en los departamentos, municipios y comunidades. Tales indicadores trabajados en su formulación, desarrollo y resultados son:

- Educación Primaria (Escuelas Elementales Urbanas y Rurales)
- Enseñanza Secundaria
- Educación Normalista
- Educación Cultural y Popular
- Educación Universitaria

Como quiera que se trata de una investigación social, los análisis realizados se basaron en el paradigma cualitativo que se centra en develar actitudes, comportamientos, hechos, entre otros aspectos, desde la visión, en este caso, de los actores sociales y situaciones observadas en las fuentes analizadas. Por ello, más que un enfoque explicativo, se analizar asociaciones que centra su enfoque en la descripción y explicación, en directa relación con las perspectivas estructural y dialéctica. Esta óptica permitió comprender los significados de acciones y conductas sociales rastreables desde los vestigios de las fuentes. Este abordaje marca un derrotero que hace posible determinar las estructuras latentes de la sociedad que inciden en que los procesos sociales se desarrollen de una manera y no de otra. Siendo esto de vital importancia, esta investigación de corte cualitativo e histórico no excluyó totalmente el paradigma cuantitativo. Por el contrario, pese a que no se requirieron procedimientos o modelos matemáticos, este método se integró a esta investigación toda vez que se hizo necesario el uso de técnicas estadísticas para analizar datos de cobertura de educación, población impactada con las políticas de reformas, tasa de analfabetismo – alfabetismo, matrículas, asistencias, recursos invertidos, etc.

Conjuntamente, se analizaron tanto los discursos políticos que promovieron el proyecto de modernización como las actuaciones de los funcionarios públicos regionales, en contraste con las reformas aplicadas, y sus impactos sobre la realidad educativa y social de la región. La confluencia de estos paradigmas y enfoques brindó la posibilidad de establecer triangulaciones metodológicas para el análisis de las fuentes y datos, y para obtener los resultados y conclusiones.

Entre las limitaciones que presentó esta investigación pueden considerarse la carencia o precariedad en algunas fuentes primarias, la falta de algunos datos y cifras cuantitativas, condición que dificultó el cálculo de ciertos análisis estadísticos. En lo que se refiere a los informes de Directores de Educación y de Ministros de Educación no pocos eran repetitivos (algunos eran fiel copia de los informes de los años que los precedían), lo cual demandó rigurosos cotejos comparativos de las distintas fuentes primarias para realizar el estudio con la mayor veracidad y exactitud histórica posible. De igual modo, las pocas investigaciones

sobre la temporalidad y temáticas similares en el departamento de Bolívar fueron equivalente a una ausencia de referentes que permitieran un ejercicio de contrastación como instrumento para enriquecer la discusión planteada.

Por último, es pertinente subrayar que, para los fines del presente estudio y en armonía con el método empleado, se toma como objeto central de análisis la educación “oficial” o “pública”, entendida ésta como la que es planeada, financiada, inspeccionada y regulada por el Estado, de modo que la enseñanza “privada”, suministrada por particulares (educación secular), u órdenes religiosas, no constituye una categoría sustancial de valoración sino únicamente de referencia cuando se requiera, en función del tema central o contexto de la investigación¹¹⁹. En este orden ideas, se asume lo planteado por Aline Helg quien considera que “la calificación de *oficial* o de *pública* no significa una enseñanza difundida por el Estado en oposición a una enseñanza *privada* dada por los particulares¹²⁰”. En efecto, el Estado colombiano confiaba, con reiterada frecuencia, la dirección de sus establecimientos a particulares y a congregaciones religiosas. Aun así, también es menester precisar que en este estudio se asume la secularización como un proceso caracterizado por la disminución o pérdida de influencia de la religión en la sociedad, asociada a la modernización. Esta pérdida resulta evidente en las manifestaciones sociales y estructurales del proceso, es decir, en las modificaciones legales orquestadas por el Estado para suprimir el poder eclesiástico, lo que a su vez implica la secularización de las conciencias¹²¹.

¹¹⁹ Para mayor referencia sobre las distinciones entre *educación pública* y *educación del Estado*, entre lo *estatal* y lo *privado*, así como entre lo *secular* y lo *religioso* en términos educativos y en directa articulación con la temporalidad histórica abordada, ver: HUERTAS, Manuel. “La política educativa del Estado”. En: Educación. Vol. 2, N°12, julio de 1934, p. 403-420. NIETO CABALLERO, Agustín. “La educación nacional”. En: Educación. Vol. 3, N° 24-25, julio-agosto de 1935, pp. 418-437. URIBE MISAS, Alfonso. La libertad de enseñanza en Colombia. Bogotá: 1962. DEL VALLE, Ramiro. “Un grave problema educativo (la formación religiosa en el Bachillerato)”. En: Revista Javeriana, Vol. XVII, N° 82, marzo de 1942, p. 92-102.

¹²⁰ HELG, Aline. 2001. Óp. Cit. p. 73.

¹²¹ Esta pérdida de influencia de la religión se sustenta en cinco aspectos: “Declive de la religión, conformidad con el mundo, desacralización del mundo, separación de la sociedad y la religión y trasposición de creencias y modos de conducta desde la esfera religiosa a la civil”, en CAMPELL, Colin. Hacia una sociología de la irreligión. Madrid: Tecnos, 1977, p. 15.

Fuentes de Consulta

Este tema de investigación se reconstruyó a partir de la documentación que reposa en el Archivo General de la Nación (Bogotá), en la Biblioteca Nacional de Colombia (Bogotá), en la Biblioteca Luis Ángel Arango (Bogotá), en el Archivo del Congreso de la República (Bogotá), en el Ministerio de Educación Nacional (Bogotá), en el Fondo Pedagógico Posada de la Biblioteca de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja), en el Archivo Histórico de Cartagena y en el Archivo de la Arquidiócesis de Cartagena. Las fuentes acopiadas se clasifican de la siguiente manera:

Fuentes Primarias

Informes de Directores de Educación Pública de Bolívar a los Gobernadores del Departamento, 1920-1946.

Informes de Ministros de Educación, 1930-1946.

Memorias del Ministerio de Educación Nacional, 1920-1946.

Mensajes de los Presidentes de la República de Colombia al Congreso Nacional.

Mensajes de los Gobernadores a las Asambleas Departamentales, 1930-1946.

Correspondencias, documentos oficiales y discursos.

Legislación educativa, 1903-1946.

Anales del Congreso de la República.

Anales del Senado de la República.

Anales de la Cámara de Representantes.

Prensa Liberal y Conservadora, 1930-1946.

Pastorales y Conferencias del Episcopado, 1930-1946.

Censos Nacionales:

1918

1928

1938

1951

Fuentes Secundarias

Tesis Doctorales

Artículos

Libros

Este estudio se organiza y presenta en cuatro capítulos que se encuentran conectados a los propósitos aquí planteados, los cuales se relacionan y se sintetizan en el interés de determinar la importancia de este periodo para la historia de la educación colombiana. Para tal efecto, el primer capítulo: “se titula *“La educación en el proyecto modernizador de América Latina, el Caribe y Colombia”*. En él se ofrece una mirada al contexto de la educación en América Latina en las primeras décadas del siglo XX, para encontrar la concordancia y sintonías con la Reforma Educativa Liberal que se implementa en Colombia. En este sentido, se narra cómo llegaron los liberales al poder, su proyecto político y el papel que jugó en este proyecto la educación.

Inmediatamente, el segundo capítulo que lleva por título *“Renovación del sistema educativo con la República Liberal (1930-1946) y Revolución en Marcha (1934-1938): Acciones, posturas, debates”*, analiza en qué consistió la Reforma Educativa Liberal de los años treinta del siglo XX, así como su estructuración ideológica y política. Dentro de este marco se aborda la coyuntura nacional en que surge, los factores sociopolíticos que la precedieron y caracterizaron, los debates que apoyaron o se opusieron a su formulación y realización, y las acciones que dieron curso a la ejecución de la misma, según las necesidades del contexto y los propósitos que persiguió.

Siguiendo esta línea de ideas, el tercer capítulo, titulado “*De la Nación a la Región: Implementación de la nueva política educativa liberal en el Departamento de Bolívar*”, inicia con el análisis de los antecedentes de la educación en Bolívar desde la década de 1920 para explicar la implementación de la Reforma Educativa Liberal de 1936 en dicho territorio. Se trata, en esencia, de examinar sus postulados y resultados, según sus efectos a nivel regional y departamental, en articulación con las condiciones en las que se encontraba el departamento para la época.

El último capítulo de este trabajo, “*Logros y limitaciones de la Reforma Educativa Liberal, en el departamento de Bolívar, 1930-1946*”, es un análisis en el que se pone en consideración, a modo de contraste, las Memorias de Ministros de Educación Nacional frente a los informes de Directores de Educación Pública de Bolívar y, asimismo, con la prensa de la época, respondiendo al objeto de mostrar los efectos y alcances de la Reforma Educativa Liberal en Bolívar, manifestando los resultados adquiridos al término de la República Liberal, según las cifras y panorama educativo existente desde la década de 1920. A partir de ello se discute el peso de los cambios registrados con respecto al estado de la educación antes de dicha reforma, y el balance de los avances y fracasos desde el nivel nacional, hasta el regional y departamental, en los ámbitos de la Educación Pública Primaria, Secundaria, Normalista, Industrial, Cultural y popular, y Universitaria.

En el componente del trabajo que le sigue al desarrollo de los capítulos se plantean las Conclusiones que presentan los resultados del estudio en respuesta a los objetivos propuestos, lográndose demostrar que el Estado colombiano evidenció una gran fragilidad que le impidió cumplir a cabalidad la democratización de la educación en correspondencia con una nación moderna y ello derivó en realizaciones parciales de las reglamentaciones reformistas dispuestas, principalmente en el ámbito de la educación pública regional.

Por último, se pone en manifiesto la agenda investigativa que se abre, contribuyendo así tanto a la historiografía regional y nacional como al fortalecimiento de la Línea de Formación Doctoral: *Historia Social de la Educación en el Caribe, Siglos XIX y XX*, del Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA – CADE Universidad de Cartagena. Finalmente se aportan Anexos que complementan las tablas y gráficas analizadas a lo largo del estudio, y que permiten establecer miradas comparativas del desarrollo de la educación de Bolívar, con el resto de departamentos de Colombia.

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN EN EL PROYECTO MODERNIZADOR DEL CARIBE, AMÉRICA LATINA Y COLOMBIA

En esta parte se analiza el contexto común en el que se impulsaron procesos de modernización de la educación social en el Caribe y América Latina durante los primeros años del siglo XX, procesos que aspiraban a masificar la educación popular. Sin proponer un estudio comparado y con base en casos característicos de ciertas islas del Caribe y de países como México, Costa Rica, Chile y Argentina, se ubicarán los orígenes de la búsqueda de la democratización de la educación y de la formación pública, planteando con ello las convergencias que conectaron algunos países caribeños y latinoamericanos, indistintamente de las orientaciones ideológicas y políticas que profesaran los diversos gobiernos.

1.1 Contexto y coyuntura en el Caribe y América Latina

1.1.1 El Caribe

El Caribe en particular es una región marcada por la prolongación del colonialismo de diferentes imperios y, en consecuencia, por modelos económicos extractivos que también subsistieron a los numerosos cambios que introdujo el siglo XX e incluso, la era de la descolonización después de la Segunda Guerra Mundial. Esta prolongación colonial, principalmente en el Caribe británico, marginó a la educación de cumplir un papel clave en la modernización social de estos territorios, sobre todo por la amenaza que representaba para los intereses de los sectores económicos locales y metropolitanos¹²².

¹²² Para mayor profundización en las definiciones y características históricas, geográficas, culturales, políticas y sociales del Caribe, ver: GAZTAMBIDE, Antonio. La invención del Caribe a partir de 1898 (las definiciones del caribe, revisitadas). Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, 1999. MINTZ, Sidney W. 1966 "The

Eric Williams, uno de los más críticos y opositores del colonialismo británico anotó ese desinterés de las elites coloniales para fomentar la educación, con el fin explícito de mantener el estatus imperial y la explotación social para los intereses de las elites. En ese sentido Williams cuestionó la postura de los plantadores que tenían un pensamiento en común frente a la educación para la masa campesina. Ese pensamiento se recoge en lo que pensaba y expresaba en la década de los 1920, un plantador de una isla del Caribe inglés:

...Démosle (a la gente) alguna educación, saber leer y escribir, pero no más. Aún así, yo educaría solo a los inteligentes, no a toda la masa; si educamos a toda la población agrícola, estaríamos arruinando deliberadamente el país... Demos a los inteligentes la oportunidad de ganar cuantas becas puedan; demos a los demás tres horas de educación diarias, pero si se les retiene más tiempo, jamás lograremos que vayan a trabajar a los campos...no podemos retenerlos más tiempo en las escuelas¹²³...

Este tipo de pensamientos no sólo obedece a una mentalidad latifundista, sino a las condiciones de permanente necesidad de fuerza de trabajo en países agrícolas y en sociedades que tuvieron tradición esclavista. La fuerza laboral infantil era, en consecuencia, una constante en la dinámica socioeconómica de gran parte de las islas del Caribe desde tiempos coloniales. Desde ésta época hasta buena parte de la primera mitad del siglo XX, se consideraba que enviar a los niños menores de doce años a la escuela en lugar de iniciarlos en labores del campo, era algo, cuando menos, inútil, innecesario e improductivo.

En 1942, se publicó en los Estados Unidos, el texto “*El negro en el Caribe*” del historiador trinitense Eric Williams, siendo traducido al español por primera vez a cargo del Fondo Editorial Casa de las Américas de Cuba, en el 2011¹²⁴. En un apartado de dicho libro titulado “La educación nacional”, Williams discute el desarrollo de la educación en el Caribe

Caribbean as a Socio-Cultural Area". In Cahiers d'Histoire Mondiale 9: 912-937. Aspects of the Political Economy of Race in the Caribbean and the Americas, Institute of the Black World, Atlanta, GA, 1975.

¹²³ Citado por WILLIAM, Eric. Report of Select Committee of the Legislative Council on Restrictions of Hours of Labor, Trinidad, 1926, p. 30-31. Reporte del Comité de Selección del Concejo Legislativo sobre la restricción de horas laborales.

¹²⁴ WILLIAMS, Eric. El negro en el Caribe y otros textos. La Habana: Fondo editorial Casa de las Américas, 2011.

antillano en términos comparativos, logrando reconstruir un panorama bastante deficiente y precario, que no revestía preocupación alguna para las autoridades de una sociedad caribeña aún estructurada en los rezagos del mundo esclavista, cuyo contexto en nada favorecía la educación de las gentes negras.

Williams afirma que para 1933 medio millón de niños cubanos, es decir, más de la mitad de la población en edad escolar, no estaban matriculados, siendo las zonas azucareras de la isla y de población predominantemente negra (Camagüey y Oriente), las áreas con los índices más bajos en las matrículas. En el caso de Puerto Rico, plantea que sólo el 44% de la población está matriculado y el 80% de las escuelas rurales contaba con las facilidades (establecimientos, materiales, maestros, recursos) para enseñar sólo de primero a tercer grado. Los negros, trabajadores del campo, constituían el 17% de los matriculados en las escuelas puertorriqueñas entre 1937-1938, y menos del 20% tenía acceso a las escuelas preuniversitarias¹²⁵. Así, queda claro que, estando el negro en el peldaño más bajo del andamiaje económico, recibía menos educación que sus connacionales blancos.

En las islas inglesas, la población en edad escolar matriculada no superaba el 60%, con lo cual se concluye que la educación obligatoria existía “sólo en los papeles” pues el costo de tener a un niño en la escuela representaba una sexta parte del dinero que se gastaba en Inglaterra. Trinidad es considerada la isla con mayor desarrollo educativo en este contexto. En ella se invertía al menos del 10% del producto interno y los maestros percibían muy bajos salarios (entre 15 y 20 dólares al mes). Esto equivalía a lo que ganaba un trabajador no calificado en los yacimientos petrolíferos, si tuviese que laborar diariamente¹²⁶. Adicionalmente, la educación impartida se encontraba totalmente alejada de las condiciones locales y la mayoría de las escuelas se concentraban en centros urbanos. Muy pocas se localizaban en zonas rurales, áreas donde más se necesitaban.

¹²⁵ *Ibíd.* p. 74.

¹²⁶ *Ibíd.* p. 76.

Una situación bastante similar manifiesta Maurice Dartigue, Director de Educación Rural y Ministro de Instrucción Pública, quién afirmó en 1937 que “Además del hecho de que el 87% de la población en edad escolar vive en las comunidades rurales, la educación primaria en las ciudades recibe más dinero del presupuesto de la República que la educación rural, a pesar de que la primera acoge menos estudiantes en menos escuelas y brinda una educación mucho menos rica y variada”. A esta preocupación se le suma el hecho que “sólo el 10% de la población rural en edad escolar, se encuentra matriculada, siendo el porcentaje de las niñas aún mucho más bajo”¹²⁷.

No obstante este panorama, el ámbito de la Educación Universitaria en el Caribe a inicios del siglo XX tiene contrastes aún más marcados. Williams sostiene que “las antiguas colonias españolas son superiores a los territorios franceses y británicos”¹²⁸. Cuba cuenta con una universidad que data del siglo XVIII y República Dominicana y Puerto Rico también tienen centros universitarios de gran trayectoria y prestigio. Los angloantillanos pueden estudiar en los Estados Unidos y para el caso de las islas francesas e inglesas, prevalecen las becas para estudiar en Inglaterra.

En Puerto Rico, su transición imperial de España a los Estados Unidos introdujo una suerte de trastornos a la educación al cambiar el idioma oficial y por supuesto, el de la enseñanza del español al inglés. Tras la invasión, ocupación y anexión norteamericana de Puerto Rico a finales del siglo XIX, el sistema escolar empezó a experimentar cambios radicales orientados a la centralización del sistema educativo, a la imposición del inglés en las escuelas y a la consecuente americanización de los puertorriqueños¹²⁹. Pese a la gran resistencia social y cultural desplegada, el establecimiento de escuelas públicas gratuitas americanas como base del control republicano se extendió desde los inicios del siglo XX por toda la isla,

¹²⁷ WILLIAMS, Eric. *Inward Hunger: The education of a Primer Minister*. 1969.

¹²⁸ WILLIAMS. *Óp. Cit.*, p. 75.

¹²⁹ QUINTERO ALFARO, Ángel. *Educación y cambio social en Puerto Rico*. San Juan: Editorial Universidad de Puerto Rico, 2007. TORRES GONZÁLEZ, Roamé. *Idioma, bilingüismo y nacionalidad: la presencia del inglés en Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 2002.

acompañándose de la importación de maestros norteamericanos, inicialmente, y luego con la formación de maestros puertorriqueños en las escuelas normales que se fundaron, para que cumplieran estrictamente tales propósitos¹³⁰.

En las primeras décadas del siglo XX, el Departamento de Educación, comandado por el gobierno norteamericano, implementó en las escuelas públicas de la isla varios programas enfocados en la reestructuración de los trabajos domésticos que históricamente recaían en manos de las mujeres puertorriqueñas, como lavar, limpiar, cocinar, tejer, etc.¹³¹ Acto seguido, la llamada “Educación vocacional” concentró la impartición de cursos en agricultura, dibujo, artes manuales, ciencia doméstica, y música, lo cual estimuló la inversión en el sistema de instrucción pública y el subsiguiente aumento de planteles, maestros y alumnos, especialmente en los niveles elementales¹³². Ello derivó en la reducción del analfabetismo en un 41% en 1930 y a un 35% en 1935¹³³.

El paso siguiente, dado hacia el año de 1937, fue la implementación de un nuevo programa escolar basado en la enseñanza del inglés como primera lengua, quedando el español reducido a un segundo plano en todos los niveles de la educación, desde los primeros grados, hasta los estudios superiores. Por supuesto, las protestas en rechazo a esta medida no se hicieron esperar, junto a las reafirmaciones de la nacionalidad puertorriqueña que, a la postre, condujeron a la eliminación de dicha política. Llegado el año de 1948, Puerto Rico retomó

¹³⁰ NEGRÓN DE MONTILLA, Aida. La americanización de Puerto Rico y el sistema de instrucción pública, 1900-1930. San Juan de Puerto Rico: Editorial Universitaria, Universidad de Puerto Rico, 1977.

¹³¹ MARTÍNEZ MIRANDA, M. S. La feminización del magisterio. En MARTÍNEZ RAMOS, Loida y TAMARGO LÓPEZ, Maribel. (eds.), Género, sociedad y cultura San Juan. Puerto Rico: Publicaciones Gaviota y Centro Interdisciplinario de Investigación y Estudios del Género, Universidad Interamericana, Recinto Metropolitano, 2003. p. 262-280. TORRES GONZÁLEZ, Roamé. Trasfondo histórico de la educación básica en Puerto Rico: 1898-1980 en MARTÍNEZ RAMOS, Loida; MOSCOSO ÁLVAREZ, Margarita; SAGARDÍA RUÍZ, Magda, et. al. Educación básica en Puerto Rico del 1980 al 2012: Política pública y trasfondo histórico, legal y curricular. San Juan, Puerto Rico: Consejo de Educación de Puerto Rico, 2017. p. 33-69.

¹³² BEAUCHAMP, J. J. Respuesta histórica al texto de la Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico y la autonomía de las escuelas de la comunidad. Río Piedras, Puerto Rico: Editorial Ubec, 2007.

¹³³ WILLIAMS, Eric. Óp. Cit., p. 74.

legalmente el español como la lengua oficial para la instrucción en todos los niveles de la educación pública¹³⁴.

Antes de finalizar la primera mitad del siglo XX, el Comisionado de Educación fue nombrado directamente por el gobernador de Puerto Rico, con la aprobación del Senado, se creó la División de Educación de la Comunidad con ocho divisiones principales: Rehabilitación Vocacional, Educación Vocacional, Finanzas, Personal y Planificación Escolar, Educación a la Comunidad, Comedores Escolares, División Técnica, Investigaciones y Estadísticas. Entrado el año de 1952, la aprobación de la Constitución del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, estipuló los derechos relacionados con la educación, entre ellos el Sistema de Instrucción Pública, libre, gratuito y obligatorio en la escuela primaria y secundaria¹³⁵.

En el caso particular de República Dominicana, la educación secundaria aumentó de manera considerable en los primeros años del siglo XX. En el ámbito universitario, entre 1916 y 1924 se introdujeron cambios sustanciales en la Universidad Santo Domingo que impactaron en un aumento progresivo de estudiantes; no obstante, la desaparición de la Facultad de Filosofía y Letras debido a la poca satisfacción que ésta le generaba al Estado interventor, fue un hecho que afectó la élite intelectual dominicana de la época¹³⁶. El ascenso en 1930 del general Rafael L. Trujillo, dio muestras tempranas del apoyo y gestión destacada de los intelectuales del país en materia educativa, que tuvieron que acogerse a los lineamientos de la dictadura, aun cuando no todos la respaldaran. En efecto, con la creación de la Secretaria de Estado de Educación y Bellas Artes en 1934, la educación dominicana dio comienzo a su época de oro, al habilitarse para este contexto todas las jornadas educativas, incluyendo la nocturna¹³⁷.

¹³⁴ COLLINS, Susan; BOSWORTH, Barry y SOTO-CLASS, Miguel A. (eds.). Education and economic development. In *The economy of Puerto Rico: restoring growth*. Washington, DC: Brookings Institution Press, 2006. SCARANO, Francisco. *Puerto Rico: Una historia contemporánea*. México: McGraw-Hill, 1999.

¹³⁵ LÓPEZ YUSTOS, Alfonso. *Compendio de historia de la educación*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc., 1992.

¹³⁶ ALMANZAR GARCÍA, José Nicolás. *Trayectoria de la Formación del Docente dominicano desde el año 1880 hasta el año 2000*. Santo Domingo: Secretaria de Estado de Educación (SEE), 2008.

¹³⁷ HERNÁNDEZ, Pablo María. *Historia del Pensamiento Pedagógico en la República Dominicana*. Tercera edición. Santo Domingo: Colección Educación y Sociedad, 2001.

Así como en los territorios del Caribe, en América Latina, la tercera década del siglo XX fue una época de hondas y determinantes transformaciones. Las convulsiones económicas, políticas y sociales que animaron la decantación de la crisis del capitalismo norteamericano y que estimularon el ascenso de movimientos fascistas europeos, se sumaron a la ferviente emergencia del nacionalismo y populismo con los que aspiraba a superar algunos de los regímenes oligárquicos latinoamericanos¹³⁸. Es en esta coyuntura en donde surge la apuesta por la educación pública para reforzar la productividad y generar cambios económicos con personas instruidas, letradas.

Así, el avance del siglo XX representó la aceleración de una serie de transformaciones de índole social, política y económica que venían gestándose al interior de las nacientes repúblicas, tras sus procesos independentistas¹³⁹. Dichos cambios se vieron impulsados por apuestas reformistas y de “modernización”, que repositionaron el papel centralizador de los Estados, al tiempo que se involucraban las masas sociales como vehículo de legitimación ideológica de las agendas estatales¹⁴⁰. Este mismo ambiente reformista debía servir de punto de partida para garantizar la verdadera apertura a los mercados internacionales en vertiginoso ascenso, lo que implicaba que las economías nacionales se orientaran a fomentar no sólo nuevas capacidades en términos de productividad sino, ante todo, nuevas capacidades en sus ciudadanos, y en ello, la educación pasaría a jugar un papel decisivo.

En general, los sistemas educativos de América Latina asumieron un papel rector en el desarrollo de medidas reformistas, indistintamente de las orientaciones ideológicas que profesaran los diversos gobiernos. En Brasil, por ejemplo, la Asociación Brasileña de Educación suscitó debates y medidas que sentaron las bases de la “Revolución de 1930”, que

¹³⁸ SOUTHWELL, Myriam y ARATA. (comps.). Nicolás Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico. Buenos Aires: Gonnet, UNIPE, Editorial Universitaria, 2014. URREGO, Miguel, 2005. Óp. Cit.

¹³⁹ HENDERSON. Óp. Cit., p. 23-24. LOBATO, Mirta. (dir.). Nueva Historia Argentina. El progreso, la Modernización y sus límites (1880-1916). Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2010. p. 10-12.

¹⁴⁰ OSSENBACH, Gabriela. Génesis histórica de los sistemas educativos. En: Organización de Estados Iberoamericanos. Cuadernos de Educación Comparada, 3: Génesis, estructura y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos. Madrid: OEI, 2001. p. 32.

inició la Segunda República Brasileira¹⁴¹. Entre 1936 y 1939, en Bolivia, se promovieron iniciativas y acciones políticas en favor de la educación de los indígenas¹⁴². Entre 1933 y 1944, en Cuba, la industria del azúcar impulsó la Educación Técnica; y entre 1938 y 1952, en Chile, las políticas estatales se orientaron a aumentar la cobertura escolar y a estimular la enseñanza secundaria y vocacional¹⁴³. Venezuela, por su parte, entre 1890 y 1935, se encontró bajo la dominación de sistemas dictatoriales, por lo que en dicha época la educación sufrió un estancamiento. Pero hacia 1936, superado el periodo de la dictadura, la educación se convirtió en una de las prioridades del Estado venezolano. Se impulsó así el proceso de alfabetización de adultos y para el 1948 se dio creación a una Ley Orgánica de Educación Nacional¹⁴⁴.

Ahora bien, además de los ejemplos antes mencionados, los casos de México, Argentina, Chile y Costa Rica encarnan los modelos en reformas educativas más representativos e influyentes a nivel latinoamericano, pues, aunque sus sistemas educativos modernos se empezaron a consolidar desde inicios del siglo XX, las bases de esas gestiones e iniciativas hunden sus raíces a partir de la segunda mitad del siglo XIX:

¹⁴¹ CHAGAS DE CARVALHO, Marta. (1998). Molde nacional fôrma cívica: higiene, moral trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF. 1998. p. 20-27. GALLO, Anita. A noção de cidadania em Anísio Teixeira. [en línea]. 2001. Disponible en Internet: 24reuniao.anped.org.br/P0251803934623.rtf.

¹⁴² GONZALBO, Pilar. (coord.). Educación rural e indígena en Iberoamérica, México y Madrid: El Colegio de México, UNED, 1996.

¹⁴³ AYALA, Enrique y POSADA CARBÓ, Eduardo. Historia General de América Latina. VII: Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación, 1870-1930. Madrid: Unesco, Trotta, 2008. p. 429-452.

¹⁴⁴ MORA GARCÍA, José Pascual. Aproximación a una historia comparada de Historia de la Educación en América latina; caso: Argentina, Brasil, Colombia y Venezuela. Revista Historia de la Educación Latinoamericana. N° 17, julio – diciembre de 2011. p. 139 – 174. LEDEZMA, Pedro Felipe. Tópicos de historia de Venezuela. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2001.

1.1.2 México

Intelectuales, políticos y pedagogos se ocuparon de la escolarización de amplias y diversas masas sociales en la transición del siglo XIX al XX, asumiendo esta labor como un asunto público, En este punto, la obligatoriedad de la enseñanza se erigió como una tarea prioritaria del Estado ya que más del 50% la población en edad escolar era analfabeta y además, en un país predominantemente rural para esa época, la mayor parte de la oferta educativa se concentraba en las ciudades. Por tanto, la instrucción rudimentaria en México fue, a juicio, de Josefina Granja Castro, determinante para el proceso de construcción de una escolarización de carácter oficial¹⁴⁵.

El sistema educativo federal mexicano fue ideado por sus fundadores como un dispositivo para promover y complementar la iniciativa educativa de los estados. No obstante, la seria dimensión del rezago educativo, obligaron a desarrollar una empresa educativa sustentada en la acción federal¹⁴⁶. El reconocido y acreditado texto *Historia de la Educación Pública en México*, coordinado por Fernando Solana¹⁴⁷, plantea que luego de la Constitución de 1857, en México se adoptó “la idea de una educación elemental pública laica, obligatoria y gratuita”. En correspondencia con el Régimen Federal, a partir de ese momento y hasta la época revolucionaria (1910-1920), el manejo de la educación era responsabilidad de cada Estado.

Con la aprobación de la Constitución de 1917 se dio impulso a la creación de un Ministerio Federal: la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, con la cual el gobierno federal robusteció su control en todo el sistema educativo nacional.). Con la SEP como organismo

¹⁴⁵ GRANJA CASTRO, Josefina. Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México. Perfiles educativos vol.32 no. 129 México, ene. 2010. Ver también: GRANJA CASTRO, Josefina. "Learning to Read and Write on the Fringes of Schooling: Some examples of didactic devices in Mexican society in the modern era", Revista Paedagogica Historica, vol. 44, núm. 1–2, febrero–abril, 2008. p. 7–30.

¹⁴⁶ CHARTIER, Anne Marie y HEBRAD, Jean. "Alfabetismo y escolarización desde el punto de vista de un historiador cultural", en POPKEWITZ, Tomas; FRANKLIN, Barry y PEREYRA, Miguel (eds.), Historia cultural y educación, Barcelona y México, Pomares, 2003 p. 269–295.

¹⁴⁷ SOLANA, Fernando. (coord.). Historia de la Educación Pública en México. México: SEP-FCE, 1981.

con jurisdicción en todo el territorio mexicano, el gobierno federal absorbió las escuelas municipales y, posteriormente, las de los estados, proceso que se intensificó hacia los años treinta. De esta manera, entre 1921 y 1940 cada uno de los estados cedió al gobierno federal una parte o la totalidad de sus sistemas educativos. Este proceso se conoce como “federalización”, pero en realidad, daba muestras de fines de centralización¹⁴⁸.

Luego de ello, se promovió una Reforma Integral de la Educación, sustentada en el liberalismo del siglo anterior y basada en una pedagogía social. Esto derivó en la creación del *Consejo Nacional de Educación Superior*, que tenía el fin primordial de coordinar las instituciones educativas y establecer las directrices de la educación nacional¹⁴⁹. Diversas acciones emanaron de los gobiernos posrevolucionarios con el propósito de fortalecer y expandir la educación primaria, obligatoria a partir de la reforma constitucional de 1934¹⁵⁰. Sin embargo, esta iniciativa fue objeto de múltiples críticas y debates dado que el poder central fue muy fuerte, al punto de obstaculizar las iniciativas de los estados para asumir de manera autónoma su educación¹⁵¹.

John Britton¹⁵² afirma que los primeros años de la década de los veinte se caracterizaron por los esfuerzos en implementar escuelas de tendencia racionalista¹⁵³. La primera de ellas fue fundada por los trabajadores de la Casa del Obrero Mundial, en plena revolución, aunque a la postre fue suprimida por el gobierno. En este contexto fue de gran relevancia el respaldo concedido a la Escuela Racionalista por la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM), en sus tercera y cuarta convenciones nacionales de 1921 y 1922, respectivamente.

¹⁴⁸ *Ibíd.*

¹⁴⁹ RIQUELME, Gabriela. *El Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica (CNES)*. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Guadalajara: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2007.

¹⁵⁰ La educación secundaria debió esperar hasta el año de 1934 para tener el carácter de obligatoria.

¹⁵¹ GRANJA CASTRO, Josefina. 2010. *Óp. Cit.*

¹⁵² BRITTON, John. *Educación y radicalismo en México*. México: SEPSETENTAS. 1976.

¹⁵³ Según la Filosofía, el Racionalismo es un sistema de pensamiento que se sustenta en la razón como fuente de adquisición del conocimiento, a diferencia del Empirismo, que acentúa el papel de la experiencia, principalmente todo el sentido de la percepción. Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 1.ª edición. Madrid: Santillana, 2005.

Sin embargo, Gilberto Guevara¹⁵⁴ asevera que, en su quinta convención, en 1923, la CROM declaró insuficiente a dicha escuela para atender de manera satisfactoria las aspiraciones del proletariado.

Hacia 1933, varios debates, discursos y opiniones planteaban la posibilidad de introducir la educación de corte socialista. A estos pronunciamientos se añadieron distintas agrupaciones obreras y campesinas, la Confederación de Maestros y la Convención Nacional Estudiantil Pro-Cárdenas, en Morelia, Michoacán¹⁵⁵. De modo particular, esta convención presentó una propuesta de reforma al Artículo 3º Constitucional, en la que se propugnaba por la sustitución, en las instituciones educativas oficiales, de la enseñanza laica y por la educación integral socialista. En el mes de agosto del siguiente año (1934), la propuesta fue estructurada, de manera formal, por el Partido Nacional Revolucionario (PNR) y preparada para ser dictaminada en la trigésima quinta (35) legislatura, de cuyo proyecto, su párrafo segundo puntualiza, de manera muy concreta e ilustrativa que: "La educación que se imparta será socialista en sus orientaciones y tendencias, pugnando por que desaparezcan prejuicios y dogmatismos religiosos y se cree la verdadera solidaridad humana sobre la base de una socialización progresiva de los medios de producción"¹⁵⁶.

Con el fin de poner en práctica la reforma, las autoridades establecieron la creación de nuevas instituciones de tendencia nacionalista y popular, entre las que jugó un papel destacado el Instituto Politécnico Nacional y otros centros de estudios técnicos, encauzados, igualmente, hacia el logro de la independencia tecnológica de México. A lo largo del territorio se creó una cadena de escuelas normales campesinas y rurales, orientadas a formar maestros de esta misma naturaleza. Así mismo se instituyeron escuelas vocacionales y centros de educación indígena y se introdujeron, en algunos centros educativos ya

¹⁵⁴ GUEVARA, Gilberto. (coord.). La Educación Socialista en México (1934-1945). México: Ed. El Caballito y SEP, 1985.

¹⁵⁵ *Ibíd.*

¹⁵⁶ MACÍAS, Alfredo. Las Reformas Educativas III. El caso de México (1900-1940). En: Revista Electrónica de Pedagogía. [en línea]. 2012. Disponible en Internet: <http://odiseo.com.mx/marcatexto/2012/04/reformas-educativas-iii-caso-mexico-1900-1940>.

consolidados, como la Escuela Nacional de Agricultura o la Escuela Nacional de Maestros, el espíritu de la reforma socialista¹⁵⁷.

El gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940)¹⁵⁸ impulsó y trató de forjar, en la práctica, un sistema educativo popular para las comunidades¹⁵⁹. Entrada la década de 1940, se instauró la tendencia que se conoce con la expresión de “*Escuela de la Unidad Nacional*”, promovida por el entonces Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet¹⁶⁰, lo que a su vez representó el abandono del proyecto de educación socialista. En términos generales, esa fue la coyuntura con la que se inició una política de modernización educativa en México durante el siglo XX, proceso que unos años atrás ya se había visto impulsado por figuras como la del intelectual José Vasconcelos quien estimuló sustanciales reformas a la educación que no sólo buscaron promover la masificación de la educación desde múltiples acciones populares, sino además, involucrar la población indígenas en el sistema sociocultural mexicano¹⁶¹.

¹⁵⁷ CIVERA, Alicia. Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América latina (siglos XIX y XX). Cuadernos de Historia, N°.34. Santiago, jun. 2011.

¹⁵⁸ El período de gobierno así como la corriente ideológica que abanderó el general Lázaro Cárdenas se ha reconocido con el término cardenismo. La política social o de “masas” del cardenismo se evidencia en sus acciones en materia obrerista, agrarista e indígenista, y en sus simpatías por una educación nacional de carácter socialista. Ver: CÓRDOVA, Arnaldo. La política de masas del cardenismo. México: ediciones Era, 1974. Ver también: GILLY, Adolfo. El cardenismo, una utopía mexicana. México: ediciones Era, 2001.

¹⁵⁹ Ver: KNIGHT, Alan. "Racism, Revolution and Indigenismo: Mexico 1910–1940", en Richard Graham (ed.). *The Idea of Race in Latin America 1870–1940*, Texas, University of Texas Press, 1990. p. 71–128. LOYO, Engracia. "La educación de los indígenas. Polémica en torno de la ley de escuelas de instrucción rudimentaria (1911–1917)", en MORENO–BONET, Margarita y GONZÁLEZ, María del Refugio (coords.). *La génesis de los derechos humanos en México*, México, UNAM. 2006. BAZANT, Mílada. *El debate en torno a una educación especial para indígenas 1867–1911*, Toluca, El Colegio Mexiquense. 2005.

¹⁶⁰ Jaime Mario Torres Bodet fue un funcionario público, diplomático, ensayista, escritor y poeta mexicano; director general de la UNESCO entre 1948 y 1952. Ha sido de amplio reconocimiento su labor de impulso en la alfabetización de México. Ver: SOLANA, Fernando., et ál. *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

¹⁶¹ Ver: PALACIOS, Guillermo. *La pluma y el arado: los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del problema campesino en México, 1932-1934*. México: El Colegio de México, CIDE, 1999. OSSENBACH, Óp. Cit. VAUGHAN, Mary. *La política cultural de la revolución: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001. SCHELL, P. *Entre la libertad y el control. Política educativa mexicana y reacciones desde el Porfiriato hasta la Revolución*. En: DI LISCIA, María Silvia y BOHOLAVSKY, Ernesto. (eds.). *Instituciones y formas de control social en América Latina, 1840-1940. Una revisión*. Buenos Aires: Prometeo, 2005.

De otro lado, el magisterio fue pieza clave en la consolidación del poder político de los regímenes posrevolucionarios, al posesionarse como uno de los soportes ideológicos más importantes. En 1943, en medio de un público respaldo del gobierno federal, se unificaron las diversas organizaciones gremiales de maestros en una sola: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). A partir de ese momento, este actor político ha sido determinante en la lucha y gestión de los servicios educativos.

Luego de la Revolución Mexicana (1910-1920), Vasconcelos difundió ampliamente su pensamiento a través de varias de sus obras y escritos como “*La Raza Cósmica: Misión de la raza iberoamericana. Notas de viaje a la América del Sur*”¹⁶², “*Indología: Una interpretación de la cultura iberoamericana*”¹⁶³, “*Bolivarismo y Monroísmo: Temas Iberoamericanos*”¹⁶⁴ entre otras, procurando extender e internalizar en mexicanos e hispanoamericanos en general, la idea de la que la educación debe ser la principal empresa del Estado y que la nueva raza iberoamericana, que ha surgido del mestizaje, necesita conformar su propia filosofía, la cual no debe ser producto de la imitación, sino que debe comprender la totalidad de la cultura y su propia manera de pensar¹⁶⁵. En este sentido, su mayor interés radicó en estimular la educación como única vía para el logro del bienestar, desarrollo y progreso de los pueblos. Siendo Secretario de Instrucción Pública (entre 1921 y 1924), Vasconcelos impulsó una especie de nacionalismo cultural con proyección continental, consistente en la promoción de temas auténticamente americanos (indígenas – mestizos), como el muralismo mexicano en la pintura y en las artes.

¹⁶² VASCONCELOS, José. *La Raza Cósmica: Misión de la raza iberoamericana. Notas de viaje a la América del Sur*. Madrid: Agencia Mundial de Librería, 1925.

¹⁶³ VASCONCELOS, José. *Indología. Una interpretación de la cultura iberoamericana*. Barcelona: Editorial: Agencia Mundial de Librería Ciudad, 1927.

¹⁶⁴ VASCONCELOS, José. *Bolivarismo y Monroísmo: Temas Iberoamericanos*. Santiago de Chile: Editorial Ercilla, 1934.

¹⁶⁵ OCAMPO LOPEZ, Javier. José Vasconcelos y la Educación Mexicana. En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 7, 2005. [en línea]. p. 139-159. Disponible en Internet: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900707.pdf>.

Así mismo, emprendió una férrea campaña de instrucción pública y de reivindicación social popular que fijó los derroteros de la educación contemporánea de México durante el siglo XX. Auspició la erradicación del analfabetismo, dio apertura a más de cinco mil escuelas (industriales, técnicas y agrícolas), estimuló las Bellas Artes; las artes plásticas, la música, la pintura. Lo mismo hizo con el deporte, el canto, la gimnasia, además de masificar las matrículas de niños, y el programa de desayuno infantil; generalizó los principios pedagógicos de la Escuela Activa; brindó abundante material didáctico para los maestros; inauguró bibliotecas en todas las áreas de México y promovió la ciencia y la literatura. En esta misma línea de acción, buscó optimizar la educación rural para, a través de ella, mejorar el nivel de vida de los campesinos, promoviendo la educación técnica para potenciar las condiciones de vida de las ciudades y la publicación y circulación de libros; en general, se ocupó de la popularización de la cultura, defendiendo siempre la identidad nacional mexicana¹⁶⁶.

¹⁶⁶ VÁSQUEZ DE KNAUTH, Josefina. Nacionalismo y Educación en México. México: El Colegio de México, 1970. p. 137-138.

1.1.3 Costa Rica

Varios fueron los procesos relevantes de la educación desde los inicios del siglo XX para el caso de Costa Rica. Luego de los trabajos de revisión de los programas de estudio efectuados por una comisión creada en el mes de abril de 1900, la primera gran transformación en términos de movimientos pedagógicos tuvo lugar hacia 1908, fundamentándose en teorías educativas humanistas y en concepciones científicas del aprendizaje y del niño¹⁶⁷. Para el año de 1917 se llevó a cabo una segunda reforma parcial de la educación, que centró sus objetivos en “ayudar a financiar el sistema escolar mediante la producción agrícola y artesanal en las escuelas-granjas; elevar la productividad del pequeño campesino para atenuar la crisis de subsistencias mediante los planes de asistencia técnica a la comunidad y, en general, adecuarse al proyecto reformista del Presidente González Flores”¹⁶⁸.

Según María Eugenia Dengo, la educación decimonónica le hereda al siglo XX dos tipos de conquistas al ámbito educativo nacional: Por una parte, sistema estructurado, modernizado, y centralizado por el Estado, que se adjudica la función de un “estado docente”; y por otra parte, una filosofía de carácter democrático que se orienta hacia una “educación popular”¹⁶⁹. Esta visión clásica de la historia de la educación costarricense es complementada con la perspectiva que recientemente introduce Bernal Martínez Gutiérrez¹⁷⁰ alrededor de las etapas de la educación en la historia sociopolítica del Costa Rica. Luego de abarcar las características y procesos acaecidos desde la etapa indígena, pasando por la colonial y republicana, Martínez aborda el siglo XX desde las reformas que se introducen en el sistema de inspección de escuelas, desde las mixtas hasta las Normales, dada la necesidad de mayor formación y resultados docentes ante el inicio de un nuevo siglo.

¹⁶⁷ MOLINA JIMÉNEZ, Iván. La historiografía educativa costarricense: un balance preliminar. *Revista Estudios*. Núm. 34 (2017).

¹⁶⁸ Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). *Sistemas Educativos Nacionales - Costa Rica. Breve Evolución Histórica del Sistema Educativo*. [en línea]. Disponible en Internet: <http://www.oei.es/historico/quipu/costarica/>.

¹⁶⁹ DENGO, María Eugenia. *Educación Costarricense*. San José: EUNED, 1995.

¹⁷⁰ MARTÍNEZ GUTIÉRREZ, Bernal. *Cronología de la educación costarricense*. San José: Imprenta Nacional, 2016.

Esta postura reafirma los planteamientos de Juan Rafael Quesada quien consideró que tras los acontecimientos e impactos de las dos guerras mundiales, el surgimiento de las escuelas granjas representó una modalidad educativa acorde tanto a las necesidades sociales como pertinente al nuevo contexto de eventual escasez de alimentos¹⁷¹. En efecto, a mediados de los años veinte, el entonces Ministro de Educación, Napoleón Quesada, lideró el nombramiento de una comisión de inspectores y directores escolares para la preparación de novedosos programas oficiales de educación primaria, para las escuelas rurales y urbanas, lo cual impactó en la creación del primer kínder público de Costa Rica hacia 1926¹⁷².

Entre los años 1922 y 1924 surgen todo tipo de debates y discusiones generados por la mencionada reforma, protagonizados principalmente por el Magisterio, padres de familia, grupos de opinión e incluso, por el mismo Congreso. Las críticas suscitadas a los anteriores programas condujeron a la creación de una comisión que trabajó durante 1925 y 1926, dando lugar a una reforma que se inició en 1927, más completa en posibilidades educativas que las reformas anteriores.

Esta efervescencia, a su vez, generó una nueva reforma en 1935, afirmada en los postulados de la Escuela Activa. En ese mismo año llegó la Misión Chilena, que apoyó con diagnósticos el trabajo iniciado y aportó sugerencias. En esta comisión participaron, en forma decisiva y concluyente, tres chilenos: Luis Galdames, Oscar Bustos y Arturo Pigós. El interés principal de Galdames fue promover el restablecimiento de la Universidad; el de Bustos fue impulsar la Educación General Básica; y el de Pigós, la educación secundaria y, fundamentalmente, la psicología, usada como cimiento para diferenciar el enfoque de los diversos ciclos de esta etapa escolar.

Según Bernal Martínez, en esta primera etapa de la historia educativa costarricense del siglo XX, “contaba en la enseñanza primaria con un total de 868 escuelas, de las cuales 810 eran mixtas, lo mismo que 22 escuelas para adultos. El personal docente y administrativo de

¹⁷¹ QUESADA, Juan Rafael. La Educación en Costa Rica: 1840-1940. San José: EUNED. 1992.

¹⁷² MARTÍNEZ GUTIÉRREZ, Bernal. Óp. Cit. p. 26.

primaria llegaba ya a 3927 servidores de la educación y en secundaria, se contaba con 8 colegios oficiales”¹⁷³. Esta relación no incluye los colegios privados, en su mayoría católicos, que funcionaban desde el siglo XIX. La Escuela Normal de Costa Rica, fundada en 1914, fue otro vector clave en la historia de educación de esta nación. Desde esta institución, se propició un proceso de modernización y centralización de la educación, como parte de los esfuerzos más generales e integrales por erigir un Estado nacional. El decreto ejecutivo emanado el 28 de agosto de 1936 normativizó el título de Bachiller en enseñanza media como requisito para emprender estudios de profesión docente en la Escuela Normal de Costa Rica. De esta manera, la educación normal pasó a un nivel superior, después de tener sólo un status de sistema secundario. Desde 1942 en adelante, surgen nuevas escuelas que empiezan a ser reconocidas como “facultades”.

Así, la educación en Costa Rica fue el instrumento primordial de orden social con el que se buscaba consolidar la identidad nacional y con el que se aspiraba a robustecer las relaciones entre las clases sociales, por parte de los grupos sociales y políticos liberales¹⁷⁴. De hecho, a nivel centroamericano, durante el siglo XX, el plan liberal en torno al fomento de la educación tuvo un gran éxito en Costa Rica, manifestado en varios aspectos: en la reducción de las tasas del analfabetismo adulto y en la relación entre la educación recibida y la redistribución de los ingresos, principalmente¹⁷⁵.

La Universidad de Costa Rica nace en 1941, siendo Presidente de la República Rafael Ángel Calderón Guardia y Ministro de Educación Luis Demetrio Tinoco. Un paso histórico luego de 53 años desde el cierre de la Universidad de Santo Tomás, por motivos de orden político, económico y académico. La Constitución Política de 1949, consagró todo un apartado a la educación. Es así como el Capítulo VII sobre la Educación y la Cultura, ratifica el rango legal constitucional del sistema educativo costarricense, concebido como un proceso integral y correlacionado en sus diversos ciclos, desde la educación preescolar hasta la universitaria

¹⁷³ *Ibíd.* p. 27-28.

¹⁷⁴ MOLINA, Iván. *La Educación en Costa Rica. De la época colonial al presente*. San José: Consejo Nacional de Rectores, Programa Estado de la nación, Editoriales Universitarias Públicas Costarricenses, 2016.

¹⁷⁵ *Ibíd.*

(Art. 77); amplía la gratuidad de todo el proceso educativo de preescolar a la educación diversificada, al igual que la obligatoriedad de la primaria, quedando la educación preescolar y universitaria fuera de esta restricción”¹⁷⁶. Lo que sigue para la historia de educación de Costa Rica hacia la segunda mitad del siglo XX, se relaciona de manera directa con la creación del Consejo Superior de Educación en 1953, como la máxima autoridad colegiada encargada de la dirección de la educación oficial del país, con rango constitucional y con la Ley Fundamental de Educación en 1957¹⁷⁷.

¹⁷⁶ *Ibíd.*

¹⁷⁷ PÉREZ, Humberto. Educación y desarrollo: reto a la sociedad costarricense. San José: Editorial Costa Rica. 1981.

1.1.4 Chile

En Chile, el escenario de las transformaciones educativas data del siglo XIX, a partir de los cambios en la educación primaria estimulados por pensadores como el argentino Domingo Faustino Sarmiento y los hermanos chilenos Miguel Luis y Gregorio Amunátegui. Dichas transformaciones desembocaron en la promulgación de la Ley General de Instrucción Pública Primaria en 1860. Esta ley es clave por cuanto estableció la función del Estado como principal garante de la educación y dictaminó la educación primaria como gratuita. Entrado el año de 1880, educadores liberales e intelectuales de la talla de Valentín Letelier, Claudio Matte y José Abelardo Núñez, entre otros, procuraron que el Estado robusteciera el sistema de instrucción primaria y secundaria, a través de mayores compromisos con la planificación y ejecución de políticas educativas¹⁷⁸.

Entre 1900 y 1920 no hubo cambios significativos en el sistema educativo chileno, pues seguían en marcha el que venía funcionando desde siglo XIX. Imperaba un Estado docente que controlaba la educación primaria y secundaria y la educación privada, en su mayoría católica, se oponía con creces a la educación fiscal laica. Aun así, esta época reflejó la creciente preocupación del gobierno por reducir los niveles de analfabetismo, por lo cual se otorgó mayor interés en la enseñanza primaria. Fue también a inicios de siglo que cuando surgieron las críticas al carácter intelectual, humanista y abstracto de la educación impartida, que no preparaba a los alumnos para la vida práctica ni se correspondía con las exigencias del desarrollo nacional.

Estos temas fueron los tópicos centrales de los Congresos de Enseñanza Pública chilena de 1902 y 1912, en los cuales se criticó, entre otras cosas, la adopción de los modelos educacionales extranjeros, principalmente alemanes¹⁷⁹. Por tanto, el congreso que inicia el

¹⁷⁸ EGAÑA, María. La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile. Una práctica de política estatal. Santiago: LOM Ediciones- Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2000.

¹⁷⁹ SERRANO, Sol. PONCE DE LEÓN, Macarena y RENGIFO, Francisca. Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880). Tomo II. La educación nacional (1880-1930). Santiago de Chile: Taurus, 2013.

siglo XX, el de 1902, integrado por intelectuales, docentes y políticos de reconocida trayectoria, se centró en plantear propuestas para instaurar nuevos programas de estudios en las escuelas de primaria y secundaria, reformar el sistema educativo nacional y conminar al Estado para que promulgara una ley de instrucción primaria obligatoria¹⁸⁰.

Diez años después, en 1912, se realizó el Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria, dirigido por el rector de la Universidad de Chile, Domingo Amunátegui. Entre el comité organizador figuraron autoridades y pensadores como Manuel Barros Borgoño, Darío Salas, Octavio Maira, Luis Galdames, Rodolfo Lenz, entre otros. Este congreso buscaba, de manera particular, acentuar el carácter educativo de la enseñanza impartida en los liceos de hombres y mujeres, con la colaboración de la familia. Sin embargo, los temas abordados fueron más amplios y diversos: La utilidad de la enseñanza secundaria en la economía nacional, la relación del sistema educativo con planteles técnicos y capacitación laboral, la infraestructura de los liceos, la calidad de las bibliotecas escolares, el reforzamiento de la investigación y el estudio de las humanidades.

Dos años después, en septiembre de 1914, se da inauguración oficial al Primer Congreso Nacional de Educación Popular con la participación de docentes del nivel de la secundaria y normalistas. Los temas de fondo que se discutieron fueron la reforma del sistema educacional y la formulación de la ley de enseñanza primaria obligatoria, a los que se sumaron las temáticas de las escuelas nocturnas, los programas de enseñanza para adultos, la educación de la mujer y las escuelas de casas correccionales. De manera simultánea, se formaron asociaciones de educadores como la Sociedad de Instrucción Primaria y el Comité Pro Educación Primaria Obligatoria.

Estas sociedades catapultaron la reforma del sistema educativo e impulsaron al Estado para promulgar una ley sobre los primeros niveles de enseñanza. Con estos antecedentes, no resulta extraño que desde comienzos del siglo XX el sistema educativo chileno presentara

¹⁸⁰ COX. Cristian, 1997. Óp. Cit.

nuevas demandas de profesores y grupos sociales emergentes. El objetivo se enfocó en reformar el sistema educacional chileno y para ello se materializó la Ley de Educación Primaria Obligatoria en 1920¹⁸¹. En su Art. 2 esta ley declaró que padres y apoderados tenían la obligación de que sus hijos y pupilos "frecuenten durante cuatro años a lo menos y antes que cumplan trece años de edad, un establecimiento de educación primaria fiscal, municipal o particular"¹⁸². Además, la normativa indicaba en su Art. 3 que:

Los menores que hubieran cumplido trece años sin haber adquirido los conocimientos de los dos primeros años de la educación primaria, deberán seguir asistiendo a una escuela hasta ser aprobados en las pruebas reglamentarias anuales, o hasta cumplir los quince años de edad. Si obtienen una ocupación de carácter permanente, continuarán sometidos a esta obligación hasta los dieciséis años de edad, debiendo satisfacerla en alguna escuela suplementaria o complementaria¹⁸³.

Es de destacar que esta ley dictaminó que el primer ciclo de formación contaría con tres grados de educación general conformados por dos años escolares cada uno. Igualmente, se podría acceder a un cuarto grado de educación vocacional donde se enseñaría agricultura, minería industrias manuales y comercio, con una duración que podía variar de uno a tres años, y se ordenaba también el funcionamiento de escuelas primarias para adultos¹⁸⁴. También esta ley establecía que en toda comuna debía haber una escuela primaria para cada género por cada mil habitantes. Mientras que en aquellas comunas donde no hubiese necesidad de nuevas escuelas elementales, la municipalidad debía mantener una de adultos¹⁸⁵.

Otro tema que reglamentó esta ley fue la calidad del personal. Se estableció que se requería de un título de normalista para ejercer en las escuelas públicas, contar con un título del Estado que habilitara para la enseñanza de ramos especiales o poseer un certificado de aprobación

¹⁸¹ CARIMÁN LINARES, Braulio. El "problema educacional" entre 1920-1937: Una historia de reformas y limitaciones. Revista Universum N°27 Vol.2, II Sem. 2012, p. 31-44.

¹⁸² Biblioteca Nacional del Congreso de Chile. Ley N° 3654 de 1920: 3- 4.

¹⁸³ *Ibíd.*

¹⁸⁴ *Ibíd.*

¹⁸⁵ EGAÑA, María. La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos [en línea]. Vol. 26, Número 4. México: 1996, p. 9-39. Disponible en Internet: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/187331>.

para la enseñanza, expedido por el Consejo de Educación Primaria. La nueva normativa permitió un avance en la educación chilena y mejoró los niveles de escolaridad. Sin embargo, este avance dio lugar a un nuevo desafío: reformular y reestructurar el funcionamiento estatal de la educación para que estas disposiciones efectivamente se cumplieran¹⁸⁶.

¹⁸⁶ COX. Cristian, 1990. Óp. Cit.

1.1.5 Argentina

El caso de la reforma educativa de Córdoba - Argentina es quizá uno de los más emblemáticos de América Latina. Se trató de una reforma universitaria promovida por la movilización de los estudiantes, quienes empezaron a reaccionar contra las características elitistas y clericales que conservaba la universidad desde su fundación por los Jesuitas, en tiempos coloniales.¹⁸⁷ Un grueso número de estudiantes universitarios de Córdoba, La Plata y Buenos Aires, provenientes de una naciente clase media, comenzó a organizarse desde los inicios del siglo XX para exigir reformas que democratizaran y modernizaran la universidad. Para 1918, los centros de estudiantes pasaron a constituir federaciones (Tucumán, Córdoba, La Plata y Buenos Aires) y fundaron la Federación Universitaria Argentina (FUA), como gremio representativo del estudiantado argentino¹⁸⁸.

Este activismo estudiantil, conformado por diversas agrupaciones ideológicas, se constituyó en el grupo reformista que conquistó la autonomía universitaria, la extensión universitaria, la democratización de la enseñanza, el cogobierno, la periodicidad de las cátedras, entre otros logros. Igualmente, este movimiento consiguió en poco tiempo la adhesión de todo el continente, apoyando la causa de la defensa de la autonomía universitaria y respaldo del Estado a la educación pública¹⁸⁹.

La onda expansiva de este movimiento llegó a la Enseñanza Media, lográndose la fundación de nuevos centros educativos y la ampliación de la cobertura en establecimientos tanto públicos como privados. A nivel de la Educación Técnica, aumentaron sustancialmente las escuelas de tipo industrial, técnicas, tecnológicas, artísticas, de artes y oficios, así como los centros de enseñanza de múltiples oficios artesanales, al servicio de la pujante industria argentina para la época¹⁹⁰.

¹⁸⁷ ROITENBURD, Silvia Noemí Silvia y ABRATTE, Juan Pablo. (comp.). Historia de la educación Argentina: del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos. Córdoba: Brujas, 2010.

¹⁸⁸ PUIGGRÓS, Adriana, 2003. Óp. Cit.

¹⁸⁹ BUCHBINDER, Pablo. Óp. Cit., 2010.

¹⁹⁰ TENTI FANFANI, Emilio. La escuela y la cuestión social. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.

Durante la presidencia de facto de Pedro Pablo Ramírez, en 1943, se incorporó la educación religiosa en las escuelas¹⁹¹. Pero entrados los años cuarenta del siglo XX, dichas modernizaciones educativas y sociales se surtieron en la antesala de lo que posteriormente impulsaría con mayor ímpetu los gobiernos peronistas (1946-1952 y 1952-1955). Para esta época se empezó a extender considerablemente la matrícula en los colegios y se generó un importante proceso de movilidad social producto del acceso de la clase media a la enseñanza secundaria y superior. Iniciada la segunda mitad del siglo XX, hacia 1954, se eliminó la enseñanza religiosa en los colegios públicos¹⁹². De hecho, la implementación del Estado de Bienestar, los avances en derechos sociales y la extensión en las matrículas en todos los niveles de la educación fueron las banderas para implementar la gratuidad en el sistema educativo argentino, en favor de la educación del hombre para la nación¹⁹³.

Luego de la Segunda Guerra Mundial y una vez finalizado el largo proceso inmigratorio, la implementación de un sistema educativo heterogéneo, integrado por instituciones estatales (nacionales y provinciales) y privadas (confesionales y laicas), había logrado alfabetizar al 90% de la población. A partir de este momento se fortalecieron los vínculos entre la educación y la sociedad en función de la formación de recursos humanos potenciar la economía. La búsqueda de mayor oferta educacional impactó en la competitividad en los mercados de trabajo, aumentó la productividad, lo que a su vez, incidía en la generación de más ingresos per cápita¹⁹⁴.

Como se ha ilustrado, las primeras décadas del siglo XX evidencian decisiones políticas dirigidas a la transformación social sintonizadas con los procesos de modernización de las naciones en proceso de industrialización. De hecho, desde el siglo XIX, el surgimiento de los estados nacionales introdujo ajustes a viejos esquemas de educación e impulsó novedosos sistemas educativos en los países latinoamericanos y su propósito fue civilizar a la sociedad según diversos modelos, buscando responder al panorama mundial, y como vía directa a la

¹⁹¹ RODRIGUEZ, Laura Graciela. "Iglesia y Educación en la Argentina durante la Segunda Mitad del siglo XX" en *Cadernos de História da Educacao*, v 14, n 1, jan /abril, 2015.

¹⁹² *Ibíd.*

¹⁹³ SOLARI, Manuel. *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Paidós, 1991.

¹⁹⁴ ROITENBURD, Silvia Noemí Silvia y ABRATTE, Juan Pablo. 2010. *Óp. Cit.*, p. 233-242.

obtención de mejores resultados socioeconómicos¹⁹⁵. En efecto, dicha modernización hacía perentoria la consecución de cambios en los ciudadanos para dar respuesta a los nuevos requerimientos del contexto¹⁹⁶.

En ese escenario, la llamada República Liberal, y principalmente el período conocido como “La Revolución en Marcha”, de Alfonso López Pumarejo (1934-1938), fue el marco en el que se cristalizó la apuesta por una educación libre y pública, que realmente diferenciara la educación con aquella que estaba a cargo de la iglesia, que potenciara y evidenciara la formación autónoma del sujeto. En esta medida, la apuesta por la democratización de la educación, la búsqueda de una formación laica, gratuita y técnica, fueron algunas de las tendencias que conectaron los países caribeños y latinoamericanos en los primeros lustros de la pasada centuria, y Colombia, como a continuación se mostrará, participó de estas iniciativas que apuntaban decididamente a la modernización educativa.

1.2 Los primeros pasos para modernizar la educación en Colombia: Las reformas de comienzos del siglo XX

En Colombia, la necesidad de buscar nuevas avenidas para superar las confrontaciones partidistas y las guerras civiles que azotaron la mayor parte del siglo XIX (1812, 1839, 1851, 1854, 1860, 1876, 1884, 1895 y 1899), representaba la urgente tarea de reestructurar la educación nacional para encauzar en ella la construcción de una nueva nación encaminada hacia el progreso y por la senda de la paz, aunque esta no se pensara como parte fundamental del sistema educativo. En este sentido, la entrada al siglo XX estuvo marcada por los resabios de una Hegemonía Conservadora que ostentaba el poder desde 1886, y por la gran crisis

¹⁹⁵ STRAMIELLO, Clara Inés. Sistemas educativos modernos para América Latina. En: Revista Española de Educación Comparada, N°16, 2010, p. 394. Ver también: TEDESCO, Juan Carlos. Educación y Justicia Social en América Latina, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica- UNSAM, 2012.

¹⁹⁶ TEDESCO, Juan Carlos y TENTI FANFANI, Emilio. Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID. Sección: La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades, Buenos Aires: 2001.

económica de 1929, cuyos efectos en la economía nacional se esquivaban desde todos los frentes de la administración pública¹⁹⁷.

Las reformas educativas que se impulsan en Colombia durante las primeras décadas del siglo XX no fueron un producto exclusivo de la burguesía nacional. La industria, el comercio e incluso la banca demandaban, por lo menos, de una clase obrera dotada de una mínima educación con la que pudieran leer instrucciones y realizar cálculos elementales. También, la clase empresarial manifestaba intereses e hizo exigencias por una educación más práctica, acorde a los nuevos planes económicos que pretendían impulsar la industrialización. El desarrollo de proyectos empresariales requería desde técnicos hasta una mano de obra apropiada, que no podía ser proveída por una población analfabeta. Estas circunstancias socioeconómicas reclamaban un movimiento reformador de la educación que se soportara en nuevas políticas educativas¹⁹⁸.

Aunque la historiografía sobre la educación en Colombia señala que las reformas liberales de los años treinta causaron un impacto profundo en los modelos educativos y en el proceso de formación en el país, es importante señalar que estas reformas estuvieron precedidas por varias iniciativas que buscaban mejorar las condiciones educativas del país. Durante los gobiernos conservadores se emitieron dos leyes de educación. La primera fue la Ley Orgánica de Educación 39 de 1903, y el decreto que la reglamentó en el siguiente año, acogió esas exigencias. Dictada bajo la presidencia de José Manuel Marroquín, esta ley fue el fundamento jurídico del sistema educativo nacional durante casi toda la primera mitad del siglo XX colombiano. Antonio José Uribe, Ministro de Instrucción Pública en 1903, refirió en su Exposición de Motivos ante el Parlamento que el sistema de enseñanza que imperaba en Colombia era una de las principales causantes del atraso del país y origen de las guerras

¹⁹⁷ Ver: BUSHNELL, David. La Regeneración y su secuela: una reacción positivista y conservadora (1885-1904) y “La nueva era de paz y café (1904-19309). En: Colombia, una nación a pesar de sí misma. De los tiempos precolombinos a nuestros días. Bogotá, Planeta, 2007. p. 195-237. Ver también: POSADA CARBÓ, Eduardo. América Latina en la historia contemporánea. Colombia, Tomo 3: 1880-1930, la apertura al mundo. España: Fundación Mapfre, 2015.

¹⁹⁸ LEBOT, Ivón. 1979. Óp. Cit., p. 148.

civiles. En su disertación atacaba la “herencia colonial de letrados inútiles” y reafirmaba la necesidad de una elite nueva y de obreros cualificados¹⁹⁹.

De igual modo, dichos cuestionamientos determinaron, como fundamento del sistema educativo colombiano, la educación moral, cívica y religiosa y la educación de orientación industrial en la primaria y la secundaria (conservando el bachillerato tradicional). Martha Herrera Cortés sostiene que con esta ley “se reafirmó el control religioso sobre la enseñanza, la separación entre educación urbana y rural y la existencia de escuelas divididas en razón del sexo; se creó el Ministerio de Instrucción y Salud Pública y se recomendó la instrucción de asignaturas que propiciaran la formación técnica y práctica de los escolares”²⁰⁰. Igualmente, esta ley fijó un Sistema de Inspección nacional, departamental y local, dividió la educación en Primaria, Secundaria, Industrial y Profesional y subdividió la Secundaria en Técnica y Clásica. En la Educación Secundaria Técnica se incluían idiomas modernos y materias previas para la enseñanza profesional o universitaria, mientras que la educación Secundaria Clásica contemplaba un énfasis en filosofía y letras.

Con esta misma ley se ordena que la Enseñanza Primaria Rural haga énfasis en las materias que “puedan habilitar a los ciudadanos para las tareas de la agricultura, la industria y el comercio”. También se fijaron los gastos de la Educación Profesional, Secundaria y Normalista a la Nación, los de Primaria a los departamentos y se autoriza a éstos para que instituyan estudios secundarios y de enseñanza profesional en caso de contar los recursos fiscales suficientes²⁰¹.

En el año de 1904 se establece el Decreto Reglamentario No 491, con el cual se dictaminan las funciones de los inspectores escolares en todos los niveles. Para ello se fija una junta de vigilancia en todos los municipios, integrada por el alcalde, el párroco y vecinos notables, al tiempo que se estatuyen criterios pedagógicos y morales para los maestros: “La educación

¹⁹⁹ Ministerio de Educación Nacional. La educación colombiana, 1903 – 1958. Tomo I. Compilación Legislativa. Bogotá: Imprenta Nacional, 1959. p. 86.

²⁰⁰ *Ibíd.* p. 67.

²⁰¹ JARAMILLO, Jaime. 1980. *Óp. Cit.*, p. 281.

moral es la obra más noble, más importante de la misión del Institutor, el cual debe consagrarse a ella completamente, empleando todos los recursos de su inteligencia y de su corazón, a fin de hacer fácil a sus alumnos la práctica de los deberes para con Dios, para consigo mismo, para con sus padres y sus superiores, para con los semejantes y para con la patria”²⁰².

En términos de métodos de enseñanza, todos los establecimientos públicos se orientaban por un “sentido común pedagógico”, que se basaba en la repetición, la memoria, el miedo y el castigo. La dirección de las escuelas se constituía de dos figuras centrales: el Maestro (que enseña) y el Inspector (que dirige al maestro) y supervisa la asistencia y vigila el cumplimiento de reglamentos. Se trataba de todo un régimen de inspección y vigilancia, al que además se sumaba la figura del “policía escolar”, cuyas funciones trascendían el ámbito escolar al punto de trasladarse a los hogares y a la calle: debía realizar visitas a las casas para comprobar las razones por las cuales faltaban los niños a la escuela y controlar el comportamiento de los niños en la calle.

Dicha Ley 39 de 1903, primera norma educativa del siglo XX, también conocida como “Reforma Uribe” por ser liderada por el entonces Ministro de Instrucción Pública Antonio José Uribe, continuó con un marco de orientación que seguía lo establecido por la Constitución de 1886 y en materia de la preeminencia de la religión católica en la enseñanza, en la aspiración a la unidad nacional y en el fomento de la riqueza como una de las metas del sistema escolar, no generó sustanciales cambios²⁰³. Con la Ley N° 25 del 20 de mayo de 1907 se autoriza al Poder Ejecutivo a “para establecer, con fondos nacionales, Escuelas Normales de varones en los lugares en donde lo estime necesario”. No obstante esta medida no materializó el ideal republicano que propendía por una Escuela Normal en cada provincia

²⁰² Ministerio de Educación Nacional. Decreto reglamentario 491 de 1904, por el cual se reglamenta la Ley 39 de 1903, sobre Instrucción Pública. Diario Oficial Número 12,122, jueves 14 de julio de 1904.

²⁰³ SILVA, Renán. La Educación en Colombia. 1880-1930. En: TIRADO MEJÍA, Álvaro. (ed.). Nueva Historia de Colombia, Vol. IV. Bogotá: Planeta. 1989. p. 61-86.

de la nación²⁰⁴. De hecho, “la situación de la educación pública hacia 1920 parece ser francamente lamentable”, afirma Fernán González²⁰⁵.

La memoria que el entonces Ministro de Instrucción y Salubridad Pública, Miguel Abadía Méndez (1919-1921), reportó al Congreso deja en evidencia el estancamiento de la educación: “Mal como en la generalidad de los departamentos, pero sin haber aumentado las deficiencias de que adolecía anteriormente, funcionó la instrucción pública el año pasado²⁰⁶”. En relación al departamento de Bolívar, su informe expresaba: “Tan malo como en la generalidad de las secciones, quizá peor, tiene que ver el estado en que se encuentra la instrucción primaria de ésta, porque las deficiencias que son comunes a la mayoría se agregan aquí, lo mismo que en el Norte de Santander, las que provienen de haber suprimido los Inspectores Provinciales hace dos años”²⁰⁷.

De igual modo, la sociedad colombiana de los años veinte presencié uno de los más álgidos debates en torno a la educación nacional, que se vio manifestado en las preocupaciones y pronunciamientos de un grupo de intelectuales (tanto liberales como conservadores) alrededor de un tema, cuyo problema central se basaba en la llamada “degeneración de la raza”²⁰⁸. Entre estos intelectuales sobresalían algunos políticos que planteaban la tesis de que el atraso económico de las regiones y del país obedecía a que la mayoría de la población (ante todo los sectores marginados) estaba representada por una raza inferior, y que para resolver el mejoramiento de la raza se debía esperar el transcurrir de varias generaciones, luego de que la población adulta se educara en su edad escolar.

Miguel Jiménez López, Luis López de Mesa, Emilio Robledo, entre otros intelectuales, se manifestaron abiertamente, a través de debates públicos y de conferencias en distintos centros educativos, sobre el estado, características y calidad de la población colombiana en directa

²⁰⁴ BÁEZ OSORIO, Miryam. 2002. *Óp. Cit.*

²⁰⁵ GONZALEZ, Fernán. 1978. *Óp. Cit.*, p. 71.

²⁰⁶ ABADÍA MÉNDEZ, Miguel. *Memorias del Ministro al Congreso de la Republica*, 1921. p. 47.

²⁰⁷ *Ibíd.*

²⁰⁸ Ver: MUÑOZ, Catalina. *Los problemas de la raza en Colombia: más allá del problema racial: el determinismo geográfico y las dolencias sociales*. Bogotá: Universidad del Rosario, 2011. Ver también: GÓMEZ, Laureano. *Interrogantes sobre el progreso en Colombia*. Bogotá: Minerva 1928.

articulación con los sistemas de enseñanza. Los negativos diagnósticos que arrojaban como hallazgos sólo tendrían remedio en una modernización de la educación, lo que, sin duda, implicaba idear y ejecutar una reforma educativa. En esta coyuntura, dirigentes liberales y conservadores no sólo tomaron conciencia frente a la situación crítica por la que atravesaba el país, sino que igualmente adoptaron medidas de intervención con ideales y postulados de cambios que promovieron una educación nueva y moderna.

Uno de los aspectos más rechazados por el liberalismo en este contexto, era la “exagerada intromisión eclesiástica en los asuntos educativos”²⁰⁹. Un editorial del diario El Espectador del 23 de noviembre de 1923 manifestaba la siguiente posición:

La iglesia, al asumir ahora la dirección de la reforma educacionista, ¿será capaz de extinguir el analfabetismo y de verificar la revolución universitaria? No: La reforma sólo podrá hacerse con un criterio, no de exclusión sino de independencia del Poder Eclesiástico; esto quiere decir que será imposible realizarla mientras el Ministerio de Instrucción Pública permanezca cobardemente oprimido bajo el coturno romano de un Monseñor Vicentini²¹⁰.

La percepción social, política y educativa alrededor de la secularización confrontó los ámbitos rural y urbano, desde sectores de la opinión pública hasta las esferas más destacadas de círculos intelectuales. Los debates en torno a cual debía ser el grado de influencia de la Iglesia en la sociedad permeó hábitos de la vida cotidiana en búsqueda de una vida civil secularizada, al tiempo que trascendió el conflicto mismo entre clericalismo y anticlericalismo. De esta manera, en este contexto, quedaron sembradas las semillas de la separación de la Iglesia y el Estado, la aspiración a la enseñanza laica así como los férreos cuestionamientos a una hegemonía católica que imperaba desde las últimas décadas del siglo XIX²¹¹.

²⁰⁹ GONZÁLEZ, Fernán. 1978. Óp. Cit., p. 72.

²¹⁰ El Espectador. Bogotá, 23 de noviembre de 1923. p. 4.

²¹¹ RODRIGUEZ, Jaime, S.B. Educación católica y secularización en Colombia. Bogotá: 1970. URIBE MISAS, Alfonso. La libertad de enseñanza en Colombia. Medellín: Bedout, 1962.

Se generalizó, entonces, toda una corriente social y educativa ajena a las tendencias cristianas y a las pedagogías católicas que orientaron sus esfuerzos a desterrar la pobreza y el analfabetismo que caracterizaban la mayoría de la ciudadanía, a través de la promoción de la educación. Tal iniciativa consistió en una corriente fundamentalmente liberal y laica que, al margen de la burocracia, asumió la estrategia de recuperación del poder a través de la “vocación docente del liberalismo”, anunciada desde 1916 y reivindicada en la Convención Liberal celebrada en la ciudad de Ibagué hacia 1932. En medio de la polémica por la secularización de la educación, algunos de los destacados frutos de esta tendencia liberal sustentada en la educación fue la fundación de instituciones de Educación Superior como la Universidad Libre (1913) y de colegios como el Gimnasio Moderno (1914), a cargo del destacado pedagogo Agustín Nieto Caballero, en la ciudad de Bogotá²¹².

Tras áridos esfuerzos para evitar la oposición de la Iglesia, el gobierno nacional se concentró, desde finales de 1924, en la Misión Kemmerer, una Misión Educativa Alemana para impulsar la iniciativa de la reforma a la educación: Carl Glockner, dedicado a las escuelas Normales y Primaria; Karl Decker, destinado a los colegios de Secundaria y Anton Eitel designado a la Universidad, fueron los técnicos alemanes que llegaron a Colombia para planear la reforma al sistema educativo nacional, que se desembocaría en una nueva ley. Estos extranjeros contaron con la asesoría de Emilio Ferrero, Gerardo Arrubla y Tomás Rueda Vargas, representantes de distintas ramas del ámbito educativo y de la cultura colombiana²¹³.

A la misión liderada por estos tres educadores alemanes y católicos, se le sumaron posteriormente dos conservadores y un liberal, quienes en conjunto y tras una exhaustiva indagación en la realidad educativa del país, construyeron una serie de propuestas que buscaron contrarrestar la inevitable hostilidad con la Iglesia. Dicha comisión entregó, el 3 de agosto de 1925, ante el Ministerio de Instrucción y Salud Pública, José Ignacio Bernaza y por su conducto, a la Presidencia de la República, el Proyecto de Ley Orgánica de la Educación, que, a su vez, fue canalizado al Congreso. Las propuestas incluían el

²¹² SILVA, Renán. 2005. Óp. Cit., p. 83.

²¹³ BOHÓRQUEZ CASALLAS, Luis Antonio. 1956. Óp. Cit., p. 436.

establecimiento de la Educación Primaria Obligatoria, otorgando libertad a los padres de familia de escoger el tipo de colegio de su preferencia; la creación de un Bachillerato que se diversificaría en las modalidades Clásico, Comercial y Científico; la libertad de que los colegios ofrecieran bachillerato a las mujeres; el establecimiento de un sistema de control público a la educación, y la creación de una institución Normal Nacional Modelo en la ciudad de Bogotá²¹⁴.

Este Proyecto de Ley Orgánica de la Educación Pública se sustentaba en cambios radicales en la organización, en la orientación científica y en la financiación de la política educativa y tras un extenso debate en el Congreso, finalmente no fue aprobado. La oposición de la Iglesia frente a los planteamientos del proyecto de ley no se hizo esperar y sus férreos pronunciamientos generaron tanto modificaciones en las propuestas como una gran influencia en la no aprobación del parlamento. Buena parte de los motivos radicaron en que la reforma relacionada con el bachillerato y las universidades lesionaba en gran manera los intereses y derechos históricamente adquiridos por la esfera eclesiástica, con el auspicio de los conservadores. Adicionalmente, los gastos que se impondrían a los departamentos y a la instrucción primaria eran considerados peligrosos para la estabilidad del sistema.

Pese a ello, el Ministerio reunió en Bogotá a los Directores de Educación y les proporcionó toda la información y normas para lograr la aprobación de las Asambleas Departamentales de varias disposiciones representadas, entre otros aspectos, en el mejoramiento de los ingresos de los maestros (aumento de sueldos), mejores condiciones higiénicas de los locales escolares, higiene del estudiantado, selección y dignificación del personal docente, etc.

De regreso a su país, la Misión Alemana²¹⁵ aún no había convertido en ley sus propuestas sobre Colombia. No obstante, y tiempo después, sí se fraguaron reformas de gran

²¹⁴ MOLANO, Alfredo y VERA, Cesar. 1982. Óp. Cit.

²¹⁵ La década de los años 1920, conocida como “la danza de los millones” o “el renacimiento colombiano”, fue un período destacado por las relaciones comerciales, económicas y diplomáticas entre Colombia y varios países, principalmente los Estados Unidos. Diversas misiones extranjeras se llevaron a cabo en Colombia, contratadas o invitadas por el gobierno, para diseñar o asesorar en aspectos bancarios, militares, penales y de la administración pública. La Misión Pedagógica Alemana realizada entre 1924 y 1926, fue la encargada de los

trascendencia como la Ley 56 de 1927, que hizo obligatoria la enseñanza primaria. Esta ley también precisó las primeras disposiciones para promover una segunda reforma educativa de alcance nacional, en el contexto de los gobiernos conservadores. Las Escuelas Normales fueron cerradas con el objeto de reestructurarlas y darles una nueva orientación. Se crearon las Facultades de Educación y se unificó la Educación Primaria, Rural y Urbana²¹⁶. Igualmente, se decretó la libertad de escuela, se reestructuró el Ministerio de Instrucción y se especificaron las funciones relativas a la educación y a la salud, por lo cual, en adelante se denominaría Ministerio de Educación. Este cambio lo liberó de compartir recursos presupuestales con los gastos de beneficencia y leprosería. Sin embargo, buena parte de estas modificaciones, tendrían que esperar algunos años para ser introducidas en el ámbito educativo nacional.

Lo que sí avanzó con ferviente entusiasmo fue el ámbito pedagógico. En agosto de 1925 arribó al país el educador belga Ovidio Decroly, invitado por el educador Agustín Nieto Caballero. Entre las varias tareas que cumplió en su visita, dictó varias conferencias en las instalaciones del Gimnasio Moderno de Bogotá en las que explicaba ampliamente en qué consistía el movimiento filosófico educativo de la Escuela Nueva. Decroly fue uno de los fundadores de esta propuesta pedagógica y uno de sus más entusiastas difusores por todo el mundo.

Escuela Nueva²¹⁷ fue una corriente pedagógica que se basaba en los principios de libertad, autonomía y autogobierno en la escuela, y en la experiencia y autoactividad de los educandos. Entre los fundamentos claves de la Pedagogía Decroliana se destacan: “preparar al niño para la vida y por la vida y organizar el medio”, de modo que el niño halle en él los estímulos adecuados a sus tendencias favorable. Tales premisas, sumadas a los nuevos programas y métodos que promovían los centros de interés, fueron considerados por Jorge Orlando Melo

lineamientos de reforma educativa. Ver: PALACIOS, Marco y SAFFORD, Frank. Historia de Colombia. País fragmentado, sociedad dividida. Bogotá: Universidad de los Andes, 2012. p. 410. (1ª ed. 2002).

²¹⁶ HERERRA CORTÉS, Martha, 1992. Óp. Cit., p. 69.

²¹⁷ Ver: Revista de la Educación Latinoamericana N°5. RUDECOLOMBIA, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Sociedad de Historia de la Educación latinoamericana, 2003. SOTO, Diana (dir.) Dedicada la Escuela Nueva.

como los inicios de la globalización de la enseñanza”²¹⁸. Todos estos factores los enfrentan al espíritu de disciplina de la escuela tradicional, y a la preponderancia que esta concedía al aprendizaje intelectual y libresco²¹⁹.

Según la Escuela Nueva, la vida material presenta cuatro manifestaciones: alimentarse, vestirse, defenderse del peligro y el trabajo. La globalización se fundamenta en el estudio psicológico que demuestre lo que el niño conoce a partir de una visión de conjunto, es decir, lo que va de lo general a lo particular. Por ejemplo, el niño no empieza a hablar por letras si no utilizando palabras, por lo cual, es globalizador. De manera general, la propuesta de la Escuela Nueva es que en cada establecimiento educativo se desarrolle un plan de materias que atienda los intereses de los niños y se verifique la globalización para mejorar las percepciones y se logre la claridad y articulación con el conocimiento de varias ciencias, precisión de conceptos, placer al estudiar y motivación personal para el logro de las metas personales²²⁰.

Pese a estos avances en las concepciones y prácticas pedagógicas, la vida política nacional discurría en medio del agotamiento político del Partido Conservador y la caducidad de sus promesas, lo que sumado a los sucesos relacionados con la Masacre de las Bananeras²²¹ llevaron al conservatismo a una profunda crisis que dejó en ventaja en las elecciones al partido liberal. Los continuos esfuerzos realizados en la década del veinte por los sucesivos Ministros de Educación crearon un clima favorable para que el Partido Liberal, ya en el poder a partir de 1930, hiciera germinar las semillas de los primeros intentos por modernizar la

²¹⁸ MELO, Jorge Orlando. La educación en Colombia durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-Facultad de Educación-Escuela de Ciencias Sociales y Económicas, 1997. p.15.

²¹⁹ GAVIRIA, Nicolás. Filosofía e Historia de la Educación. Tomo II. Bogotá: Bedout, 1972. p. 82.

²²⁰ MELO, Jorge. 1997. Óp. Cit., p. 16.

²²¹ La Masacre de las Bananeras fue una matanza perpetrada contra un gran número de trabajadores de la United Fruit Company, ocurrida el 5 y 6 de diciembre de 1928 en el municipio de Ciénaga - Magdalena, Colombia. Fue orquestada bajo el gobierno de Miguel Abadía Méndez, quien actuó protegiendo los intereses de los EEUU y de dicha compañía, decidiendo poner fin a la huelga de obreros dirigida por el sindicato, que buscaba garantizar mejores condiciones laborales. Ver: LEGRAND, Catherine. El conflicto de las Bananeras. En: TIRADO, Álvaro. (ed.). Nueva Historia de Colombia, Vol. IV. Bogotá: Planeta, 1989. p. 183 - 217.

educación. De hecho, en materia de profesionalización de educadores, como primer paso para renovar la educación, Carlos Low y Martha Herrera argumentan:

Las Facultades de Educación no conocieron larga vida puesto que al fortalecerse en la década del 30 el predominio del Partido Liberal, éste dio un vuelco a su orientación y se propuso constituir sobre sus bases una propuesta en la que prevaleciera la influencia liberal, a la vez que se fundamentó en un modelo pedagógico de corte laico y liberal que tomaba distancia de la pedagogía católica. Es así como el Proyecto de la Escuela Normal Superior se abrió paso, dentro del entorno conocido como la República Liberal²²².

1.3 El tránsito a un nuevo régimen político y educativo: El Liberalismo en el poder

Los primeros años del siglo XX trajeron consigo el inicio de un tímido proceso de industrialización que aprovechó la indemnización recibida por Panamá, y los empréstitos extranjeros empezaron a destinarse a la mejora de la infraestructura existente en el país. Las divisas que generaban las exportaciones cafeteras comenzaron a invertirse en la industria, toda vez que la capacidad instalada con la que ésta contaba venía siendo subutilizada. Salomón Kalmanovitz afirma que:

Mientras la mayor parte del mundo se debatía en el estancamiento durante los años treinta, Colombia y otros países latinoamericanos vivieron procesos de intensa industrialización. El aceleramiento del desarrollo industrial durante este período ha conducido a una interpretación bastante aceptada en el país y en América Latina pero intensamente cuestionada, que señala la crisis como el verdadero inicio de la industrialización²²³.

²²² HERRERA Martha y LOW, Carlos. Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior. Una historia reciente y olvidada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994. p. 25.

²²³ KALMANOVITZ, Salomón. Economía y Nación. Una breve historia de Colombia. Bogotá: Tercer Mundo Eds., 1988. p. 293. (3ª ed.).

En efecto, la crisis mundial de 1929 obligó al Estado a una paulatina sustitución de importaciones, con lo cual se empezó a robustecer el proceso de industrialización nacional²²⁴. Sin embargo, dicha crisis también representó la paralización del crédito externo, la interrupción de muchas obras de infraestructura y un creciente desempleo y éxodo masivo de trabajadores de obras públicas a las ciudades. Por tanto, en este contexto de crecimiento económico también emergieron conflictos laborales liderados por un sindicalismo en gestación²²⁵. La correlación de estos hechos generó una situación de tensiones y desempleo sin precedentes, al tener que suspenderse varias obras públicas, lo que a su vez se tradujo en paros forzosos en algunas industrias. Con respecto a esta situación pronunció el Ministro de Industrias en 1930:

La crisis de 1929 empezó a afectar en un sentido de contracción a todos los sectores de la riqueza y el trabajo nacionales y en especial a la clase obrera y a todas las clases que viven del salario... Ya en agosto del año pasado empezaba a palpitar el problema de la desocupación. Los servicios de estadística no permiten presentar el guarismo exacto... el sólo licenciamiento de los trabajadores de obras públicas no basta para conocer la intensidad de la desocupación, pues el trabajo se redujo a todo lo largo de la producción nacional, con pequeñas diferencias de regiones y de industrias que matizan, pero no liquidan ni despejan el problema general de las masas desocupadas²²⁶.

Varias fueron, entonces, las circunstancias y factores que al conjugarse generaron la caída del régimen conservador y el ascenso de los liberales al poder empezando la tercera década del siglo XX: En primer lugar, la crisis mundial del capitalismo en 1929, que dejó a miles de trabajadores sin empleo, convirtiéndose en una gran fuerza opositora dadas las medidas insuficientes del Estado. Segundo, la represión policiva con la que gobierno de Miguel Abadía Méndez (1926-1930) manejó la crisis social, especialmente el caso de las Bananeras y el de los estudiantes de Bogotá, lo que levantó serias oposiciones y rechazo en la mayoría

²²⁴ Ver: PALACIOS, Marco y SAFFORD, Frank. 2012. *Óp. Cit.*, p. 385-428. BUSHNELL, David. 2007. *Óp. Cit.*, p. 214-274.

²²⁵ Ver: PÉCAUT, Daniel. 1987. *Óp. Cit.*, p. 226-287. ARCHILA, Mauricio. *Cultura e identidad obrera, Colombia 1910 – 1945*. Bogotá: CINEP, 1992.

²²⁶ CHAUX, Francisco José. *Memoria del Ministro de Industrias al Congreso Nacional en las sesiones ordinarias de 1930*, Bogotá, Imprenta Nacional. 1930, p. 371.

de la población. Tercero, las divisiones internas del conservatismo tanto por la candidatura presidencial de 1929 como las de años anteriores, pues las impetuosas campañas de Laureano Gómez contra sus copartidarios en el gobierno, menoscabaron su fuerza política.

Por todo ello Daniel Pécaut argumenta que “el éxito del Partido Liberal en 1930 depende en efecto de la incapacidad del Partido Conservador para unirse alrededor de un candidato”²²⁷. Finalmente, una profunda renovación ideológica en el seno del liberalismo desde los inicios de la década de 1920 propició un importante acercamiento con los sectores populares y con la política de plaza pública, que construyó y difundió, a su vez, una agenda para reformar las instituciones del Estado, adecuándolas a las necesidades sociales y a las nuevas realidades²²⁸.

Estos antecedentes abonaron el terreno para que Enrique Olaya Herrera ganara las elecciones presidenciales en 1930, abanderando un liberalismo unido, pues a ello se adicionó el apoyo de un importante sector del partido conservador, promovido por Carlos E. Restrepo²²⁹. “Concentración Nacional” fue el nombre dado al programa de gobierno de Olaya Herrera (1930-1934), constituido por un conjunto tanto de liberales como de conservadores, en esencia, elementos moderados de ambos partidos.

Esta administración afrontó las difíciles condiciones de la economía internacional que incidieron en distintos sectores del panorama nacional. No obstante, el tránsito a la República Liberal no fue un camino fácil. Una nación mayoritariamente conservadora equivalía a la necesidad de desmontar la burocracia partidista en departamentos y municipios, hecho que contribuiría a la posterior crisis de la dirigencia y a aclimatar una atmósfera de violencia bipartidista que va a alcanzar su punto de ebullición hacia 1948.

El presidente Olaya Herrera y sus colaboradores priorizaron la atención a los efectos de la crisis económica y seguidamente se ocupó de emprender reformas sociales y políticas, varias de ellas gestadas en los gobiernos antecesores, pero siempre postergadas y frustradas por el

²²⁷ CALDERON, María Teresa y RESTREPO, Isabela. Colombia 1910-2010. Bogotá: Taurus, 2010. p. 55.

²²⁸ VÁSQUEZ, Alfredo. El poder presidencial en Colombia. Bogotá: Ediciones Suramericana Ltda. 1986.

²²⁹ MOLANO, Alfredo y VERA, Cesar. 1982. Óp. Cit.

predominio de fuerzas tradicionalistas y opuestas al cambio. En concordancia con los principios liberales que preconizaba y ante la presión de la crisis de 1929, Olaya adoptó medidas para acentuar el proteccionismo y el intervencionismo del Estado en la economía, legitimó los intereses de los obreros (con la Ley 83 de 1931 legalizó y reglamentó el sindicalismo y en 1932 les decretó jubilación) y en 1934 estableció la jornada laboral de 8 horas junto algunas prestaciones sociales. Con Olaya Herrera, en definitiva, se inició un nuevo periodo en la vida política nacional. Los siguientes 16 años estarían orquestados por el liderazgo ideológico de Alfonso López, Jorge Eliécer Gaitán, Eduardo Santos y Alberto Lleras.

Exceptuando el Decreto 1487 de 1932, las políticas educativas de Olaya fueron una extensión de las agenciadas por la Hegemonía Conservadora. Dicho decreto, expedido un 13 de septiembre, oficializaba una reforma a la Enseñanza Primaria y Secundaria que, entre otros aspectos, establecía la obligatoriedad de la instrucción primaria tanto en las escuelas urbanas como en las rurales y los requisitos para aspirar al nivel de bachillerato, al universitario y a la carrera del magisterio. Así mismo, por lo reglamentado en dicho decreto sólo en los colegios oficiales de segunda enseñanza se podía acceder al grado de bachiller o en los colegios privados que obtuvieran esta facultad del Ministerio de Educación. El objetivo de sujetar la educación a las disposiciones del Ministerio era evidente.

En los inicios de la República Liberal, aún imperaban las acciones de los gobiernos antecesores por mejorar la educación en Colombia. Las reformas recomendadas por la Misión Alemana traída al país por el gobierno del General Pedro Nel Ospina hacia 1924, prácticamente habían fracasado tanto por la oposición de la Iglesia, como de algunos sectores del Parlamento. No obstante, había una conciencia generalizada de que la educación era la base fundamental sobre la que descansaba el desarrollo del país y era el ámbito que requería no sólo importantes inversiones y fuerzas de cambio para detener el atraso económico, sino que, igualmente, estuviera en manos de personas capacitadas. Por tal razón se dispuso que los maestros debían cursar estudios en una Facultad de Educación.

La Ley 56 de 1927 fue reglamentada por el decreto 1790 de 1930, en el cual el presidente Olaya estableció, entre otros, los siguientes aspectos: En primer lugar, los padres, guardadores y cuidadores de los niños están en la obligación de proporcionarles un mínimo de educación, que puede ser brindada en el hogar, en una escuela pública o privada. Igualmente, “esta disposición queda suspendida donde no haya escuela gratuita a una distancia menor de 2.5 kilómetros”²³⁰.

El cumplimiento de esta normatividad se comprobaba con un examen realizado a los 13 años de edad y la “expedición de un certificado a favor del padre, tutor o curador”²³¹. Esta ley también estableció la obligatoriedad de suministrar un local escolar a los propietarios de haciendas que tuvieran una población mayor de 20 niños entre sus aparceros o propietarios. Sin embargo, estas medidas tuvieron pocos efectos prácticos. De otra parte y en materia de la formación de maestros, se buscó reformar las Escuelas Normales, debido a que hasta 1932 carecían de unidad en los programas, intensidad y clases de estudios. Por tales circunstancias se consideraba que “la dependencia de las Normales de los departamentos generaba una anarquía absoluta”²³².

Estas disposiciones, lejos de generar transformaciones decisivas en los contenidos y métodos pedagógicos, ocasionaron en la práctica la disminución de los años de escolaridad y limitaron la entrada de los niños a la escuela, al aumentar en un año la edad mínima para tal ingreso. El designar a la universidad la responsabilidad de preparar al magisterio equivalía al traslado de un problema de un lugar a otro, pues, de acuerdo a las condiciones del momento, no estaba la universidad en condiciones de desempeñar esa misión, por dos razones precisas: 1) carencia de programas adecuados y de Facultades de Educación suficientes para cumplir con esta demanda, 2) la remota posibilidad de que los bachilleres se desplazaran a las Facultades de Educación a prepararse para el ejercicio docente en momentos en que la tendencia general de los bachilleres era optar por áreas como la medicina, el derecho y la ingeniería.

²³⁰ Ley 56 de 1927 (noviembre 10), “Por la cual se dictan algunas disposiciones sobre Instrucción Pública.” Diario Oficial Número 20645. Bogotá, martes 15 de noviembre de 1927.

²³¹ Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial Año LXVI – NUMERO 21546. Bogotá, miércoles 19 de noviembre de 1930.

²³² *Ibíd.* p. 40.

Por tanto, hacia 1933 el Ministerio unificó los estudios normalistas con la implementación de los mismos estudios de bachillerato, introduciendo formación pedagógica a partir del cuarto año. Pero contrario a los efectos que se esperaba, se generó una saturación de materias y el consiguiente desvío de los normalistas hacia otras carreras universitarias. Ante estos resultados, el gobierno optó por diferenciar los estudios normalistas de los de bachillerato, a través del decreto 71 del 14 de enero de 1939, reduciéndose los estudios normalistas a cinco años.

El 12 de febrero de 1934, Manuel J. Huertas, Secretario del Ministerio de Educación Nacional, envió un memorándum al presidente Olaya en el que le solicitaba gestionar una “reorganización en la política educativa del país y una sólida renovación en beneficio del ramo”²³³, en la que se destacan, entre otros, los siguientes planteamientos:

Molesto la atención de Vuestra excelencia con la lectura de la presente carta, que es el resultado de un estudio sereno, adquirido durante el tiempo que he tenido el honor de actuar en la Secretaría del Ministerio, de ver los obstáculos que se oponen para el desarrollo conveniente de las ideas de los Ministros, y del contacto con las personas que se dicen entendidas en asuntos pedagógicos²³⁴.

(...) Obtenida las debidas autorizaciones, sería el caso en entrar a estudiar de manera práctica para obligar a los Municipios a construir los locales para las escuelas urbanas y rurales, y las granjas agrícolas en donde todavía no se ha dado cumplimiento a esta imperiosa necesidad. Se obtendría así la nacionalización de la enseñanza primaria para hacer efectivas las disposiciones que existen sobre la materia²³⁵.

(...)Creo que para lograr una transformación educativa en el país, y para poder dar cumplimiento a la Ley 56 de 1927 sobre enseñanza obligatoria y poner en actividad tantas otras iniciativas, se requiere la unificación en la enseñanza en el sentido de que exista unidad de caja, unidad de cuenta y unidad de responsabilidad, política ésta que consiste en que el aporte de los Municipios, de los Departamentos y de la nación destinados a la Instrucción, ingresen a un fondo común, con tal destino, naturalmente controlados en cuanto a su inversión, por la nación, por el Departamento y por el Municipio, convirtiéndose las Direcciones

²³³ Carta dirigida por el Secretario del Ministerio de Educación Nacional al Excelentísimo señor Presidente de la República, sobre reforma educativa y respuesta de este último. Bogotá Imprenta Nacional. 1934. p. 7-8.

²³⁴ *Ibíd.*

²³⁵ *Ibíd.*, p. 13.

de Instrucción Pública en agentes directos del Ministerio de Educación Nacional²³⁶.

A los pocos días de recibida la anterior misiva, el 1 de marzo de 1934, Olaya Herrera le respondió al Secretario Huertas por escrito manifestando:

Aunque circunstancias adversas emanadas de la honda crisis económica y financiera que en los últimos años ha atravesado el país nos han impedido desarrollar en el Ministerio de Educación y sus dependencias la extensa acción que hubiéramos querido, debemos reconocer el esfuerzo que los ministros y sus colaboradores en ese ramo, entre los cuales se encuentra usted como uno de los primeros, han cumplido con entusiasmo y fe. Las medidas que usted sugiere responden a nuestros anhelos, y es preciso que el Gobierno y el Congreso les den su apoyo decidido. Así lo pediremos de las Cámaras al inaugurar sus próximas sesiones²³⁷.

Para implementar las leyes educativas que habían entrado en el escenario social y político, las partidas apropiadas en los respectivos presupuestos para el Ministerio de Educación Nacional se habían incrementado paulatinamente; sin embargo, los aumentos no fueron continuos en el tránsito de los años 1926 a 1936. Todo lo contrario, reiterados altibajos y disminuciones adjudicadas a la mencionada “crisis económica y financiera”, justificaban las limitaciones de los recursos destinados a la educación. En efecto, el presupuesto global dedicado a la instrucción en 1934, en los 14 departamentos del país era de \$5.538.974²³⁸, lo cual correspondía a 17.98% del presupuesto total. De ello, el monto aproximado de los presupuestos municipales para la instrucción suma \$4.000.000, correspondiendo al 11%.

Antes de finalizar el mandato de Olaya, por el Decreto 227 de 1933 se hicieron extensivas las reformas de Instrucción Primaria y Secundaria a la Enseñanza Femenina y se constituyó el Fondo Nacional de Educación Pública al que contribuiría la nación, los departamentos y municipios. La norma propendía por acabar con la limitación de recursos, a través de una distribución de responsabilidades entre los municipios, que debían garantizar locales y

²³⁶ *Ibíd.* p. 17.

²³⁷ *Ibíd.* p. 5.

²³⁸ Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1934. p.77.

mobiliarios, entre los departamentos, encargados de los salarios de los maestros, y la nación, que debía suministrar los textos y útiles. Adicionalmente, la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación en Bogotá y Tunja en 1933 y 1934, respectivamente, permitió la formación de la primera generación de profesores de enseñanza media, directores de grupos escolares, inspectores y altos funcionarios de la educación, que, a su vez, en los años posteriores se encargarían de impulsar la renovación pedagógica²³⁹.

La memoria del Ministro de Educación Nacional presentada al Congreso de 1933 por Julio Carrizosa, inicia su introducción aduciendo:

Se ha sostenido entre nosotros, no por pocas personas, que el problema de la reforma instruccional es un problema legislativo; otros han dicho que tal problema se resuelve solamente con dinero, y no han faltado quienes afirmen que el problema consiste, simplemente, en una acertada labor administrativa. Salta a la vista de quien estudie con algún detenimiento esta cuestión, que ninguna de las opiniones anteriores es completamente cierta, pues la resolución del problema instruccional participa al mismo tiempo de todos estos aspectos: tiene de reforma legal, consiste también en una acción administrativa, y requiere naturalmente dinero. Tal es la razón de su gran complejidad aquí y en otras partes, ya que puede decirse que todos los Estados modernos padecen el problema no resuelto de la educación pública. Es necesario, por lo tanto, repasar todos los aspectos de esa empresa instruccional del Estado, para señalar sus deficiencias y determinar las causas de esas deficiencias²⁴⁰.

A pesar de estas iniciativas, el campo educativo durante el cuatrienio de Olaya, no reveló modificaciones estructurales y la política educativa quedó en manos de ministros conservadores. Un movimiento de reformas de mayor envergadura se hacía cada vez más apremiante.

²³⁹ JARAMILLO URIBE, Jaime. 1980. *Óp. Cit.*, p. 285.

²⁴⁰ Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1933. Bogotá: Editorial Cromos. 1933. p. 4.

CAPITULO 2

RENOVACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO CON LA REPÚBLICA LIBERAL (1930-1946) Y REVOLUCIÓN EN MARCHA (1934-1938): ACCIONES, POSTURAS, DEBATES

Una vez abordado el contexto caribeño y latinoamericano en el que surgen los procesos reformistas de inicios del XX, y la manera como los países les dieron aplicación según sus realidades y necesidades, este capítulo se centra en la explicación del planteamiento ideológico y político de la Reforma Educativa Liberal de 1936 en Colombia, propuesta en el gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938), en el marco general de la República Liberal (1930-1946). Para tal efecto, se precisan los antecedentes que configuraron su realización, la coyuntura nacional en la que emerge, los debates que respaldaron o cuestionaron su implementación y los lineamientos sociopolíticos que la definieron. En consecuencia, los aportes de este apartado están representados en la discusión de lo que se plantea como la renovación del sistema educativo nacional, desde los aspectos ideológicos, normativos, económicos y sociales, en términos cualitativos y cuantitativos.

El movimiento a favor de una reforma a la educación nacional fue iniciativa de un grupo de pedagogos, médicos y políticos integrantes de las filas tanto liberales como conservadoras. Rafael Bernal Jiménez (1898-1974), Adolfo Gil Hernández (1903-1978), Luis López de Mesa (1884-1967), Agustín Nieto Caballero (1889-1975), Tomás Rueda Vargas (1879-1943), Gerardo Molina (1906-1991), Francisco Socarrás (1906-1995), Germán Arciniegas (1900-1999), entre otros, fueron el núcleo de intelectuales con mentalidad moderna que idearon la transformación de las estructuras educativas acordes a la realidad nacional, que realmente preparara a la sociedad para el trabajo y el ejercicio de la ciudadanía.

Como se mencionó anteriormente, los antecedentes servidos con la labor de Nieto Caballero a través de la difusión de las teorías de la Escuela Nueva o Activa y del Gimnasio Moderno, fueron un importante catalizador de las nuevas corrientes que implantarían la autonomía, la libertad de cátedra y la tolerancia religiosa en todos los ámbitos y niveles de la educación nacional. A esas convicciones liberales se sumaban aseveraciones como: “Preparación inadecuada del magisterio: he ahí el mal en concreto”²⁴¹. “Es un hecho que los males de que adolece nuestra Instrucción Pública principalmente son de técnica, es decir, de métodos y de sistemas”²⁴². Este tipo de ideas y críticas planteadas de manera reiterada por Nieto Caballero en sus diversos escritos de amplia circulación desde los años veinte, representaron buena parte de los acicates que definieron la atmósfera intelectual y las bases ideológicas sobre las que descansó la renovación del sistema educativo nacional.

2.1 Educación Rural: Antesala de la Reforma Agraria

Al gobierno de Olaya Herrera (1930-1934), le sucedió el primer mandato de Alfonso López Pumarejo. (1934-1938). Para las elecciones de 1934, López logra acceder al Ejecutivo sin ningún contrincante por parte del conservatismo. El impulso desarrollista de la burguesía que lo catapultó al poder se materializó en un proyecto reformista en todos los niveles, que ejecutó durante su primera administración a través de la realización de un conjunto de reformas en los ámbitos agrario, judicial, tributario, educativo, laboral y de política internacional. Por esta razón, su gobierno se identificó con el nombre de “Revolución en Marcha”, concepto esgrimido por él mismo como "el deber del hombre de Estado de efectuar por medios pacíficos y constitucionales todo lo que haría una revolución por medios violentos"²⁴³.

²⁴¹ NIETO CABALLERO, Agustín. Sobre el problema de la Educación Nacional. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Ciencia y Cultura, 1937. p. 44.

²⁴² *Ibíd.* p. 45.

²⁴³ ARIZMENDI POSADA, Ignacio. Presientes de Colombia, 1810-1990. Bogotá: Planeta, 1989. p. 234. Ver también: ZULETA ANGEL, Eduardo. El Presidente López, Medellín: Editorial Albón-Interprint S.A., 1968, p. 63.

Según el intelectual Ignacio Torres Giraldo (1893-1968): “López en el poder representa, sobre todo, lo que hay de nuevo en la burguesía como clase, es decir su sector progresista interesado en la producción nacional, en el trabajo productivo, en el esfuerzo creador del pueblo colombiano, en el desarrollo y la grandeza del país. Y justamente es por esto que López tiene el respaldo de las masas que son la fuerza esencial del progreso²⁴⁴”.

Al término de un mes de su posesión, el Presidente López anunció sus propósitos frente a la Reforma Agraria. En una de correspondencia enviada en tal sentido al Congreso de la República expresó: "(...) El Gobierno está seguro de que la agitación profesional tiene su mayor acicate en las desgraciadas condiciones del campesino colombiano y que cuando ellas sean mejoradas tendrá en su poder los más eficaces instrumentos para combatirla y para sostener el régimen democrático que han querido darse los colombianos"²⁴⁵. Esta argumentación es un llamado enfático a todos los terratenientes para que se comprometían con el proyecto de Ley de tierras que se presentará ante parlamento y agrega: "...Una república campesina como la nuestra, necesita leyes más justas y democráticas sobre la propiedad de la tierra, sobre su uso y sobre las relaciones entre el dueño de la tierra y el trabajador asalariado"²⁴⁶.

En consonancia con lo anterior, el impulso dado a la Educación Rural fue la antesala al proyecto de Reforma Agraria e inmediatamente, de Reforma Educativa, pues el Gobierno de López asumió el problema de la educación rural como la columna vertebral de su proyecto político. Si aspiraba a defender la posición burguesa del desarrollo capitalista para el campo, debía así mismo impulsar la preparación de la mano de obra asalariada en un mayor nivel de instrucción o por lo menos libre del analfabetismo. Las disposiciones basadas en la reunificación teórica hecha en 1932 de la escuela rural y urbana, fueron parte de estos planes.

²⁴⁴ TORRES GIRALDO, Ignacio. Los Inconformes: Historia de la Rebeldía de las Masas en Colombia, Tomo V, Bogotá: Editorial Margen Izquierdo, 1974, p. 2.

²⁴⁵ *Ibíd.*, p. 75.

²⁴⁶ *Ibíd.*, p. 76.

La Ley 12 del 17 de diciembre de 1934 planteó la reorganización técnica del Ministerio de Educación Nacional. Se crearon las Normales Rurales y se determinó el inicio de lo que se llamó "Campaña de Cultura Aldeana y Rural", a través del empleo de elementos educativos modernos como la radiodifusión, los cinematógrafos, las bibliotecas, la designación de médicos, odontólogos y abogados y la dotación y orientación técnica de una comisión de "Cultura Aldeana y Rural", conformada por diversos peritos y se insiste en la puesta en práctica de la educación primaria gratuita en el campo.

Esta Ley facultaba al gobierno para organizar un centro modelo de Bachillerato y establecer Escuelas Normales de maestros rurales, proveer la enseñanza obrera, reorganizar la Escuela Nacional de Comercio y para dictar disposiciones conducentes a la formación del escalafón nacional del magisterio. La Ley establecía, de igual modo, que, a partir de 1936, la nación debería invertir no menos del 10% de su presupuesto general en la Educación Pública.

Ahora bien, la autorización de dar apertura a las Normales Rurales consignada en esta Ley, fue antecedida por otras disposiciones concernientes a las Escuelas Normales. En este sentido, a partir de 1933 se establecieron para las Normales los mismos programas del Bachillerato y se introdujeron a partir del 4o. año, las materias de carácter pedagógico. Sin embargo, se tuvo que esperar hasta 1940 para que se crearan las Escuelas Normales Agrícolas, como parte de las reformas sociales de la Ley de Tierras de 1936, que hacían perentoria la extensión de la alfabetización rural.

Así mismo, dicha Ley también reestructuró cuatro aspectos fundamentales:

1. La campaña de Educación Rural.
2. La apertura de las Escuelas Normales, lo que se identificó como el movimiento por la dignificación del magisterio.
3. Organización de las Escuelas Complementarias de Oficios.
4. Aumento del presupuesto para educación pública.

En este orden de ideas, la Ley 200 de 1936 fue una medida que, si bien aspiró a constituirse en una reforma agraria, no planteó la expropiación de los grandes latifundios para una redistribución de tierras. Sólo se limitó a presentar “una tímida legislación sobre las tierras de colonato y sobre la extinción del derecho de dominio en favor de la nación sobre predios rurales no explotados durante diez (10) años”²⁴⁷. Por tal razón, esta disposición no representó un carácter progresista frente a los terratenientes feudales, ya que en sí misma contemplaba la posibilidad de explotar la tierra en cualquier forma, de modo tal que los latifundistas, al dedicar sus tierras a la ganadería extensiva cumplían la Ley y conservaban sus privilegios.

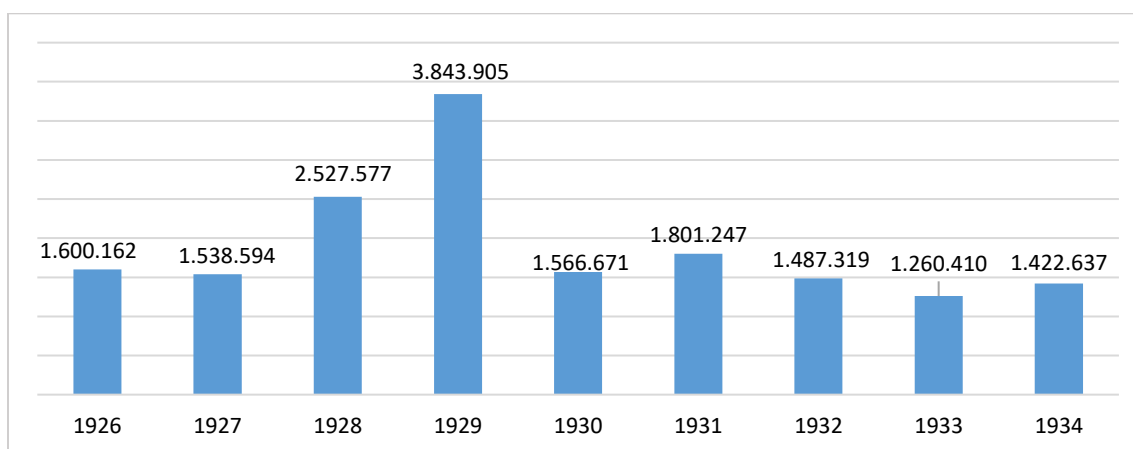
Así, la lucha entre liberales y conservadores fue el enfrentamiento entre los terratenientes con el sector de la burguesía que defendía la necesidad del desarrollo industrial con características nacionalistas. Por ello, las medidas que quisieron implementarse en el campo de la educación rural sufrieron, al igual que la ley de tierras, serias deficiencias y limitaciones que las convirtieron en letra muerta. El ciclo de cuatro años para los niños del campo fue una utopía, al igual que los demás programas relativos a la cultura aldeana, que fueron fragmentarios y sin coordinación con otros organismos.

En relación a las Escuelas Complementarias, a las que también hace alusión la Ley 12 de 1934, materializaban el interés de la burguesía de preparar la mano de obra necesaria para el desarrollo industrial. Sin embargo, la ejecución del plan, obviamente, tuvo que realizarse según las condiciones reales que imperaban. Por tanto, el primer obstáculo se presentó con relación al presupuesto y la dotación de tales centros, al punto que sólo hasta 1938 se logró poner en marcha algunos de los planes establecidos por dicha Ley. De tal modo, estas escuelas iniciaron su funcionamiento con serias deficiencias en sus programas en medio de precarias condiciones de dotación.

²⁴⁷ GÓMEZ MARÍN, Omar; GÓMEZ RESTREPO, Sergio y URREGO GIRALDO, Idilio. La educación en Colombia en el siglo XX. 1900-1980. Medellín: Universidad de Antioquia, 1982. p. 138.

A ello se suma que la aplicación de estas medidas se vio igualmente truncada por restricciones económicas derivadas de la crisis de 1929; coyuntura que, si bien, representó el mejor año en materia presupuestal, incidió en una seria reducción del gasto público en los períodos 1929-1930 y luego entre 1932 y 1933, 1929, tal como evidencia la siguiente gráfica:

Gráfica 1: Presupuestos para el Ministerio de Educación Nacional, 1926-1934

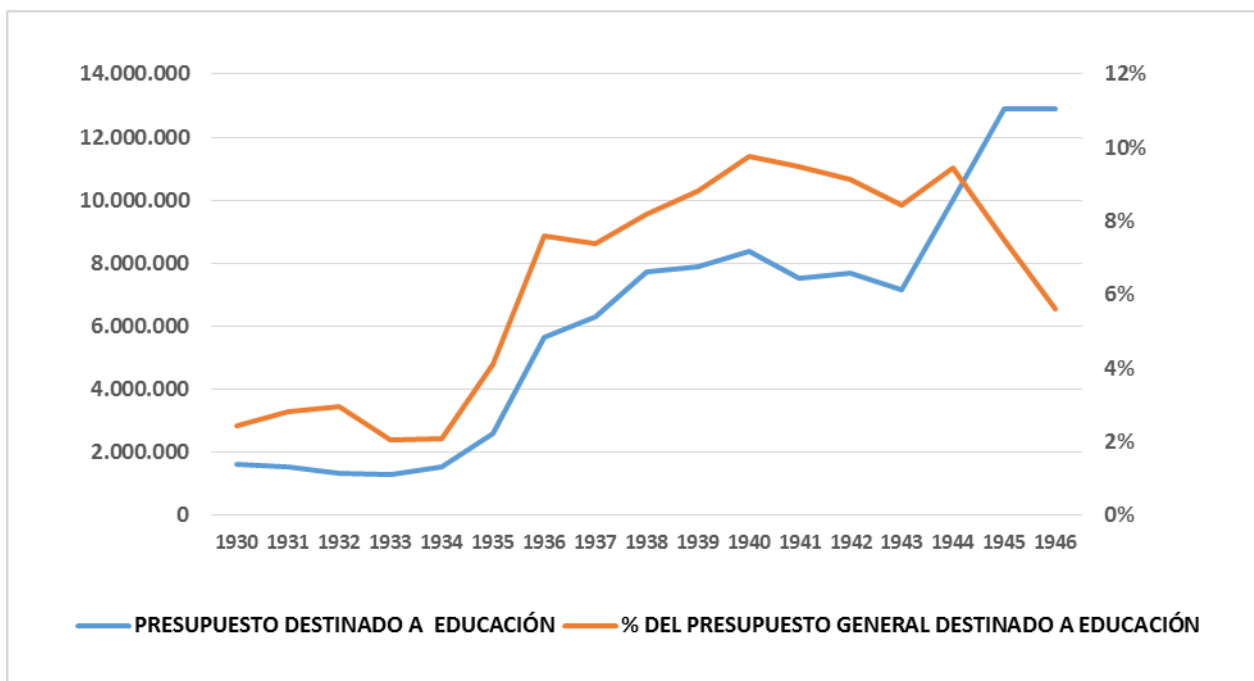


Fuente: Elaboración propia a partir de Memorias de Ministros de Educación, 1926-1934.

Así mismo, se puede apreciar que los gobiernos conservadores entre 1926 y 1929, invirtieron más en educación que los gobiernos liberales en sus primeros años. Ello revela que, de entrada, la Revolución en Marcha y sus reformas enfrentaron serias restricciones que se afectarían el éxito esperado. Como se mencionó anteriormente, y a fin de robustecer la situación presupuestaria, la Ley 12 de 1934 en su Art. 10 reglamentó: “Del año de 1936 en adelante, la Nación invertirá no menos del 10% de su presupuesto general, en la educación pública”. Ello debido a la disminución relativa del presupuesto educativo que de un 8.6%, había descendido al 2% en 1933. A su vez, el Art. 11 advertía: “Si las circunstancias del Tesoro no permiten hacer los gastos que esta Ley demanda, sus disposiciones se tendrán como simples autorizaciones al Gobierno”. De esta manera quedaba justificada, de antemano, la posibilidad de que se truncara la norma en el aspecto presupuestal, como en efecto sucedió, evidenciándose así las limitaciones propias del gobierno para destinar las asignaciones

indispensables para gestionar los programas educativos que se estaban promulgando, según se puede constatar en la siguiente gráfica:

Gráfica 2: Variación del Presupuesto General de la Nación destinado a la Educación, 1930-1946



Fuente: Elaboración propia a partir de Memorias de Ministros de Educación, 1930 -1946.

Puede notarse como el porcentaje de los gastos educativos empezó a ascender a partir de 1934. No obstante, en la práctica no se fraguó el mencionado objetivo establecido por la ley 12 de ese año, de asignar el 10% del presupuesto nacional a la educación; solo se logró, entre 1936 y 1938, niveles que oscilaron entre el 7% y el 8%. Es decir, aunque el presupuesto destinado a la educación aumentó, la participación del mismo sobre el presupuesto general de la nación disminuyó. (Anexo 1).

2.2 La Reforma Constitucional de 1936 y sus efectos en la Educación Nacional

El Acto Legislativo No 1 del 5 de agosto 1936, reformativo de la Constitución, reza en su Art. 14: “Se garantiza la libertad de enseñanza. El Estado tendrá, sin embargo, la suprema inspección y vigilancia de los institutos docentes, públicos y privados, en orden a procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos. La enseñanza primaria será gratuita en las escuelas del Estado, y obligatoria en el grado que señale la ley”²⁴⁸. Se trataba, en esencia, de una Reforma Constitucional y con dicho parágrafo se normatizó la injerencia estatal en la educación nacional y se prohibió la discriminación educativa en razón de sexo, raza, religión o nacimiento ilegítimo. Esta prohibición demuestra que a mediados de los años treinta del siglo XX colombiano, ya se prefiguraba un reconocimiento multiétnico, que, aunque no tuvo mayor trascendencia y sólo buscaba establecer la democratización de la educación, este postulado, en sí mismo, arrojaba un aspecto significativamente innovador y revolucionario en su contexto.

El Estado, a través del Ministerio de Educación, buscó imprimir el carácter oficial de la educación. Así, la Inspección Nacional Escolar, creada en 1931, asumió la función de vigilancia y control de los establecimientos. Aunque no se redefinieron las relaciones Iglesia – Estado con modificaciones en el Concordato de 1887, sí se abolieron los incisos que explicitaban los privilegios de la Iglesia Católica. De igual modo, se emprendió el retiro paulatino de las comunidades religiosas que lideraban la administración de los establecimientos educativos oficiales, para promover una decisiva secularización de la educación.

Por supuesto, la reacción de la Iglesia Católica no se hizo esperar y su oposición a todo ello fue inmediata y frontal. Desde 1933, Monseñor Miguel Ángel Builes, Obispo de Santa Rosa de Osos - Antioquia, declaró que las reformas propuestas eran “una campaña contra Dios que

²⁴⁸ Senado de la República de Colombia. Diario Oficial N° 23263 de 22 de agosto de 1936. Bogotá.

resucita la separación de la Iglesia y del Estado, denunciaba en sus pastorales la “labor disociadora del comunismo y el socialismo y la infiltración de la masonería en la educación²⁴⁹” y señaló también de “pernicioso el sistema de coeducación en la Universidad Nacional”²⁵⁰.

La proclamación de la libertad de cultos, como fundamento del estado laico y de la educación secular, también desató la resistencia de todo el cuerpo del Episcopado como consecuencia de que, primeramente, se suprimió el nombre de Dios del encabezamiento de la Constitución y la mención de la religión católica como la de la nación, lo que la hacía merecedora de la protección por parte del Estado y de ciertos privilegios y derechos específicos. Al respeto el pronunciamiento del Clero de Cartagena fue determinante:

Las actuales angustias deben hacernos reflexionar sobre las funestas consecuencias de los errores modernos. Es un error pretender independizar la autoridad civil de Dios. El Estado debe controlar pero también respetar y no debe destruir las actividades privadas. Considerar el Estado Como fin al que deben subordinarse y dirigirse todo, solo podrá tener consecuencias nocivas para la prosperidad verdadera y estable de las naciones. ¡No es la espada la que consigue la paz sino el respeto al derecho natural y a la Divina revelación...algunos pretenden sin razón acusar la Iglesia de querer usurpar los derechos de la autoridad civil, que Dios los vea!²⁵¹

Los cambios introducidos por los liberales del siglo XX eran previstos por la iglesia dada su experiencia con los radicales a mediados del siglo XIX²⁵²; es decir, ésta era consiente que al llegar un liberal al poder cambiaría de inmediato su status en el país y se vería seriamente afectada su participación e injerencia en los asuntos sociopolíticos y educativos. Tanto es así, que desde 1930 en las vísperas de las elecciones presidenciales, los altos jefes y prelados exhortaban a los feligreses de todo el país a votar por el candidato conservador, lo cual fue

²⁴⁹ BUILES, Miguel Ángel. Cartas pastorales. Medellín: Imprenta Editorial, 1939. p. 43.

²⁵⁰ *Ibíd.* 65.

²⁵¹ Pastoral Pedro Adán Brioschi, 1936. Documento Oficial N° 250. Cartagena: Arquidiócesis de Cartagena.

²⁵² Ver: ABEL, Christopher. Política, Iglesia y partidos en Colombia: 1886-1953. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/ FAES, 1987.

acogido y acatado por la Arquidiócesis de Cartagena. Esta ciudad fue erigida en arzobispado hacia 1900 por el Papa León XIII, siendo Monseñor Pedro Adán Brioschi su primer arzobispo. Uno de los pronunciamientos oficiales en este sentido fue el siguiente:

DE ISMAEL ARZOBISPO A PEDRO ADAN ARZOBISPO EN CARTAGENA:

“En vista del peligro que amenaza a nuestras instituciones cristianas que nos rigen por el ardor extraordinario con que el Liberalismo se prepara a la lucha eleccionaria, hemos determinado tomar una resolución definitiva para que unan todas las fuerzas disponibles...pues el bien de la Iglesia y de la Patria está por encima de consideraciones personales, por tanto declaramos que debe apoyarse la candidatura presidencial del Sr. Don Guillermo Valencia y sufragar todos por él, prescindiendo de simpatías personales por justas y merecidas que sean, venciendo repugnancias y olvidando agravios: Hay que advertir a todos los fieles católicos, cualesquiera que sean sus opiniones políticas, que deben dar su voto en sentido indicado para oponerse al triunfo del liberalismo en el cual traería, tarde o temprano, las consecuencias que registra la historia del país y no importa que el actual candidato del liberalismo esté animando con buenas intenciones de respeto a la religión porque la experiencia enseña que las doctrinas y prácticas del liberalismo se implantan al fin en las instituciones cuando ese partido llegue al gobierno.

RESPUESTA DE PEDRO ADAN: Sean obedientes y sumisos, acatemos la orden de nuestro superior, pongamos en práctica sus concejos. Hay que liberar la República de un grave peligro para sus instituciones cristianas²⁵³.

A los fines expuestos de instaurar la inspección nacional de la educación, Nieto Caballero, primer inspector nacional, diseñó un examen nacional de bachillerato para ratificar, entre otros aspectos, la vigilancia oficial sobre dichos exámenes. Recuérdese que hasta 1931 sólo existían inspectores locales y departamentales (figura creada desde 1870). Hacia 1938 se crean los inspectores nacionales de primaria y secundaria, contándose para el año de 1946 con 16²⁵⁴. De esta manera, se materializaba el Art. 120, Ord. 15 de la Constitución de 1886, que confería al presidente la máxima autoridad administrativa, la dirección, reglamentación e inspección de la instrucción pública nacional. De acuerdo a la afirmación del presidente

²⁵³ Pastoral Pedro Adán Brioschi 1930-1931. Documento Oficial N° 188. Cartagena: Arquidiócesis de Cartagena.

²⁵⁴ Memoria del señor Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1946.

López Pumarejo que anunciaba que “toda educación que se da en público es pública”, se ratificaba el principio de “libertad de enseñanza” de la reforma educativa, extendiéndose hasta a la educación privada nacional.

Este tipo de disposiciones e “intromisión” del gobierno en la educación privada fueron recibidos por la Iglesia como abuso de autoridad. Con relación a las reformas educativas, la Iglesia las rebatía ampliamente, señalando como “peligrosa” la educación laica y “atea”. Sus reacciones incluían argumentos tales como: “(...) El Estado no tiene derecho ni a la luz de las doctrinas de la Iglesia, ni conforme a la Constitución y el Concordato, a entrometerse en la fiscalización y marcha de los establecimientos privados, de educación libre, y, por lo tanto, no le es permitido el practicar visitas oficiales en ellos”²⁵⁵. Este tipo de pronunciamientos se reforzaba con editoriales que publicaban miembros de la iglesia en la prensa, con aseveraciones como: “Preserva a tu hijo del mal, no lo mandes a la escuela pública”²⁵⁶.

La curia funda escuelas, colegios, universidades e instituciones “porque esas actividades tienen razón de medio para ayudar o dañar a la educación cristiana: lo que es la familia en el orden natural, y esta jurisdicción de madre se la trasmite Jesucristo mismo. Pero aun tratándose de los establecimientos de educación costeados por el gobierno, deben estos estar sometidos a la Iglesia en todo lo relativo a la religión y a la moral, porque esta parte es de su estricta incumbencia como ya se demostró”²⁵⁷.

De igual modo, desde los frentes del Conservatismo también se levantaron voces contra las reformas en nombre del nacionalismo: Darío Echandía se opuso a lo que consideraba “la nefasta influencia de ideas europeas”²⁵⁸, y Laureano Gómez criticaba ampliamente a la “cultura nacionalista importada”. En la prensa, eran constantes sus pronunciamientos: “El

²⁵⁵ Gestión administrativa y perspectivas del Ministerio de Educación. 1935. p. 133.

²⁵⁶ Patria Nueva. Cartagena, 9 de abril de 1938. p. 1.

²⁵⁷ HOENISBERG, Julio. 1954. Óp. Cit., p. 175.

²⁵⁸ Un estudio detallado sobre las gestiones y discusiones que se llevaron a cabo en el Congreso de la República a propósito de estas reformas fue el realizado por el historiador MORA FORERO, Jorge Rafael. Los conflictos educativos entre la iglesia y el Estado. Primer gobierno de López Pumarejo. Bogotá: Universidad Antonio Nariño, 1996.

precepto constitucional que manda dirigir y organizar la educación pública en concordancia con la religión católica ha sido eliminado y reemplazado por la suprema inspección y vigilancia del Estado (...) la Escuela laica, la Escuela materialista y sin Dios, será la consecuencia inmediata de esa reforma”²⁵⁹.

Desde las filas liberales, Luis López de Mesa, Ministro de Educación en 1934, salió en la defensa del rol que asumía el gobierno y señaló que: “El Estado respeta lo que atañe a la intimidad de la conciencia, pero no puede declinar su deber de vigilar lo que atañe al bien de las sociedades; de ahí que este Ministerio sostenga su derecho de inspeccionar los establecimientos de educación en cuanto ellos ejerzan funciones de alcalde social y consecuencias públicas, como son la moral, la higiene y la preparación para el trabajo”²⁶⁰.

Similares fueron las palabras que, en sintonía con la postura anterior, Eduardo Santos expuso ante el Senado, aludiendo al espíritu liberal y reformativo de la educación desde el seno mismo de la relación entre el Estado y la Iglesia:

Los conservadores colombianos, después de 1886...sentaron como principio jurídico para la constitución del Estado, que la Religión Católica es la de la Nación y de ella dedujeron consecuencias lógicas tales como la entrega a la iglesia de la instrucción pública...Han pasado 50 años y ahora venimos los liberales en nuestra evolución, tranquila, pero firme, a construir el edificio de nuestros principios. (...) En primer lugar tenemos que devolver al Estado francamente su carácter laico y su independencia²⁶¹.

Es evidente, entonces, que “el verdadero cambio político sólo comienza en 1934 con la elección de Alfonso López Pumarejo, figura central del Partido Liberal desde tiempo atrás. “Es el que marca la verdadera transformación y (...) convoca a una nueva generación de dirigentes, algunos de los cuales habían coqueteado con ideas socialistas, dispuestos a

²⁵⁹ Laureano Gómez. El Siglo. Bogotá, Febrero 17 de 1936.

²⁶⁰ HOENISBERG, Julio. 1954. Óp. Cit., p. 135-137.

²⁶¹ NAVARRO, Pedro Juan. Constitución política de la República de Colombia, 1936. Historia, proceso, comentarios. p.192 – 193.

modernizar a Colombia”²⁶². Por ello mismo, el Presidente López no escatimó en pronunciarse también sobre las protestas de la jerarquía católica ante la Reforma Constitucional y Educativa en su mensaje al Congreso del 23 de marzo de 1936: “La protección a los derechos y las garantías individuales, la libertad de palabra y de prensa, la abolición de la pena de muerte, el desarrollo de la educación pública, no son sino elementales principios del Liberalismo en el Gobierno”. Y más adelante afirmó que “el Estado debe garantizar la libertad de enseñanza, reservándose el derecho de vigilarla e inspeccionarla, y la potestad de fijar el grado mínimo de instrucción”²⁶³.

Estas posturas resultaron en una reorientación educativa expresada en la necesidad de impulsar la educación popular y la alfabetización de sectores urbanos y rurales como condiciones de la integración nacional. De ahí el interés por estructurar la enseñanza vocacional con miras a la tecnificación de la educación y la consecuente mejora de la producción agrícola e industrial. Además, con posterior aprobación de la Ley 257 de 1938 se autorizó al gobierno a celebrar contratos para nacionalizar institutos de enseñanza secundaria, departamentales, municipales o privados. El mandato de Eduardo Santos (1938-1942), conocido como la “pausa a la Revolución en Marcha”, no introdujo sustanciales modificaciones pues las políticas que se implementaron se limitaron a reglamentar la legislación vigente y a buscar crecimientos “cuantitativos”²⁶⁴.

Durante este gobierno, Jorge Eliécer Gaitán como Ministro de Educación (1940-1941) presentó un plan de nacionalización de la Enseñanza Primaria. La medida consistía, básicamente, en eximir a los departamentos y municipios de toda responsabilidad educativa y concentrarla en el gobierno central. Con ello se pretendía “superar la incapacidad y el manejo clientelista partidista de los gobiernos departamentales y municipales”²⁶⁵. En el

²⁶² CALDERON, María Teresa y RESTREPO, Isabela. 2010. Óp. Cit., p. 57.

²⁶³ LÓPEZ PUMAREJO, Alfonso. Mensaje Presidencial al Congreso de 1936. Bogotá: Imprenta Nacional. p. 26.

²⁶⁴ SANTOS, Eduardo. Mensaje del Presidente de la República de Colombia al Congreso Nacional en sus sesiones de 1939. Bogotá: Imprenta Nacional, 1939. p. 39-43.

²⁶⁵ GONZALEZ, Fernán. 1978. Óp. Cit., p. 88.

informe que presentó a las Cámaras Legislativas en 1940 expone sus criterios sobre la nacionalización de la enseñanza con lo siguiente sustentos:

En el funcionamiento de la escuela pública colombiana hay una verdadera sociedad anónima formada por la Nación, el departamento y los Municipios, que se debate en medio de la incongruencia. Allí todos son responsables y ninguno tiene la responsabilidad... La nación, de acuerdo con la anarquía reinante debe proveer de útiles a las escuelas, el departamento ha de pagar los maestros, y a los Municipios les toca ofrecer los locales...En ocasiones es el Departamento el que ofrece los maestros, porque para ello tiene partidas en su presupuesto, pero al Municipio le falta lo necesario para hacer entrega de locales. Resultado, que no habrá escuela. En otras el fenómeno es a la inversa de lo aquí enunciado. Total, que tampoco habrá escuela. En veces faltan muebles, pero habrá edificio. Total, que no habrá escuela. Las más de las ocasiones habrá maestros y locales, pero los Municipios están sin recursos para el transporte de los útiles que la Nación facilita y tiene. Total, no funcionará la escuela²⁶⁶.

Sin embargo, el rechazo de tal propuesta por parte del Congreso debido a la oposición de liberales y conservadores, sepultó la iniciativa y llevó a Gaitán a presentar renuncia. Tampoco se logró modificar la legislación que existía desde 1903 según la cual, el cuidado y manejo de la educación primaria recaía sobre los departamentos y municipios. Germán Arciniegas, Ministro de Educación de 1942 a 1946, critica dicha legislación que origina: “escuelas sin higiene, sin luz, aire ni espacio físico, por la pobreza fiscal de los municipios y el mal uso de los dineros municipales destinados a la educación.”²⁶⁷. Sin duda, la aplicación de las reformas para modernizar la educación careció de condiciones materiales y financieras adecuadas para lograr sus objetivos.

²⁶⁶ GAITÁN, Jorge Eliécer. *Obra Educativa del Gobierno en 1940*. Bogotá, Imprenta Nacional, 1940. p. 20-21.

²⁶⁷ ARCINIEGAS, Germán. *Ministro de Educación Nacional. Memoria 1942*. Bogotá: Imprenta Nacional. 1942. p. 38. Ver también GONZALEZ, Fernán. 1978. *Óp. Cit.*, p. 91, y LEBOT, Ivón. 1979. *Óp. Cit.*, p. 130.

2.3 Dignificación del Magisterio

Un aspecto clave de las reformas educativas promulgadas fue la búsqueda de la dignificación del magisterio. Una de las ideas fuertemente impulsadas por la burguesía liberal para atraer el magisterio, comprometerlo en las aspiraciones y tareas de aspiración nacional, fue la de emprender campañas que coadyuvaran en hacer de los maestros verdadera mano de obra calificada. Se organizó así la Primera Conferencia Nacional del Magisterio, liderada por educadores agrupados en torno a la revista "Educación". Rafael Bernal Jiménez, principal promotor de dicha Conferencia planteó en estos términos el objetivo de la misma:

El programa de los temas que han de ser motivo de discusión y de acuerdo con la Conferencia de 1934, comprende igualmente lo referente a la organización de la Confederación Nacional del Magisterio, organización de carácter permanente que ha de tener por fines principales: el trabajo por el mejoramiento y la dignificación del maestro, tanto por el aspecto de su preparación intelectual como por el de sus condiciones materiales; la vigorización de las federaciones departamentales y la defensa de los intereses constantes de la educación popular²⁶⁸.

La citada ley 12 del 17 de diciembre de 1934 facultó al gobierno para crear el escalafón nacional del magisterio a nivel de primaria, implementándose con el decreto 1602 del 16 de julio de 1936. El examen de conocimiento, requisito para la clasificación, fue catalogado por Bohórquez como “objeto de manejos políticos, en discriminación de los maestros realmente eficaces”²⁶⁹, lo que obligó a muchos a optar por el sector privado.

El 19 de octubre de 1937, la resolución N° 358 clasificó la totalidad del magisterio colombiano. Sin duda se trató de un intento por garantizar la estabilidad y ascenso de los maestros, pero no estuvo alejado de los abusos de los inspectores. De hecho, los problemas que se generaron motivaron al Congreso a crear la Ley 97 del 24 de diciembre del mismo año, con la que se cambió el sistema cualitativo de evaluación de la labor del maestro como

²⁶⁸ BERNAL JIMENEZ, Rafael. La Educación, he ahí el problema. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1949, p. 59-60.

²⁶⁹ BOHORQUEZ CASALLAS, Luis. 1956. Óp. Cit., p. 131.

requisito de clasificación o ascenso. Se introdujo, entonces, la valoración de los diplomas y certificados de estudio, así como los años de servicio para determinar los méritos del ascenso.

Sin embargo, la pretendida estabilidad y promoción del magisterio se quedaron en declaraciones de buenas intenciones. El gamonalismo, proselitismo político y las influencias personales fueron los factores determinantes para el ascenso de los maestros²⁷⁰. Éste realmente representó un sistema discriminatorio e injusto que generó el rechazo en el magisterio y en sectores de la opinión pública:

Después de leer la Memoria presentada por el Ministerio de Educación Nacional al Congreso en el presente, queda la sensación de que Colombia avanza a la vanguardia de los países del mundo. Sin embargo, cuán lejos estamos de la realidad. Este ministerio pomposamente llamado de educación, ninguna muestra de preocupación ha dado en favor del maestro de escuela, y decimos en favor, porque la única preocupación del ministerio, ha sido en contra del magisterio: ahí está el famoso escalafón de los maestros efectuado atropellando la justicia: si la pobre maestra no está de acuerdo con el técnico en el motivo por el cual el camaleón cambia de color, queda de inmediato calificada en el último grado. Todo es a conveniencia e interés partidista de quien tiene la sartén por el mango²⁷¹.

Ante las reiteras críticas y tensiones generadas, en 1945 el Gobierno de entonces se vio obligado a modificar esta disposición.

Otra de las acciones que aspiraban a la cualificación del personal docente fue el establecimiento de los cursos de formación de maestros de las Escuelas Anexas a las Normales con el manifiesto objeto de dotarlos de los conocimientos básicos y fortalecer los que hubieren quedado deficientes en su preparación anterior. Refiriéndose a tales cursos, el Ministro de Educación Luis López de Mesa manifestó:

²⁷⁰ Ver: DUARTE, Jesús. 2003. Óp. Cit.

²⁷¹ El Colombiano. Medellín: noviembre 15 de 1937. p. 3.

Algunos de los existentes han prestado un servicio estupendo; otros carecen aún de las condiciones fundamentales para cumplir su misión especial. El Ministerio se preocupa por conservar a los primeros toda su virtud y por imponer a los segundos las modificaciones que los enaltezcan. Unos pecan por exceso de aspiraciones, que hasta han pretendido a veces constituirse en "facultades" universitarias, bastardeando de su cometido esencial y llenando la cabeza de los alumnos con ensueños peligrosos de alocadas aspiraciones. Si se da el caso de que luego no quieran regresar a sus discretas labores de la escuela primaria y se den a fantasear en un piélago de ambiciones personales imposibles de satisfacer y dañosas si se satisficieran. Porque el tal curso de información fue previsto para perfeccionar maestros de primaria y no para arrebatarnos a este preciado magisterio, fundamento granítico de toda cultura²⁷².

Desde su base filosófica, estos cursos no podían constituirse en nada prometedor, dado que su fin primordial era el de llenar las deficiencias y los vacíos que dejaban los inadecuados programas de las Normales, por lo que estos cursos resultaban tan superficiales como los contenidos académicos de aquellas. Aun así, la Sección de Normales creada al interior del Ministerio de Educación en 1938 reglamentó al año siguiente, en 1939, la organización de los exámenes, en tipo y nivel de estudios, las funciones del personal directo y docente, y los procedimientos de carácter administrativo. Consecuentemente, la creación y expansión de escuelas normales registró avances importantes: En 1928 existían en Colombia 28 Escuelas Normales que albergaban 900 alumnos, en deplorables condiciones. En 1933 el gobierno las cierra y crea nuevas Escuelas Normales Nacionales, que llegaron a ser 15 en 1942, con 2.200 alumnos.

²⁷² LÓPEZ DE MESA, Luis. Gestión Administrativa del Ministerio de Educación. Bogotá, Imprenta Nacional, 1935, p. 126.

2.4 Enseñanza Media Secundaria, Técnica, Industrial y Universitaria

En el sector de la Enseñanza Secundaria, el gobierno nacional desplegó un conjunto de acciones casi que inexistentes hasta 1930; encausó sus esfuerzos a través del Ministerio de Educación Nacional para involucrarse directamente a nivel medio al relevar a los departamentos y al sector privado del control de la oferta educativa. De esta manera, en el sector de la Enseñanza Media Secundaria, el Ministerio impulsó el aumento de la oferta educativa nacional a nivel medio. Así, los dos establecimientos oficiales que existían en 1930, llegaron a ser 21 para 1942. Los 19 restantes fueron el resultado de la nacionalización de 10 establecimientos y la creación de 9²⁷³.

También fueron modificados los planes de estudio para el Bachillerato en 1933, 1935, 1936 y 1939: En las primeras innovaciones, el Bachillerato de Cultura General sustituyó el Bachillerato en Humanidades, con una duración de 7 años y especialización en Derecho, Medicina o Ingeniería en los últimos 3 años. Los 4 primeros años se establecieron como un Bachillerato Elemental y los 7 completos eran el Bachillerato Técnico. Luego, en 1936 se vuelve al Bachillerato clásico de 6 años, y el año 5° y el 6° recibieron la denominación de Escuela de Filosofía y Letras. Con relación al número de asignaturas que se impartían a lo largo de este ciclo, de las 24 asignaturas que se daban en 1919, en 1936 se establecieron 86. Este tipo de modificaciones fue criticado por muchos conservadores como Alfonso Uribe Misas, calificándolas como “enciclopedismo y pansofía”, resultado del “intervencionismo estatal que se escudaba en la disciplina para imponer la anarquía y el desorden”²⁷⁴. La figura de los Inspectores de Secundaria se introdujo en 1938, divididos en peritos en organización escolar, Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas e Idiomas²⁷⁵.

²⁷³ GONZALEZ, Fernán. 1978. Óp. Cit., p. 95.

²⁷⁴ URIBE MISAS. Óp. Cit. p. 74.

²⁷⁵ ARCINIEGAS, Germán. Óp. Cit., p. 76.

En este contexto también proliferaron planes como el impulso a los Restaurantes Escolares, la distribución de dotaciones y útiles de enseñanza, la destinación presupuestal especial para la fabricación de calzado escolar y el control de higiene para establecimientos de segunda enseñanza. La Resolución No. 59 de 1936 por la cual se dictan algunas normas sobre inspección a los colegios de segunda enseñanza, estableció en su Art. 2°:

La inspección en referencia dejará a salvo y garantizará la libertad de enseñanza en todo cuanto haga relación a las doctrinas e ideas religiosas, morales, científicas, filosóficas y políticas. Los funcionarios encargados de ejercerla se atenderán estrictamente al precepto anterior y no podrán en consecuencia, criticar, discutir o comentar los principios sostenidos y enseñados al respecto por los profesores de los colegios que inspeccionan los contenidos en los libros de texto y consulta adoptados por los mismos²⁷⁶.

Durante la mencionada gestión Ministerial de Jorge Eliecer Gaitán (1940-1941), éste presentó un informe ante las Cámaras Legislativas, hacia el año de 1940, en el que se expresó frente al problema del analfabetismo con las siguientes apreciaciones:

Tomando como base los datos que nos ofrece el censo de 1938 y circunscribiéndolo a la población mayor de 7 años en los departamentos, fuera de los territorios nacionales, encontramos que en Colombia hay 3.525.814 habitantes que saben leer y escribir por 3.104.000 analfabetos, es decir un 46.8% de la población mayor de 7 años para cuya desanalfabetización necesitamos la escuela primaria²⁷⁷.

En relación a la población con edad escolar, que va de los 7 a los 14 años, considera que registró un 57% de analfabetos y de este análisis, Gaitán concluyó que el 80.5% correspondía al sector rural. Este informe le permitió integrar y consolidar sus criterios acerca del problema agrario que relacionó con la educación secundaria, pues consideró que la ineficacia en la preparación de la juventud repercutía en su participación en el mercado laboral:

²⁷⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, División de Normales Superiores y Educación Primaria, Educación Colombiana; Tomo I, Bogotá: Imprenta Nacional, 1959. p. 128.

²⁷⁷ GAITÁN. Óp. Cit., p. 27.

No creo equivocarme al afirmar que el principal defecto reside en la homogeneidad absoluta de nuestro bachillerato, da por resultado el que sus planes de estudio tengan y deban siempre tener, con perjuicio evidente para la vida nacional, un carácter forzosamente intermedio o preparatorio de las carreras liberales, sin rendir en ningún momento un fruto autónomo"... "Hay una amplia zona de ciudadanos que por razón de las actividades que han de desarrollar permanentemente en su medio no encuentran necesario cursar los seis años de bachillerato, pero a quienes les es suficiente para el mismo cometido o propósito la simple instrucción primaria²⁷⁸.

En consecuencia, propuso la diversificación del Bachillerato hacia la rama o modalidad Técnica. Durante esta administración tuvo vigencia al plan de estudios que quedó consignado en la reforma promulgada por el Decreto Número 1570 de 1939, el cual obedece principalmente a dos principios:

1. Dar en todo momento educación armónica mediante el concurso equilibrado de varias disciplinas.
2. Articular los seis años secundarios en dos etapas definidas y suficientes; una, hasta terminar el año 4o. compuesta de cultura general y práctica, aplicada a la vida en esferas modestas, y a la vez apta para servir de base a estudios posteriores para quien así lo desee; y la otra, el coronamiento superior de los años 5o. y 6o., para completar el bachillerato²⁷⁹.

Fue éste el escenario en el que se crearon los Patronatos Escolares en todos los municipios del país, integrados por el cura párroco, el alcalde e importantes personalidades del pueblo. Entre sus deberes sobresalía la misión primordial de asistir y reforzar las campañas de alfabetización y mejoramiento higiénico sanitario de las escuelas (Anexo 41 y 42). A las campañas se sumaron sindicatos y compañías comerciales para proveer recursos y medios para ejecutar los programas. Ejemplo de esto fue el suministro de vehículos para apoyar el programa de escuelas itinerantes que llevarían escuelas, proyectores de cine, equipos sanitarios y bibliotecas ambulantes a los pueblos y sectores rurales. Estas campañas tuvieron modestos resultados y fueron retomadas con más fuerza en 1945, bajo el gobierno de Alberto Lleras Camargo (1945 – 1946), con Germán Arciniegas como ministro de Educación.

²⁷⁸ *Ibíd.* p. 37.

²⁷⁹ *Ibíd.* p. 67.

A nivel nacional, en 1940 había en el país 1.760.083 niños en edad escolar, de los cuales 1.005.037 no asistían a las escuelas. De allí se calcula que, para atender esta población, se necesitarían 20.000 nuevos maestros, sumados a los 13.231 que estaban en ejercicio. Por eso mismo, era indispensable destinar los recursos suficientes para la creación de las escuelas necesarias para formar dichos maestros y articular estos esfuerzos con el incremento en la construcción de planteles educativos: “Es evidente que el país muestra un desarrollo económico e industrial que está en desacuerdo con la preparación Técnica del obrero colombiano. De ahí que, cada vez que surge una nueva industria, sea necesario acudir a técnicos extranjeros²⁸⁰”.

La senda de la industrialización por la que se encausaba el país más que requerir técnicos, ingenieros o empresarios, exigía obreros, administrativos y mandos medios para todos los niveles del sector productivo y fabril. Las tradicionales escuelas de Artes y Oficios que funcionaban en algunas ciudades del país no estaban en capacidad de proveer esta mano de obra cualificada, por tal razón, desde el gobierno de López Pumarejo se promovió un proyecto de formación de Escuelas Industriales y Comerciales.

Para 1935, el ministro Darío Echandía dirigió sus esfuerzos a crear una escuela industrial en cada capital del departamento, pero su proyecto no se llevó a cabo por falta de recursos fiscales para implementarlo. Fue en la presidencia de Eduardo Santos que recobró el impulso la Educación Industrial y Artesanal. El entonces Ministro de Educación, Alfonso Araujo, creó la División de la Enseñanza Industrial en el Ministerio de Educación y estructuró una política para financiar a las escuelas existentes, toda vez que los logros que se tenían hasta el momento, eran resultado de establecimientos privados. Las escuelas llegaron a formar obreros especializados y técnicos en electricidad, fundición, mecánica, sastrería, soldadura, ebanistería. Las Escuelas de Artes y Oficios llegaron a ofrecer carreras de tres y de cuatro años, otorgando el título de *perito*; los Institutos Técnicos Industriales ofrecían un programa de cinco años de estudios con los que otorgaban el título de *experto*, y por uno de siete años, daban el título de *técnico*.

²⁸⁰ *Ibíd.* p. 90.

En asocio a lo anterior, quizá uno de los mayores logros en el campo educativo en el marco de los gobiernos liberales, se dio a nivel universitario. Desde 1933 Germán Arciniegas propuso un plan de reforma universitaria, que, aunque catalogado por Gerardo Molina como “utópico”, le mereció la siguiente afirmación:

Cuando se había iniciado el cambio político que conduciría poco después a la República Liberal, llegó a la Cámara un veterano de las luchas estudiantiles, Germán Arciniegas, quien presentó un Proyecto de Ley Orgánica de la Universidad, cuya larga Exposición de Motivos constituye uno de los mejores trabajos que se han hecho en Colombia sobre la materia ²⁸¹.

Arciniegas planteó la necesidad de establecer una reforma que se enfocara sin criterios partidistas, en la que único control en manos del Estado fuese el de proveer los títulos universitarios.

En su mensaje al Congreso de 1935, López Pumarejo enunció:

(...) Todas nuestras empresas necesitan un conjunto de trabajadores especializado que no existe en el país. Los promotores, organizadores y directores de ellos carecen generalmente de conocimientos técnicos que no pueden adquirir sino a costa de experiencias fracasadas y ruinosas. Faltan químicos industriales, directores de taller, mecánicos, agrónomos, y no tenemos institutos que estén tratando de prepararlos. Las Facultades universitarias producen abogados, doctores en filosofía y ciencias sociales, médicos, ingenieros y dentistas. Y esto no es suficiente. La Universidad colombiana deberá preocuparse muchos años por ser una escuela de trabajo más que una academia de ciencias. Es urgente ponernos al día en el manejo elemental de una civilización importada, cuyos recursos ignoramos y cuyos instrumentos escapan a nuestro dominio. Mientras ello no ocurra no habrá autonomía nacional, no habrá independencia económica, no habrá soberanía²⁸².

²⁸¹ MOLINA, Gerardo. Pasado y presente de la Autonomía Universitaria. En: Revista Universidad Nacional N°1. Bogotá: 1968. p. 34.

²⁸² LÓPEZ PUMAREJO, Alfonso. Mensaje Presidencial al Congreso de 1935. Bogotá: Imprenta Nacional. p. 28.

Para desarrollar sus ideas relacionadas con la universidad se propuso en primera instancia la unificación física y administrativa de esta institución. Por medio de la Ley 68 de 1935 se concretó la reforma donde se centralizaba en la universidad el control del funcionamiento de las distintas facultades. De igual modo, esta Ley ordenó la construcción de la ciudad universitaria que integraba las escuelas dispersas, otorgaba autonomía administrativa y académica a esta institución. Las transformaciones académicas y pedagógicas reflejaban las demandas de un país que buscaba industrializarse: se crearon nuevas facultades como las de Economía, Química, Filosofía, Administración de empresas, Agronomía, Veterinaria y Arquitectura. Se buscaron modernizar los métodos de enseñanza con la vinculación de profesorado profesional y con la introducción de profesores europeos, particularmente alemanes, italianos antifascistas, republicanos españoles y franceses expulsados de la guerra, así como abandonar la educación tradicional verbalista imperante para estimular la producción intelectual de los estudiantes. Se crea la Extensión Cultural para complementar la formación de los educandos, el Bienestar Estudiantil, los servicios médicos, entre otros cambios e innovaciones.

Pero un logro crucial se obtuvo con el Decreto No. 260 de 1936, el cual dispuso que la Universidad Nacional sería una entidad piloto y por lo tanto, cualquier facultad universitaria oficial o privada que aspirara a validar los títulos que expedían, deberían acogerse a los planes de enseñanza mínimos de dicha universidad. Además de la dotación física y el reconocimiento de dicho centro piloto, se procedió a dotarla de un gobierno que garantizara la representación directa y equitativa de profesores y alumnos en todos los campos. Esta política se articulaba con las agitaciones intelectuales que se venían manifestando desde la segunda década del siglo, inspiradas en el Manifiesto de Córdoba, Argentina²⁸³.

Según Martha Herrera, con la asesoría del pedagogo alemán Fritz Karsen se inició la revisión de los diversos planes de estudio a fin de adecuarlos al espíritu de la reforma²⁸⁴. Para ello se tomó como fundamento el sistema que contemplaba Ciencias Sociales, Ciencias Naturales,

²⁸³ Ver: PORTANTIERO, Juan Carlos. 1978. Óp. Cit.

²⁸⁴ HERRERA, Martha. 1992. Óp. Cit., p.71.

Artes y Educación Física; se planeó la centralización de la reglamentación y de las actividades universitarias, la gestión de matrículas y el control de estudiantes y profesores. Con la reforma se constituyó un escalafón docente interno, que sentó las bases para proveerse de un cuerpo profesional docente con dedicación exclusiva y de tiempo completo.

En medio de este ambiente de reformismo liberal y considerando que desde el siglo XIX sólo funcionaban las Universidades de Antioquia (1803), de Cartagena (1827), del Cauca (1827) y Nacional (1867), el Estado se ve conminado a crear las universidades departamentales: en 1941, la Universidad del Atlántico; en 1943, la Universidad de Caldas; en 1945, la del Valle; en 1948, la Universidad Industrial de Santander. La Normal Superior se funda en 1936 convirtiéndose, para 1951, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

2.5 La Ley Rocha y el fin de la República Liberal

Las expectativas generadas por la administración que presidió Alfonso López Pumarejo fundamentaron una segunda campaña presidencial. El 7 de agosto de 1942 asumió nuevamente el poder, aunque en condiciones diferentes, pues en esta ocasión hizo explícito su propósito de estrechar lazos con la derecha liberal y el conservatismo. Sin embargo, la crisis económica derivada de los estragos de la Segunda Guerra Mundial, sumado la profunda división reinante en el liberalismo y el conservatismo, desestabilizaron su gobierno a tal punto que López tuvo que renunciar. El 7 de agosto de 1945, Alberto Lleras Camargo se posesionó al frente del Ejecutivo para finalizar dicho período presidencial. En el plano educativo, consecuentemente, el gobierno no pudo culminar de manera exitosa sus propios programas.

Una de las medidas más importantes de esta coyuntura fue la Ley 30 de 1944, conocida como la "Ley Rocha", expedida "con el propósito de procurar un avance considerable en la educación del pueblo colombiano, hasta lograr la eliminación total del analfabetismo. Las

cifras de muchachos colombianos en edad escolar que no pueden beneficiarse de la instrucción oficial ni particular son tan alta, que por sí sola constituye una de las más serias preocupaciones del Estado²⁸⁵". El objetivo primordial de esta Ley fue precisar la forma cómo debían arbitrarse los recursos para una campaña alfabetizadora. Entre sus disposiciones centrales estuvo la creación del Fondo Escolar Nacional, con miras a resolver los problemas de construcción y dotación de locales, la preparación de maestros rurales y urbanos, y el mejoramiento de sueldos para los institutores con el fin de incentivar en la juventud la carrera del magisterio.

La "Ley Rocha" y sus propósitos se cumplieron en forma parcial, tropezando con los reiterados obstáculos como la falta de presupuesto para realizar obras de gran envergadura. Además, ello también implicaba asumir erogaciones que sólo podían materializarse en un país cuyo presupuesto tuviera como función prioritaria la educación. Aun así, en el campo de la Instrucción se introdujeron modificaciones en algunos programas. A las Normales Regulares, por medio de la Resolución No. 1791 de 14 de diciembre de 1945, se les instituyó el plan de estudios que las regirá hasta 1953. En relación al profesorado se destacó la creación del escalafón de enseñanza secundaria mediante Ley 43 de 1945.

Este periodo, decisivo para la educación, la política y para la economía nacional, representó una articulación directa con el contexto caribeño y latinoamericano que enmarcaba al país, toda vez que las asociaciones con los gobiernos como el de Lázaro Cárdenas en México (1934 – 1940), con la Alianza Popular Revolucionaria americana (APRA) de Víctor Raúl Haya de la Torre en Perú y de dirigentes populistas como Albizu Campos en Puerto Rico, permiten establecer los vasos comunicantes de los movimientos de masas de esta coyuntura, signada por la modernización de las instituciones. Por tanto, la propuesta de la Revolución en Marcha no es la expresión aislada de un sector del Partido Liberal colombiano que impuso reformas sino, por el contrario, la manifestación nacional de una tendencia continental. Al

²⁸⁵ ARCINIEGAS, Germán. Memoria del Señor Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1946, Bogotá, Imprenta Nacional, 1946, p. 19.

respecto, afirma Miguel Ángel Urrego, ésta “fue una de las versiones más tímidas del proceso latinoamericano”²⁸⁶.

Como se ha demostrado, la renovación del sistema educativo colombiano en la primera mitad del siglo XX no fue un caso particular, exclusivo ni atípico; respondía a las exigencias del rumbo nacional e internacional y se insertó en el marco de los reformismos educativos en América Latina y el Caribe, situándose así en una coyuntura mundial. En este escenario, los lenguajes políticos se armonizaron con la modernización de los países, como bandera de sus discursos y programas de gobiernos, lo que moldeó las tendencias innovadoras que buscaron democratizar la educación. En este contexto, una incipiente burguesía, un proletariado industrial y agrícola en ascenso, la ampliación de los mercados interiores y la emergente urbanización, forjaron la demanda de una población alfabetizada en los sectores los urbanos y rurales de Colombia, que desembocó en la formulación e implementación de la Reforma Educativa de 1936.

Ciertamente el Estado colombiano, a través del Ministerio de Educación Nacional, imprimió a la educación una dirección oficial y lideró un discurso pedagógico desligado del religioso, pero su fragilidad le impidió asumir las funciones que le competían en correspondencia con una nación moderna, lo que significó realizaciones parciales de las reglamentaciones reformistas dispuestas. Este contexto, signado por fluctuaciones e inestabilidades nacionales e internacionales, representó una de las época más complejas de la historia contemporánea nacional, en la que los alcances de las reformas liberales fueron inferiores a las expectativas: La tasa de analfabetismo de hombres y mujeres mayores a siete años superaba el 50% a fines de la década del cuarenta; muchas poblaciones carecían de escuelas y colegios; millares de colombianos, aun adultos, quedaban por fuera del sistema educativo sin posibilidades de acceder a la educación Media o Superior, de tal suerte que las metas resultaron más ambiciosas que viables.

²⁸⁶ URREGO, Miguel. 2005. Óp. Cit., p. 16.

De igual modo, la robusta oposición que enfrentó la Reforma de 1936, además de las limitaciones intrínsecas que presentó desde su gestación, dificultaron que ésta alcanzara modificaciones de fondo a nivel social, sobre todo en el ámbito de la educación pública regional. Por tanto, sus máximas limitaciones no se circunscriben a la reforma propiamente dicha, como sí a su articulación con las regiones y departamentos, tal como se estudiará en el siguiente apartado, donde se aterriza en el caso de Bolívar.

CAPITULO 3

DE LA NACIÓN A LA REGIÓN: IMPLEMENTACIÓN DE LA NUEVA POLÍTICA EDUCATIVA LIBERAL EN BOLÍVAR

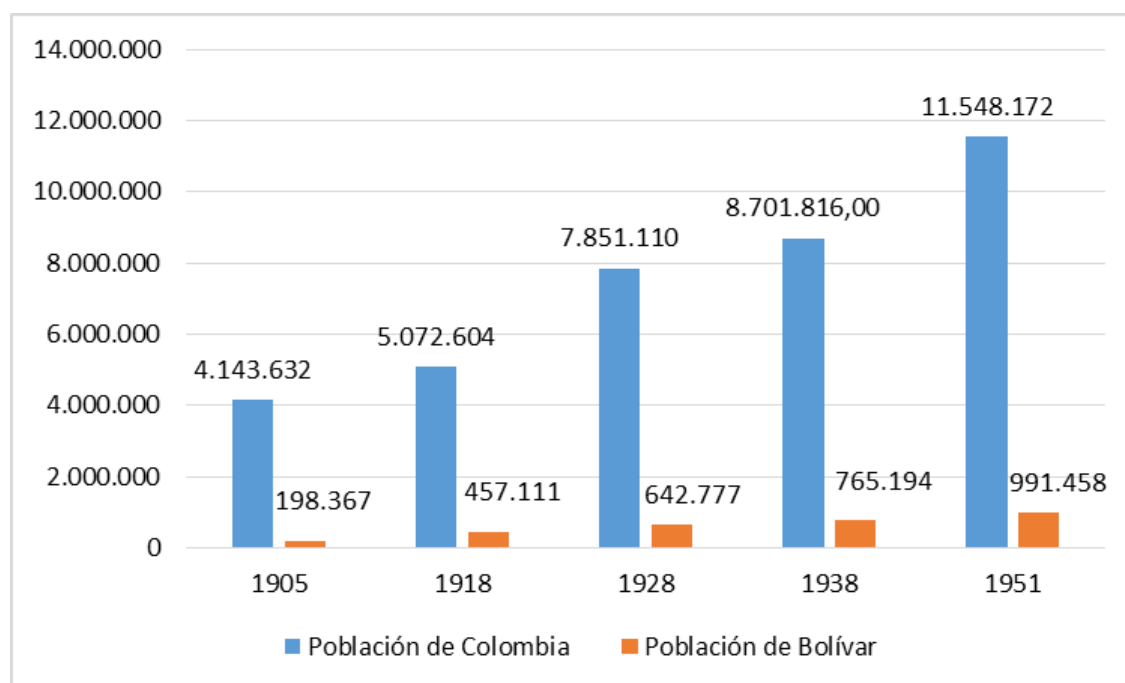
Este capítulo se concentrará en el análisis de cada una de las medidas y acciones que se concretaron para ejecutar la consabida Reforma Educativa, particularmente en el caso de Bolívar, partiendo de sus antecedentes en la década de 1920 para contrastarlos con los resultados en 1946. Con ello se busca determinar sus efectos sociales a partir de las condiciones que imperaban en el departamento en este contexto. Se abordarán, en consecuencia, las actuaciones de las autoridades educativas de acuerdo a las disposiciones normativas que emanaban desde el nivel nacional y departamental, el presupuesto asignado y/o invertido y sus efectos en los distintos niveles del ámbito educativo, detallando sus elementos claves como escuelas, locales, maestros, alumnos, pensum, becas, entre otros.

El Departamento de Bolívar se encuentra ubicado al noroeste de la región Caribe colombiana. Fue creado por la Constitución de la República de Colombia de 1886²⁸⁷. Desde el período Colonial comprendió, además del actual departamento de Bolívar, los actuales territorios de los departamentos de Atlántico, Sucre y Córdoba, los cuales le fueron desagregados en 1905, 1951 y 1966 respectivamente. Por tanto, durante el período del que la presente investigación se ocupa, tanto Sucre como Córdoba, y sus respectivos municipios, le correspondían todavía a Bolívar geográfica y políticamente.

²⁸⁷ Hasta 1886, la división política de Colombia se basaba en *estados*. A partir de ese año, el Consejo Nacional de Delegatarios dispuso cambiar el nombre que tenía el país (Estados Unidos de Colombia) por el de República de Colombia y el término *departamentos* sustituyó el de *estados*, pasando a depender del poder central, pero conservando los mismos límites geográficos que tenían previamente.

Bolívar tenía una superficie de 32.070 Km², posicionándose como el tercer departamento con mayor tamaño después de Antioquia y Boyacá, y el cuarto con mayor número de habitantes, después de Antioquia, Cundinamarca y Caldas²⁸⁸. La variación de la población del Bolívar en contraste con el tamaño de la población nacional entre 1905 y 1951, según las cifras declaradas por los censos de 1905, 1918, 1928, 1938 y 1951, se puede apreciar en la siguiente gráfica:

Gráfica 3: Variación de la población de Colombia y Bolívar, 1905-1951

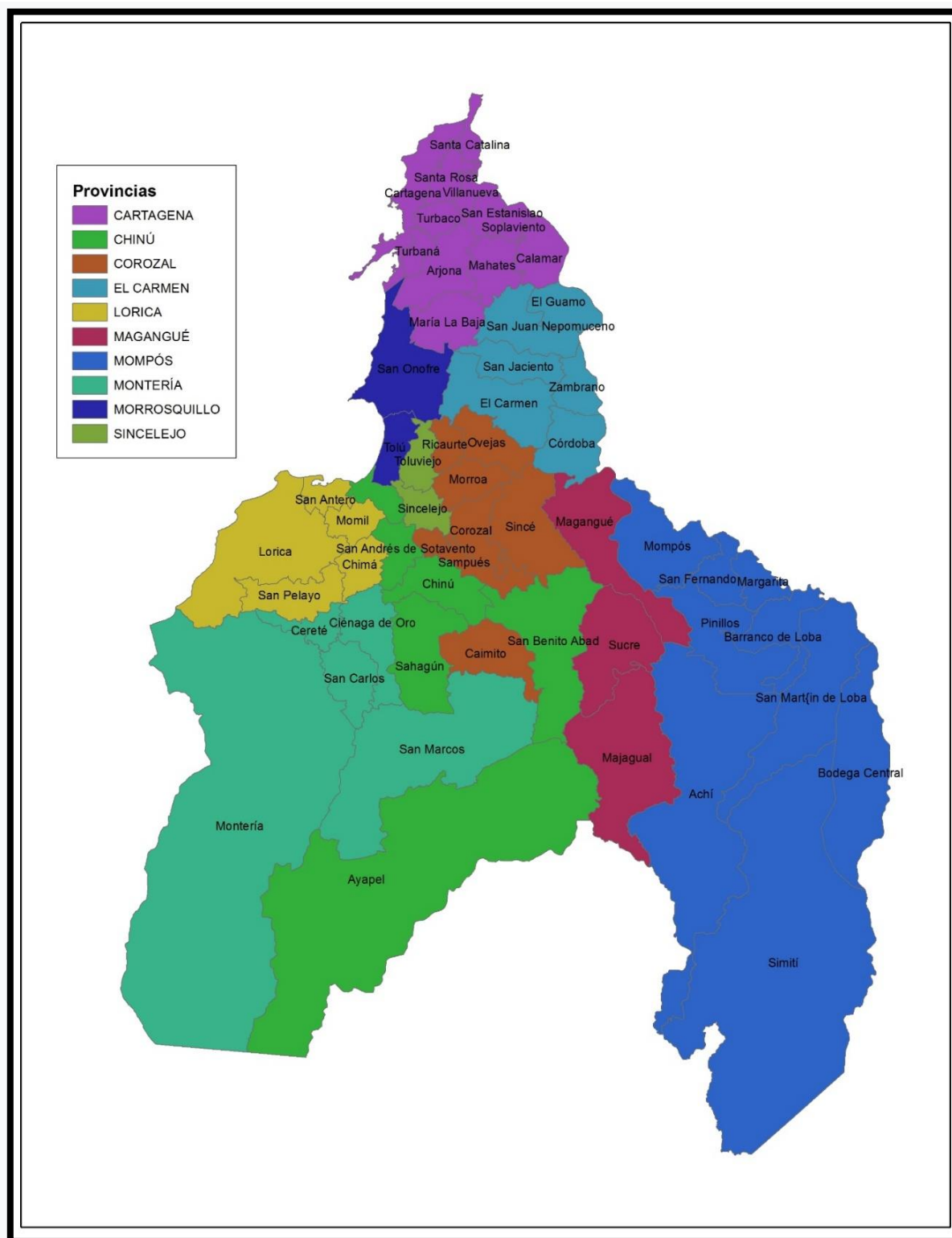


Fuente: Elaboración propia a partir de los Censos Nacionales de 1905, 1918, 1928, 1938, 1951. DANE.

Los mapas que se aportan a continuación ilustran, en primer lugar, el espacio del territorio bolivarense entre 1905 y 1951, que incluye la temporalidad que abarca el objeto de este estudio; igualmente se ilustra la división interna del departamento por Provincias con sus respectivos municipios (Anexo 4) y, finalmente, el lugar que ocupa el Bolívar en la República de Colombia:

²⁸⁸ DANE, Censo de 1938.

Mapa 1: Departamento de Bolívar, 1905-1951



Fuente: Elaboración propia

Mapa 2: Provincias de Bolívar en 1924



Fuente: MENDOZA CÁNDELO, Alberto. Memoria histórica del departamento de Sucre 1870 – 1950, tomo II. Sincelejo: Centro de Investigación Institucional Corporación Universitaria del Caribe, 2003, p. 97.

Mapa 3: División territorial de Colombia, 1905



Fuente LAMBIS, Daldo. La lucha por la autonomía a principios del siglo XX en el departamento de Bolívar, Colombia. El taller de la historia, vol. 7. Cartagena: Programa de Historia, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de Cartagena, 2015. p. 450.

3.1 Panorama educativo del departamento de Bolívar en la década de 1920-1929. Los antecedentes

Los datos que suministran los censos sobre los aspectos del problema educacionista de Colombia, revelan la cuota de analfabetos para cada municipio, clasificada por edades, sexo y procedencia, fuese esta urbana o rural. En efecto, del estudio de estas cifras pueden hacerse, entre otras, apreciaciones como las que siguen a continuación, pensadas en función de las categorías que ofrecen los censos: En primer lugar, con base en la población analfabeta de edad escolar, en el número de escuelas existentes y en el promedio de alumnos por escuela: el número aproximado de escuelas necesarias para cada departamento o municipio. A partir de los datos de la población analfabeta de edad escolar por sexo, y el número de escuelas existentes para hombres y mujeres: el número de escuelas (masculinas o femeninas) para cada departamento o municipio. Así mismo, con base en los datos de la población analfabeta de edad escolar clasificada en urbana y rural, y las escuelas existentes en los centros urbanos y en las zonas rurales: la justa relación que debe haber entre las escuelas de la parte urbana y la rural de cada municipio. Finalmente, recurriendo a la información sobre la población analfabeta clasificada por sexo, comprendida entre los 14 y 20 años: el número de institutos especiales diurnos y nocturnos que necesitan los centros urbanos de cada municipio²⁸⁹.

Durante los gobiernos liberales se recibieron en el departamento de Bolívar, por parte del gobierno nacional directrices para que todos las autoridades departamentales y locales involucradas en el sistema educativo (los Secretarios de Educación, Inspectores Zonales, Directores de Educación Pública y Directores de Escuelas) rindieran detallados informes de sus gestiones, pero también de las condiciones en las que se encontraba cada uno de los ámbitos afines al sector educativo en las que se desenvolvían; los problemas que se presentaban, al tiempo que debían suministrar sugerencias, acciones y medidas para afrontar esas problemáticas halladas.

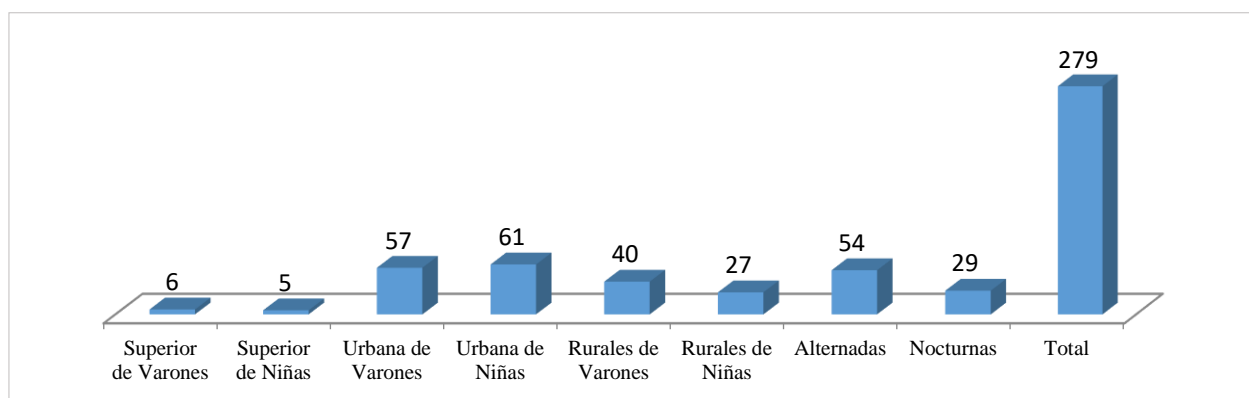
²⁸⁹ Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE. Censo de 1938. p. XXIII.

Los Directores de Instrucción Pública dirigían sus informes de gestión y sus análisis del estado de la educación en el departamento al Gobernador de turno. Este, a su vez, los integraba a sus informes que debían ser dirigidos a distintos ministros, y de manera concreta, a los Ministros de Educación Nacional, los cuales construían, con esos insumos, sus Memorias y las enviaban al Congreso de la República, incluso al Presidente. Partiendo de estos informes, a continuación se analizarán las condiciones previas a la implementación de la reforma educativa de 1936 y sus alcances en el departamento. Para lograr esto, revisaremos la estructura educativa del departamento en la década del veinte a partir del análisis de los diferentes niveles de la instrucción pública.

3.1.1 Instrucción Primaria

El número de escuelas que funcionaron en Bolívar en 1920 fue de 279, distribuidas así:

Gráfica 4: Número y Tipo de Escuelas Primarias en Bolívar, 1920



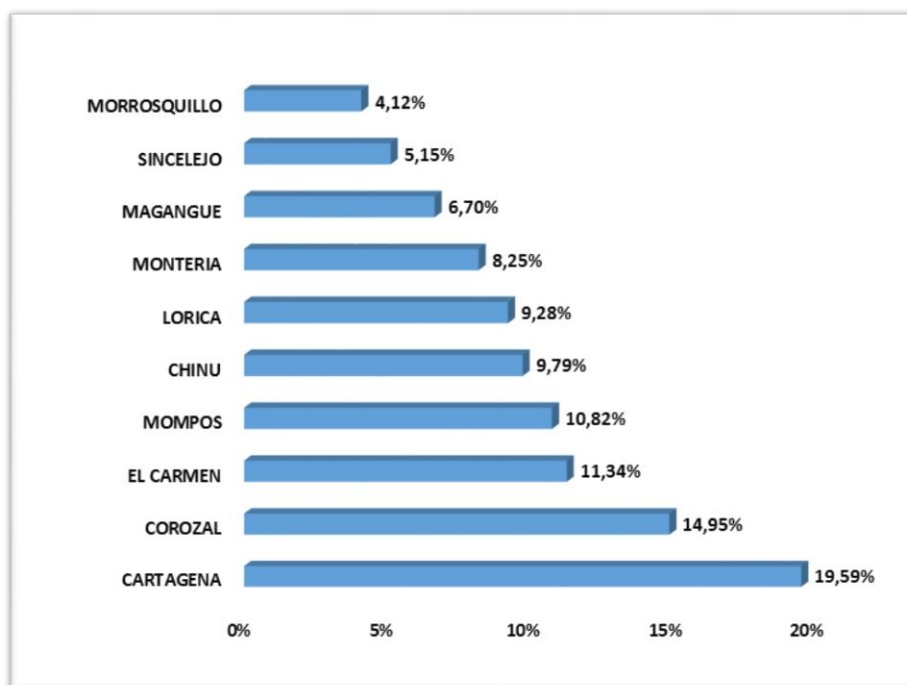
Fuente: Elaboración propia a partir del Informe del Director General de Instrucción Pública al Gobernador del Departamento de Bolívar, 1921. p. 4.

Como puede apreciarse, existían muy pocas Escuelas Superiores y la mayoría de las escuelas se encontraban en zonas urbanas. El sector rural participaba con el 17% del total de escuelas en el departamento, con lo cual se presenta una carencia considerable de centros educativos en las zonas rurales de Bolívar donde habitaba la mayoría de la población a inicios de la década de 1920 (Anexo 5). En el informe que el Director General de Instrucción Pública, Nicomedes Flórez, presentó al Gobernador de Bolívar en 1921, se pone de manifiesto que

pese a las disposiciones oficiales de dividir la Instrucción en Primaria, Secundaria, Profesional e Industrial, no existía en el departamento ningún establecimiento de la última clase, pues aunque la Ordenanza Número 57 de 1917 dispuso la fundación de Escuelas Industriales en varias provincias del departamento, “tal disposición ha venido a ser letra muerta”, cuando dejó de establecerse en el presupuesto las partidas apropiadas para llevar a cabo el funcionamiento de las mismas²⁹⁰.

En las 10 provincias de Bolívar existían Escuelas Primarias; sin embargo, no en todos los municipios y corregimientos existían instituciones educativas lo que hacía poco probable la educación de menores en zonas apartadas (Anexo 4). En la siguiente grafica encontraremos el número de planteles educativos que tenían las provincias en 1920:

Gráfica 5: Porcentaje de Escuelas Primarias en funcionamiento por Provincias de Bolívar, 1920



Fuente: Elaboración propia a partir de estadísticas de los informes de Directores de Instrucción Pública, 1920-1921.

²⁹⁰ Informe del Director General de Instrucción Pública al Gobernador del Departamento de Bolívar, 1921. p. 3.

Como se puede observar, en Cartagena, la ciudad capital de Bolívar, se encontraba casi el 20% de las escuelas de todo el departamento, seguido de Corozal con el 15%, una provincia ganadera y agrícola. Siguiendo este orden descendente se visualizan también las provincias del Carmen y Mompós, que participan con el 11%. El menor número de escuelas primarias se encontraban en Morrosquillo, seguido de Sincelejo y Magangué, con 9 y 15 escuelas respectivamente, en contraste con Corozal que albergaba 34.

De igual modo, para 1920 concurren a las escuelas del departamento 10.460 alumnos, en contraste con los 13.302 que se habían matriculado. Este número inferior de asistentes con relación al número de matriculados indica debilidad en la cobertura y abandono de la escuela por un porcentaje de estudiantes según se constata en la siguiente tabla:

Tabla 1: Número de Escuelas de Primarias, Alumnos Matriculados y Asistentes en las Provincias de Bolívar, 1920

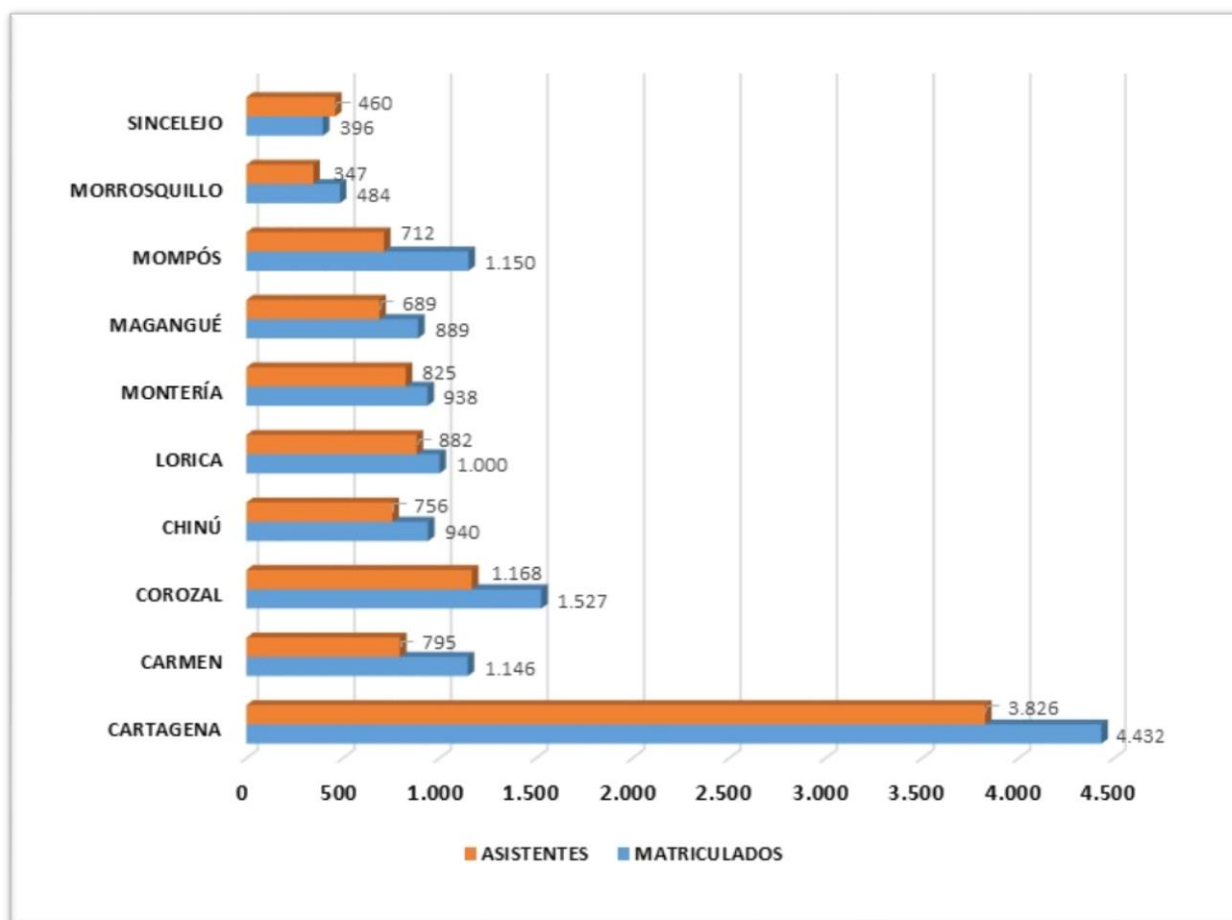
PROVINCIAS	No DE ESCUELAS	MATRICULADOS		ASISTENTES	
		VARONES MATRICULADOS	NIÑAS MATRICULADOS	VARONES ASISTENTES	NIÑAS ASISTENTES
Cartagena	70	2.269	2.163	1.968	1.858
Corozal	34	883	644	709	459
Mompós	30	620	530	427	285
Magangué	29	403	486	285	404
Chinú	28	462	478	369	387
Carmen	24	583	563	349	446
Lorica	22	508	492	474	408
Montería	18	519	419	443	382
Sincelejo	15	176	220	302	158
Morrosquillo	9	227	257	160	187
TOTAL	279	7.050	6.252	5.486	4.974

Fuente: Informe del Director General de Instrucción Pública al Gobernador del Departamento de Bolívar,

1921. p.17

Como se evidencia, a nivel urbano, la provincia con mayor número de estudiantes que asistían a la escuela es Cartagena y a nivel rural, es Sincelejo; en ambos casos, como en el resto de escuelas del departamento, el número de matriculados supera a los asistentes. Ello corrobora la necesidad de escuelas en esta provincia o el esfuerzo que hacen niños de corregimientos para educarse. Siguen, en su orden, Cartagena, Corozal y Lorica. El promedio de deserción escolar oscila entre el 15% y 16% para el resto de los casos, aunque la provincia de Mompos presenta el mayor número de abandonos de la escuela. Asumiendo estos datos, la siguiente grafica muestra las diferencias de matriculas y asistencias en las provincias de Bolívar:

Gráfica 6: Diferencia entre Matriculados y Asistentes en las escuelas de las Provincias de Bolívar, 1920



Fuente: Elaboración propia a partir del Informe del Director General de Instrucción Pública al Gobernador del Departamento de Bolívar, 1921.

El abandono escolar en el departamento llamó la atención de las autoridades de Instrucción Pública, al extremo que para 1921 la situación de abandono de la escuela en el departamento era motivo de discusión oficial en las esferas del gobierno nacional. Este hecho se hizo evidente en el informe del Director General de Instrucción Pública, Nicomedes Flórez de 1921, lamentándose de la situación, expresa:

Es verdaderamente desconsolador, ver cuán poco es apreciado por los padres de familia, los esfuerzos y la labor llevada a cabo por los maestros durante el año lectivo. Apenas si concurren a los exámenes anuales el 60% o 70% de los alumnos matriculados, y es de observar que a medida que el año avanza va disminuyendo el promedio de asistencia. Esto no ocurre solamente en poblaciones pequeñas, sino en las de mayor importancia y hasta en la misma capital de Departamento. La principal de las causas de esta deserción de las escuelas reside en la indiferencia de los padres de familia y a veces en la falta de recursos que las ponen en incapacidad de proveer a sus hijos de vestido adecuado para el acto²⁹¹.

El director conjetura que la causa principal de este abandono es la desidia de los padres de familia y la falta de recursos para ofrecer proveer a los niños de las herramientas adecuadas para su educación. Expone Flórez que, consecuentemente con lo anterior, existían muy pocos adelantos en la Instrucción Primaria debido, entre otras causas, a la falta de personal de vigilancia, a la insuficiente inversión de los fondos destinados a la Instrucción Pública, al reducido número de maestros graduados que prestan servicios en éstas y reitera con especial énfasis la indiferencia de los padres de familia de enviar sus hijos a la escuela.

Tal situación es también así percibida en las esferas nacionales, pues en el informe que ofrece el entonces Ministro Miguel Abadía Méndez (1919-1921), se lamenta de las cifras reportadas expresando al Congreso la siguiente declaración: “En 1920, el número de matriculados en Bolívar había disminuido a 13.302. Si a esto se agrega que la asistencia no llegó el año pasado sino a 10.460 alumnos, tendremos que convenir en que el desprestigio de la instrucción

²⁹¹ Informe del Director General de Instrucción Pública al Gobernador del Departamento de Bolívar, 1921. p. 20.

primaria o la indiferencia con que la miran los padres y alumnos ha llegado en Bolívar al ápice”²⁹².

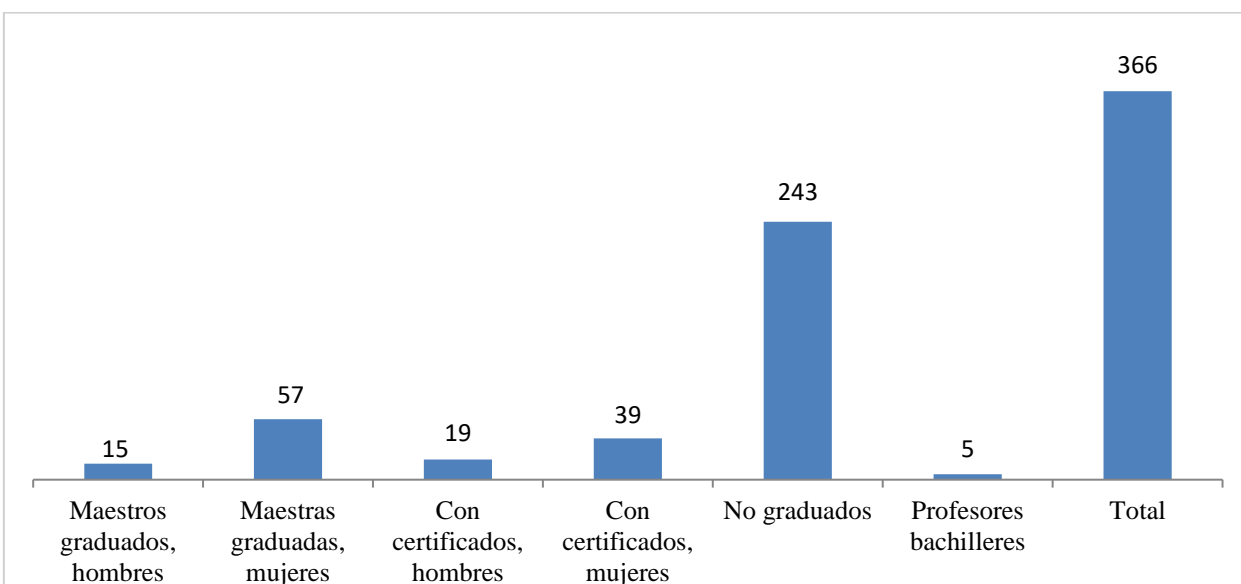
Así mismo, el Director General de Instrucción Pública, Nicomedes Flórez, es enfático al afirmar que la necesidad de formar un mayor número de maestros es “inaplazable”, ya que aquellos que en ese momento egresan de las Escuelas Normales no resultan suficientes para renovar el personal docente de las escuelas primarias. Aline Helg sostiene que “la legislación acerca del nombramiento de maestros no es rigurosa. En principio, sólo las personas con un diploma de escuela normal podían ser nombradas”²⁹³. Sin embargo, a la falta de personal titulado, el gobierno autorizaba la vinculación de candidatos que reunieran las siguientes condiciones: “Buena conducta y profesar la Religión Católica. La instrucción suficiente en las materias que deban enseñarse en las escuelas primarias. Conocer la teoría de los métodos pedagógicos de la enseñanza primaria y más especialmente su aplicación práctica”²⁹⁴. Esta norma poco precisa y que no exigía la profesionalización del maestro para su nombramiento, era la que atendían los gobernadores de los departamentos para designar los maestros urbanos y rurales. Por tanto, no resulta extraño que, en este contexto, Bolívar se caracterizara por su elevado número de maestros no graduados (Anexo 6).

En relación al personal docente de la Instrucción Primaria, hacia 1920, entre Directores, Subdirectores y Profesores, se contaba con 366 maestros así:

²⁹² ABADÍA MÉNDEZ, Miguel. Memorias al Congreso. Bogotá: 1921. p. 86.

²⁹³ HELG, Aline. 2001. Óp. Cit. p. 53.

²⁹⁴ Decreto No 41 de 1904. Art. 75.

Gráfica 7: Condiciones de los Maestros de la Instrucción Primaria de Bolívar, 1920

Fuente: Elaboración propia a partir del Informe del Director de Instrucción Pública de 1921.

Como se puede observar, más del 60% del cuerpo docente lo integró personal sin título de maestro. “Es, pues, una necesidad inaplazable la formación de maestros en mayor número de los que actualmente salen de las Escuelas Normales, y para llegar a este fin, considero que deben elevarse a cuarenta el número de becas en esos establecimientos, especialmente en la Normal de Varones, en vez de las veinte que hoy sostiene la Nación”²⁹⁵. Esta premisa, planteada por el Director General de Instrucción Pública al Gobernador del Departamento de Bolívar en 1921, se sustenta en el razonamiento que el aumento de las becas permitiría obtener un mayor número de maestros cada año, y así en relativo corto tiempo, se renovarían el personal docente de las escuelas primarias. De este modo, “Aunque se reconoce como loable que desempeñen esta labor por vocación, no se aminora la necesidad que hay de procurar la formación de maestros que posean un completo conocimiento de los métodos de enseñanza modernos”²⁹⁶.

²⁹⁵ Informe del Director General de Instrucción Pública al Gobernador del Departamento de Bolívar, 1921. p. 4.

²⁹⁶ *Ibíd.*, p. 12.

Esta situación implica que a pesar de los esfuerzos estatales por estructurar un sistema educativo más moderno, aún había inconvenientes por resolver alrededor de distintos ejes, siendo uno de ellos la capacitación de los maestros. En este sentido, la necesidad de contar con maestros bien formados reside en que son precisamente ellos los principales impulsores de la educación, pero también en que esta insuficiencia termina afectando tanto el desarrollo como el desempeño de los estudiantes.

3.1.2 Instrucción Secundaria y Profesional

La Instrucción Secundaria oficial se atendía en el departamento en dos colegios: la llamada Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cartagena, donde cursaban estudios de Bachillerato los varones, y el Colegio de Nuestra Señora del Carmen para señoritas, además de las Escuelas Normales (y en sus respectivas Escuelas Anexas como centro de prácticas). La Enseñanza Profesional se impartían en dos facultades de estudios superiores existentes en la Universidad de Cartagena: la de Derecho y Ciencias Políticas y de Medicina y Ciencias Naturales. Acerca de estas instituciones se dedicarán las líneas que siguen:

Escuelas Normales

En 1920 se registraron 41 alumnas matriculadas, “con dos retiradas por enfermedad comprobada”²⁹⁷. La Escuela Anexa a la Normal de Varones funcionó con un personal de 108 alumnos matriculados y la Escuela Anexa a la Normal de Niñas tuvo 107 matrículas. En ambos casos, con un promedio de asistencia de 80. Según el Informe de la Escuela Normal Nacional de Institutoras de Cartagena:

Los locales donde funcionan las escuelas no tienen todas las condiciones que requieren los edificios destinados a institutos de esa naturaleza, por no haber sido construidos a ese efecto, sin embargo, el de la Escuela de Varones es bastante capaz y posee buenos dormitorios y suficiente número de aulas para el dictado de

²⁹⁷ *Ibíd.* p. 31.

las clases, pero el salón destinado a la Escuela Anexa es inadecuado: el techo del salón es bajo, no tiene la suficiente luz, y es ya estrecho para el número de alumnos que concurren a ella. El local de la Normal de Señoritas adolece también de muchas falencias...careciendo, además, de la ventilación requerida. No se dispone tampoco de una pieza para enfermería...²⁹⁸.

Los inconvenientes apuntados fueron difíciles de subsanar debido a las limitaciones para conseguir locales que reúnan las condiciones higiénicas y pedagógicas que requieren este tipo de planteles. El encargado de esta Dirección estima muy apropiado que la próxima Asamblea dicte una Ordenanza autorizando a la Gobernación del Departamento para contratar un empréstito destinado a la construcción de dos locales adecuados para dichas Escuelas. Sin embargo, estas iniciativas no fueron acatadas por las autoridades correspondientes²⁹⁹.

Colegio de Nuestra Señora del Carmen

El Colegio de Nuestra Señora del Carmen, en Cartagena, tuvo 58 alumnas matriculadas en 1920 y 118 matriculadas en la Escuela Anexa. Con el fin de determinar el número de personas que adelantaron estudios de secundaria en este mismo año, la información suministrada sobre los matriculados en El Colegio de Nuestra Señora del Carmen podría ser tabulada, junto a los datos de los matriculados en el resto de escuelas de Instrucción Primaria, de la siguiente manera:

²⁹⁸ *Ibíd.* p. 29.

²⁹⁹ *Ibíd.* p. 30.

Tabla 2: Alumnos matriculados en la Instrucción Secundaria y Profesional de Bolívar, 1920

INSTRUCCIÓN SECUNDARIA Y PROFESIONAL	ALUMNOS MATRICULADOS EN 1920
Colegio de Nuestra Señora del Carmen	58
Escuela Anexa al Colegio de Nuestra Señora del Carmen	118
Escuela Normal Nacional	41
Escuela Anexa a la Normal de Varones	108
Escuela Anexa a la Normal de Niñas	107
TOTAL	432

Fuente: Elaboración propia a partir del Informe del Director de Instrucción Pública de 1921.

Universidad de Cartagena

La Universidad de Cartagena³⁰⁰, con casi 100 años de su creación seguía siendo la institución de Educación Superior más importante del Caribe colombiano, donde se formaban profesionales en Medicina y Derecho de la región. Cabe precisar que los futuros maestros realizan una formación práctica intensa en las Escuelas Anexas a la sección de Educación Secundaria y Profesional, a su vez, adscrita la Facultad de Filosofía y Letras. A ello se debe el elevado número de estudiantes matriculados en este tipo de escuelas, tal como revela la Tabla 2.

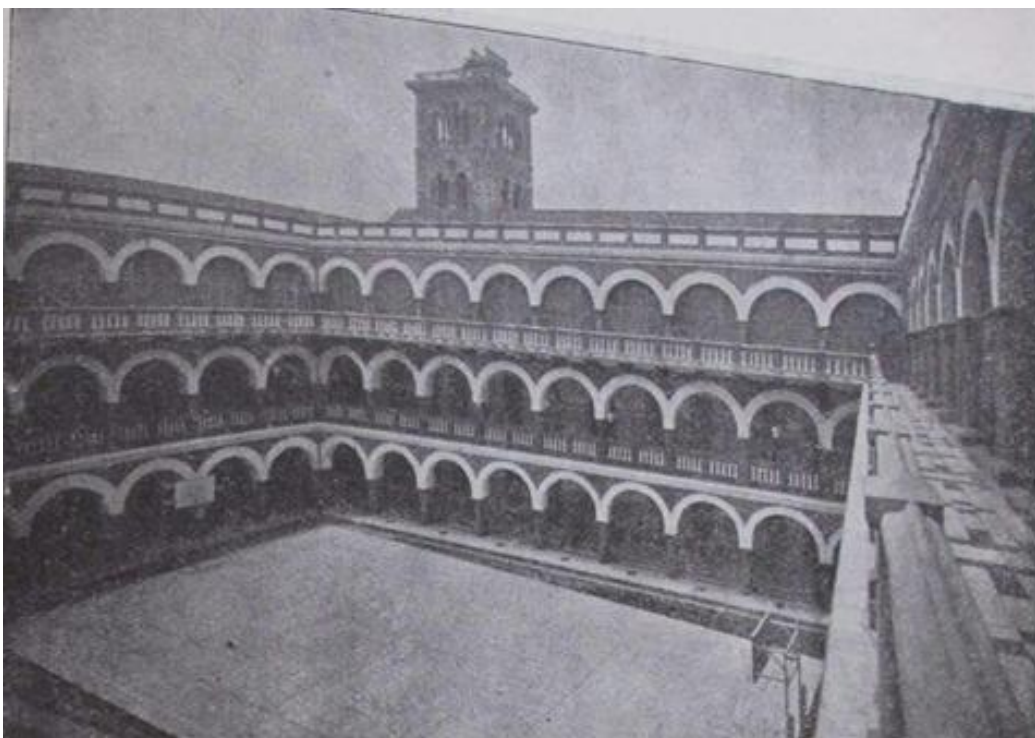
³⁰⁰ La Universidad de Cartagena es una universidad pública fundada en 1827 por Francisco de Paula Santander y Simón Bolívar, reconocida por ser la más antigua del Caribe colombiano. Fue oficializada el 6 de octubre de dicho año como la Universidad del Magdalena y del Istmo, ya que en aquella época Panamá hacía parte de la Gran Colombia. La Universidad se establece desde el 11 de noviembre de 1828 en el antiguo convento de los Agustinos Calzados, a cargo del teólogo José Joaquín Gómez Lacroudache como su primer rector. Posteriormente asumió una serie de cambios en su nombre: 1842, Colegio del Segundo Distrito; en 1850, Colegio Nacional de Cartagena; en 1854, Colegio Provincial de Cartagena; en 1863, Colegio de Bolívar; en 1867, Colegio Universitario del Estado Soberano de Bolívar; en 1887, Colegio del Departamento de Bolívar; en 1890, Universidad de Bolívar; en 1896, Colegio de Fernández de Madrid; en 1898, de nuevo Universidad de Bolívar. Finalmente, debido a cambios de orden territorial y político, pasó a ser la Universidad de Cartagena en el Claustro de San Agustín.

Manuel Dávila Flores, rector de la Universidad de Cartagena informó al Gobernador de Bolívar que para 1920 la matrícula se componía de 305 alumnos (Anexo 8), en su mayoría vinculados a la Facultad de Filosofía y Letras, los cuales representaban el 77%, seguidos de la Facultad de Medicina y el más bajo índice de las matrículas correspondía a la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, según se observa en la siguiente tabla:

Tabla 3: Alumnos matriculados en la Universidad de Cartagena, 1920

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA	
UNIVERSIDAD DE CARTAGENA	ALUMNOS MATRICULADOS EN 1920
Facultad de Filosofía y Letras	235
Facultad de Medicina y Ciencias Naturales	42
Facultad de Derecho y Ciencias Políticas	28
TOTAL	305

Fuente: Elaboración propia a partir del Informe del Rector de la Universidad de Cartagena, 1921. p.50.

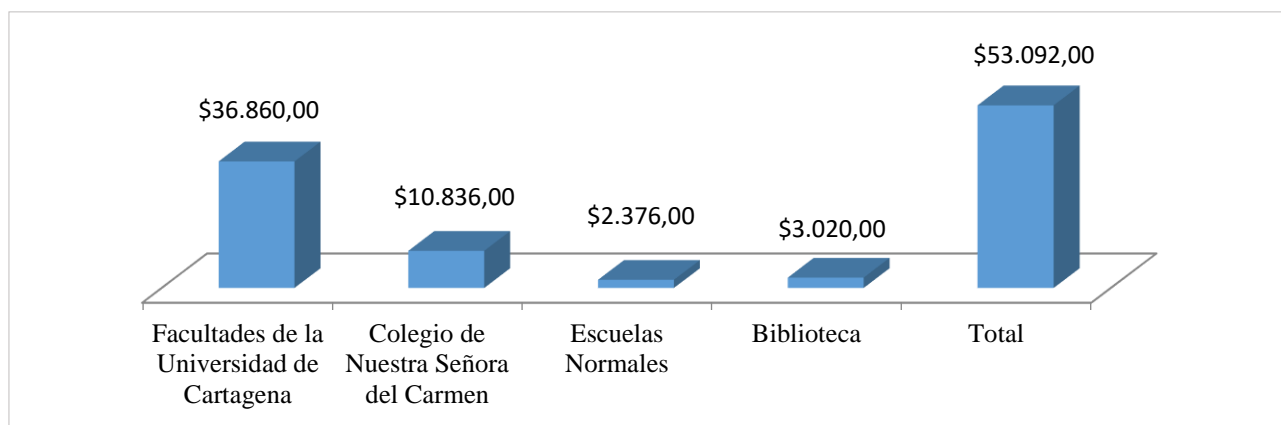


“Parte interior del edificio de la Universidad de Cartagena”

Fuente: Informe del Director de Educación Pública al señor Gobernador del Departamento. Cartagena, Departamento de Bolívar, 1938.

La financiación de la Educación Secundaria seguía siendo deficiente para sufragar los gastos de una educación adecuada, lo que impedía aumentar la oferta educativa en otras provincias y que esta se concentrara en Cartagena, la ciudad capital (Anexo 7). En términos de gastos e inversiones, en la Instrucción Secundaria el monto total llegaba a los \$ 53.092 distribuidos como aparece en la siguiente tabla gráfica:

Gráfica 8: Gastos en la Instrucción Secundaria de Bolívar, 1920



Fuente: Informe del Director General de Instrucción Pública al Gobernador del Departamento de Bolívar, 1921. p.21.

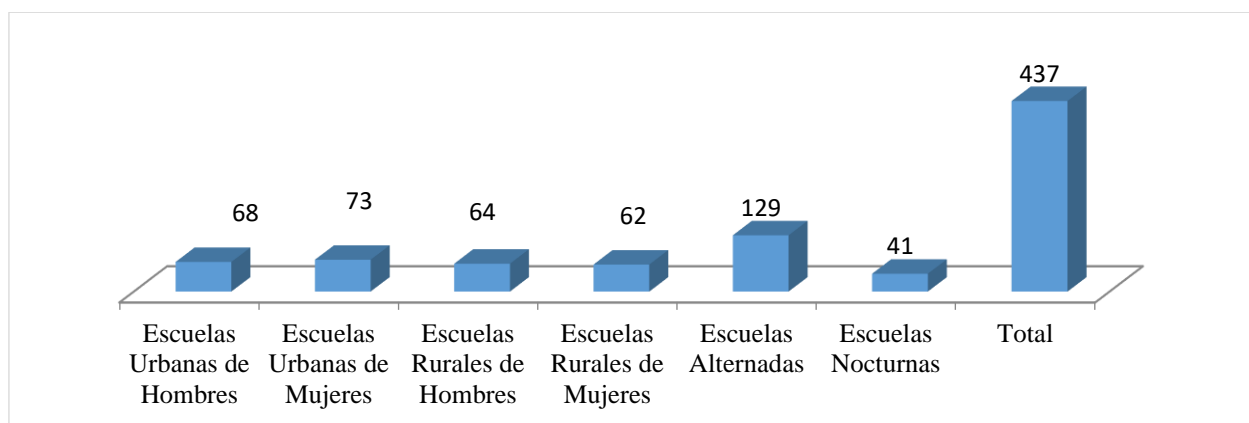
La Universidad de Cartagena, con sus tres facultades, recibía más del 52% de los recursos destinados al ramo; el Colegio de Nuestra Señora del Carmen, con 176 alumnos incluida su Escuela Anexa, recibía el 22% del presupuesto seguida de la Biblioteca que percibía el 10%. En las Escuelas Normales se invertía el 6% restante que, como se evidencia, era un valor demasiado inferior al que necesitaba esta escuela para lograr fortalecer el sistema educativo en el departamento. Este bajo presupuesto asignado a las Escuelas Normales respondía a la acción del Estado de aminorar progresivamente la inversión destinada a los establecimientos donde se formaban los futuros maestros, situación agravada por los continuos arrendamientos de locales que “no eran adecuados puesto que no se construyeron con fines pedagógico³⁰¹”.

³⁰¹ Informe del Director General de Instrucción Pública al Gobernador del Departamento de Bolívar, 1921. p.38.

Como se puede advertir, al iniciar la década de 1920 la educación en el departamento era muy limitada para satisfacer la demanda de sus provincias, donde evidentemente se presentaba un aumento de la población en edad escolar y donde el desarrollo de las zonas seguía aplazado. No obstante, al finalizar esta década encontramos que se ha dado un robustecimiento del sistema educativo en el departamento, cambio que puede explicarse en un aumento en la inversión y un incremento en instituciones educativas, de estudiantes y profesores.

Un análisis de los indicadores en el área educativa finalizando la década del veinte nos permitiría tener una idea general de ese fortalecimiento del sistema educativo en el departamento. Así, para 1929, funcionan en el departamento de Bolívar 437 escuelas primarias cuya clasificación se discrimina de la siguiente manera:

Gráfica 9: Número y Tipo de Escuelas Primarias en Bolívar, 1929



Fuente: Elaboración propia a partir del informe del Director de Instrucción Pública de 1929.

Una comparación entre los años de 1920 y 1929 nos permite tener una idea más precisa del crecimiento del sistema educativo en el departamento que se puede estimar, avanzó en más del 50%. Este incremento es significativo por cuanto permite mayores oportunidades para formar las nuevas generaciones en este territorio. En este orden de ideas, empecemos por comparar el crecimiento institucional del sistema educativo con el siguiente cuadro:

Tabla 4: Variación de número de Escuelas Primarias en Bolívar en 1920 y 1929

No DE ESCUELAS PRIMARIAS EN BOLIVAR	1920	1929	Variación %
Superior de Varones	6	6	0%
Superior de Niñas	5	5	0%
Urbana de Varones	57	69	21%
Urbana de Niñas	61	73	19%
Rurales de Varones	40	64	60%
Rurales de Niñas	27	62	129%
Alternadas	54	129	138%
Nocturnas	29	41	41%
TOTAL	279	437	56,63%

Fuente: Elaboración propia a partir de los Informes de 1920-1929.

El incremento total de las escuelas a lo largo de la década del veinte fue de 158, lo que responde a un aumento del 56.63%. Las 437 Escuelas Primarias estaban servidas por 648 maestros, 264 hombres y 384 mujeres. Este número de maestros se divide así: hombres graduados, 30; mujeres graduadas, 94; hombres sin grado, 234, mujeres sin grado, 290.

A diferencia de 1920, cuando la Educación Secundaria se concentraba en la capital del departamento, para 1929 ya funcionaba en Magangué una Escuela Superior de Enseñanza Secundaria, y cuatro Anexas, así: Una a la Universidad de Cartagena, dos a las Normales de Varones y Señoritas y una al Colegio de Nuestra Señora del Carmen, de esta ciudad. Otras variaciones importantes con respecto a 1920, fue que a finales de la década entró en funcionamiento un Kindergarten y una Escuela de Párvulos; y las escuelas Alternadas registraron un aumento de 138% en 1929 con relación a 1920, debido al mayor uso que se les dio a estos establecimientos para ampliar la cobertura educativa del departamento tanto en zonas urbanas como rurales (Anexo 9).

Otro aspecto importante que logró mejoría en esos 9 años que van de 1920 a 1929, fue la planta de docentes tanto en relación a la cantidad como con respecto a su formación. Se pasó de 366 profesores a 648, lo que indica un incremento del 77%, un crecimiento considerable

del personal docente. Así mismo, es interesante anotar lo que se evidenciaba desde 1920 y es la preocupación por la formación femenina como en efecto se muestra al comparar el incremento de mujeres maestras graduadas que pasó de 57 a 94, lo que representó un variación, en 9 años del 64%, porcentaje igualmente importante. En el siguiente cuadro podemos ver en detalle las transformaciones:

Tabla 5: Condiciones del Personal docente de las Escuelas Primarias 1920 y 1929

PERSONAL DOCENTE EN ESCUELAS PRIMARIAS	1920	1929	Variación %
Maestros graduados, hombres	15	30	100,0%
Maestras graduadas, mujeres	57	94	64,9%
Con certificados, hombres	19	n.d ³⁰²	-
Con certificados, mujeres	39	n.d	-
No graduados	243	524	115,6%
Profesores bachilleres	5	n.d	-
TOTAL	366	648	77,05%

Fuente: Elaboración propia a partir de Informes de Directores de Educación Pública 1920 – 1930.

El cuadro anterior revela también un importante incremento del número de maestros asignados a las Escuelas Primarias del departamento de Bolívar. La variación de los maestros graduados fue del 100% y la de las maestras fue del 64,5%. De otro lado, cabe destacarse que el número de maestros no graduados, de 1920 a 1929, fue de 243 a 524, lo que representa una variación del 115%. Esto contrasta con los esfuerzos que se venían haciendo por mejorar las condiciones de los educandos en Bolívar.

En asocio a lo anterior, la falta de cumplimiento del Art. 5° de la Ley 72 de 1927, por el cual la Nación se disponía auxiliar a cada uno de los departamentos con la cantidad equivalente al 25% de los presupuestos seccionales para el aumento de los sueldos de los maestros de Escuela Primaria, sumado a la precariedad de las condiciones en las que estaba sumido el magisterio, eran motivo de constantes quejas, preocupaciones y pronunciamientos en los

³⁰² N. d: no dice. Indican estas iniciales que las fuentes estudiadas no aportan estos datos.

informes de los Directores de Instrucción Pública de Bolívar. La situación era de tal magnitud que llegaba al punto de señalarse con marcado énfasis que la baja remuneración, la falta de puntualidad en los pagos, la inestabilidad en sus cargos y los inadecuados ambientes y locales donde prestaban sus servicios a la niñez y juventud, eran las razones de primer orden que determinaban la falta de motivación y compromiso para erradicar el analfabetismo y lograr el progreso en la educación de la región:

El progreso de la Nación no se obtiene solamente con la construcción de ferrocarriles y otras obras materiales en que se gasten ingentes sumas. Para el desarrollo y la mayor efectividad de ese progreso, se hace necesario, pero de necesidad muy imperiosa, realzar mayormente la instrucción, sobre todo la Primaria. En mi sentir, las escuelas deben funcionar donde quiera que haya un núcleo de veinte niños, para de ese modo acabar con el analfabetismo reinante que tanto desconsuelo produce en el espíritu nacional. Os ruego, señor Ministro, interesaros en que se dicten la disposiciones que os he hablado arriba, pues cumpliéndose así el mandato de la Ley expresada, podrán las secciones del País, sobre todo la de Bolívar, mejorar mucho la penosa situación del maestro³⁰³.

Sin duda, aunque la década de 1920 representó un fortalecimiento de la educación en diferentes ámbitos, si se compara con los 10 años anteriores, aún faltaba voluntad política en el cumplimiento de las disposiciones presupuestales para financiar los adelantos en la educación departamental, la cual se encontraba en un atraso significativo frente a otros departamentos. Sin embargo, el avance fue significativo y ello nos permitirá establecer una especie de línea base para saber a ciencia cierta cómo se materializó el impulso que los gobiernos liberales a partir de la década de 1930 emprendieron con de las reformas educativas en el marco de la Revolución en Marcha y la modernización que profesaron.

³⁰³ Informe del Director General de Instrucción Pública al Gobernador del Departamento de Bolívar, 1929. p. 39.

3.2 La Educación Pública de Bolívar, 1930-1935

La llegada de los liberales con su idea de una educación más democrática, que llegara a más sectores de la población, abrió paso a un reordenamiento de la educación nacional. En la Instrucción Primaria, los cambios se introdujeron tanto en las Escuelas Urbanas como en las Rurales, conforme a lo estatuido en el Art. 1° del Decreto No 1.487 de 1932 del Poder Ejecutivo. En lo esencial estableció que la Educación Primaria comprendería cuatro años consecutivos y su programa de estudios correspondió al elaborado por la Inspección Nacional de Educación Primaria. La edad escolar para ingresar al primer año de Enseñanza Primaria no podía ser menor de siete años y para ingresar al primer curso de la escuela primaria no era necesario haber pasado previamente por la escuela infantil.

Aunado a lo anterior, la Instrucción Primaria se impartía en los establecimientos respectivos, a los alumnos que hayan terminado los cuatro años de enseñanza, que no aspiraran a seguir estudios secundarios y que presentaran el certificado de haber recibido el mínimo de enseñanza de que trata el Art. 5° del Decreto No 1.790 de 1930 del Poder Ejecutivo. En las Escuelas Nocturnas, la Instrucción Primaria se acomodaba a las necesidades de los adultos analfabetos obreros, mediante un pensum especial que los instruía sobre lo que “atañe a las clases trabajadoras y les infunda nociones fundamentales de moral social”. En las Escuelas Rurales la enseñanza se orientaba principalmente a la “preparación de la vida del campo, mediante la inspiración de un profundo amor a la naturaleza y a las labores de la agricultura y la ganadería”.

Dadas las medidas mencionadas previamente, que eran promovidas por el gobierno central para acentuar la inspección y vigilancia sobre la educación y garantizar la adopción de los programas proyectados para todos los niveles de la enseñanza, en Bolívar se reorganizaron las Zonas Escolares y se delimitaron siete zonas, según la cercanía de los municipios, a cargo de un Inspector, el cual tenía que rendir periódicos informes sobre el estado de la educación en la zona bajo su jurisdicción.

Para los efectos de la categoría, las Escuelas Primaria se dividieron en Escuelas de Primera, de Segunda, de Tercera y de Cuarta categoría, según las siguientes consideraciones:

- De Primera Categoría: las que funcionan en la capital del Departamento, con excepción de las Nocturnas y todas las Complementarias.
- De Segunda Categoría: las que funcionan dentro de las ciudades capitales de las antiguas provincias o cuyo promedio mensual de asistencia es de 120 alumnos.
- De Tercera Categoría: las que funcionan en las cabeceras de los Municipios o cuya asistencia mensual media alcance a 80 alumnos. Y por último,
- De Cuarta Categoría: todas las demás.

De acuerdo con esta disposición las Escuelas Primarias del departamento se dividieron, para los efectos de su organización, en Urbanas, Rurales, Nocturnas y Complementarias:

- Escuelas Urbanas: A esta clasificación pertenecían todas las que funcionaban dentro del recinto de las ciudades y cabeceras de Municipios.
- Escuelas Rurales: En esta categoría correspondían las escuelas que se las que se ubicaban en las partes excéntricas de aquellas, o en los corregimientos, caseríos y agrupaciones de viviendas campesinas.
- Escuelas Nocturnas: Eran las escuelas destinadas exclusivamente a la enseñanza de los adultos.
- Escuelas Complementarias: Se dividían, para los mismos efectos, en escuelas de ampliación agrícola, de ampliación de taller y de ampliación urbana, según se establezcan en las comarcas agrícolas del Departamento, en las cercanías de los centros de actividades fabriles o en las ciudades de mayor densidad de población.

La siguiente tabla detalla la división por zonas y los alumnos matriculados:

Tabla 6: Alumnos matriculados por Zonas y Municipios, 1931³⁰⁴

MUNICIPIOS	NUMERO DE MATRICULADOS		PROMEDIO DE ASISTENCIA		NUMERO DE MAESTROS		NUMERO DE MATRICULADOS POR CADA MAESTRO	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Primera Zona								
Cartagena	3.013	2.511	2.328	1.974	72	65	39	41
Turbaco	253	247	136	163	4	5	63	50
Arjona	194	292	144	212	4	7	37	48
San Estanislao	228	297	167	186	5	7	46	42
Soplaviento	235	210	145	155	4	4	59	52
Calamar	474	461	361	375	9	11	53	42
Mahates	154	363	108	254	4	8	39	45
Santa Rosa	108	178	76	125	2	3	54	59
Villanueva	157	129	109	93	3	3	56	43
Santa Catalina	104	160	82	126	2	4	52	40
Turbana	231	258	157	157	2	3	115	86
Total Zona 1	5.151	5.106	3.813	111	120	46	46	42
Segunda Zona								
Carmen	444	551	344	397	13	17	34	32
Zambrano	153	204	128	184	6	7	25	29
Córdoba	198	216	157	192	6	7	33	31
San Jacinto	265	286	177	223	3	8	53	36
San Juan N.	278	580	208	443	8	17	35	34
Guamo	125	174	99	137	3	3	42	58
Total Zona 2	1.463	2.011	1.113	1.576	14	59	36	34
Tercera Zona								
Sincelejo	250	460	160	292	8	11	31	44
Corozal	442	758	349	652	14	19	31	40
Morroa	76	96	62	72	2	2	38	48
Sincé	525	530	450	474	16	16	33	33
Nueva Granada	167	142	124	129	4	4	42	35
Ovejas	206	387	181	360	6	8	34	48
Chinú	206	294	142	222	4	8	51	37
Sampués	249	184	166	151	6	5	41	37
Sahagún	300	397	260	291	10	12	30	33
San Andrés	118	161	104	133	4	5	29	32
Ricaurte	108	95	86	81	3	3	36	32
Toluviejo	107	247	87	195	2	4	53	62

³⁰⁴ La tabla 6 “Alumnos matriculados por Zonas y Municipios, 1931” se realiza con base en los informes que presentaron los Directores de Educación Pública de Bolívar entre 1931 y 1932 y cabe aclarar que éstos no discriminaron en el tipo de escuelas de los municipios; sólo registraron pormenorizadamente los datos y proporciones de sexo, promedio de asistencia y número de matriculados por cada maestro, según las zonas escolares en que fue dividida la región.

MUNICIPIOS	NUMERO DE MATRICULADOS		PROMEDIO DE ASISTENCIA		NUMERO DE MAESTROS		NUMERO DE MATRICULADOS POR CADA MAESTRO	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Tolú	115	129	29	84	2	4	38	32
San Onofre	221	317	144	225	4	7	55	45
Palmito	38	35	28	33	1	1	38	35
Total Zona 3	3.328	4.232	2.335	3.394	87	109	38	39
Cuarta Zona								
Montería	403	833	277	640	11	28	37	30
Cereté	286	510	205	420	9	15	32	34
Ciénaga de Oro	205	202	139	164	6	5	34	40
San Carlos	56	102	42	79	3	4	18	25
Lorica	369	505	245	403	9	13	41	39
San Antero	111	114	87	98	2	2	55	57
Chimá	86	141	45	90	3	5	28	28
Purísima	163	127	104	98	4	4	41	32
San Pelayo	212	264	175	215	5	9	43	29
Total Zona 4	1.803	2.798	1.319	2.207	52	85	36	33
Quinta Zona								
San Marcos	119	189	91	151	3	5	40	38
Ayapel	38	148	32	118	2	7	19	21
Caimito	28	108	21	91	1	5	28	22
San Benito Abad	56	253	48	201	1	6	56	42
Total Zona 5	241	698	192	565	7	23	34	30
Sexta Zona								
Magangué	545	852	429	718	17	22	32	39
Majagual	182	406	149	332	7	14	26	29
Sucre	216	376	157	307	2	10	108	37
Total Zona 6	943	1.634	735	1.357	26	46	36	35
Séptima Zona								
Mompós	459	634	345	448	9	14	51	45
Margarita	198	244	146	165	4	4	49	61
San Fernando	108	178	72	160	2	4	54	45
Bodega Central	36	210	25	173	1	5	36	42
Barranco de Loba	138	308	78	217	2	5	69	62
Palomino	57	164	50	126	1	2	57	82
San Martín de Loba	31	92	21	61	1	2	31	46
Simití	35	63	23	56	1	1	35	63
Total Zona 7	1.062	1.893	760	1.406	21	37	51	20
TOTAL EN EL DEPARTAMENTO	14.081	18.372	10.267	14.125	341	479	38	40

Fuente: Elaboración propia a partir de los Informes de Educación Pública de Bolívar, 1931- 1932.

Según la tabla anterior, al examinar los alumnos matriculados en Bolívar, por municipios, se encuentra en 1931 una variación importante con respecto a la década anterior. Sumando el número de los hombres y mujeres matriculados en Bolívar en 1931, se arroja un total de 32.453, de los cuales, 14.081 son hombres y 18.372 son mujeres; un incremento importante con respecto a los 13.302 alumnos que se tenían registrados en las estadísticas de la década del veinte.

De igual modo la tabla 6 revela que en la Primera Zona del departamento, integrada por los municipios circundantes al área urbana de la capital, se encontraban matriculados más hombres (5.151) que mujeres (5.106). Aunque la diferencia en este aspecto no es sustancial, sí resulta alarmante la cifra de deserción femenina con relación al número de matriculadas; es decir, de las 3.815 mujeres matriculadas, sólo 111 asistían a las escuelas, lo que dejaba por fuera del sistema educativo a unas 3.704.

Así mismo, en la primera Zona era mayor el número de maestros hombres (120) con respecto al de las maestras (46). Estas proporciones de género contrastan considerablemente con los datos de las demás zonas del departamento. En la Segunda Zona, son más las mujeres matriculadas (2.011) que los hombres (1.463). Igualmente, asisten a las escuelas más mujeres (1.576) que hombres (1.113) y es mayor el número de maestras (59) que el de maestros (14). En la Tercera Zona también se puede apreciar que es mayor el número de mujeres matriculadas (4.232) que el de hombres (3.328), así como el de mujeres asistentes (3.394), frente al número de hombres que concurren a las escuelas (2.335).

La Tercera Zona arroja un comportamiento similar. Las mujeres matriculadas fueron 4.232 en contraste con los 3.328 hombres matriculados. De estos datos, las mujeres asistentes fueron 3.394 mientras que los hombres que registraron asistencia fueron 2.335. Las maestras de esta zona fueron 109 y los hombres docentes, 87. En el caso de la Cuarta Zona, las mujeres matriculadas fueron 2.718 y los hombres en esta condición sólo 1.803. De ellos, 2.207 mujeres asistían a clases y hombres, solo 1.319. En la Quinta Zona también es significativa la diferencia de género. Las mujeres asistentes fueron 698 y los hombres, 241. Las mujeres

asistentes fueron 505 y los hombres, 192. Las maestras fueron 23 y los maestros, 7. La Zona Sexta contó con 1.643 mujeres matriculadas y con 943 hombres, de los cuales asistían a las escuelas 1.357 mujeres y 735 hombres. En el caso de maestros, 46 eran mujeres y 26 eran hombres. Finalmente, la Zona Séptima arrojaba 18.372 mujeres matriculadas frente al número de hombres que era de 14.081. Las mujeres asistentes fueron 14.125 y los hombres 10.268. Las maestras de la zona eran 479 y los maestros, 341.

Las razones que explican las considerables diferencias de género entre la Primera Zona del departamento y los seis restantes, obedecen a que son las mujeres las que más evidencian ingreso a las escuelas, motivadas por el interés de trascender el ámbito doméstico, de ser maestras y profesionalizarse en esa práctica. Al mismo tiempo, la vocación agrícola y ganadera característica de las áreas interiores del departamento demandaba de la presencia permanente de varones al frente de las labores del campo. A ello se sumaba la resistencia de los padres a mandar sus hijos a la escuela, puesto que estimaban más conveniente su participación en las tareas de labranza que garantizaban el sustento familiar, que su educación, dado que les implicaba prescindir de su fuerza de trabajo.

3.2.1 Locales de Escuelas

En el informe que rinde Rafael Ricardo como Director de Educación Pública del departamento al Gobernador de Bolívar, señala:

Un pueblo que apenas va por el alfabeto, está en la infancia de su historia. Cuando alimentado nuestro espíritu por el más sano y noble optimismo, traspasamos los umbrales de aquel remedo de casa habilitada para la escuela, casa en cuya construcción se ingenió el arquitecto improvisado por levantar el Palacio del hombre de la edad de piedra; cuando nuestra vista se posa en aquella legión de niños haraposos, descalzos, sucios, tristes, aureolados por una amargura que cual pesado fardo agobia sus cabecitas inocentes; cuando al frente de la clase observamos al pobre toma-lecciones, mal vestido porque está mal pagado, para

quien la pedagogía es una palabra de extraño significado, que su mente aletargada apenas alcanza a comprender, se nos estruja el alma³⁰⁵.

La atención y atraso de la escuela bolivarenses se deben al poco interés de todos, gobiernos y ciudadanos, por resolver a fondo el problema de la escasez de personal docente capaz y saturado en modernas doctrinas pedagógicas. Las Escuelas Normales suministran un porcentaje pequeñísimo de maestros graduados, los cuales, debido tal vez a la posición del pénsum de estos establecimientos, parecen hechos en estrechos moldes rutinarios, cerrados a la iniciativa y desprovistos de las nuevas informaciones procedimentales predominantes hoy en países como Alemania, Italia, Bélgica y Estados Unidos, donde la escuela primaria, infantil y elemental, ha adquirido sorprendente desarrollo científico por la aportación de eminentes educadores como Dewey, Decroly, la Doctora Montessori, etc., han llevado a la nueva escuela activa³⁰⁶.

Llama la atención como resultan reiterados los pronunciamientos de las autoridades locales sobre las precarias condiciones de las escuelas, de los estudiantes y de los maestros, evidenciándose con ello la falta de atención, interés e inversión por parte de las autoridades centrales y departamentales. De acuerdo con el Art. 9° de la Ley 39 de 1903, y el 43 del Decreto No 491 del Poder ejecutivo Nacional, como de otras disposiciones departamentales, corresponde a los municipios obligatoriamente suministrar locales y mobiliarios para las escuelas. A pesar de ello, “este es un punto sumamente importante que no todos los Municipios han sabido cumplir. Las condiciones pedagógicas de los locales son completamente desconocidas por el ambiente municipal, en donde se cree que cualquier casa de familia puede servir para escuela, lo que es un enorme error”³⁰⁷, afirma José V. Hernández, Director de Educación Pública de Bolívar en 1932, a lo que, además, agrega:

Por ministerio de la Ley y Ordenanzas reglamentarias de la Educación popular, los Municipios están obligados a suministrar el local para la escuela y el mobiliario respectivo. Por inveterada costumbre que se debe corregir, los Municipios ponen poco interés en favor de la educación y dejan al Departamento la totalidad de las iniciativas en este sentido. Cartagena rica y próspera ciudad, cuyo Presupuesto

³⁰⁵ RICARDO, Rafael. Director de Educación Pública de Bolívar. Informe al señor Gobernador del Departamento. 1931. Cartagena: Imprenta departamental. 1931 p. IV.

³⁰⁶ *Ibíd.*

³⁰⁷ HERNÁNDEZ, José V. Informe de Educación Pública de Bolívar. 1932. Cartagena: Ediciones de la Imprenta Departamental. p. IV.

general de gastos sube a la considerable suma de más de un millón de pesos, dedica \$35.000 a la educación, es decir, un 3,3% de su presupuesto. En igualdad de circunstancias están los demás Municipios del Departamento³⁰⁸.

En este mismo sentido, la Asamblea Departamental de Bolívar, basándose en el Ordinal 39 del Art. 97 de la Ley 4ª de 1913, en repetidas Ordenanzas corroboró el mandato de que la mitad del producto del impuesto sobre la Propiedad Raíz de los municipios se dedicase exclusivamente a la construcción y adquisición de locales para las escuelas públicas del respectivo municipio, y puso en manos de las Juntas Escolares la facultad de comprar locales y mobiliarios. Pero,

...Acontece dolorosamente que, en la mayor parte de los casos, que se procede con un espíritu egoísta y parroquial en el que se busca más el provecho de los miembros de la Junta y sus parientes o allegados que el generoso que la Ley ha querido, y se compran miles de edificios, o se hacen contratos para construcciones que generalmente dejan a medias las edificaciones con perjuicio de la Escuela, la niñez y el Municipio, buscando el provecho personal³⁰⁹.

De esta manera se advierte que locales sin ninguna comodidad, sin condiciones pedagógicas y de malos materiales salen costando cantidades muy superiores al valor que realmente representan, y aunque la Dirección es la que tiene en última instancia la facultad de aprobar o desaprobar tales contratos, se encuentra en la imposibilidad muchas veces de tener conocimiento cierto de las desventajas que ellos encierran, o al contrario, se le informa de que los contratos son ventajosos y en esa creencia los aprueba.

Las disposiciones expresas establecen que los locales de las escuelas debían hacerse de acuerdo a planos que llenaban determinados requisitos (de ubicación, amplitud, comodidad, higiene, entre otros), aprobados por el gobierno, pero como en los municipios se construía o se adquirían por compras de lenta consecución por los señalados manejos burocráticos y

³⁰⁸ *Ibíd.*

³⁰⁹ *Ibíd.*

administrativos, no es posible tener una mirada precisa sobre este particular. Lo que sí queda claro es que tales normativas no se aplicaron en el territorio bolivarenses.

El panorama descrito no era realmente situación exclusiva del departamento de Bolívar; una mirada al contexto regional arroja condiciones similares en otras áreas de la costa Caribe. Por ejemplo, para el caso del departamento del Magdalena, integrado en la temporalidad que abarca este estudio por las áreas que actualmente corresponden al Cesar y buena parte de La Guajira, los pronunciamientos de las autoridades educativas ponen de relieve aspectos convergentes a los analizados en Bolívar. Así, para 1930:

La edificación escolar se encuentra todavía en estado rudimentario. La mayoría de los edificios que ocupan las escuelas son casas construidas sin ningún plan científico, divorciadas de la técnica pedagógica, antihigiénicas, con falta de comodidad y buena ventilación...El local para la escuela reclama una viva atención de los que organizan y dirigen el Ramo, porque de su arreglo depende en parte el normal desarrollo del niño³¹⁰.

Y para el año de 1936, este abandono educativo y las deficientes condiciones se mantenían vigentes, según evidencia la siguiente declaración revelada por el Director de Educación del Magdalena, a Pedro Castro Monsalvo, Gobernador de dicho departamento:

Precisamente era la escuela el lugar menos adecuado para educar e instruir a la niñez. Los locales de propiedad oficial eran contadísimos, aún en los centros urbanos de mayor importancia, y para suplirlos se tomaban en arrendamientos inmuebles que no parecían escogidos con criterio pedagógico. Esos recintos eran por lo general lóbregos, estrechos, insalubres y en ellos se hacinaban durante horas interminables a los niños en número mayor muchas veces superior a la capacidad máxima del local³¹¹.

³¹⁰ Informe que rinde el Director de Educación Pública de Teodosio Goenaga al señor Gobernador del departamento del Magdalena. Santa Marta, 1930. p.10

³¹¹ Informe del Director de Educación Pública al señor Gobernador Dr. Pedro Castro Monsalvo. Santa Marta. 1936. p. 6.

3.2.2 Maestros y preparación del Magisterio

En correspondencia oficial fechada 6 de julio de 1931, el entonces Ministro de Educación, Abel Carbonell, exhortó al Director de Educación Pública de Bolívar a encargarse de la problemática de la educación del departamento, en los siguientes términos:

Al iniciar usted las labores del cargo que el Gobierno Nacional ha confiado a sus talentos y patriotismo, sin duda se habrá dado cuenta de la ponderosa y urgente tarea que tiene por delante.

Porque aún siendo ello muy doloroso para los amantes de esa gloriosa tierra, hay que reconocerlo: el ramo Instruccionista no ha tenido allí la atención que merece, sino que, al contrario, Bolívar es una de las secciones del país de donde llegan al Ministerio más numerosas y justas quejas por el plano de inferioridad en que se hallan colocados los intereses de la enseñanza popular. Muy bajos los presupuestos departamentales y municipales en los respectivos renglones; sueldos de los maestros, reducidos y pagados con atrasos increíbles; ausencia de estímulos para la organización del Magisterio; locales inadecuados; y, en fin, una situación de abandono contra la que es preciso reaccionar enérgicamente y sin demora.

Muy grato me será que, bajo la Dirección de usted, se inicie el cambio de frente que exigen los altos intereses y el buen nombre de esa privilegiada región; y para ello, le ofrezco todo el apoyo que al Ministerio sea dable prestarle³¹².

La respuesta que el Director Hernández manifestó ante tal misiva, buscando defender su gestión y su “buen nombre”, desplazó la responsabilidad cuestionada a los Inspectores Locales y Seccionales, a sus precarias condiciones de trabajo y manejos burocráticos, tal como se revela a continuación:

Los Inspectores Locales, nombrados en cada Municipio por los Inspectores Seccionales, son en los que reposa de una manera especial en buen funcionamiento de las escuelas en los Distritos Municipales. Pero acontece que como sus sueldos son exigüos y en otros municipios no tienen remuneración, no es posible que en muchas otras partes se encuentren Inspectores Locales competentes y entusiastas, y no falta, aunque son raras excepciones, en donde haya alguno que otro que solicita tal empleo con fines políticos para procurar la pérdida de desvalidas maestras u otros fines menos recomendables. Con todo, son grandes los servicios que estos abnegados servidores públicos prestan desinteresadamente a la

³¹² *Ibíd.* p. XII.

instrucción y a muchos de ellos se le debe gran parte a regularidad y el orden existente. (...) Contra estos vicios la Dirección en el presente año procuró reaccionar francamente, con especialidad en lo que se refiere al nombramiento de maestras, pues ha colocado un gran número de ellas que tienen su respectivo título después de los años de estudio correspondiente, aunque en algunos casos, tratándose de escuelas de corregimientos, no fue posible llevar personal graduado, por razón de lo ridículo de los sueldos y la demora en los pagos. Soy de parecer a este respecto que en las escuelas rurales y alternadas en donde debiera colocarse a los mejores maestros, porque así se daría más de lleno contra el analfabetismo, con mayores probabilidades de triunfo”. Pero es indudable que si se hicieran cumplir las disposiciones sobre la enseñanza primaria obligatoria habría necesidad de triplicar el número de locales y cuadruplicar el número de maestros³¹³.

No hay duda de que tanto Carbonell como Hernández conocían lo preocupante de la situación, y también lo imperativo de la búsqueda de una solución, pero al tiempo se percibe que esta redirección de las responsabilidades no significaba ninguna salida al laberinto de inconvenientes de la educación en el departamento. Como si fuera poco, para el año de 1933 hay 573 maestros de ambos sexos al frente de las 389 escuelas que funcionan en dicho año, periodo en el que persisten las quejas sobre la falta de pago a los maestros: “para el año de 1933, persisten las quejas sobre la falta de pago a los maestros. Al frente de las 389 escuelas que funcionan en dicho año, hay 573 maestros de ambos sexos. “A más de 80 se les debía en diciembre último de 6 a 14 meses de sueldo, a 140 se les debía de 2 a 5 meses, y otros menos”³¹⁴. La Ordenanza 2 de 1932 en su Art. 29 establece: “que los maestros de fuera de Cartagena tengan sueldos mejores que los maestros y maestras de la ciudad capital” y “así debe ser, porque es allí donde el pueblo está más necesitado de educación, en donde es más denso el analfabetismo, ya donde deben ir los maestros mejores preparados”³¹⁵, percepción que presentaba una importante discordancia con la realidad.

³¹³ *Ibíd.* p. XIII.

³¹⁴ HERANDEZ, José V. Informe de Educación Pública de Bolívar. 1933. Cartagena: Ediciones de la Imprenta Departamental. p. IV.

³¹⁵ *Ibíd.*

Por otra parte, la cobertura educativa no estuvo exenta de inconvenientes. Considerando que la edad en que se debe recibir la educación primaria es la comprendida entre los 7 a los 14 años, y asumiendo que, según el censo de 1928, en Bolívar la población infantil con este rango de edad era de 138.311 niños, se necesitaba la presencia de un maestro por cada 40 estudiantes, lo que equivaldría a un total de 3.467 maestros para dar una educación óptima en estas edades. Así, las cifras relativas a la cantidad de niños matriculados no fueron las más optimistas. En 1932, el número de niños en este estado era de 31.177, un poco más que la cuarta parte y cinco décimos respecto a la cifra de población idónea para la educación primaria. Pero habiendo sido la asistencia de 21.827, número que sólo representa una sexta parte y un tercio, aproximadamente, implica el hecho que en Bolívar se quedó sin educación –suponiendo que el censo fuera el mismo- un total de 116.484 niños. Ahora bien, como la población aumenta naturalmente, se puede estimar que los niños que quedan por fuera del sistema escolar, entre las mencionadas edades, ascienden a la cantidad de 120.000. El referido Censo de 1928 arroja una población en Bolívar de 642.777. No obstante, como en 1933 no había sino 573 maestros, conservando la proporción de 40 alumnos por cada uno de ellos, se llega a la conclusión, con poca diferencia, que los alumnos que asistían a la escuela eran apenas una sexta parte, aproximadamente, de los que debían recibir educación.

Además, como las disposiciones vigentes solamente hablan de la proporción de 30 niños por maestros, con ella, y el número de los actuales (573 maestros), la cobertura de la educación se reduciría a un menor número todavía, aun cuando, pedagógicamente hablando, estaba dispuesto que ningún maestro debía tener un exagerado número de alumnos. Sin embargo, dicha situación refleja una disminución en la cantidad de los que podían recibir educación, aumentándose así, de manera aún más alarmante, el analfabetismo. A ello se suma que los 18.820 niños (9.550 varones y 9.270 niñas), de 6 años, y los 19.141 de 5 años (9.841 varones y 9.295 niñas) que eran los 37.361 que se encontraban en edad de Kindergarten, requerían de un gran número de maestras de escuelas infantiles ya que “resultan insuficientes las encargadas de esta población”³¹⁶.

³¹⁶ *Ibíd.*

Debido a que este panorama se recrudece por la “costumbre del pueblo a no mandar sus niños a la escuela”, el Director Hernández sugiere en su informe al Gobernador de 1933, que “se hace necesario establecer Escuelas Anexas a las Primarias así como Escuelas Ambulantes en los campos y Corregimientos, escuelas que facilitando la educación a los labriegos, abriéndoles las puertas en donde quiera que ellos se encuentren, sea la escuela que persigue el analfabeto para brindarle sus bondades, y a la nación ciudadanos meritorios”³¹⁷. Esta intención de combatir el analfabetismo en las edades superiores a los 14 años, especialmente en los obreros y trabajadores del campo, conlleva igualmente a plantear que se les brinde la facilidad de las Escuelas Nocturnas y para las mujeres, las Escuelas Industriales y Complementarias, tal como lo señala el Decreto del Poder Ejecutivo Nacional No 1.487, como preparatorias para más avanzados estudios de la industria.

En 1934, la primera queja manifestada, motivo de serias preocupaciones se refería a las condiciones locativas de las Escuelas de Primaria. G. Porras Troconis, Director de Instrucción Pública de Bolívar, denunciaba que, en casi todas las escuelas:

Se encontraban hacinados sesenta o más niños en un local de menos de 50 metros cuadrados de superficie, con bancas bipersonales ocupadas por tres y cuatro, sin luz suficiente... Los locales para las escuelas de Cartagena son en su casi absoluta totalidad inadecuados, estrechos y antiestéticos. Corresponde según legislación vigente, el suministro de ellos a los Consejos Municipales, lo que ya es un gran inconveniente dada la psicología de estas corporaciones³¹⁸.

Este pronunciamiento revela dos aspectos sustanciales: en primer lugar, que las escuelas se encontraban en precarias condiciones y los locales en los que funcionaban, mal dotados; y en segundo lugar, se pone de relieve la falta de interés de los organismos encargados de atender la dotación de las mismas. Se consideraba que no podría haber una labor constructiva y eficaz en este aspecto de la reforma educacional mientras no se sacara de las manos de los Consejos,

³¹⁷ *Ibíd.* p. V.

³¹⁸ Informe del Director de Educación Pública al señor Gobernador del Departamento. Cartagena, Departamento de Bolívar, 1934. p. III.

para llevarlas a las de un cuerpo Superior Consultivo Departamental, la función primordial del suministro de locales para las escuelas³¹⁹.

A ello se le suma la persistencia de la remuneración deficiente que recibían los maestros, el atraso en sus pagos y la inestabilidad en sus cargos, a pesar de las disposiciones legales que prohibían los despidos sin causa justificativa. “La vejez sin amparo”, también era un aspecto que, según se consideraba, obstaculizaba el progreso de las escuelas del departamento. Ante este panorama, el anteriormente citado Proyecto de Ordenanza propuesto por Porras Troconis para subsanar tales situaciones, hizo especial énfasis en los derechos de los maestros que se envejecen o se incapacitan en el magisterio, garantizando un retiro protegido por el Estado. Conforme a lo dispuesto por el Art. 26 se determinó que: “En el caso de enfermedad grave contraída en el ejercicio del cargo, los maestros de escuela tendrán derecho a devengar una pensión igual a las dos terceras partes del sueldo que estuvieran percibiendo dentro de los setenta días anteriores a la manifestación de la enfermedad. Igual derecho tendrán los que hubieren servido a la carrera del magisterio durante veinte años consecutivos³²⁰”. Adicionalmente, la selección del magisterio sobre “bases científicas y justas, es otro de los cimientos que deben echarse para el levantamiento de la escuela en Bolívar”³²¹. Ello guarda estrecha relación con el estatuto mismo de la carrera magisterial e igualmente, con el grave problema de la falta de maestros, principalmente de varones.

Así las cosas, el problema de mayor gravedad que afronta la instrucción pública y que se reitera con marcado énfasis en los informes de Directores de Educación es el de la “impreparación” de los maestros³²². Debido a que hacía algunos años se habían cerrado las escuelas normales por disposiciones gubernamentales, pues venían funcionando con recursos deficientes, con un magisterio escalafonado en los niveles más bajos y con un escaso porcentaje de educadores preparados, la preparación de maestras se realizaba en el Colegio Oficial Nuestra Señora del Carmen y en el privado en el Biffi. “Pero ocurre que al colegio

³¹⁹ *Ibíd.*

³²⁰ *Ibíd.* p. VI.

³²¹ *Ibíd.* p. VII.

³²² *Ibíd.* p. XIV.

del Carmen acuden sólo niñas de la ciudad capital, y se rehúsan a prestar sus servicios en los otros municipios del departamento, más si son apartados. Y el colegio Biffi, por tratarse de una institución privada, las niñas también se rehúsan a aceptar escuelas distantes o de “baja categoría”³²³. Dos medidas se ofrecen para atender esta situación: En primer lugar, con una preparación provisional o de emergencia y en segunda instancia, una preparación sólida científica.

En la siguiente tabla se observa el alto número de maestros de las Escuelas Urbanas, Rurales, Nocturnas y de Enseñanza Infantil sin grado, lo que deja claro el bajo porcentaje de docentes profesionales con los que se contaba, principalmente en el caso de las Escuelas Rurales:

Tabla 7: Condiciones y número de Maestros de las Escuelas Primarias Oficiales en Bolívar, 1935

ESCUELAS PRIMARIAS	CON GRADO		SIN GRADO	
	H	M	H	M
Urbanas	16	133	126	103
Rurales	0	122	22	233
Nocturnas	2	0	21	0
Enseñanza infantil (Kindergarten)	0	5	0	0

Fuente: Elaboración propia a partir del Resumen Estadístico de la Actividad Escolar en Bolívar en 1934-1935. p. 33-39.

Según se evidencia en la tabla anterior, para 1935, el mayor número de maestros de las Escuelas Primarias de Bolívar se concentraba en las áreas urbanas, representando las maestras graduadas el 51%, frente al 30% de las que no contaban con grado. En el caso de los hombres, el número de maestros graduados era significativamente inferior frente al elevado porcentaje de profesores sin grado, estimado en un 74%. El caso de las Escuelas Primarias Rurales era el más dramático para dicho año. Ningún maestro tenía grado, sólo las maestras; pero al mismo tiempo, del número de maestras de las provincias, un alto porcentaje,

³²³ *Ibíd.* p. XV.

representado en el 69%, no contaba con grado. Las Escuelas Nocturnas se caracterizaron por tener sólo profesores varones, y la Enseñanza Infantil estuvo a cargo sólo de docentes mujeres.

Para la preparación de emergencia, que proporcione a los maestros ocasionales o empíricos nociones generales de la ciencia de la educación, el camino más expedito fue el de los Cursos Vacacionales, organizados como un verdadero curso de estudios por un tiempo no menor a 60 días. Los cursos, que comprendían a diferentes áreas del conocimiento, proporcionaban formación en Pedagogía, en Ciencias Histórico geográficas, biológicas, físico químicas, Naturales, exactas y de Literatura y composición; “la primera semilla para preparar una nueva generación completamente apta para asumir la educación popular, dotándose de paso de un buen nivel cultural”³²⁴.

Entendiéndose que el problema capital del magisterio seguía siendo en 1935 la falta de personal preparado para el ejercicio de esta carrera, las esperanzas se centraron en la Normal de Varones del Litoral Atlántico que, “anuncian, pronto abrirá sus puertas en Barranquilla, con lo cual podrá formarse buena parte del personal docente de Bolívar, esperanza que se suma a la reciente fundación de una Normal Rural de Mujeres en Santa Marta”³²⁵. Al primero de estos fueron, desde 1935, 50 alumnos becados por el Departamento de Bolívar, cuya pensión fue pagada por la Nación, y al de Santa Marta, 15 jóvenes bolivarenses en las mismas condiciones. Otro motivo de expectativa era el del proyecto de fundación de “sendas” Normales Rurales en Montería y Mompo, por parte del Ministerio de Educación.

Igualmente, se exponía con vehemencia la necesidad de preparar a los maestros de manera definitiva, por vías que requieren más tiempo, mayores esfuerzos y gastos más considerables. Ello se refiere a la organización de planteles normalistas, adaptando el tradicional Colegio Nuestra Señora del Carmen, veterano de la educación femenina del departamento, a los nuevos “tiempos modernos” y las necesidades del medio. Se planteó, en efecto, la creación

³²⁴ *Ibíd.*

³²⁵ *Ibíd.*

del internado exclusivamente para los otros municipios del departamento, en proporción no inferior a seis becas por cada una de las zonas escolares. Esto permitiría la formación de maestras que después no tendrán dificultades para asumir los cargos del magisterio en las comarcas excéntricas de la región.

Porras Troconis también sugirió que el Colegio del Carmen, además de su facultad normalista,

(...) Abra también a otra clase de estudios para la preparación de la mujer para las luchas de la vida y oferte cursos útiles para formar mecanógrafas, contabilistas, agentes de comercio, y aún, gerentes de negocios, pudiendo de esta manera la mujer, desempeñarse en la producción industrial misma. La formación del maestro debe hacerse en un Instituto Pedagógico debidamente organizado y dotado de todas las condiciones como un jardín de la infancia (para que los futuros maestros puedan empezar los estudios del niño a nivel psicológico), una biblioteca abundante y moderna, etc.³²⁶

Propuso, en esta dirección, estrechar lazos y con los departamentos del Atlántico y Magdalena, que están careciendo también de recursos humanos para la dirección de las escuelas, lo cual sería “una piedra angular” para el desarrollo venidero de la Costa Atlántica. Es así como el gobierno departamental presentó una Ordenanza a consideración de la Asamblea Departamental de Bolívar, en sus sesiones de 1934, “por la cual se crea el Instituto Pedagógico de la Costa Atlántica” que procura la fundación de un gran plantel de educación normalista para los tres departamentos de Bolívar, Atlántico y Magdalena, liderando Porras Troconis la Exposición de Motivos. Proponía que dicho Instituto estaría destinado a formar, en primer lugar, maestros de Escuela Rurales, Urbanas y Complementarias; en segundo, Inspectores Escolares; tercero, profesores para la enseñanza secundaria y normalista; y cuarto, directores capacitados de escuelas normales y de planteles de enseñanza secundaria. Anexo al Instituto funcionarían un jardín infantil, un laboratorio de psicología experimental y una biblioteca pedagógica. El pensum sería el mismo adoptado para la facultad Nacional de Educación y sus anexos.

³²⁶ *Ibíd.*, p. XVIII.

Avanzado el año de 1935, de los 837 maestros que prestan el servicio, sólo 157 son graduados representado sólo el 18%. Buscando subsanar las problemáticas señaladas, el departamento de Bolívar se dividió en seis zonas escolares, cada una atendida por un Inspector Seccional. La Inspección Escolar “tiene por objeto hacer eficientes las disposiciones vigentes sobre Escuelas Primarias tanto nacionales como departamentales, el cumplimiento de las resoluciones de la Dirección de Educación Pública y a la enseñanza pedagógica de los maestros³²⁷”.

Consecuentemente con ello, son funciones de los Inspectores Seccionales hacer visitas mensuales a las escuelas de los municipios, según itinerarios que le fije la Dirección de Educación; dictar clases modelos para la enseñanza del maestro; aprobar los horarios de clases y vigilar su estricto cumplimiento; visitar una vez al año la escuelas y colegios privados, inventariar y custodiar el buen uso de locales, mobiliario y útiles de enseñanza; suspender del ejercicio de sus cargos a maestros que cometan faltas graves; rendir informes mensuales a la Dirección de Educación sobre la marcha de las escuelas visitas y proponer las reformas que sean convenientes, entre otras funciones, lo que da cuenta del alto rango y responsabilidad que implicaba este cargo.

Aún con tales directrices, José Gabriel De la Vega, Director de Educación Pública de Bolívar en 1935, denuncia que:

Como las poblaciones en que funcionan las escuelas se hallan separadas por considerables distancias y como las vías de comunicación son muy malas, los inspectores no están en capacidad de ejercer sobre aquellas la debida vigilancia. Agrava esta dificultad la situación especial en que se halla en Inspector cuando tiene que trabajar con un personal incompetente, teniendo que dedicarse a enseñar al maestro nociones elementales que son indispensables a su quehacer³²⁸.

³²⁷ *Ibíd.*, p. XIX.

³²⁸ Informe del Director de Educación Pública de Bolívar al Gobernador del Departamento Don Carlos Del Castillo. Cartagena: Imprenta Departamental, 1935. p. 24.

Así mismo, De la Vega manifiesta el siguiente requerimiento en relación a una escuela de Artes y Oficios para el departamento:

No existe en el departamento una sola escuela costeadada con fondos públicos, que brinde la enseñanza de las profesiones manuales a las clases pobres. Por ello, la mayoría de los que logran finalizar los estudios primarios llegan a hasta ese nivel educativo. En más de una oportunidad las Asambleas de Bolívar han legislado sobre la creación de una escuela de artes y oficios en Cartagena; sin embargo, nada se ha llevado a la práctica hasta ahora. Día a día Cartagena acentúa su carácter de ciudad industrial a la par que se revelan las carencias de artesanos especializados. Por ello, frecuentemente los empresarios buscan personal idóneo en otras partes³²⁹.

Tales circunstancias demuestran la necesidad de aumentar el número de Inspectores Seccionales, para hacer una división más racional de las zonas escolares. Por supuesto, una medida de esta naturaleza implica un crecimiento de gastos. En la conferencia de Directores de Educación celebrada en Bogotá finalizando el año de 1934, se aprobó que los departamentos debían sostener un inspector seccional por cada 50 maestros en servicio, pero en Bolívar, corriendo el año de 1935, dadas las deficiencias de recursos en el erario departamental declaradas por el Gobernador, no se pudo implementar dicha disposición. Esto motivó el rechazo popular, por lo cual un editorial de la prensa de época declara:

No existe en Colombia la definición didáctica de lo que se debe enseñar, teniendo en cuenta las modalidades de nuestra insipiente cultura y la necesidad que se suministren determinados conocimientos que sean útiles y para el progreso agrícola y para el ejercicio de una profesión manual. Eso al gobierno no conmueve ni importa. Los maestros, con muy escasas excepciones, forman en este país un conglomerado pacífico de burócratas³³⁰.

³²⁹ Informe del Director de Educación Pública al señor Gobernador del Departamento. Cartagena, Departamento de Bolívar, 1935. p. 15.

³³⁰ El Debate. Cartagena, 4 de julio de 1935. p. 2.

Como resultado de ello, pocas escuelas tanto urbanas como rurales recibían la visita de un Inspector por mes, pues en la gran mayoría de estas los Inspectores se aparecían una vez al año o se conformaban con solicitar al maestro responsable el envío de un informe de sus actividades. De esta suerte, en los departamentos de Antioquia y Atlántico, por ejemplo, funcionaba de manera eficaz la figura de la Inspección mientras que en Bolívar, Norte de Santander y Cauca el ejercicio y resultado de esta labor se mostraba insuficiente³³¹.

3.2.3 Escuelas Complementarias y Rurales

Un editorial del periódico El Debate expresa en julio de 1935: “Los niños de los campos concurren a la escuela rural muchas veces milagrosamente, atravesando un camino de largos kilómetros, para ir a sentarse sobre ladrillos”³³². Este cuadro se agrava con lo que plantea el Director de Educación Pública de Bolívar de 1934:

Muchos de los jóvenes que finalizan sus estudios primarios, no pueden seguir con sus estudios secundarios o hacerse a una profesión en escuelas especiales de Artes y Oficios. En tales escuelas, se ha establecido un pensum apropiado a las circunstancias del medio, de tal manera que en las comarcas agrícolas o ganaderas, se den nociones de agricultura y del conocimiento de la ganadería; y en los grandes centros fabriles se da una preparación que sirva al futuro obrero, tanto en las leyes que lo protegen como en algunas profesiones manuales³³³.

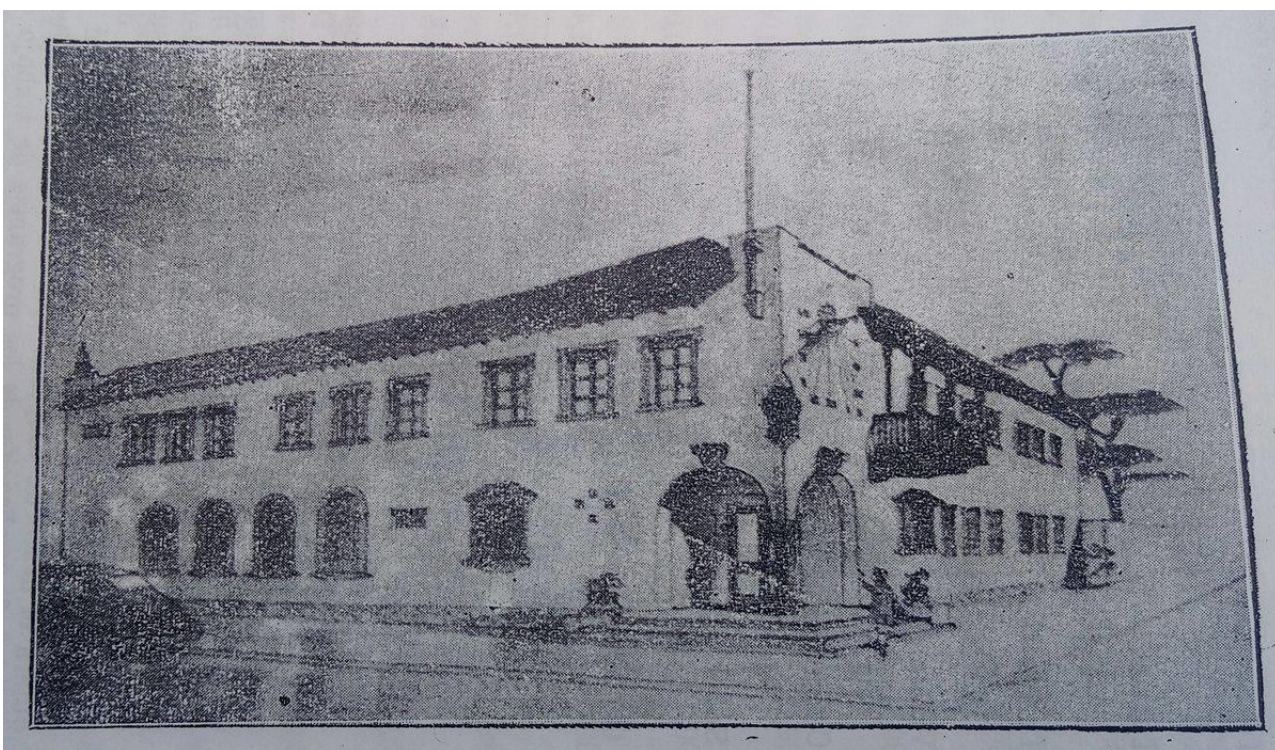
Siguiendo los ejemplos de naciones europeas y de EEUU, el gobierno colombiano, en cabeza del presidente Enrique Olaya Herrera, estableció por el Decreto No 1487 del 13 de septiembre de 1932 las Escuelas Complementarias, restándoles dos años al periodo de enseñanza netamente primaria,

³³¹ Para un mayor análisis comparativo con el contexto nacional ver: HELG, Aline. Op. Cit. p. 61.

³³² El Debate. Cartagena, 11 de julio de 1935. p. 1.

³³³ Informe del Director de Educación Pública al señor Gobernador del Departamento. Cartagena, Departamento de Bolívar, 1934. p X.

(...) Pero en Bolívar este decreto ha sido mirado con indiferencia y la escuela complementaria no existe, pues aunque hay una en Cartagena, “en realidad no se diferencia de las escuelas primarias corrientes ni en el pensum, ni en la organización, ni en el servicio que prestan a la sociedad. Las Escuelas Rurales con son especialmente útiles y urgentes en núcleos de población campesina, justamente donde ha de forjarse el futuro labrador. No obstante, las que vienen funcionando en el departamento no son tampoco lo que, según las disposiciones vigentes, deben ser. En ellas no da la enseñanza dispuesta por la Ley 74 de 1927 y reglamentada por el Decreto Ejecutivo N° 2.173 de 24 de diciembre de 1930, y no se imparten las nociones de agricultura dictaminadas para todas las escuelas urbanas, especialmente para las escuelas rurales y para la población campesina³³⁴.



“Croquis de la Escuela Complementaria para varones que funcionó en la Calle Larga, Cartagena, 1942”.

Fuente: Relato del Desarrollo Educativo en el Departamento de Bolívar, 1943. p.27.

³³⁴ *Ibíd.* p. XII.

3.2.4 Alumnos

Otro aspecto sobre el que se le llama la atención al gobierno departamental son las condiciones de los alumnos, específicamente lo relacionado con el estado de salud de los niños asistentes a las escuelas públicas. Existen inspecciones médicas escolares en el departamento a cargo de médicos graduados, pero se denuncia que su labor es poco fructífera, en primer término, debido a la “exagerada” extensión de las zonas, lo que impide al médico visitar constantemente las escuelas. Y en segundo término por la falta de drogas. Los niños pobres no podían acceder a las prescripciones médicas, por lo cual es altísimo el número de alumnos en condiciones desfavorables para el estudio: “Los alumnos de las escuelas primarias asisten a ellas sin recibir en ellas los beneficios de la higiene y con deficiencias notorias de alimentación, de disciplina y de aseo”³³⁵.

3.2.5 Pensum y funcionamiento de las Escuelas

Tal como se señaló anteriormente, las reformas nacionales de los años 1927 y 1931-1932 no modificaron estructuralmente la Enseñanza Primaria y Secundaria, por lo cual, las medidas legislativas se centraron en fijar ciertos principios como el carácter obligatorio de la educación elemental y la unificación de las escuelas primarias, en abonar el terreno para el centralizar el sistema educativo y en fijar un tipo de enseñanza pública. Con este marco normativo de trasfondo, el ascenso de Luis López de Mesa como Ministro de Educación en 1934 impulsó a un cambio en la orientación de la política nacional. Así, mientras que Carrizosa (Ministro de Educación hacia 1931) le había apostado a la calidad contra la cantidad³³⁶, López de Mesa enfocó su interés en la educación de las mayorías.

Esta política nacional aterrizó en los currículos y, por supuesto, en los planos regionales y departamentales de la siguiente manera: El antiguo plan de estudios primarios, que comprendía seis años, fue modificado por un decreto nacional que lo redujo a cuatro y

³³⁵ El Debate. Cartagena, 18 de julio de 1935.p. 1.

³³⁶ HELG, Aline. Óp. Cit., p. 149-150.

estableció dos años de Enseñanza Complementaria, pero el funcionamiento normal de las escuelas era considerado como “entorpecido por la falta de un pensum. El gobierno nacional no ha decretado aún cuál es el nuevo pensum de las escuelas primarias. Lo que ha generado que los maestros sigan una conducta diferente y a veces caprichosa”³³⁷. Para subsanar estos inconvenientes, la Dirección de Educación, conjuntamente con los inspectores de zona, elaboró programas “sintéticos” en los que se conservaron provisionalmente las materias fundamentales que comprendía el antiguo pensum, junto a indicaciones metodológicas, basadas en el programa de 1932. Como quiera que el marco imperante en esta coyuntura es el de la modernización e integración nacional, el rol fundamental de la educación debía potenciar tal aspiración. Consecuentemente, para lograr la explotación racional del país se hacía necesario especializar y diversificar la formación ofrecida por el sistema escolar. Las prioridades se concentraban en ofrecer a la industria y a la agricultura el personal calificado requerido para ascender hacia el capitalismo, de modo que la educación sería técnica y científica en todos los niveles: “Debemos formar administradores, financistas y diplomáticos, lo mismo que soldados, aviadores y marinos, artesanos y agricultores; obreros calificados y empleados”³³⁸.

Sin embargo, en este panorama subyace un problema a nivel de currículo, pues pone de relieve la disyuntiva entre el funcionamiento y los contenidos impartidos para articular la Enseñanza Primaria con la Secundaria para el logro de dichas aspiraciones económicas. En efecto, el progresivo aumento de las exigencias del Ministerio de Educación para expedir la aprobación de los títulos de Bachilleres que tenía lugar desde comienzos de siglo, condujo a que para 1935 se impusiera un plan de estudios común para los colegios públicos y privados³³⁹.

³³⁷ Informe del Director de Educación Pública al señor Gobernador del Departamento. Cartagena, Departamento de Bolívar, 1935. p. 9.

³³⁸ LOPEZ PUMAREJO, Alfonso. Discurso de posesión. Óp. Cit., p. 115-116.

³³⁹ Decreto 2214 de 1935, en MEN. Educación colombiana. 1935. p. 124-124.

El programa de estudios introducía cambios sustanciales: La anterior denominación de la división de materias de estudio se reemplazó por la de campos de estudio, distribuidos en los seis años de colegio. Entre las lenguas, el latín pasó a ser optativa y el énfasis se volcó al inglés y al francés. Las Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales, cobraron mayor relevancia, y la religión se circunscribió a un campo de estudio llamado ideología. Estos contenidos eran la base de enseñanza durante los tres años iniciales. Posteriormente se combinaron con la introducción de tres horas semanales de Lógica y Ética en el cuarto año, tres horas de sicología en quinto año y tres horas de Filosofía en sexto. Gimnasia, Dibujo, Educación física, Música y Manualidades se incluían durante los seis años de enseñanza. Finalmente, seis horas de estudio complementaban las treinta y ocho horas semanales del programa³⁴⁰.

Para materializar estos lineamientos y desarrollar tales programas, de conformidad con lo establecido por la mencionada Ley 39 de 1903 Orgánica de la Instrucción Pública, correspondía a los municipios suministrar los locales para el funcionamiento de las Escuelas Primarias. Pese a ello, en Bolívar se carecía de edificios propios para el funcionamiento de las escuelas, aún en la misma Cartagena, y los pocos con los que se cuentan siguen en condiciones muy precarias asociadas a poca iluminación y deficientes servicios sanitarios higiénicos. En el departamento son escasos los edificios de propiedad municipal. La gran mayoría de ellos son tomados en arriendos.

Se conformaron Juntas Escolares Municipales en todos los distritos con la atribución de manejar los fondos destinados a la adquisición de locales y de mobiliario, pero no tuvieron mucha vigencia dados los pocos resultados exitosos de sus gestiones. Lo que se hacía realmente perentorio era la construcción de edificios escolares, contando con la ayuda departamental y del Ministerio de Educación Nacional.

³⁴⁰ MEN. Memoria de 1935. Óp. Cit. 106-107.

En relación al mobiliario escolar, lo poco que existía era una dotación que había sido donada por el departamento hacia 1910, es decir, 25 años atrás, y no existían sillas suficientes para todo el personal, lo que reflejaba que los municipios poco cumplían con su obligación legal de suministrarlos. Sólo contaban las instituciones con los útiles, textos y con muy pocos materiales de enseñanza provistos por el Ministerio de Educación Nacional.

El Director General de Instrucción Pública de Bolívar de 1935, viajó a Bogotá a conseguir una dotación de materiales para las 531 escuelas del departamento, parte del Ministerio, y Agustín Nieto Caballero, Inspector Nacional de Enseñanza Primaria y Normalista le prometió que seguiría proveyendo insumos, a medida que las circunstancias presupuestales del Ministerio de Educación Nacional lo permitieran. En dicho año, Bolívar contaba con 531 Escuelas Primarias Oficiales, 174 de ellas Urbanas y 357 Rurales discriminadas así:

Tabla 8: Escuelas Primarias Oficiales Urbanas de Bolívar, 1935

ESCUELAS PRIMARIAS URBANAS	No DE ESCUELAS EN BOLÍVAR - 1935
De Mujeres	86
De Hombres	73
Nocturnas	16
Alternadas	4
TOTAL	174

Fuente: Informe del Director General de Instrucción Pública al Gobernador del Departamento de Bolívar, 1935. p. 32.

Nótese que se ha presentado un incremento importante del número de escuelas para mujeres que asciende a un total de 86; es decir, 13 escuelas más de aquellas destinadas para los hombres. Esto autoriza a pensar que sigue en incremento el interés de las mujeres para educarse ellas y sus hijas.

A la luz de las perspectivas de análisis de género³⁴¹, la relevancia de educar a la mujer se insertó en esta coyuntura en un plan para integrarla en la comunidad nacional. Ya la ley 28 de 1932 permitía a las mujeres intervenir en la administración de bienes, medida que se robusteció con la Reforma Constitucional de 1936 que las autorizaba a incorporarse en la economía nacional. Aunque aún no se les había concedido el derecho al voto, dicha normatividad establecía que “la mujer colombiana mayor de edad puede ejercer todas las profesiones, aún aquellas que comprendan la autoridad o la jurisprudencia, en las mismas condiciones que la ley exige a los ciudadanos varones”³⁴².

Las estadísticas que complementan este estudio revelan que en las Escuelas Primarias las niñas eran casi tantas e incluso, más que los niños. Las mujeres eran más numerosas en la formación profesional ceñida a los oficios comerciales, a los artesanales al igual que en la formación normalista. No obstante, en los colegios de enseñanza secundaria los hombres representaban la mayoría y la formación universitaria se les reservaba casi que de manera exclusiva. Para 1933 es que las mujeres empiezan a ingresar al Bachillerato y, simultáneamente, a la Facultad de Educación. Ya para 1936 el Ministerio de Educación introduce el servicio escolar voluntario femenino que reafirmaba la vocación educadora de la mujer, y se les permitía por vez primera, a las mayores de 18 años y menores de 44 años que tuvieran cuatro años de escuela primaria, enseñar lectura y escritura a jóvenes menores de 20 que no pudieran asistir a clases.

En el ámbito rural bolivarense, la Educación Primaria presentaba las siguientes estadísticas:

³⁴¹ SCOTT, Joan. El género, una categoría útil para el análisis histórico. En AMEGAG, et. Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea, 1990. TOMAS, Florence. Género: Femenino. Un ensayo autobiográfico. Bogotá: Aguilar, 2003. TOMAS, Florence. Conversaciones con Violeta. Bogotá: Aguilar, 2008. VALPUESTA FERNÁNDEZ, María del Rosario. Universidad y mujer. Revista Latinoamericana de Educación. Tunja: Búhos, 2002. VERA DE FASCH, María Cristina. Mujeres Latinoamericanas. Revista Historia de la Educación Colombiana. No. 8. 2005. BONILLA, Gloria. Las Mujeres en la prensa de Cartagena 1900-1930. Cartagena: Universidad de Cartagena, 2012.

³⁴² Acto Legislativo No 1 del 5 de agosto 1936. Art. 8.

Tabla 9: Escuelas Primarias Oficiales Rurales de Bolívar, 1935

ESCUELAS PRIMARIAS RURALES	No DE ESCUELAS EN BOLÍVAR - 1935
Alternadas	125
De Hombres	118
De Mujeres	114
TOTAL	357

Fuente: Informe del Director General de Instrucción Pública al Gobernador del Departamento de Bolívar, 1935. p. 32.

Contrario a lo característico de las Escuelas Primarias Urbanas, en el caso de las 357 Escuelas Rurales de Bolívar, aunque no es significativa la diferencia (sólo cuatro), se puede evidenciar que eran más las destinadas a hombres que a mujeres en dicho año. Ahora bien, el conjunto de Escuelas Primarias Oficiales integrado por las Urbanas, Rurales, Complementarias y Nocturnas, era atendido por un cuerpo docente que presentaba la siguiente clasificación:

Tabla 10: Condiciones, Categoría y Nacionalidad de los maestros de las Escuelas Primarias Oficiales (Urbanas, Rurales, y Nocturnas) en Bolívar, 1935

CONDICIONES DE LOS MAESTROS DE LA ESCUELAS PRIMARIAS OFICIALES (URBANAS, RURALES Y NOCTURNAS) EN BOLÍVAR EN 1935		
ESTADO CIVIL	HOMBRES	MUJERES
Casados	133	109
Solteros	149	358
Viudos	5	24
TOTAL	287	491
CATEGORÍA	HOMBRES	MUJERES
Directores	207	329
Ayudantes	80	162
TOTAL	287	491
NACIONALIDAD	HOMBRES	MUJERES
Colombianos	287	475
Extranjeros	0	16
TOTAL	287	491

Fuente: Elaboración propia a partir del Resumen Estadístico de la Actividad Escolar en Bolívar en 1935. p. 33-39.

Como puede apreciarse, las maestras solteras, “con mayor disponibilidad en tiempo y dedicación que las casadas”³⁴³, representaban el 70% frente al 30% de los que representaban los maestros solteros, siendo los porcentajes de viudos y casados considerablemente más bajos³⁴⁴ (Anexo 12). En la categoría de Directivos, las mujeres, “distinguidas pedagogas, cuya competencia y entusiasmo fervoroso merecen los mayores elogios”³⁴⁵, ocupaban también un importante porcentaje (62%) como directoras, pues eran 329 frente a los 207 hombres que dirigieron escuelas (Anexo 13). Igualmente, eran más las ayudantes mujeres (162), que los hombres (80), superándolos en más del 50%. Del mismo modo se contrataban docentes extranjeros, pero era notablemente superior el número de los maestros y maestras colombianos. (Anexo 14).

En general, la realidad las medidas políticas y educativas que se impulsan intentaron integrar las actividades reconocidas como femeninas a la economía nacional: la enseñanza, el comercio y la artesanía. No obstante, las prioridades de la modernización nacional aún no perfilaron la apertura de nuevas profesiones para las mujeres ni a generar un debate en torno a la condición femenina en el país.

En relación a los alumnos matriculados en las distintas escuelas existentes en Bolívar, incluyendo las Escuelas Urbanas, Rurales, Nocturnas, la Enseñanza Infantil y la Enseñanza Complementaria de niñas, para el año de 1935 eran en total 38.881, cuya clasificación y proporción es la siguiente:

³⁴³ *Ibíd.* p. 5.

³⁴⁴ Como se indicó anteriormente, bastaba que las mujeres hubiesen completado su primaria y mostrasen “buena conducta” para que fuesen nombradas como maestras. Además, las mujeres que no podían adelantar estudios superiores, tenían en el ejercicio de maestras una alternativa para no ser enviadas por sus familias a conventos o quedarse en casa como costureras o esperando el matrimonio. Ver: HELG, Aline. *Op. Cit.*, p. 53.

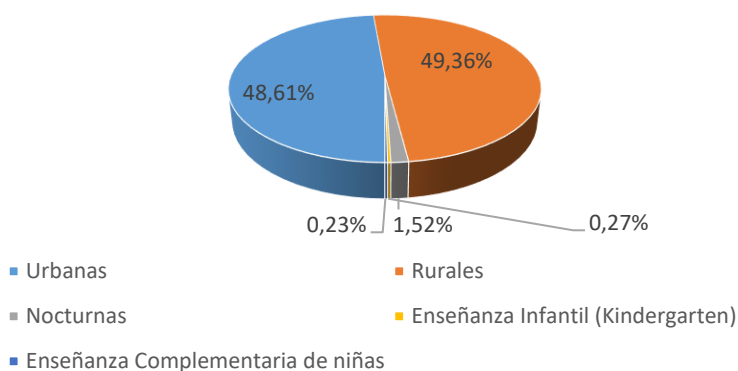
³⁴⁵ *Ibíd.* p. 6.

Tabla 11: Alumnos Matriculados y Asistentes en las Escuelas en Bolívar, 1935

ESCUELAS	MATRICULADOS	ASISTENTES
Rurales	19.278	13.664
Urbanas	18.767	13.457
Nocturnas	650	421
Enseñanza Infantil (Kindergarten)	106	75
Enseñanza Complementaria de niñas	80	65
TOTAL	38.881	27.682

Fuente: Elaboración propia a partir del Resumen Estadístico de la Actividad Escolar en Bolívar en 1935. p. 33-39.

Es notorio el incremento importante que registran los alumnos matriculados en las Escuelas Rurales, el cual supera a las Urbanas. Sin embargo, de los 19.278 alumnos matriculados en las rurales, sólo asisten 13.664, quedando por fuera del sistema educativo unos 5.614 niños del campo bolivarenses. Las Escuelas Nocturnas, la Enseñanza Infantil y la Complementaria de niñas también arrojan altas cifras de deserción escolar, pues de los 650 matriculados en las Nocturnas, de los 106 registrados en el Kindergarten y de las 80 niñas relacionadas en las Complementarias, únicamente asisten 421, 75 y 65, respectivamente. Este análisis puede graficarse porcentualmente de la siguiente manera:

Gráfica 10: Porcentaje de Alumnos Asistentes en las Escuelas en Bolívar, 1935

Fuente: Elaboración propia a partir del Resumen Estadístico de la Actividad Escolar en Bolívar en 1935. p. 33-39.

Nótese cómo la gráfica 10 revela que el 48,61% de alumnos asiste a las Escuelas Urbanas y el 49,36% a las Rurales, mientras que únicamente el 1% asiste a las Nocturnas. El resto de porcentajes, que incluyen la Enseñanza Infantil y la Complementaria de niñas, son igualmente en extremo bajos, no llegando siquiera al 1%. Por supuesto, estas alarmantes cifras repercutían en altos índices de analfabetismo, lo cual abocó a los gobiernos liberales a acentuar sus esfuerzos y mecanismos para hacer obligatoria la educación. De hecho, al comparar las cifras de estudiantes matriculados en la Instrucción Primaria en todo el departamento de Bolívar en 1920, en contraste con el año de 1935, encontramos el siguiente hallazgo:

Tabla 12: Estudiantes matriculados en las Escuelas Urbanas y Rurales de Bolívar en 1920 y 1935

TIPO DE ESCUELAS	ESTUDIANTES MATRICULADOS 1920	ESTUDIANTES MATRICULADOS 1935
Rurales	8.870	19.278
Urbanas	4.432	18.767
TOTAL	13.302	38.045

Fuente: Elaboración propia a partir de informes de Directores de Instrucción Pública y Ministros de Educación, 1920-1935.

Puede notarse como el número de estudiantes matriculados en 1935, tanto en las escuelas primarias urbanas como rurales, representan un incremento significativo con relación al número de matriculados en las mismas instituciones en 1920: del 323% y del 117%, respectivamente. Tales incrementos responden, principalmente, a la confluencia de dos factores: En primer lugar, a los aumentos demográficos (Gráfica 3), en asocio a la modesta dedicación del Estado a la educación, que alcanzó a un mayor porcentaje de población, pero que aún no resultaba suficiente para combatir el cada vez más creciente analfabetismo en la región (Tabla 13 y Tabla 25).

Como balance de lo anteriormente planteado, las tasas de deserción³⁴⁶ registradas, tanto de hombres como mujeres, eran elevadas: 18% fue el término medio entre 1918 y 1935. Una vez matriculadas, las niñas concluían el año escolar con mayor frecuencia con relación a los varones. En las Escuelas Rurales, los alumnos eran levemente más constantes que en las Escuelas Urbanas, pero las diferencias regionales arrojan una gran disparidad: En la costa Caribe el abandono escolar superaba el 20% de los matriculados, mientras que Valle, Cauca y Nariño, departamentos que registraban la mayor tasa de escolaridad en el contexto nacional, se caracterizaban por presentar una deserción inferior a la media nacional.

Con base en lo anterior, en el apartado que sigue a continuación se estudiará cómo se implementa la Reforma Educativa de 1936 en el departamento de Bolívar y en qué medida transcurrió su ejecución hasta el término de la Republica Liberal en 1946.

3.3 Implementación de la Reforma Educativa Liberal, 1936-1946

Para 1938, la población total de Bolívar era de 765.194 habitantes, de los cuales 379.062 eran hombres y 386.132 eran mujeres, lo que significa que había 102 mujeres por cada 100 hombres. De esos 765.194 habitantes, el 22% representaba la población en edad escolar, es decir, entre 7 y 14 años³⁴⁷, lo que equivalía a 168.739 personas. De este número, sólo 49.034 era población alfabeta, frente a 119.702 analfabeta, representando el 29,1% y el 70.9%, respectivamente. De esas 119.702 personas analfabetas, 53% eran hombres y 47%, mujeres³⁴⁸. Junto a esta realidad, otro aspecto de crucial importancia es el desequilibrio que

³⁴⁶ Para mayor referencia teórica sobre la definición de la deserción en la época estudiada así como para ampliación del tema a contextos actuales, ver: Deserción estudiantil en la Educación Superior colombiana. Metodología de seguimiento elementos para su prevención. Ministerio de Educación Nacional, 2003. Recuperado en: https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_libro_desercion.pdf.

³⁴⁷ Para esta época, Colombia, Argentina, Chile, Bolivia y el Canadá partían de la población mayor de 7 años para el estudio del analfabetismo; en cambio, Estados Unidos, México y Cuba, parten de la población mayor de 10 años.

³⁴⁸ DANE. Censo de 1938.

presenta la instrucción entre la parte urbana y rural de los municipios (Anexo 16 y Anexo 17). El siguiente cuadro revela la desproporción entre los analfabetos urbanos y rurales:

Tabla 13: Población Alfabeta y Analfabeta en edad escolar, Urbana y Rural por Departamentos, 1938

DEPARTAMENTOS	URBANA	RURAL
	ANALFABETOS DE EDAD ESCOLAR	ANALFABETOS DE EDAD ESCOLAR
Bolívar	31.830	87.997
Boyacá	6.538	96.171
Caldas	15.332	62.258
Atlántico	23.340	6.495
Cundinamarca	25.911	91.169
Cauca	3.573	45.518
Santander	9.439	70.015
Nariño	7.637	49.920
Tolima	10.993	66.324
Antioquia	18.838	94.613
Valle del Cauca	14.870	41.837
Magdalena	14.258	33.112
Huila	5.898	24.557
Norte de Santander	7.808	38.754
TOTAL	196.239	808.798

Fuente: DANE. Censo de 1938.

Obsérvese como entre los departamentos del país figura Bolívar con la alta cifra de 31.830 analfabetos en edad escolar en la parte urbana, lo que corresponde a un 26,6% (cifra más elevada en comparación con las del resto de departamentos), y 87.997 analfabetos en edad escolar en las áreas rurales, es decir, un 73,4%. También resultan alarmantes las cifras de los departamentos de Boyacá, con un 93,6%; Cauca, con un 92,7%; Santander, con un 88,1%, Nariño, con un 86,7%; Tolima, con un 85,8% y Antioquia, con un 83,4%, con los casos más elevados de analfabetismo rural.

A nivel departamental, las declaraciones de Luis A. Galofre, Director de Educación de 1936 manifestó en su informe al Gobernador, Manuel F. Obregón revelaban serias precariedades en las condiciones y funcionamiento de las escuelas de Bolívar, que demandaban mayor atención y urgente intervención por parte de las autoridades regionales y nacionales:

Da grima contemplar, por ejemplo, el estado en que se encuentra el 90% de los mobiliarios de nuestras escuelas. Pocas son aquellas en que todos los niños pueden sentarse cómodamente, y muy contadas las que tienen bancos pedagógicamente acondicionados. La enorme mayoría carece de todo. Yo he conocido algunas en que no hay siquiera una silla para el maestro. Alarma la carencia de materiales para la enseñanza, En el caso de Geografía, no hay escuela rural ni urbana que tenga un mapa³⁴⁹.

Las necesidades de la educación pública en Bolívar son tan numerosas, que me abruma el temor de hacerme demasiado prolijo en su exposición...tales deficiencias no son nuevas y la gestión oficial, en más de una ocasión, ha incidido en los extremos lamentables a que ellas llegan. Todo está por hacer en este ramo³⁵⁰.

Al tratar la Instrucción Primaria, llama la atención sobre dos factores importantes: locales y maestros. Los primeros, aduce Galofre: “en malas condiciones de aire y luz”, y los segundos, “mal pagados y remunerados sin puntualidad. Pero empiezan a capacitarse: hay en 1936, 70 jóvenes de ambos sexos preparándose en las mejores normales del país con becas nacionales y están por adjudicarse 35 más”³⁵¹.

En 1938 funcionan en el departamento 463 escuelas, y en el año escolar anterior asistieron 19.907 de 32.323 alumnos matriculados, lo cual no representa, en concepto del Director Departamental de Educación, ni siquiera la mitad de la población escolar: “En la conferencia de directores que tuvo lugar en Bogotá el año pasado (1937) se evidenció que la escuela colombiana no recibe la totalidad de los escolares, que es de un millón y medio. Sólo un millón puede recibir el beneficio de la educación: Corresponde a las Secciones ir cubriendo ese saldo en cuanto lo permitan sus presupuestos³⁵²”, afirma el Director Miguel Ángel Royo.

El gobierno nacional auxilió a las escuelas suministrándole abundante material pedagógico, que ha facilitado la tarea de los maestros. Pero la obra educativa seguía desarrollándose en edificios inadecuados y las escuelas continuaban adoleciendo de mobiliario conveniente. Sin

³⁴⁹ *Ibíd.* p. 13.

³⁵⁰ Informe del Director de Educación Pública al señor Gobernador del Departamento. Cartagena, Departamento de Bolívar, 1936. p. 3.

³⁵¹ *Ibíd.* p. 5.

³⁵² *Ibíd.* p. 7.

embargo, se avanzó con el Decreto Ejecutivo No 888 de 1937 aumentándose con él la cuota nacional y departamental destinada a la construcción y adecuación de edificios escolares.

Tal como se ha demostrado anteriormente, las distintas escuelas de Bolívar eran atendidas por un alto número de maestros sin grado. Para empezar a subsanar esta situación, en 1938 se empiezan a asignar becas departamentales para avanzar en la formación de los nuevos maestros que demandaba la región. La siguiente tabla discrimina los 39 becarios favorecidos y las ciudades e institución a las que fueron enviados para profesionalizarse:

Tabla 14: Número de Becas departamentales, 1938

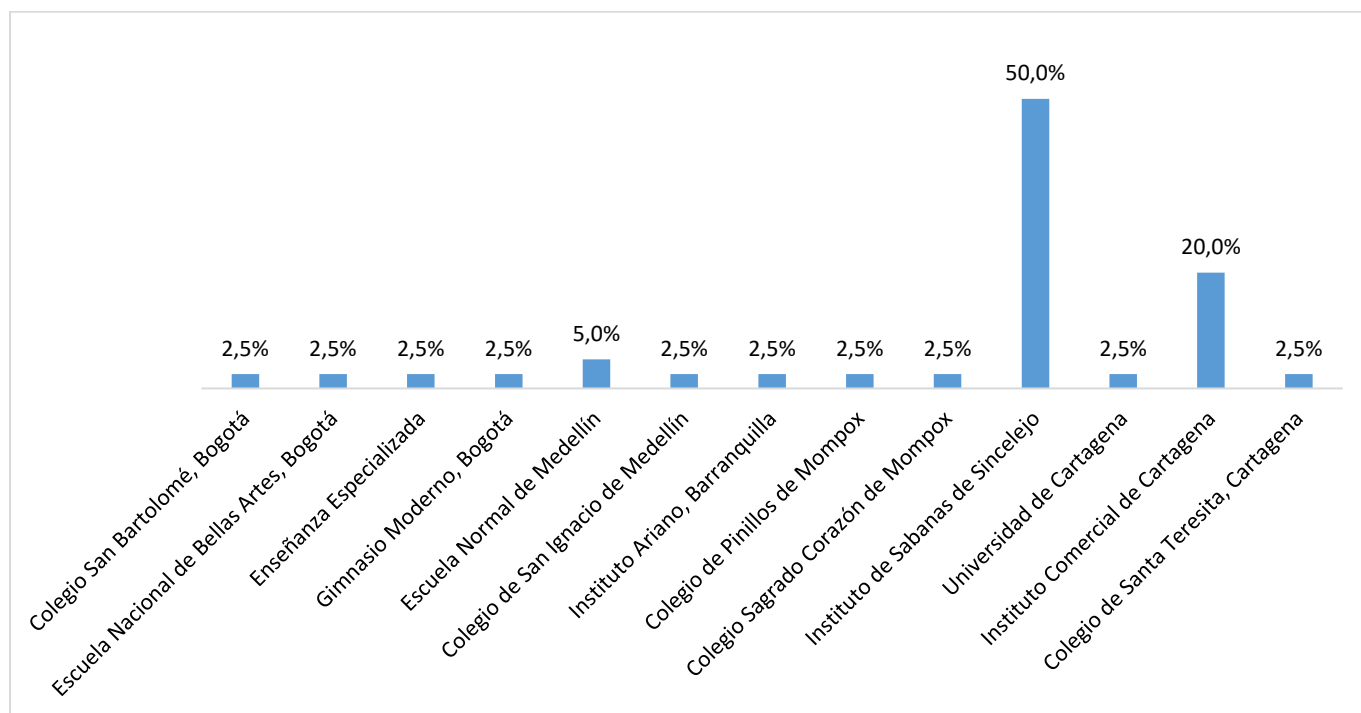
CIUDAD	INSTITUCIÓN	NÚMERO DE BECARIOS
Bogotá	Colegio San Bartolomé	1
Bogotá	Escuela Nacional de Bellas Artes	1
Bogotá	Enseñanza Especializada	1
Bogotá	Gimnasio Moderno	1
Cartagena	Universidad de Cartagena	1
Cartagena	Instituto Comercial de Cartagena	8
Cartagena	Colegio de Santa Teresita	1
Medellín	Escuela Normal de Medellín	2
Medellín	Colegio de San Ignacio de Medellín	1
Barranquilla	Instituto Ariano	1
Mompox	Colegio de Pinillos de Mompox	1
Sincelejo	Instituto de Sabanas de Sincelejo	20

Fuente: Informe del Director General de Instrucción Pública al Gobernador del Departamento de Bolívar, 1938.

Analizando la proporción que ilustra la tabla anterior, a la ciudad de Bogotá se enviaron cuatro becarios, cada uno de ellos a las siguientes instituciones: Colegio San Bartolomé, Escuela Nacional de Bellas Artes, Enseñanza Especializada y Gimnasio Moderno. En Cartagena se capacitaron diez becarios, ocho de ellos en el Instituto Comercial, uno en la

Universidad de Cartagena y otro en el Colegio de Santa Teresita. Dos becarios se enviaron a Medellín, uno de ellos a la Escuela Normal y otro al Colegio San Ignacio de esta ciudad. Barranquilla y Mompox recibieron cada una un becario. Sincelejo fue la ciudad con el mayor número de becarios admitidos, recibiendo el 75% de las becas que se adjudicaron a Bolívar, las cuales se otorgaron al Instituto Sabanas. La siguiente gráfica representa los porcentajes de las becas señaladas:

Gráfica 11: Porcentaje de Becas departamentales, 1938



Fuente: Elaboración propia a partir del Informe del Director General de Instrucción Pública al Gobernador del Departamento de Bolívar, 1938.

Así mismo, el departamento auxilia a dos becados por la nación en el Liceo Nacional de Varones y, para ese año ya se contaba con la creación de las Escuelas Normales para Maestras rurales en Montería y Mompox.

Con el decreto 200 de 1937 se concretó la solicitud que se venía haciendo de implementar un Curso de Vacaciones, iniciándose con todos los maestros de la primera zona escolar, dirigido por el Inspector Nacional, Juvenal Mejía Córdoba. Por el mismo decreto se creó un Liceo Pedagógico para los maestros residentes en la ciudad de Cartagena, funcionando todos los sábados bajo la dirección de Inspector Seccional, Rafael Rodelo Miranda.

No obstante, para 1938, el Director de Educación, Miguel Ángel Royo, manifestaba las mismas condiciones deficientes de la educación y de la situación laboral de los maestros en relación a su trabajo y a su remuneración, que se denunciaban en los años anteriores: “Quiero destacar dos necesidades de inaplazable urgencia: Aumentar generosamente el presupuesto de la educación y seleccionar sin debilidades un magisterio comprometido y capacitado”³⁵³. Para esos años ya contaban el departamento con 670 maestros, de los cuales pertenecían seis a la Primera Categoría; 45 a la Segunda; 183 a la Tercera y 463 a la Cuarta. La ley 2 de 1937 estableció un sueldo mínimo para los maestros, fijado en la suma de 40 pesos mensuales. El Ministerio de Educación Nacional procedió también con esta ley a establecer las categorías según las cuales quedó clasificado el personal docente y solo podían ser nombrados maestros de escuela aquellos que figuraran en el escalafón nacional. Los Gobernadores, por su parte, debían ceñirse estrictamente a las categorías así establecidas.

3.3.1 Escuelas Complementarias

Son reiterados los pronunciamientos en relación a que “los 4 años primarios son una preparación muy incompleta para los futuros ciudadanos colombianos, por más que se apliquen los programas elaborados por los técnicos del Ministerio de Educación Nacional”³⁵⁴. La mayor parte de las familias de bajos recursos no se encontraban en posibilidades de continuar la educación de sus hijos en colegios de Segunda Enseñanza, fuera porque éstos demandaban gastos considerados excesivos para su reducida capacidad

³⁵³ Informe del Director de Educación Pública al señor Gobernador del Departamento. Cartagena, Departamento de Bolívar, 1938. p. 5.

³⁵⁴ *Ibíd.* p. 15.

económica o porque requerían del trabajo de sus hijos en las labores del hogar. De ahí que la urgencia por establecer las Escuelas Complementarias, “donde los conocimientos adquiridos se desarrollarán y ampliarán en dos años más de estudios, iniciando a temprana edad en la formación de un arte u oficio, en la mayoría de los casos, determinado mediante vocación o por las circunstancias geográficas y productivas que lo rodean”³⁵⁵. En este punto se destaca el ejemplo de la región del Sinú y Sincelejo, donde los mismos ciudadanos hicieron la oferta al gobierno nacional de establecer una escuela de varones, con miras a la agricultura y la peletería³⁵⁶.

Las Escuelas Complementarias empezaron a funcionar especializadas en trabajo manual. Teniendo en cuenta que el objetivo y naturaleza de estas escuelas era brindar orientaciones que sirvieran para la vida y que debían enfocarse en las necesidades y características regionales, en el caso de Bolívar, que presenta una vocación ganadera y agrícola, el gobierno consideró conveniente establecer un internado agrícola auxiliado económicamente por el gobierno nacional, el cual creó por medio del decreto No 31 de 1938, para iniciar con 20 alumnos.

Se creó el Centro de Cultura Social para Obreros y Obreras para los niños que no tuvieron una educación primaria y “menos aún tendrán cabida en la educación secundaria”³⁵⁷. Institutos de esta clase se habían instalado en Bogotá, Tunja y otras capitales. Este centro fue creado por el decreto No 14 de 1938 para remplazar las Escuelas Nocturnas, que han presentado escasa asistencia. Su objetivo es mejorar la moral y la cultura del pueblo. De igual modo, se implementaron los Restaurantes y Granjas escolares a iniciativa del gobierno nacional y empezaron a ensayarse en Bolívar con el concurso económico de la nación, del departamento y de los municipios.

³⁵⁵ *Ibíd.* p. 16.

³⁵⁶ Industria dedicada a la elaboración de indumentaria a partir de cuero y piel animal.

³⁵⁷ *Ibíd.* p. 6.

3.3.2 Servicio Médico y Restaurantes escolares

La obligación de alimentar convenientemente a los niños que concurren a los planteles oficiales corresponde ciertamente a los padres de familia, por razones obvias. Aun así, habiendo advertido que el rendimiento de la enseñanza era deficiente, debido a que muchos escolares presentaban una pobre nutrición, bien por la pobreza de sus hogares, por la distancia considerable entre la escuela y la casa, o por otras causas, las autoridades centrales resolvieron intervenir en favor de esos niños. Como consecuencia, se puso en servicio la institución de un restaurante que tuvo como función suministrar, fuese una de las comidas principales del día, o una de las suplementarias.

Sobre este asunto, las apropiaciones sucesivas desde el año 1936 (es decir, desde el establecimiento de los restaurantes) han sido de parte de la Nación las siguientes:

Tabla 15: Presupuesto de la Nación destinado a Restaurantes Escolares, 1936-1945

AÑO	PRESUPUESTO DE LA NACIÓN DESTINADO A RESTAURANTES ESCOLARES
1936	600.000
1937	400.000
1938	432.000
1939	450.000
1940	412.000
1941	280.000
1942	270.000
1943	100.000
1944	100.000
1945	350.000

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Memoria de 1945. Bogotá: Prensa de la Biblioteca Nacional, 1945. p. 10.

Analizando el presupuesto anteriormente detallado son evidentes las disminuciones que tuvieron dichas partidas de 1936 a 1937 y luego entre 1940 y 1944, resultado de persistentes restricciones fiscales, según arguyen los Ministros de Educación. El sostenimiento de los restaurantes era fundamentalmente atendido con recursos oficiales que proveían

principalmente de la Nación, los departamentos y municipios, aunque muchos de estos, por sus penurias fiscales, recibían el beneficio de manera limitada, sin aportar nada o haciéndolo en cantidades mucho menores de las que legalmente les correspondía.

Con el fin de que los niños y padres de familia no quedaran con la impresión de recibir un beneficio completamente gratuito, se estableció desde un principio como condición para tener derecho a él, que cada niño retribuyera con algún servicio propio del funcionamiento del restaurante la participación en él. Posteriormente se puso en práctica una forma mucho más educativa, que se llamó Cooperativa de Nutrición Escolar, según la cual, en el beneficio repartido, tenía parte importante al lado de los recursos oficiales, la cooperación en elementos básicos de la alimentación con que contribuyen los niños (Anexo 15).

En el ámbito de Bolívar, el gobierno nacional y departamental también buscó centrarse en el alumno mismo e implementó una campaña de nutrición y cuidado de la salud de la niñez bolivarenses. Las observaciones que constantemente hacían los médicos arrojaban esta alarmante estadística: “el 20% de la población infantil está escasamente nutrida y más del 60% está atacada de enfermedades endémicas y de epidemias”³⁵⁸. Pero sólo contaron con 6 médicos dispuestos por el Director Departamental de Higiene, para atender la región. Al igual que las dificultades manifestadas con los Inspectores que no daban abasto para supervisar las áreas, igualmente pasó con los médicos al momento de atender la población infantil de zonas tan distantes y con difíciles conexiones.

³⁵⁸ *Ibíd.* p. 17.



“Restaurante Escolar que funcionó en la Escuela N° 10 de niñas de Cartagena”

Fuente: Informe del Director de Educación Pública al señor Gobernador del Departamento. Cartagena, Departamento de Bolívar, 1938.



“Restaurante Escolar que funcionó en la Escuela N° 6 de varones de Cartagena”

Fuente: Informe del Director de Educación Pública al señor Gobernador del Departamento. Cartagena, Departamento de Bolívar, 1938.



“Restaurante Escolar que funcionó en la Escuela N° 11 de varones de Cartagena”

Fuente: Informe del Director de Educación Pública al señor Gobernador del Departamento. Cartagena, Departamento de Bolívar, 1938.

3.3.3 Organismos Culturales

Se puso en marcha una campaña de educación cívica a partir de la implementación del cinematógrafo y de la radio como elementos de divulgación cultural y radiodifusión periódica de programas culturales y pedagógicos:

- Divulgación de preceptos elementales de higiene.
- Relato de grandes sucesos nacionales y extranjeros.
- Conocimiento de las figuras literarias de Colombia y del mundo.
- Música clásica y popular
- Nociones prácticas de agricultura y zootecnia.
- Divulgación de los métodos pedagógicos modernos y su orientación social
- Estudio de los problemas fundamentales de la nacionalidad.

Con ello se aspiraba a despertar el espíritu público para cooperar con el gobierno en la solución de esos problemas. Igualmente, se buscó instalar en las poblaciones con servicio público de energía eléctrica, aparatos receptores de radio y altoparlantes, para que las escuelas y el pueblo reciban conjuntamente los “beneficios” de esas emisiones – conocimiento de esos temas.

Radiodifusión Cultural

Entendiendo que una de las tantas iniciativas tendientes a mejorar el servicio de las escuelas fue la radiodifusión cultural, la Asamblea de Bolívar quiso secundar esta medida del gobierno nacional y expidió la Ordenanza 13 de 1936 por medio de la cual autorizó al gobierno departamental a adquirir e instalar en varios municipios aparatos de radio y para contratar con una estación radiodifusora de esta ciudad, la transmisión de los programas culturales.

Sin embargo, y pese a los contratos celebrados para tales fines con el sr Vicente Martínez, se observó que aún no existían las condiciones de técnica y de ambiente para el uso de la radio en la enseñanza. No obstante, de los 34 aparatos instalados sólo siete se encontraron en servicio para el año de 1938. Los demás no funcionaban a causa de dos circunstancias: por falta de pilas eléctricas, y porque se dañaron, pues en el lugar no había energía de la planta. Para subsanar esta situación, entró en estudio un nuevo contrato de la Contraloría General del Departamento, que sólo tuvo vigencia hasta 1942.

Colonia de Vacaciones

Entre los servicios creados por el gobierno en beneficio de los niños de las escuelas, ocupó un lugar destacado el de las Colonias Escolares de Vacaciones. Una Colonia era un plantel adonde concurrían periódicamente los niños de las escuelas que, por razones de clima o de otra índole, necesitaban atenciones especiales para su recuperación fisiológica, al tiempo que

se atendía su formación intelectual y cultural. Se les proporcionaba en ellas, además, alimentación, servicios médicos y de droguería.

Para 1945 existían 2 tipos de Colonias que perseguían las mismas finalidades, pero se diferencian en que unas, las nacionales, son íntegramente sostenidas por el gobierno nacional, y las municipales y departamentales, financiadas, con fondos del municipio o del departamento, respectivamente, y auxiliadas por el Ministerio de Educación Nacional. Del primer tipo, en dicho año, existían en funcionamiento nueve Colonias y dos más contaban ya con locales y presupuesto de sostenimiento. Para esas once Colonias existían apropiaciones parciales que sumaban en total \$277.184. Entre las Colonias auxiliadas por la nación funcionaban 5 en todo el país. El total de estos auxilios era de \$18.800³⁵⁹.

En esta coyuntura, el Director Nacional de Educación Primaria, Gustavo Uribe, propuso el establecimiento en la Sierra Nevada de Santa Marta, de una Colonia de Vacaciones para el servicio de los departamentos de Bolívar, Atlántico y Magdalena, a fin de recibir atención médica así como nociones de higiene y de trabajo. En Bolívar, esta medida se acogió y se destinó del presupuesto \$5.000 para tal fin.

3.3.4 Educación Secundaria – Nacionalización de Colegios

Una de las medidas tomadas al interior de la enseñanza secundaria luego de la instauración de la inspección nacional y la imposición de programas oficiales, consistió en la fundación en 1936 de los primeros colegios nacionales. Una mirada al contexto nacional revela que esta disposición inició con un Liceo Nacional para jóvenes en Zipaquirá y uno para mujeres en Chía, ambos cerca a Bogotá. Se trató de unos internados que debían funcionar como centros modelos antes de la creación de Colegios Nacionales en todas las capitales departamentales y servir como sitio de prácticas pedagógicas de los estudiantes de la Escuela Normal Superior. Al mostrar poca disciplina, al tener una orientación más social que humanista o

³⁵⁹ Ministerio de Educación Nacional. Memoria de 1945. Bogotá: Prensa de la Biblioteca Nacional, 1945. p. 12.

científica y una marcada tendencia liberal evidente tanto en la selección de maestros como en el otorgamiento de becas, estos establecimientos pioneros fueron objeto de numerosas críticas. Por tal razón, el último Ministro de Educación del presidente López Pumarejo, Joaquín Castro Martínez, desechó el proyecto de fundar más colegios nacionales, también por limitaciones financieras.

No obstante estos antecedentes, a inicios de 1938, se decidió nacionalizar colegios ya existentes, lo que evitó que el Estado invirtiera en la construcción de nuevos edificios y aprovechara el reconocimiento y prestigio que estos gozaban en las regiones donde funcionaban. El Ministerio se encargaría de su funcionamiento, su organización y su dirección administrativa y pedagógica. En ese año se nacionalizó el Liceo Celedón de Santa Marta, el colegio Pinillos de Mompóx, el colegio de Santa Librada de Neiva y el colegio universitario de Vélez (Santander del sur)³⁶⁰. Estas instituciones, todas de gran renombre, se ubicaban en ciudades secundarias lo que representaba una ventaja a la hora de extender el campo de acción a regiones poco impactadas por el movimiento de la reforma educativa.

La Educación Secundaria continuó siendo pagada por el gobierno central, mientras los departamentos y municipios continuaban otorgando becas en las instituciones privadas; los colegios oficiales, por su parte, los becarios representaban la mayoría de los alumnos. En esencia, la educación secundaria se reservaba a las élites, de modo que las becas constituían un medio para generar movilidad social mediante el estudio³⁶¹. El radio de acción de estas medidas se implementó en Bolívar así:

³⁶⁰ Ley 91 de 1938, en MEN. Educación colombiana. Óp. Cit. p. 164. Memoria de 1938, p. 85 y Memoria de 1939, p. 59-60.

³⁶¹ Ver ARELLANO, William. Educación y Movilidad Social en Cartagena entre 1950 – 1976. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, Cade Universidad de Cartagena. 2012.

Colegio de Nuestra Señora El Carmen - Escuela Normal Superior de Señoritas

El antiguo Colegio de El Carmen fue reorganizado en su forma normalista y sometido al cumplimiento de las normas nacionales que rigen esta clase de enseñanza, aumentando su cobertura, contando en 1938 con 84 alumnas. Anexa al plantel empezó a funcionar una Escuela Primaria, en la que realizan sus prácticas pedagógicas las alumnas - maestras.

Colegio de Bachillerato

Como se indicó, el Colegio de Bachillerato se encontraba vinculado a la Universidad de Cartagena con el nombre tradicional de Facultad de Filosofía y Letras. En 1938 asistieron 530 alumnos, sostenidos por el Departamento. Para este mismo año recibió una importante dotación de modernas pistas deportivas, gabinetes de Física y Química para los estudios prácticos y de adecuó la biblioteca para recibir numerosos lectores.

Becas Nacionales

Desde el 15 de noviembre hasta el 30 de diciembre de 1939, duró el período de para la inscripción de aspirantes a becas nacionales que deseaban hacer estudios de Bachillerato y Normalista en los distintos Colegios de la República. En los exámenes de primer año de Bachillerato y Normal concurren 90 aspirantes, a los demás de segundo año, seis y a los de tercer año, 12. La Nación, pese al crecido número de aspirantes, sólo adjudicó cuatro becas en la Normal de Santa Marta, dos en el Liceo de Zipaquirá y seis en el Colegio Pinillo de Mompox. Estas becas fueron otorgadas con demoras, pues varios de los favorecidos tardaron en trasladarse a Bogotá a ocupar las becas, por haber recibido la comunicación del Ministerio, por conducto de la Alcaldía de Cartagena, de manera extemporánea³⁶². Sin embargo, reconociendo las necesidades educativas de la nación, la alta demanda de becas y con miras

³⁶² Informe del Director General de Instrucción Pública al Gobernador del Departamento de Bolívar, 1939. p. 23-24.

a dar cumplimiento al precepto reformista de expandir y democratizar la educación en las provincias, en el caso del Caribe colombiano el gobierno nacional proveyó educación secundaria a 72 bolivarenses así:

Tabla 16: Número de becarios en la Nación, 1939

CIUDAD	INSTITUCIÓN	NÚMERO DE BECARIOS
Barranquilla	Escuela Normal de Litoral Atlántico	31
Santa Marta	Escuela Normal Rural de Santa Marta	19
Mompox	Colegio de Pinillos de Mompox	15
Zipaquirá	Liceo Nacional de Varones	3
Bogotá	Instituto Pedagógico Nacional	1
Bogotá	Salesiano León XIII	1
Chía	Liceo Nacional Femenino	1

Fuente: Elaboración propia a partir de Informe del Director General de Instrucción Pública al Gobernador del Departamento de Bolívar, 1939.

La tabla indica que los becarios de Bolívar en la Nación, fueron asignados en su mayoría a ciudades del Caribe colombiano, particularmente a Barranquilla, Santa Martha y Mompox; y en menores proporciones a la región Andina, a las ciudades de Zipaquirá, Bogotá y Chía.

Becas Departamentales

El gobierno departamental abrió en 1939 el internado de la Universidad de Cartagena y creó a la vez 58 becas, las cuales fueron llenando previamente los requisitos establecidos en el Art. 9° de la Ordenanza N° 11 de 1935 y mediante concursos y exámenes reglamentarios. En la Escuela Normal Departamental se adjudicaron cinco becas y se otorgaron cuatro en la Escuela Departamental de Música³⁶³. Finalmente, el gobierno departamental financió 39 becas para estudios secundarios así:

³⁶³ *Ibíd.* p. 24.

Tabla 17: Número de becarios en el departamento de Bolívar, 1939

CIUDAD	INSTITUCIÓN	NÚMERO DE BECARIOS
Sincelejo	Instituto de Sabanas de Sincelejo	20
Cartagena	Instituto Comercial de Cartagena	8
Medellín	Escuela Normal de Medellín	2
Bogotá	Colegio de San Bartolomé	1
Bogotá	Escuela Nacional de Bellas Artes	1
Bogotá	Enseñanza Especializada	1
Bogotá	Gimnasio Moderno	1
Medellín	Colegio de San Ignacio de Medellín	1
Barranquilla	Instituto Ariano	1
Mompox	Colegio de Pinillos de Mompox	1
Mompox	Colegio Sagrado Corazón de Mompox	1
Cartagena	Universidad de Cartagena	1
Cartagena	Colegio de Santa Teresita	1

Fuente: Elaboración propia a partir de Informe del Director General de Instrucción Pública al Gobernador del Departamento de Bolívar, 1939.

Se puede observar que, tal como venía ocurriendo desde años anteriores, Sincelejo y Cartagena eran las ciudades receptoras del mayor número de becarios financiados por el departamento, asignados al Instituto sabanas de Sincelejo y al Instituto Comercial de Cartagena, respectivamente; seguidos de Bogotá, Medellín, Barranquilla y Mompox. Así mismo el departamento logró el auxilio a dos becados por la Nación en el Liceo Nacional de Varones de Zipaquirá.

Entrado el año de 1943, existían 44.587 alumnos matriculados en las distintas escuelas de Bolívar, atendidos por 1.006 maestros, correspondiéndole a cada maestro, en promedio, 44 alumnos, según se detalla en la siguiente tabla, por cada una de seis zonas escolares del departamento:

Tabla 18: Maestros y alumnos existentes en el Departamento de Bolívar, en el año de 1943, comparado con los existentes en el año de 1942

ZONAS ESCOLARES	ESCUELAS PRIMARIAS			MAESTROS PRIMARIOS			CATEGORÍA DE LOS MAESTROS					ALUMNOS MATRICULADOS		
	Urbanas	Rurales	TOTAL	Urbanas	Rurales	TOTAL	1a	2a	3a	4a	sin	Urbanas	Rurales	TOTAL
Primera Zona	56	81	137	242	97	339	17	76	122	63	61	8.178	5.212	13.390
Segunda Zona	25	50	75	55	57	112	3	9	33	31	36	2.647	2.811	5.458
Tercera Zona	21	93	114	46	107	153	1	7	22	43	80	2.203	4.712	6.915
Cuarta Zona	25	98	123	71	107	178		13	40	65	60	2.787	5.252	8.039
Quinta Zona	23	79	102	38	82	120	1	6	24	43	46	1.784	4.279	6.063
Sexta Zona	18	64	82	36	68	104	5	8	27	20	44	1.462	3.260	4.722
En el año 1943	168	465	633	488	518	1.006	27	119	268	265	327	19.061	25.526	44.587
En el año 1942	166	402	568	435	431	866	--	--	--	--	--	18.158	22.250	40.408
Diferencia	2	63	65	53	87	140	--	--	--	--	--	903	3.276	4.179

Fuente: Asamblea de 1943. Sección de Contabilidad y Estadística. Cartagena. 1943. p. 70.

La tabla anterior muestra una relación comparativa del año 1943 con respecto a 1942, revelando ligeros incrementos de un año a otro. No obstante, puede apreciarse como los alumnos matriculados en la Primera Zona del departamento abarcan el mayor número (13.390), a diferencia de los registrados en el resto de las zonas, que corresponden a los sectores rurales. Lo mismo ocurre con las escuelas y maestros, cuyas cifras indican mayor presencia de centros educativos, alumnos matriculados y personal docente en el área urbana de la Primera Zona, a diferencia de las demás.

Ello demuestra que a pocos años de finalizar el último gobierno de la República Liberal, los niños y jóvenes del campo bolivarense continúan presentando los mayores índices de inasistencia a las escuelas, lo cual se traduce en un bajo efecto en la disminución del analfabetismo que se buscaba combatir. Igualmente, los maestros sin categoría representaban la gran mayoría frente a aquellos categorizados en los distintos niveles, lo que pone en entredicho los resultados de la formación del magisterio que se estaba propiciando con

programas oficiales como becas nacionales y departamentales, las cuales eran evidentemente bajas e insuficientes.

Tras la elección de López Pumarejo en 1934, se difunde en Colombia sus iniciativas y discursos “socializantes” que, como se ha demostrado, en buena medida se sustentaron en la educación. Al ser este presidente liberal partidario de una concepción más social del Estado, se rodeó de un equipo de asesores y ministros progresistas que contribuyeron en la construcción de su programa Revolución en Marcha, y que extrapolaron en la mencionadas reformas Constitucional, Fiscal, Agraria y Educativa. Así, la enseñanza debía democratizarse, las mujeres podían ingresar a todos los niveles de la educación en la misma medida que los hombres y el Estado se ampararía en la escuela y en la difusión cultural para llegar al campesinado rural y mejorar sus condiciones físicas, materiales e intelectuales. De esta manera, la reforma educativa no solo concernía a niños y jóvenes sino igualmente a la población adulta. A ello buscó responder la campaña de educación rural, las Escuelas Complementarias, Rurales y de Oficios, así como el plan de dignificación del magisterio.

En este orden de ideas, se propendió por el desarrollo de la Enseñanza Primaria, el gobierno central asumió la dirección de las escuelas normales departamentales y abanderó la preparación de los maestros. Se aspiró a la nacionalización, subsidio y extensión de los restaurantes escolares reservados a los niños pobres; se crearon liceos nacionales de enseñanza secundaria gratuita y se extendió la inspección primaria a los colegios privados. Por último, López se concentró en reformar la Universidad Nacional y construir una Ciudad Universitaria en Bogotá, como centro receptor y promotor de intercambio de estudiantes a todo el país.

Ciertamente, a partir de 1930, las condiciones profesionales del Magisterio empezaron un avance paulatino. Se fortalecieron las Escuelas Normales, se crearon tres Facultades de Educación entre 1932 y 1934 en Tunja y Bogotá, respectivamente. A la vez, se instituyó el Escalafón Nacional para clasificar el ejercicio profesional del maestro según sus estudios y experiencia pedagógica. Pero la mayoría del magisterio bolivarense aún no contaba con una adecuada preparación en este contexto: en el sector rural, cerca del 90% de los maestros

carecía de formación básica, y en el sector urbano, el 50% no era egresado de Escuelas Normales ni certificados con grado alguno. Aunque para 1945 existían 24 de estas escuelas donde se formaban 5.765 normalistas en el país, Bolívar tan sólo participaba con dos, para su amplio territorio, en las que únicamente el 60% estaba becado por el Estado, cifras que resultaban insuficientes para cubrir las necesidades educativas de todas sus provincias. De igual modo, la articulación de la política educativa nacional, que regulaba el sistema y prescribía planes de estudio y normas pedagógicas, con los departamentos y municipios que nombraban y pagaban a los maestros resultó fallida, pues la capacidad financiera de los departamentos era desigual y la mayoría carecía de los recursos necesarios para efectuar los pagos adecuados y oportunos de los maestros y asumir el mantenimiento de los planteles educativos. A ello se adiciona que la enseñanza seguía siendo de carácter memorístico y monótono. Las escuelas oficiales carecían de recursos pedagógicos y los locales estaban en condiciones precarias, antihigiénicas, oscuros y con inapropiada ventilación. Estas situaciones tan deficientes de los locales de escuelas eran factor común en la mayoría de las zonas urbanas y rurales de las regiones, y las autoridades del departamento de Bolívar así lo registraron a lo largo del periodo estudiado.

Ahora bien, en medio de las políticas, innovaciones o inversiones impulsadas, muchos aspectos sustanciales de esta explosión de reformas educativas se improvisaron. Se crearon, incluso, se imitaron, algunas realizaciones mejicanas o españolas, pero sin un programa integrado en los planos departamentales. De hecho, el mismo presidente López reconoció en 1937 que el movimiento se había salido de sus manos y que la técnica que pregonaba no se había aplicado en el Ministerio de Educación³⁶⁴. Quizá ello explica el poco rastro que dejaron los años 1934 a 1938 en las estadísticas educativas. La decantación de todos estos factores derivó en los aciertos y fracasos de la reforma educativa planteada en este contexto, según se analizará en el siguiente apartado.

³⁶⁴ LOPEZ PUMAREJO, Alfonso. Mensaje presidencial al Congreso de 1937. Óp. Cit. p. 242-243.

CAPÍTULO 4

LOGROS Y LIMITACIONES DE LA REFORMA EDUCATIVA LIBERAL EN EL DEPARTAMENTO DE BOLÍVAR, 1930-1946

En este capítulo se explican los resultados de la Reforma Educativa Liberal en Bolívar en el transcurso y término de la República Liberal, teniendo en cuenta el panorama educativo que registró el departamento desde la década de 1920. En ese sentido, se discutirán las transformaciones, avances y/o fracasos registrados a nivel de la Educación Pública Primaria, Normalista, Industrial, Cultural y popular, Secundaria y Universitaria, desde el nivel nacional, hasta el regional y departamental. Para cumplir estos propósitos, se hace necesario contrastar las Memorias de Ministros de Educación Nacional frente a los informes de Directores de Educación Pública de Bolívar, considerando a su vez lo que registra la prensa de la época.

4.1 Educación Primaria

Según se ha expuesto en los capítulos anteriores, la Educación Primaria del país, con sus complejos problemas de orden cualitativo y cuantitativo en lo que concernía a los locales de las escuelas, mobiliario, material de trabajo, maestros, alumnos, enseñanza, orientación, inspección, programas, etc., fue atendida con creciente interés por el gobierno nacional desde los inicios del siglo XX, momento en que los conservadores se encontraban al frente del poder. A la llegada de los liberales a la presidencia, entre los mayores escollos que afrontaron las mejoras que se perseguían, sobresale la desproporción entre los recursos fiscales con los que contaba el país y la magnitud de los problemas que se intentaban resolver.

Hasta el año de 1936 la nación no tuvo ninguna injerencia sistemática en la provisión de los locales para las escuelas primarias, pues de acuerdo con el Art. 9° de la Ley 39 de 1903, se entendía que esta era una obligación que debían satisfacer los municipios con sus propios recursos, aunque con sujeción a planos elaborados por una junta especial. El volumen de las construcciones era notoriamente inferior a las necesidades escolares; sólo los municipios de alguna capacidad económica podían dedicar las sumas indispensables para cumplir con aquella obligación y, cuando ocurría, las escuelas beneficiadas eran solamente las urbanas o parte de ellas, pero las que estaban situadas en el campo nunca o quizá con muy pocas excepciones lograron tener un edificio especialmente construido al efecto (Anexo 35).

Además, al analizar los informes de Ministros de Educación y de Directores de Instrucción Pública es notorio que la mayoría de las escuelas así construidas eran deficientes por sus condiciones pedagógicas, pese a la Resolución N°175 de 1904, pues eran generalmente locales de una sola aula, no siempre amplia, en donde debían trabajar las diversas agrupaciones de niños y jóvenes en condiciones antihigiénicas y antipedagógicas. Dada esta situación, el Gobierno Nacional, y particularmente el Ministerio de Educación, comprendió posteriormente la necesidad de hacer algo por resolver el problema de los locales, en cantidad y calidad, pero ante la imposibilidad de tomarlo exclusivamente de su cuenta, por los grandes recursos que se necesitarían para ello, decidió iniciar una campaña de auxilio a los municipios. En ella se ejerció cierta preferencia a los menos capacitados fiscalmente, y así obtuvo por primera vez que el Congreso de 1936 apropiara en su presupuesto de gastos la suma de \$400.000 destinada a ser repartida entre los municipios, que a su vez apropiaron determinada cantidad para construir sus locales escolares. Posteriormente se hicieron también apropiaciones nacionales de \$220.000 y \$250.000 con el mismo propósito³⁶⁵.

La campaña encontró dificultades para su desarrollo porque, no obstante haber facilitado a los distritos la constitución de su aporte, permitiéndoles representarlo en las obras escolares que hubieren iniciado o en materiales adecuados al mismo fin, todavía no les era posible

³⁶⁵ Ministerio de Educación Nacional, Memoria de 1945. Bogotá: prensas de la Biblioteca Nacional. 1945. p. 14.

cumplir las condiciones básicas señaladas para la distribución de los auxilios nacionales. En total se construyeron 232 escuelas, con una inversión de \$388.379,51, tomados de las apropiaciones nacionales mencionadas hasta 1940. En dicho año la campaña de los auxilios fue suspendida y se creó en cambio la institución del Fondo de Fomento Municipal, entre cuyas finalidades figura la construcción de escuelas con aportes proporcionales de las tres entidades oficiales: Nación, departamentos y municipios. Por este concepto se construyeron, entre 1940 y 1945, 1.933 locales, por un valor total de \$6.925.868,40³⁶⁶ (Anexo 54).

Afirmó Guillermo Nannetti, Ministro de Educación en 1941,

La escuela primaria en el medio agrícola era una de las mayores preocupaciones del mundo pedagógico contemporáneo. Aunque la reforma pedagógica llegue a satisfacer ampliamente nuestras aspiraciones en lo relacionado con la estructura y contenido intelectual de la escuela primaria, sería incompleta si no afronta otro problema fundamental. La escuela primaria debe preparar para la vida...debe preparar ciudadanos para Colombia. (...) En este punto es fundamental...especialmente lo que se relaciona con la escuela rural, que como es lógico, tiene una función social propia de su medio³⁶⁷.

Estos planteamientos se correspondían con los estudios e investigaciones adelantados sobre estas problemáticas por la Oficina Internacional de Educación de Ginebra, muy difundidos y aceptados en Colombia durante los años treinta y cuarenta. De hecho, se consideraba universal la tendencia de dar a la escuela en el medio agrícola una orientación agraria eficaz, que permitiese elevar el nivel de vida rural, impedir el éxodo hacia las ciudades, mejorar el rendimiento económico de la región y crear, en fin, un ambiente de atracción y de vocación por los trabajos del campo. Además de Francia, Argentina e Italia, “en Méjico, los programas y métodos de la escuela rural procuran que el trabajo se coordine de tal manera con las actividades del maestro, que el niño, gracias a la educación que recibe, pueda trocarse también en factor de mejoramiento agrícola, industrial y económico del municipio”³⁶⁸.

³⁶⁶ *Ibíd.*

³⁶⁷ Memoria del Ministerio de Educación Nacional, 1941. Tomo I. Bogotá: Prensas de la Biblioteca Nacional. 1941. p. 24.

³⁶⁸ *Ibíd.* p. 30.

Pero la Escuela Primaria no contaba con un programa propiamente dicho, emitido por parte de la Nación, de modo que los que se desarrollaban, eran elaborados por el respectivo gobierno seccional. El plan de estudios establecido por el Decreto No 491 de 1904 consistía principalmente en una enumeración de materias que no contemplaba todas las que, no obstante, el carácter elemental de la Educación Primaria, debían ser objeto de enseñanza. De este modo, desde el año 1935 estuvieron en vigencia los programas y ensayos de actividades escolares elaborados de acuerdo con los más exigentes principios de esa materia, pero tuvieron que ser reemplazados después de alguna práctica debido a que buena parte de los maestros no estaban en condiciones, por su deficiente preparación, para desarrollarlos con el máximo provecho, cambio que ocurrió en 1940. Dado este evento, esta vez se entregaron a los maestros de todo el país programas que comprendían todas las materias de enseñanza por separado, con mayor diversidad y riqueza de contenido. En 1942, estos mismos programas fueron revisados con el propósito de hacerlos más amplios en algunos aspectos y de pormenorizar más las indicaciones o los temas de estudio y observación en otros; éstos fueron los que aplicaron en todas las escuelas del país hasta mediados del siglo.

Este pensamiento se reflejaba en los currículos de las Escuelas Urbanas, Rurales y Normales. En efecto, los cursos que plasmaban esta formación para la vida que buscaba entronizarse en los ciudadanos de un país que aspiraba a industrializarse, se sustentaron en los principios de la mencionada Escuela Activa, al tiempo que se buscaba recrear un clima de libertad y disciplina en todos los establecimientos educativos. Aunque los alumnos aún debían memorizar todas las lecciones, se buscara estimular un sentido crítico, el interés por la investigación y la productividad. El deporte, los trabajos manuales, la psicología y la sociología, por ejemplo, empezaron a ocupar un lugar preponderante en los contenidos de la enseñanza para diseñar ese nuevo ciudadano, indistintamente de la escuela a la que lograra asistir.

En este momento en el que cobra aún más importancia el nombramiento de los Inspectores. El trabajo de la Inspección Nacional de Educación, como se explicó anteriormente, creado por el gobierno para ejercer su función constitucional de vigilancia y control de las escuelas. En ejercicio de esa misión, los Inspectores visitaban las escuelas urbanas y rurales del país,

cuyo progreso estimulaban no sólo haciendo saber de quienes corresponde sus deficiencias y sus necesidades, sino, a la vez, llevando orientaciones prácticas y teóricas a los maestros para el mejor desempeño de su labor. La frecuencia de las visitas respondía a las condiciones y ubicación del espacio geográfico que el Inspector debía cubrir, así como del estado de las vías de comunicación, de la conciencia profesional del funcionario. Pese a esta importante figura de la Inspección educativa, las críticas por su desempeño o resultados no estuvieron ausentes, como se observa en un editorial del diario El Fígaro en 1936 que, cuestionando el funcionamiento de la Inspección Nacional de Educación, dice:

El Ministerio del ramo, en su afán de extender por cuantos medios posibles tenga los programas de reforma instructorista, no ha emitido el envío a todos los departamentos un inspector nacional de educación primaria. Días hace que Bolívar recibió el suyo y los aficionados a la psicología creyeron encontrar un conde, un acicate a sus inquietudes, pero, aquí está el maldito 'pero', hasta la fecha no hemos visto siquiera un bosquejo de las labores que se tratan de desarrollar, al contrario, solo persiste la indiferencia absoluta³⁶⁹.

Con el Decreto No 33 de febrero 17 de 1943 se dictaminaron nuevas funciones a los Inspectores Seccionales de Educación, al tiempo que se dispuso incrementar la remuneración de estos funcionarios, con el propósito de estimular su labor de visitar los municipios y departamentos. Esta coyuntura fue aprovechada por Henrique Castillo Jiménez, Director de Educación Pública de Bolívar en 1943, para pedirle a la Asamblea del Departamento y al Gobernador, Francisco de P. Vargas, el aumento de seis inspectores, a fin de dividir el departamento en doce zonas escolares, pues se tenían inicialmente siete, y luego seis. Tal propuesta tenía la finalidad de optimizar la tarea fiscalizadora de los inspectores, iniciativa que llegó a la instancia de aprobación por parte de la gobernación departamental, pero encalló en el nivel central a causa de continuas dilataciones para su aprobación definitiva.

³⁶⁹ El Fígaro. Cartagena, 16 de abril de 1937. p. 2.

De otra parte, la distribución de las sumas asignadas a las Escuelas Primarias, junto a los gastos estipulados para las Escuelas Complementarias y Colonias de Vacaciones, a partir de los fondos del Fomento Municipal, Escolar Nacional y de los Departamentos hacia 1946, revela los siguientes contrastes en materia de inversiones:

Tabla 19: Distribución de las sumas por Departamentos y Territorios Nacionales de las Escuelas Primarias, Complementarias y Colonias de Vacaciones, contratadas con Fondos del Fomento Municipal, Escolar Nacional y participación de los Departamentos y Municipios, 1946

DEPARTAMENTOS	Escuelas Primarias	Escuelas Complementarias	Colonias de Vacaciones	Total
	P E S O S			
Bolívar	522.000,00	.....	.....	522.000,00
Caldas	404.394,32	34.000,00	.....	438.394,32
Antioquia	376.013,96	183.640,20	119.083,05	678.737,75
Valle del Cauca	333.296,27	80.100,00	.....	413.396,27
Boyacá	320.305,04	72.982,04	.....	393.287,08
Tolima	297.697,89	80.000,00	.....	377.697,89
Norte de Santander	288.283,70	.....	.....	288.285,70
Cundinamarca	260.000,00	100.000,00	61.243,12	421.243,12
Cauca	231.667,22	.....	50.000,00	281.667,22
Nariño	222.610,17	.....	.....	222.610,17
Santander	209.644,29	80.000,00	120.000,00	409.644,29
Atlántico	158.471,66	120.000,00	.....	278.471,66
Magdalena	134.115,74	120.000,00	.....	254.115,74
Huila	114.865,94	.....	.....	114.865,94
Territorios Nacionales (parte)	72.731,85	4.617,46	.....	77.349,31
TOTALES	3.946.100,05	875.339,70	350.326,71	5.171.766,46

Fuente: Elaboración propia a partir de la Memoria del señor Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1946. Bogotá: Imprenta Nacional. p. 105.

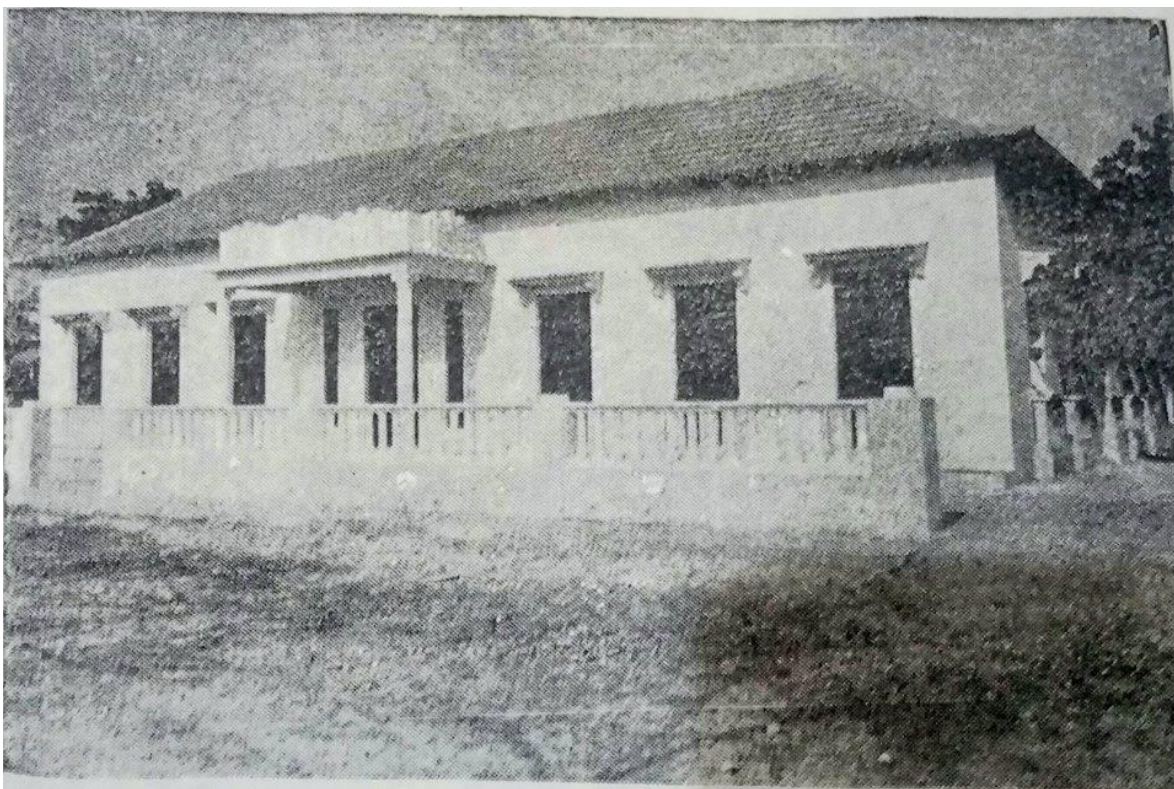
Según evidencia la Tabla 19, el departamento de Bolívar asignó la mayor cuantía a las Escuelas Primarias, destinando la suma de \$ 522.000; sin embargo, no hubo inversión alguna en las Escuelas Complementarias ni en las Colonias de Vacaciones. A diferencia, por ejemplo, de Cundinamarca, que aunque sólo recibió la suma de \$260.000, destinó \$100.000 a las Escuelas Complementarias y \$ 61.243 a las Colonias de Vacaciones. Este panorama se complejiza con los casos de Santander, quién aportó \$209.644, \$80.000 y \$120.000 a las Escuelas Primarias, Complementarias y Colonias de Vacaciones respectivamente, y con el de Antioquia, quién a pesar de recibir la mayor cuantía de recursos (\$678.737,75), sólo invirtió \$376.013,96, \$183.640,20 y \$119.083,05 en cada una de estas. Si a ello se adicionan los casos detallados de Atlántico y Magdalena, podemos evidenciar la concentración de recursos en el interior del país y el abandono del centro hacia las regiones, considerando también las irrisorias cuantías aportadas por el fondo de los Territorios Nacionales, que como la mayoría de los departamentos, poco o nada atendió las Colonias de Vacaciones.

Estas inversiones, aunque limitadas y con serias diferenciaciones y desproporciones regionales y departamentales, beneficiaron la educación en sus diferentes niveles y contribuyeron en la construcción de escuelas y mejoras de los locales de enseñanza de Bolívar. Así lo revela Galo Alfonso López, Sub-Director de Educación Pública de Bolívar en 1940, cuando manifiesta al Gobernador del departamento, Manuel F. Obregón lo siguiente:

El plan de gobierno bolivarense sustentado en los fondos del Fomento Municipal y Escolar Nacional abarca modestas construcciones en corregimientos de reducida población escolar; edificios de costos significativo apenas, en aquellos donde determinadas características no hacen posible la concentración de las escuelas, y el establecimiento de barrios escolares en centros que cuentan con millares de existentes a las escuelas primarias, donde se facilita el servicio de buses y no haya obstáculo al funcionamiento de restaurantes y granjas³⁷⁰.

³⁷⁰ Galo Alfonso López. La Educación Pública en Bolívar, 1939-1940. Informe al Gobernador, doctor Manuel F. Obregón. Cartagena, Imprenta Departamental, 1940. p. 4.

Las primeras construcciones que se adelantaron beneficiaron a San Bernardo, San Sebastián (Municipio de Lorica), y Río Nuevo, Garzones y las Babillas del Municipio de Montería. Inmediatamente se procedió a invertir en Cereté, Morroa, Arjona, Sahagún, Ayapel, San Pelayo, Los Cayos (Caimito), San Estanislao. Acto seguido se proyectaron planos para proceder a celebrar los contratos, una vez se tuviera noticias de la cuantía del aporte nacional, de modernos locales del mismo tipo en los Municipios de Ciénaga de Oro, Turbaco, Villanueva, Momil, Mahates, Santa Catalina, Turbana, San Benito, Pinillos, Palomino, san Martín de Loba, entre otros³⁷¹.



“Moderna Escuela de Arjona”

Fuente: Galo Alfonso López. La Educación Pública en Bolívar, 1939-1940. Informe al Gobernador, doctor Manuel F. Obregón. Cartagena, Imprenta Departamental, 1940. p. 25.

³⁷¹ *Ibíd.*

Sin embargo, para 1940 se conservaba la preocupación de lo ocurrido en 1938, que Bolívar no recibió ningún auxilio nacional para nuevas escuelas. En 1940 los Municipios aportaron el 25% del impuesto del Catastro depositados en el Banco de la República, unos \$ 30.000 aproximadamente, a lo que se sumó el aporte del Departamento, consistente en el Impuesto nacional sobre licores, según la Ordenanza N° 48 de 1939, es decir, unos \$60.000; pero tal como se temía, el aporte de la nación no fue asignado, de modo que la financiación de las construcciones escolares en todos los Municipios se vio seriamente afectada.

4.1.1 Material escolar

El Ministerio de Educación Nacional envía para todas las escuelas oficiales de la República materiales escolares. Los Departamentos se encargan de remitirlo a la cabecera de las Zonas Escolares, directamente a los Inspectores Seccionales. Muchas veces el reparto de este material de enseñanza sufre interrupciones porque hay municipios que se niegan a contribuir con el pago de los acarreo hasta las escuelas rurales. Ante esta situación se determinó incluir en el presupuesto municipal una partida destinada a atender este servicio.

En el año de 1920, el Ministerio de Educación Nacional invirtió la suma de \$81.000 en dotar la población escolar de la República de los útiles que su enseñanza exigía. En 1925, esa cantidad se eleva a \$87.000, para reducirse en 1930 a \$17.000 y elevarse en 1936 a \$500.000. Dadas las dificultades con la distribución de los materiales escolares, la intención del Ministro se ve manifestada en las siguientes líneas:

En el curso de este año la población escolar tendrá nuevos mapas de Colombia, textos y libros de ampliación y consulta, revistas infantiles, cuadernos corrientes y de dibujo en cantidad antes insólita, tinta, pluma y tiza en abundancia, pintura para la renovación de los tableros, cuadros murales de ciencias naturales y frisos para la decoración escolar que llenarán la doble función de embellecer los tétricos locales y de dar a los niños lecciones de higiene, deporte, agricultura, etc. (...) Pero es menester solucionar primero ciertos problemas que la distribución de ese material trae consigo y es preciso dar a esos útiles un sentido que no riña con los programas que los reformadores de la educación sustentan: Mientras que el Ministerio de Educación se limitó a distribuir –por cierto que no siempre en las

proporciones equitativas que tenían derecho todos los departamentos - el material escolar a las direcciones departamentales de educación para que estas, a su vez, lo hiciesen llegar a las escuelas por intermedio de las autoridades municipales o de la inspección escolar, se dio el caso lamentable que un 50% de los útiles destinados al niño colombiano se extraviasen en el camino, yendo a veces a convertirse el cuaderno escolar en dietario de las oficinas públicas o en carnet de notas de la policía³⁷².

Un tiempo atrás, iniciando la República Liberal en el año de 1930, esta misma figura proveyó al departamento de Bolívar de las siguientes remesas de textos y útiles de enseñanza:

Tabla 20: Material escolar enviado a Bolívar, 1930

MATERIALES	CANTIDAD
Cuadernos en blanco de escritura	60.000
Litros de tinta en polvo	250
Cajitas de plumas	100
Docenas de lápices para papel	300
Docenas de portaplumas	420
Botellas de barniz para tableros	200
Mapas de Colombia, en relieve, por José Miguel Rosales	12
Ejemplares del catecismo Astete	2.000
Ejemplares del Compendio de Historia Patria	500
Ejemplares de Física Moderna	100
Ejemplares de Guía de Química	100
Ejemplares de Zoología	25

Fuente: Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1931. Tomo I. Bogotá: Imprenta Nacional, 1931. p. 119.

³⁷² Memoria que el Ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936. p.37.

El suministro de material de trabajo en las escuelas fue una de las obligaciones que el Estado procuró asumir con mayor vigilancia y dirección, según las disposiciones que regulaban el fomento de la educación pública nacional. Así, y de acuerdo a los elementos relacionados en la Tabla 20, estos materiales abarcaban todos aquellos implementos que tanto el alumno como el maestro necesitan para su trabajo, tales como cuadernos de escritura y de dibujo, cartulina, lápices, tinta, plumas porta plumas, tiza, barniz para el tablero, etc.; pero también mapas y manuales escolares alusivos a temas de Catecismo, Historia, Física, Química y Zoología.

Varios años más tarde, las cantidades y los costos darán cuenta de una variación. Para 1945, el material escolar enviado a Bolívar fue el siguiente:

Tabla 21: Material Escolar enviado a Bolívar, 1945

MATERIALES	CANTIDAD	COSTO
Barniz para tableros	240 tarros	153.93
Catecismos	1.122 unidades	56.85
Cuadernos de escritura	15.340 unidades	1.360.35
Cuadros de botánica	7.992	299.70
Gises (Tizas)	77.064 unidades	696.66
Lápices de colores	363 cajitas	36.47
Lápices negros	35.390	474.23
Métodos de lectura	160 unidades	80.0
Pizarras	500 unidades	45.20
Plumas gruesas	642 unidades	171.43
Tinta en polvo	1.500 litros	154.79
Tiza blanca gruesa	3.071	961.84
Tiza de colores gruesas	253	104.95
TOTAL		\$4.612.30

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Memoria de 1945. Bogotá: Prensas de la Biblioteca Nacional, 1945. p. 225.

Vemos, según la Tabla 21, que entre los elementos que proveía el gobierno al departamento seguían destacándose los implementos básicos de los maestros en las escuelas, pero ya no se incluían los textos que se distribuían en 1930, ni otros nuevos, únicamente Catecismos y material de apoyo para la enseñanza de la escritura y lectura. Ello revela una disminución importante en los insumos que aportaba el gobierno para atender la enseñanza en Bolívar, debido a que las apropiaciones presupuestales para estos propósitos eran muy insuficientes para una satisfacción completa de las necesidades escolares del departamento. Pero estas no son las únicas fechas en las que se pueden observar disminuciones en la inversión de suministros destinados para material escolar. Desde ese año hasta 1945 se establecen en el presupuesto nacional las siguientes apropiaciones:

Tabla 22: Presupuestos nacionales para materiales escolares, 1930-1945

AÑO	PRESUPUESTO PARA MATERIALES ESCOLARES
1930	45.000
1931	45.000
1932	500.000
1933	563.800
1934	250.000
1935	45.000
1936	500.000
1937	463.800
1938	250.000
1939	500.000
1940	290.000
1941	170.000
1942	100.000
1943	100.000
1944	100.000
1945	300.000

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, Memoria de 1945. Bogotá: prensas de la Biblioteca Nacional.

1945. p. 6.

Se observa que durante los dos primeros años de la República Liberal hubo una apuesta muy baja en la financiación los implementos escolares de todo el territorio nacional, para luego tener una inversión importante en 1932 y 1933. Luego hubo oscilaciones que aumentaban y

disminuían abruptamente estos rubros entre 1934 y 1940, presentándose un pico importante en 1936, año de la Reforma Educativa, para seguidamente arrojar una drástica caída de 1941 a 1944, que de inmediato despunta hacia 1945. Tales variaciones de presupuesto se explican no tanto porque el interés del gobierno en la materia hubiera decrecido, sino por las fluctuaciones de las posibilidades fiscales del país, asociadas a los impactos de la Segunda Guerra Mundial en América Latina y por supuesto, en Colombia.

Si se tiene en cuenta que el costo medio de los cuadernos, lápices, plumas, tintas y otros útiles indispensables por cada estudiante era de \$1.40, se requería una inversión de \$905.324 para cumplir con un programa mínimo de dotación³⁷³. Además, por cada maestro eran necesarios útiles cuyo valor anual alcanzaba aproximadamente a \$100, lo cual exigiría una erogación de \$148.310. Es decir, para que la Nación cumpliera su obligación constitucional de proporcionar útiles y material de enseñanza se necesitaba más de \$1.000.000, teniendo en cuenta sólo el número de asistentes a clases, y sin contar el valor de los libros, textos y publicaciones. Por tanto, es claramente visible que la última cantidad asignada en 1945 (\$300.000) era insuficiente para atender, incluso medianamente, las necesidades de alumnos y maestros en todo el país y, por ende, en Bolívar.

Del siguiente cuadro, en el que se clasifican los maestros de Primaria a nivel nacional según la categoría que les correspondió en el escalafón³⁷⁴, vale la pena anotar el hecho que aproximadamente unas dos terceras partes del total de maestros quedaron incluidos en las categorías Tercera y Cuarta:

³⁷³ Ministerio de Educación Nacional, Memoria de 1945. Bogotá: prensas de la Biblioteca Nacional. 1945. p. 6.

³⁷⁴ Para un recorrido histórico de la docencia en Colombia como profesión, según la evolución de los marcos normativos que regulan el acceso y el ejercicio del magisterio en el sector estatal, hasta tiempos contemporáneos ver: BAUTISTA MACIA, Marcela. La profesionalización docente en Colombia. Revista Colombiana de Sociología Vol. 32, N°2. Julio – diciembre de 2009. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, p. 111-131.

Tabla 23: Clasificación de los Maestros revisados por departamento, 1941

Departamentos, Intendencias y Comisarías	Primera Categoría	Segunda Categoría	Tercera Categoría	Cuarta Categoría	Suspense ³⁷⁵	Total
Antioquia	169	349	517	389	10	1.434
Atlántico	24	85	102	67	3	281
Bolívar	35	109	240	261	30	675
Boyacá	72	155	262	255	8	752
Caldas	113	299	389	459	23	1.283
Cauca	44	109	176	274	9	612
Cundinamarca	309	509	722	125	29	1.694
Huila	13	48	104	55	2	222
Magdalena	42	89	152	171	34	488
Nariño	111	173	175	161	13	633
Norte de Santander	30	102	198	140	6	476
Santander	62	166	371	239	15	853
Tolima	53	152	265	117	6	593
Valle	141	321	635	231	8	1.336
Chocó	25	35	64	92	16	232
Meta	1	7	17	13	.....	38
Guajira	.....	.....	1	3	.....	4
Putumayo	7	9	.....	.....	.....	16
Caquetá	2	.....	.....	.....	.....	2
TOTALES	1.253	2.717	4.390	3.052	212	11.624

Fuente: Memoria del Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Prensa de la Biblioteca Nacional. 1941.

Tomo I. p.67.

Esta clasificación y categorización indica que la profesionalización del magisterio, por la que propugnaban los liberales, aún no daba cabal cumplimiento a los objetivos propuestos. En el caso de Bolívar vemos de qué forma se registra una precariedad de maestros que pertenecen a la Primera y Segunda Categoría, frente a una mayoría que participa de la Tercera y Cuarta. Situación similar comparte con Boyacá, Tolima, Santander y Chocó a diferencia de Antioquia, Cundinamarca, Caldas, Valle y Nariño, departamentos con docentes mejor posicionados. En este sentido, enuncia Guillermo Nannetti, Ministro de Educación en 1941,

³⁷⁵ Con este término se designa, en la fuente consultada, los maestros sin categorizar.

que “alrededor de 7.442 maestros, o sea un 70% de los del país, han sido clasificados en Tercera y Cuarta categoría del escalafón nacional, y necesitan una orientación definida en sus labores pedagógicas para ascender en la jerarquía y cumplir a cabalidad su misión”³⁷⁶.

Ahora bien, en relación a la población de estudiantil beneficiaria de todas estas medidas y cambios, cabe precisar que por población escolar se entiende el número de individuos de ambos sexos, de edad entre seis y catorce años. Bajo ese criterio, la población escolar se calculó en el 18% de la población total del año 1934, porcentaje bajo por cuanto corresponde a la cifra de 1.506.337 niños de seis a catorce años, tomando la población general en 8.368.540 habitantes³⁷⁷. De dicho porcentaje, solo el 6.22% de la población total concurre a las escuelas oficiales.

El número de niños que recibe Instrucción Primaria en escuelas oficiales fue, en 1934, de 520.875; a las escuelas privadas concurrieron 32.831, de modo tal que el número de niños que no recibió instrucción por falta de escuelas fue de 586.702. “Calculando para 50 niños un maestro y una escuela, hacen falta pues, en Colombia, no menos de 11.731 escuelas e igual número de maestros. Los departamentos que más escuelas necesitan son: Cundinamarca, 2.010; Santander, 1586; Boyacá, 1.919 y Bolívar, 1.075”³⁷⁸.

El porcentaje de analfabetos entre los mayores de diez años es, según el Censo de 1928 del 48.5%. Entre las regiones cuantitativamente más analfabetas se enumeran, en primer lugar, las Intendencias y Comisarías (a excepción de San Andrés y Providencia), con un promedio del 72% de analfabetos; en segundo lugar, Boyacá con un 62%; en tercer lugar Cauca, con un 61,5%; en el cuarto lugar Bolívar con un 61% y en el quinto lugar, Huila con un 60%. Las regiones de menor alfabetismo son San Andrés y Providencia, donde sólo hay un 12% de analfabetos y el departamento del Atlántico con un 20%. Según estas cifras, los

³⁷⁶ Memoria del Ministerio de Educación Nacional, 1941. Tomo I. Bogotá: Prensas de la Biblioteca Nacional. 1941. p. 7.

³⁷⁷ Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1934. Sección de Estadística. Bogotá: Imprenta Nacional, 1934. p. 247.

³⁷⁸ *Ibíd.*

departamentos que registran mayor número de analfabetos son Boyacá, 410.182; Cundinamarca, 369.365; Bolívar, 280.199 y Santander, 260.303³⁷⁹.

Para 1939, la población nacional era de 9.000.000 de habitantes³⁸⁰, con lo que se puede calcular moderadamente en 1.500.000 la cifra de población escolar primaria. Para que toda ella contara con el beneficio de la enseñanza que le corresponde se necesitarían aproximadamente 30.000 escuelas. Ahora bien, según los datos del Ministerio de Educación, en el mencionado año, las Escuelas Primarias oficiales alcanzan a ser 8.595, con un total de 564.257 alumnos, y las privadas llegan a 853, con 38.803 niños. Se tiene, entonces, a 603.060 niños en 9.178 escuelas, lo cual quiere decir que haría falta establecer alrededor de 20.000 escuelas, es decir, elevar el número de las existentes en algo más del 100%.

En efecto, esas 9.178 Escuelas Primarias estaban servidas por 12.156 maestros, por lo tanto, era aún mucho mayor el número de ellos que hacía falta para atender a las 20.000 escuelas que sería preciso abrir para ajustar la cifra de los establecimientos primarios a la de la población escolar respectiva. “Pues bien, sépase que en 1938 se graduaron en 9 de las escuelas Normales nacionales 199 maestros y 110 en 8 Normales departamentales y privadas cuyos títulos acepta el gobierno, o sea un total de 309”³⁸¹, afirma en su memoria el Ministro de Educación Alfonso Araujo. Seguidamente agrega: “Median, pues, distancias estelares entre el número de maestros que estamos produciendo y el que se necesitaría poner inmediatamente en servicio. Esto sin contar las bajas del magisterio actual por muerte, jubilación o cambio de oficio”³⁸².

³⁷⁹ *Ibíd.*

³⁸⁰ Según Censo de 1938 y proyección del Ministerio de Educación Nacional.

³⁸¹ Memoria del Ministro de Educación Nacional. Bogotá: Imprenta del Estado Mayor General, 1939. p. 7.

³⁸² *Ibíd.*

En el caso del departamento de Bolívar, según el Censo de 1938 y según las proyecciones efectuadas hacia el año de 1941, la población en edad escolar era de 168.861, en contraste con una población matriculada de 41.781, lo que arroja que tan sólo un 24, 7% es la que asiste a la escuela.

Finalmente, en materia de construcción y adecuación de escuelas, se logró hacer subir de 7.201 escuelas oficiales que funcionaban en 1930 a cerca de 10.460 para 1945. Paralelamente al aumento de las escuelas, y como es obvio, creció el número de maestros a su servicio; los que trabajaban en 1930 eran 8.708 y en 1945 eran 14.831, sin contar los que prestaban servicio en las escuelas privadas. Pero a pesar de estos importantes aumentos, aún quedaban extensas zonas geográficas y un gran número de personas sin acceso a la educación mínima³⁸³.

4.1.2 Enseñanza Infantil

Para alcanzar los fines que perseguía la educación en la edad preescolar, se establecieron Jardines Infantiles (Kindergartens), que tendían especialmente a la educación de los sentidos, derivándose de ésta los diferentes ramos de la cultura en la que los niños de tres a siete años debían iniciarse, como el Dibujo, Escritura, Lectura y Aritmética. Hasta 1942 funcionaron en Bolívar dos Jardines Infantiles, establecidos ambos dentro del perímetro de la ciudad. La existencia del más antiguo databa del 1924, y el segundo, de 1940. Ante el poco número de estos establecimientos, desde 1943 se impulsó la iniciativa de construir varios a lo largo del departamento, incluyéndolos en la nueva vigencia del presupuesto de rentas y gastos de ese año.

³⁸³ *Ibíd.* p.15.

Consecuentemente con esta idea de multiplicar estos establecimientos docentes, desde mediados de 1943 se dispuso hacer del Kindergarten Oficial que funcionaba en Cartagena, una Escuela Infantil que, además de atender las finalidades anotadas, sirviese, a la vez, de espacio para la orientación y preparación a las alumnas de quinto año de la Escuela Normal de Señoritas. Sin embargo, finalizado el año de 1946, esa iniciativa no había tenido aprobación de las respectivas autoridades centrales y departamentales para su desarrollo.

4.1.3 Junta Escolar Municipal de Cartagena

Las Juntas Escolares Municipales, creadas por mandato de la Ley 39 de 1903 y reglamentadas por el Decreto Ejecutivo Nacional N°941 de 1904, “han venido siendo en Bolívar organismos muertos sin ninguna participación visible en los planes y proyectos que hoy por hoy animan al Ejecutivo Departamental en materia educativa”³⁸⁴. La casi totalidad de estas juntas no cumplían las obligaciones que les ha fijado la ley y disposiciones legales vigentes. “No existe en ellas ni siquiera el deseo de cooperar con las autoridades educativas en la realización de los programas de trabajo expuestos tanto por el Gobierno Nacional como por el Departamental. Más, en medio de esta generalizada despreocupación, conforta el espíritu registrar la plausible labor desarrollada por la Junta Escolar Municipal de esta ciudad en favor de los intereses de la educación popular”³⁸⁵.

Para el logro de tales fines, varios locales de escuela de propiedad municipal, abandonados por su deterioro, fueron refaccionados y acondicionados pedagógicamente para instalar escuelas, e igualmente fueron construidos y distribuidos en las escuelas de la ciudad de Cartagena, y en muchas rurales, cerca de 600 pupitres bipersonales, sillas para maestros, tableros, estantes y demás muebles para el adecuado desempeño de las funciones docentes.

³⁸⁴ CASTILLO, Henríque. Relato del desarrollo educativo en el departamento. Cartagena: Imprenta departamental, 1943. p. 24.

³⁸⁵ *Ibíd.* p. 25.

No obstante, entre los edificios reparados en Cartagena que prestaban buenos servicios, al término del año 1946 se enumeraban muy pocos. Las escuelas “Rafael Núñez”, “Mercedes Abrego”, “Kindergarten Oficial”, eran los únicos que figuraban en los reportes, al tiempo que se reiteraban las promesas de adecuar los situados en Pasacaballos, Bocachica, Santana y el de la escuela “Antonio Nariño” de Cartagena³⁸⁶.

En medio de todo este panorama de escuelas, maestros, materiales de enseñanza y locales, una circunstancia de orden social y de salud pública agravaba el escenario educativo: el problema sanitario. En el presupuesto vigente en 1936 se determinó la creación y nombramiento de 17 médicos y 17 dentistas escolares y se destinó la suma de \$120.000 para la compra y distribución de drogas entre la población escolar, considerando que se debía atender el tratamiento y curación de enfermedades infantiles como anemia tropical, paludismo, pian, tuberculosis, heredosífilis, anemia cerebral, caries dentales, etc. “Pero al ser tan grande la desproporción entre el nuevo servicio que se pretendía crear y los recursos económicos que se le señalaban, lo cual era el mayor obstáculo para la iniciación de la campaña. Lo que se adiciona a ese escollo y permite prever su fracaso inmediato y seguro, es la escasez del personal que habría que encargarse de ella”³⁸⁷. En el caso de Bolívar, el balance de enfermedades padecidas y atendidas para 1936 fue el siguiente:

³⁸⁶ Memoria del Director Educación de Bolívar, 1946. p. 38.

³⁸⁷ Memoria que el Ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936. p.17.

Tabla 24: Enfermedades, número de municipios y casos registrados en Bolívar, 1936

ENFERMEDAD	NÚMERO DE MUNICIPIOS DE BOLIVAR QUE PRESENTARON LA ENFERMEDAD	NÚMERO DE HABITANTES - CASOS REGISTRADOS DE LA ENFERMEDAD
Paludismo	29	339.656
Anemia	15	149.079
Venéreas	7	88.764
Tuberculosis	6	85.613
Viruela	4	33.079
Tifo	3	20.061
Disentería	1	6.267
Uncinariasis	1	12.703
TOTAL	-	735.222

Fuente: Elaboración propia a partir de la Memoria que el Ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936. Anexos II.

Aunque las fuentes analizadas no revelan los nombres de los municipios en los que se presentaron tales enfermedades, la tabla anterior permite apreciar que los casos más alarmantes, tanto en número de enfermos como en el número de municipios del departamento de Bolívar en los que se presentaron, corresponden al Paludismo, seguido de la Anemia, lo que incidía de manera considerable en la desproporción de alumnos asistentes frente a los matriculados en las escuelas del departamento. Tomando en cuenta que las enfermedades señaladas arrojan un total de casos 735.222 casos registrados en el departamento, cabe subrayar que se trata de un altísimo número de personas afectadas solamente para ese año de 1936, sobre todo si se considera que la cifra de habitantes de Bolívar para 1938 se estima en 765.194. Es en esta coyuntura que, como servicio auxiliar en la campaña de saneamiento escolar, desde el nivel nacional se dio paso a la creación de las Colonias de Vacaciones, pero en Bolívar:

(...) Acaso por no haberse explicado suficientemente la organización, los fines y los resultados de estas colonias, la partida de \$600.000 que el ministro de educación anterior reputaba necesaria para este servicio, quedó reducida finalmente a la suma de \$40.000, por lo que este programa iniciará en Valle,

Santander del Norte, Boyacá y Tolima, y si acaso en uno o dos años seguiría en Caldas, Antioquia, Magdalena y Atlántico³⁸⁸.

Tal como se indicó en el capítulo anterior, en la costa Caribe se estableció una Colonia de Vacaciones en la Sierra Nevada de Santa Marta, hacia 1938, a fin de beneficiar las poblaciones de los departamentos Bolívar, Atlántico y Magdalena. Llegado el año de 1941 sólo funcionaban once Colonias de Vacaciones Nacionales o apoyadas por la Nación “que buscaban la restauración de los organismos débiles y minados por las endemias de los trópicos”³⁸⁹, y se ubicaban en Usaquén (Cundinamarca), Santa Marta, Carmen (Chocó), Arcabuco (Boyacá), Medellín, Bolívar, Santa Bárbara y Carolina (Antioquia) y Pitalito (Huila) y se proyectaba una en Conuco (Cauca).

4.1.4 Escuelas Complementarias

Este tipo de escuelas estuvo en el centro de las preocupaciones de las autoridades educativas a lo largo de los años treinta y cuarenta, tal como se puede constatar con los siguientes pronunciamientos de Ministros:

La enseñanza urbana debe tener muy en mira el introducir a los hijos de las clases obreras y trabajadoras en el conocimiento técnico de las artes y oficios, de suerte que estas labores manuales no se aprendan, como hoy acontece, simplemente al oído sino también por nota. En un pueblo donde las industrias comienzan apenas a tener un incipiente desarrollo es necesario que a la preparación del personal humano se le dé toda la atención posible. El taller debe ser inseparable de ella. La enseñanza rural debe comprender además del conocimiento de las primeras letras, el conocimiento de la tierra. Importa que al campesino no se le desvincule de su medio. Al lado de toda escuela debe funcionar un campo de cultivo, en donde el hijo del campesino vaya conociendo las funciones y propiedades del suelo, del suelo de su región, y vaya adquiriendo conocimientos para más tarde beneficiarse del sembrado en el labrantío de sus padres, no en forma primitiva, como hoy, sino técnicamente. El impulso que

³⁸⁸ *Ibíd.*

³⁸⁹ Memoria del Ministerio de Educación Nacional, 1941. Tomo I. Bogotá: Prensas de la Biblioteca Nacional. 1941. p. 38.

esta enseñanza a base de granjas escuelas le dará a la agricultura y por ende a la riqueza nacional, será formidable³⁹⁰.

Cabe reiterar que las Escuelas Complementarias fueron creadas por el Ejecutivo Nacional cuando la enseñanza primaria se reorganizó y se dividió en Primaria y Complementaria, con el fin primordial de impeler los conocimientos obtenidos por los niños durante los cuatro años de instrucción mínima. Para asegurar el cumplimiento de dichos propósitos, entre 1941 y 1942 las Escuelas Vocacionales recibieron un vigoroso impulso. El Ministerio no pudo satisfacer los cientos de solicitudes, elevadas por otros tantos municipios del país, en el sentido de establecer en ellos dichas escuelas. Entre los principios que sustentaron su desarrollo a nivel nacional y regional se registran pronunciamientos como el siguiente:

¿Qué hace el niño colombiano al salir de la enseñanza primaria? Las clases urbanas acomodadas llevan directamente a sus hijos al bachillerato. ¿Pero, y la población infantil proletaria? En un país agrícola como el nuestro, la inmensa mayoría de los niños pasa de la escuela al campo, del alfabeto al arado, de la pizarra al azadón. Una escuela donde aprendiera el varón cómo se hace la mesa, el taburete y la cama que nunca vio en su choza; donde se le capacitase para fabricar los empaques que necesitarán los productos de su tierra, el calzado que defenderá sus pies de la enfermedad, los tejidos que lo cubrirán y le darán dignidad social; donde aprendiese los rudimentos de la forja y la manera de restaurar sus herramientas melladas o viejas; y la manera de restaurar sus herramientas melladas o viejas... A este tipo de escuelas se le ha dado el nombre de Complementarias y se le ha dado un pensum de dos años que es apenas el estrictamente indispensable para sentar las bases de una posterior educación industrial. Actualmente existen en el país 242 escuelas complementarias, pero debo advertir que el halago de esa cifra no basta a ocultar las deficiencias de una organización que por falta de recursos fiscales y de profesorado idóneo deja todavía mucho que desear³⁹¹.

En el periodo indicado se establecieron tres en Nariño, una en el Putumayo, una en Valle, una en Choco, tres en Antioquia, dos en Cundinamarca, tres en Tolima, una en Caldas, cinco en Boyacá, dos en Santander del Norte y se adelantaban estudios para abrir otras en el Cauca,

³⁹⁰ Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1934. Tomo I. Bogotá: Imprenta Nacional, 1934. p. XIV.

³⁹¹ Memoria del Ministerio de Educación Nacional, 1941. Tomo I. Bogotá: Prensas de la Biblioteca Nacional, 1941. p. 46.

Huila, Bolívar y Magdalena. Finalmente, se logró dar apertura a la Escuela Vocacional Agrícola en el municipio de Turbaco, Bolívar, al año siguiente (1943), y para 1946 existían 35 escuelas de este tipo, distribuidas en todo el país y para la construcción de estas escuelas en 1946 se apropiaron \$847.500.

A nivel departamental, en 1943, se presentó un Proyecto de Ordenanza a la Asamblea de Bolívar para crear seis Escuelas Complementarias de tipo agropecuario con la intención que funcionaran en Cartagena, Montería, Sincelejo, Mompós, San Marcos y El Carmen. Ésto, pues como se mencionó, la única con que se contaba en el departamento funcionaba en Turbaco. Se pretendía, además, establecer un curso de información agrícola para trabajadores del campo,

(...) A fin de enseñarles el amaestramiento de bueyes y mulas para el arado. Este curso durará seis meses y los estudiantes, aprovechándolos como obreros en labores del ramo que estudian, ganarán jornales iguales a los de sus regiones. La finalidad de estas escuelas es la de enseñar principios fundamentales de la agricultura, conservación de suelos, selección de semilla y conocimientos generales de zootecnia³⁹².

Con estas proyecciones se aspiraba a contribuir en la solución de un problema social y económico, a la par que técnico, pues tendían a centrarse en la preparación científica a las clases campesinas, garantizando el cuidado de las riquezas naturales y mejorar los productos agrícolas y pecuarios de la región y del país. No obstante la importancia y pertinencia que se declara sobre las Escuelas Complementarias, las mismas restricciones presupuestales que las limitaron desde el plano nacional, las afectaron nivel departamental. En Bolívar, pese a buscar responder a la vocación agrícola y ganadera de la región y de preparar en la práctica futuros artesanos, no tuvieron los resultados esperados, tal como indican los informes de Directores de Educación Pública de la época:

³⁹² CASTILLO, Enrique. Relato del desarrollo educativo en el departamento. Cartagena: Imprenta departamental, 1943. p.37.

Las actividades de carpintería, sastrería, zapatería, herrería, plomería, etc., están señaladas para los varones en las Escuelas Complementarias bolivarenses, dando a las mujeres la orientación indispensable para la explotación de las pequeñas industrias caseras y obras manuales en general que les permita una relativa independencia en la vida del hogar. Tales instituciones docentes pueden considerarse como nuevas entre nosotros, sin que haya sido posible darle una seria organización por carencia de recursos, ya que su dotación y sostenimientos exigen ciertas condiciones de local, elementos de trabajo y maquinarias, así como también un profesorado especializado³⁹³.

4.2 Educación Normalista

En el año de 1933 se inició la creación de Escuelas Normales Nacionales. Hasta esa fecha, la preparación de los maestros estaba a cargo de los departamentos y se hacía en tan deplorables condiciones y en ausencia completa de elementos de trabajo que se resolvió, entonces, clausurar todas las antiguas escuelas. Esta compleja situación se hizo extensiva hasta entrados los años treinta, agravada por otras problemáticas:

Si las escuelas hoy existentes no llenan, en su materialidad, las condiciones indispensables para su normal funcionamiento, tampoco los maestros que en ellas enseñan reúnen los requisitos de competencia que su misión reclama. De los 10.000 profesionales de ambos sexos que tienen hoy a su cargo la escuela primaria, sólo un 48% posee grado de maestro, y aún habría que revisar las fechas de esos títulos y los exámenes y planteles en que fueron adquiridos, pues hay indicios más que suficientes para asegurar que la mayoría de esos graduados pertenece a escuelas y profesa ideas pedagógicas que no tienen valimiento ya, ni corresponden en modo alguno a las peculiares necesidades del país en materia de instrucción primaria, ni en muchos casos fueron concedidos con la legalidad que sería deseable, sino antes bien con un criterio de parcialidad política que bastaría a invalidarlos en cuanto se les llamase a una revisión³⁹⁴.

³⁹³ *Ibíd.* p. 27.

³⁹⁴ Memoria que el Ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936. p. 31.

Aspiró, entonces, el Ministerio de Educación a entregarle al país 1.000 maestros para fines de 1937, formados en los primeros cursos de emergencia. “Necesita para ello crear 1.400 becas de \$18 mensuales, para cuya adjudicación se abrirían concursos en todo el país”³⁹⁵, admitiéndose en ellos a quienes hayan hecho, como mínimo de estudios, tres años de Bachillerato o de Escuela Normal. En este sentido, se pronunció Darío Echandía en su informe como Ministro de Educación:

El éxito o fracaso de la instrucción normalista dependerá siempre, honorables senadores y representantes, de las mayores o menores facilidades que se le den al estudiante para corroborar o corregir en la práctica de la enseñanza la preparación teórica que viene recibiendo en las aulas. De ahí la existencia en cada Normal de una Escuela Primaria Anexa, en la que el futuro maestro hace sus experiencias metodológicas y pone en ejercicio sus conocimientos. A nosotros no puede interesarnos que una normalista sepa o nó geografía, lo que tiene que preocuparnos es que sepa o nó enseñar geografía³⁹⁶.

Y agregaba que:

...Por razón del desamparo que vivió la escuela, hasta hoy pudo ser para nosotros la máxima preocupación el dotarla de cuadernos o tiza; por razón de la ninguna vigilancia que se tuvo para con la salud y la alimentación del niño, estuvimos urgidos de crear la sanidad escolar y los restaurantes. Mañana será otra cosa y otro afán. Mañana será la revisión de métodos y programas; el estudio de la capacidad mental del niño colombiano; la organización técnica de los servicios complementarios de la escuela; el aprovechamiento pedagógico de las granjas; la vinculación de la escuela complementaria y de la enseñanza industrial al ritmo de la bolsa de trabajo y al crecimiento económico del país; el mejoramiento en la preparación, hoy de emergencia, recibida por los maestros ambulantes y los inspectores escolares; la vinculación de campañas administrativas que entre sí se complementan y que hoy andan distanciadas con detrimento de la economía estatal. Pues bien, para la segunda etapa que os anuncio y cuya iniciación apenas podrá demorarse unos meses, será necesaria la ampliación y reforma de la escuela normal superior³⁹⁷.

³⁹⁵ *Ibíd.* p. 33-34.

³⁹⁶ Memoria que el Ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936. p. 67.

³⁹⁷ *Ibíd.* p. 69.

Para subsanar la problemática que reflejaba la anterior descripción, las Escuelas Normales existentes se reorganizaron y clasificaron en Regulares, que formaban personal docente para las Escuelas Urbanas, y en Rurales, que como indica su nombre, preparaban maestras para servir especialmente en las escuelas de los campos. En 1937 se iniciaron las construcciones de Barranquilla, Pasto, Tunja, Málaga Sincelejo, Mompós y Pamplona. Para el caso del departamento de Bolívar, la Escuela Normal de Mompós tuvo culminado, para dicho año, los tres pabellones de que se compone, con capacidad para 100 alumnas normalistas y 90 niñas de Anexas. La Escuela Normal de Sincelejo tuvo también concluidos sus tres pabellones con la igual capacidad, 100 alumnas normalistas y 90 de Anexa³⁹⁸.

Dos años más tarde, en 1939, funcionaban las siguientes Normales Nacionales: siete Regulares para varones, radicadas en Bogotá, Barranquilla, Manizales, Medellín, Pasto, Quibdó y Tunja, con un total de 971 alumnos y con 1.457 niños en sus anexas; dos Regulares para señoritas, que son el Instituto Pedagógico de Bogotá y la de Ibagué, con un total de 358 alumnas y con 731 niñas en sus Anexas; y cuatro rurales, establecidas en Bogotá, Gigante (Huila), Popayán y Santa Marta, con un total de 352 alumnas y con 315 niñas en sus Anexas³⁹⁹ (Anexo 33). Funcionan en el país, además, nueve Normales Regulares Departamentales; ocho de ellas para señoritas, en Bogotá, Barraquilla, Bucaramanga, Cali, Cartagena, Manizales, Medellín y Tunja, con un total de 1.668 alumnas; y una para varones, en Tunja, con 163 educandos. Existían, también, dos Normales Rurales Departamentales, en Manizales y Tunja, y una intencional, en Istmina (Chocó), con 134 alumnas en conjunto. Por último, hay 8 Normales regulares privadas, 4 en Bogotá, 2 en Pasto, una en Cartagena y una en Cartago (Valle). (Anexo 34).

Para 1942 se contaba con la creación 15 nuevas Escuelas Normales Nacionales, con una asistencia general de 4.436 alumnos en dicho año. En términos del incremento de su cobertura, hacia 1928, en las 28 Escuelas Normales que entonces existían, se educaban únicamente 899 alumnos, con un costo para la Nación de \$549.000, y para 1942, los 2.193

³⁹⁸ *Ibíd.* p. 72.

³⁹⁹ Memoria de Educación Nacional. Bogotá: Imprenta del Estado Mayor General, 1939. p. 36-37.

alumnos normalistas, cuya educación era pagada por el gobierno nacional, le costaban al Estado \$838.000⁴⁰⁰. Así mismo, trasladándonos cuatro años más tarde, Germán Peña, Director de la Sección Normalista del Ministerio, haciendo un ejercicio comparativo en el Informe que rinde en 1946, afirma que: “En 1930 estudiaban 202 normalistas por un valor de \$170.857,31, lo cual da un promedio de costo por alumno de \$845 anuales. En 1946 se educan 3.515 normalistas con un costo total de \$1.602.166,22, lo que da un costo por alumno de \$455 en el año, a pesar de que el costo de la vida ha subido desde aquella época hasta ahora en proporciones muy grandes”⁴⁰¹.

4.3 Educación Industrial

“En esta nueva etapa de la instrucción práctica debe efectuarse casi automáticamente la racionalización de las profesiones artesanas y de ella debe salir el personal técnico que la bolsa del trabajo demande. De tal manera que no sólo suministre al estudiante una profesión, sino que atienda y fomente a la vez la industria nacional”⁴⁰². Concebida bajo tales lineamientos, la Escuela Industrial sería, a la vez, un establecimiento docente, un regulador en el mercado de trabajo artesano y un centro de fomento e investigación industrial. Dentro de esta nueva organización se establecieron, en 1936, cursos de especialización para oficiales mecánicos, electricistas, fundidores, carpinteros y herreros. Al año siguiente se proyectó el inicio de las especialidades de hojalatería, ebanistería, modelería y construcciones. Ideada en esta forma, la Escuela Industrial de Bogotá debería ser el centro de una vasta organización nacional que cobijara a las escuelas departamentales de artes y oficios y llegase finalmente a controlar y dirigir las Escuelas Complementarias, cuyo profesorado debería formar.

Pero el establecimiento en regla de las Escuelas Industriales en cada una de las capitales de los departamentos, la compra e instalación de sus talleres, el suministro de materias primas, el pago de un profesorado capacitado, eran aspectos que rebasaban considerablemente las

⁴⁰⁰ Memoria del Ministerio de Educación Nacional de 1942. Bogotá: Imprenta Nacional.

⁴⁰¹ Memoria del señor Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1946. Bogotá: Imprenta Nacional, 1946.p. XVI.

⁴⁰² *Ibíd.* p. 49.

partidas presupuestales que los gobiernos seccionales destinan a las Escuelas de Artes y Oficios. “La modernización de ella es cosa que no podría hacerse en cada caso con menos de \$100.000, dando por supuesto que no hubiese que construir locales. No hay abundancia de razones para presumir que los departamentos puedan o estén dispuestos a imponerse esa erogación”⁴⁰³. De \$82.000 que se gastaban en 1930 en Educación Industrial, se pasó a un gasto de \$1.245.500 en 1946. Funcionaban en este último año 82 talleres de trabajo y estudio en las Escuelas Industriales, establecidos en distintas secciones del país por cuenta de la Nación, sin contar con las escuelas de este mismo tipo que han patrocinado los municipios o departamentos como los de Cali, Barranquilla, Bucaramanga y Manizales, consideradas entre las más importantes del país.

Igualmente, se organizaron Escuelas Industriales y de Artes y Oficios en Medellín, Pasto, Pereira, Cúcuta, Líbano, Valledupar, Istmína, Chaparal, Chiquinquirá, Neiva, Carmen de Viboral, Carmen de Bolívar y Santa Marta, las cuales graduaron mecánicos, electricistas, fundidores, forjadores, modelistas, ebanistas, carpinteros, mecánicos de motores, radiotécnicos, entre otros.

4.4 Educación Cultural - Popular

Para la alfabetizar las masas adultas se adelantaron “campañas de desanalfanetización”, implementadas a través de las figuras y modalidades de los maestros ambulantes, las Escuelas Nocturnas para obreros, la radiodifusión, las bibliotecas aldeanas y el cine cultural. En 1936 el Ministerio de Educación contaba con 60 maestros ambulantes, a los que preparó en cursos intensivos en estas ramas consideradas esenciales: Higiene, Economía agraria, Agricultura, Comercio e industrias y en el Dibujo técnico que “por igual beneficia al plomero y al carpintero, al albañil y al herrero, al latonero y al ebanista”⁴⁰⁴.

⁴⁰³ *Ibíd.*, p. 50.

⁴⁰⁴ *Ibíd.*, p. 53.

Sin embargo, no hallándose el Ministerio capacitado económicamente para aceptar la totalidad del costo de instalación y sostenimiento de estas escuelas, procuró estimular su multiplicación mediante auxilios en dinero y material a aquellos departamentos que se comprometieran a suministrar local, profesorado, moblaje, alumbrado, etc., y a impartir en ellas los programas oficiales elaborados para este tipo de enseñanza. Sólo los departamentos de Boyacá, Huila, Nariño, Magdalena, Atlántico, Cauca y Santander recurrieron a tales auxilios, logrando la creación de cerca de 30 nuevas escuelas para obreros.

Tomando como base los datos que ofrece el censo de 1938 y circunscribiéndonos a la población mayor de siete años en los departamentos, encontramos que en Colombia había 3.525.814 habitantes que saben leer y escribir por 3.104.920 analfabetos. Es decir, un 46.8% de la población mayor de siete años para cuya desanalfabetización se requiere de la Escuela Primaria. Esta proporción de alfabetos y analfabetos corresponde por departamentos de la siguiente manera:

Tabla 25: Proporción de Alfabetos y Analfabetos por Departamentos, 1940

DEPARTAMENTO	ALFABETOS	%	ANALFABETOS	%
Bolívar	222.268	37.2	375.776	62.8
Boyacá	216.805	37.2	364.384	62.7
Santander	208.106	42.2	285.170	57.8
Cauca	11.386	42.3	160.204	57.7
Huila	76.641	44.8	94.298	55.2
Tolima	192.814	45.4	231.479	54.6
Norte de Santander	123.904	46.1	144.811	53.9
Magdalena	124.793	46.9	141.537	53.1
Nariño	184.152	50.3	182.201	49.7
Cundinamarca	550.625	58.4	392.874	41.6
Atlántico	134.206	62.6	80.072	37.4
TOTAL	3.525.814		3.104.920	

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. La obra educativa del gobierno en 1940. Bogotá: Imprenta Nacional, p. XVIII.

Como puede observarse, Bolívar ocupa el primer lugar de los departamentos con más alto índice de analfabetismo en 1940, junto a Boyacá, con un 62%, lo que, casi al término de la República Liberal, da cuenta de los pocos alcances y efectos logrados por la reforma educativa en dichos territorios. Tales cifras, por supuesto, generaron alarma y serias preocupaciones en las autoridades y pobladores de los municipios de Bolívar, por lo que tomaron medidas y acciones para disminuir estos indicadores, respaldadas por las autoridades centrales y locales. En 1943, Henrique Castillo, Director de Educación Pública de Bolívar expresó en su informe al Gobernador:

Al plan de la desanalfabetización, ya en marcha, y difundido en todo el departamento con la colaboración de inspectores de educación, maestros de escuelas, estudiantes y particulares, se sumó el ofrecimiento espontáneo del señor Guillermo Echavarría, propietario de la Ganadería “Mundo Nueva”, quien acaba de fundar un centro desanalfabetizador en el corregimiento Nueva Lucía, municipio de Montería, bajo la inmediata dirección de este despacho, como todos los demás⁴⁰⁵.

Adicionalmente, en cada uno de los municipios se constituyó una junta denominada “Junta Municipal”, compuesta por el Inspector Local, el cura párroco, el Personero Municipal, además de dos o tres personas de reconocido espíritu cívico, encargados de levantar el censo de analfabetos en la respectiva localidad, tanto en la parte urbana como en la rural, con el fin de propender a la creación de “tantas Escuelas de Desanalfabetización cuantas sean necesarias. Dichas Juntas representan el papel más importante de este movimiento”⁴⁰⁶.

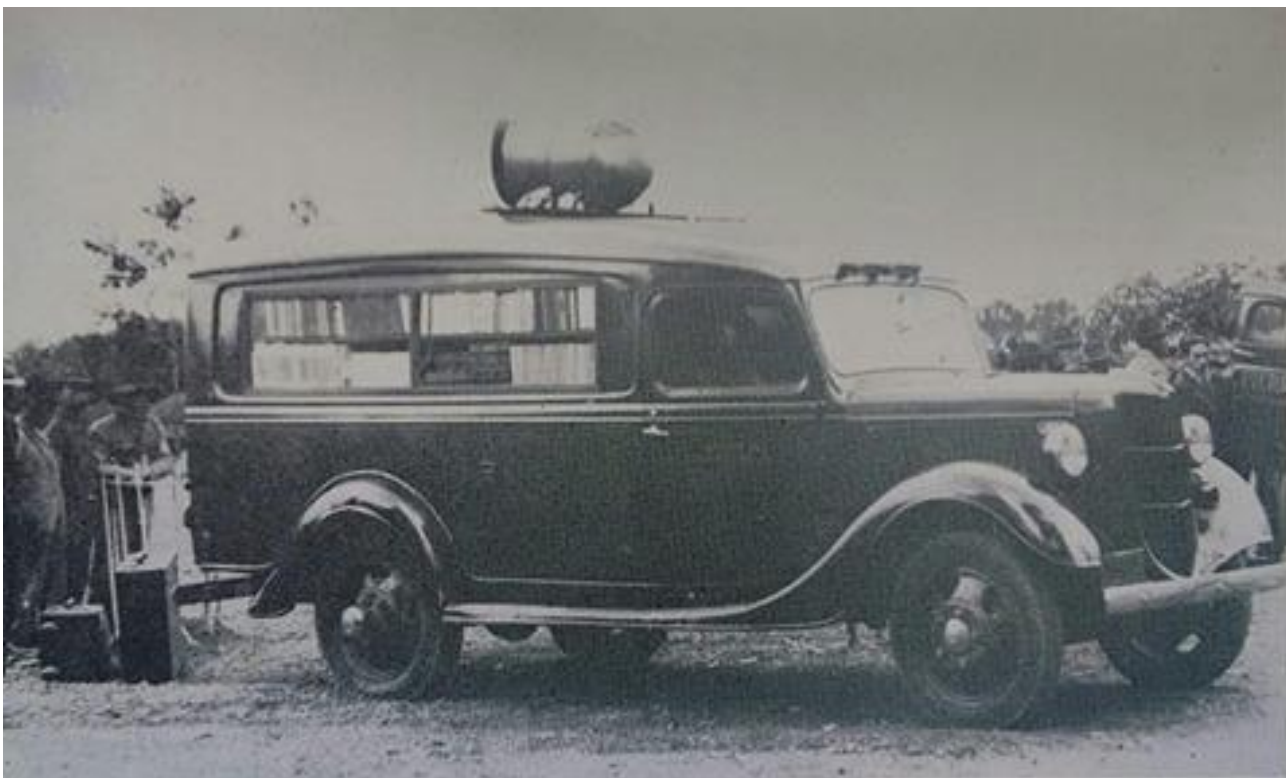
La multiplicación del libro en las bibliotecas aldeanas fue la segunda vía que se siguió para atender la educación popular. En 1936 se lograron 674 bibliotecas que habían repartido unos 95.462 volúmenes sobre la agricultura, la alimentación, la higiene infantil, la vivienda, los animales domésticos, las industrias de la alquería y la huerta, la educación física. A este repertorio se incluyeron en los años siguientes cartillas sobre mecánica, carpintería, peletería,

⁴⁰⁵ CASTILLO, Henrique. Relato del desarrollo educativo en el departamento. Cartagena: Imprenta departamental, 1943. p. 11.

⁴⁰⁶ *Ibíd.* p. 12.

lechería, hojalatería, zapatería “y demás industrias artesanas que entre nosotros se ejercitan empíricamente, al margen de toda la novedad técnica de la época”⁴⁰⁷ (Anexo 44).

Este mismo empeño por difundir la cultura y la instrucción se vio reflejado cuando, hacia 1941, las Escuelas Ambulantes visitaron 186 municipios de los departamentos de Boyacá, Caldas, Cauca, Cundinamarca, Nariño, Norte de Santander, Tolima, Valle, Atlántico y Bolívar y la Comisaría de Putumayo. También, para ese mismo año se celebraron 16 ferias de libros en Manizales, Bucaramanga, Cúcuta, Ibagué, Armenia, Pereira, Cali, Popayán, Pasto, Neiva, Mompós, Magangué, Medellín, Tunja, Salamina y Anserma. En estas ferias se vendieron en total 386.729 volúmenes por un valor total de \$102.135⁴⁰⁸.



“Primera Sección de las Escuelas Ambulantes. Detalle del servicio de Biblioteca Anexo a cada uno de los equipos de esta Sección”.

Fuente: LA OBRA EDUCATIVA DEL GOBIERNO. LA EXTENSIÓN CULTURAL EN COLOMBIA, 1940. Tomo III. Ministerio De Educación Nacional. Imprenta Nacional, 1940.

⁴⁰⁷ Memoria que el Ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936. p. 55.

⁴⁰⁸ Memoria del Ministerio de Educación Nacional de 1942. Bogotá: Imprenta Nacional. p. XLVI.



“Otro aspecto de la Primera Sección de las Escuelas Ambulantes, con sus servicios de Biblioteca rotatoria, discoteca y cine educativo”.

Fuente: LA OBRA EDUCATIVA DEL GOBIERNO. LA EXTENSIÓN CULTURAL EN COLOMBIA, 1940. Tomo III. Ministerio De Educación Nacional. Imprenta Nacional, 1940.

Otras de las herramientas educativas y culturales de primera importancia fueron el radio y el cine: “Mediante el primero podrá establecerse entre nosotros una auténtica universidad popular a cuya enseñanza se acoja la totalidad de la población colombiana; por intermedio del segundo, lo que pueda tener de exclusivamente teórico y literario la radiodifusión, quedará corregido por vía gráfica y experimental en la pantalla cinematográfica”⁴⁰⁹

Pero las realizaciones efectivas en estos campos, particularmente la “universidad del aire” y la “radioescuela” sólo se empezaron a introducir entrados los años cuarenta. Ciertamente, el Ministerio de Educación aspiraba a multiplicar los cines educativos en todo el país y para ello ofreció dotar a los departamentos de aparatos proyectores y programas completos de películas

⁴⁰⁹ *Ibíd.*

educativas y culturales en las diferentes poblaciones que suministrasen un local y se ciñeran rigurosamente a los programas elaborados por el Ministerio. (Anexo 43). Estas modalidades de enseñanza cultural fueron muy apreciadas en Bolívar. Las autoridades educativas departamentales las calificaban así:

Uno de los medios más eficaces con que cuenta la Dirección de Educación Pública para el mejor desarrollo del plan desanalfabetizador, es la Escuela Ambulante y el Cine Educativo. (...) Por medio de la conferencia previamente preparadas en lenguaje sencillo, de conciertos de música popular y de distribución de libros sobre sanidad, cultura, y educación cívica, se lleva la instrucción elemental de dichos temas al más apartado caserío, siendo motivos de atracción aún para las gentes menos relacionada con la existencia del abecedario⁴¹⁰.

Así mismo, el Centro de Cultura Social para Obreros, ubicado en el barrio Getsemaní, “único en su género en el Departamento, se incorporó a las acciones de la labor desanalfabetizadora, con magníficos resultados”⁴¹¹. Sin embargo, su ubicación no permitía la masiva concurrencia de obreros, puesto que éstos, en gran parte, residían en barrios apartados y les queda dificultoso el traslado que requería un recorrido de tres o cuatro kilómetros, “lo que aumentaba el cansancio de sus labores diarias”.

Para facilitar la enseñanza “que podríamos llamar a domicilio”, se proyectó la creación de un nuevo profesorado que fuese a todos los barrios a ponerse en contacto “con el obrerismo”⁴¹², aprovechando para las clases los locales escolares de que se dispone en la ciudad. Estas medidas las quisieron implementar en otras ciudades importantes del departamento. Se trataba de una estrategia que aspiraba a llevar la enseñanza a la casa de los obreros, fundando sucursales o dependencias del Centro de Cultura Social en cada uno de los barrios habitados por trabajadores. Tal iniciativa respondía a que, para 1943, la asistencia promedio era de 250 alumnos, lo que no se estimaba como insuficiente al no alcanzar un porcentaje apreciable de asistentes a dicho Centro. Pero llegado el año de 1946 no se reportó desarrollo o registro

⁴¹⁰ CASTILLO, Henríque. Relato del desarrollo educativo en el departamento. Cartagena: Imprenta departamental, 1943. p.16.

⁴¹¹ *Ibíd.* 17.

⁴¹² *Ibíd.*

alguno sobre su realización, por lo que se calcula, su puesta en práctica y duración no superó los tres años de ejecución.

4.5 Educación Secundaria

Una vez en marcha la Reforma Educativa de 1936, la Educación Secundaria, en general, arrojaba las siguientes características:

Tiene el país en 1936 cerca de 500 establecimientos de enseñanza que se atribuyen el nombre de colegios de bachillerato y que pretenden hacer creer a los padres de familia que se hallan en capacidad de dar a sus educandos los conocimientos necesarios para la adquisición del diploma correspondiente. Sin exageración alguna puede calcularse que a esos 500 establecimientos asiste una población estudiantil no menor de 50.000 jóvenes que forman la masa colombiana que habrá de intervenir en la industria, la agricultura y el comercio privados; en la banca y la administración pública; en los cuadros de mando del ejército y en el clero; en fin de cuentas en la dirección de nuestra vida política, espiritual y económica. (...) De tal manera que bien puedo aventurarme a decir que sin una enseñanza secundaria bien organizada, bien servida y mejor dirigida, no hay universidad posible ni una vida nacional próspera⁴¹³.

Para remediar este panorama, la Inspección Nacional de Educación Secundaria fue creada en 1938 con el objeto de establecer una vigilancia directa y continua sobre la formación de los futuros bachilleres y para conseguir la unificación de métodos y el mejoramiento técnico de los distintos planteles de Enseñanza Secundaria. Diez Inspectores nacionales tuvieron a su cargo esta tarea y se repartieron en dos comisiones: la una para los departamentos del Magdalena, Atlántico, Bolívar, Caldas, Antioquia, Valle, Cauca, Nariño y las Intendencias del Chocó y de San Andrés y Providencia; la otra para los Departamentos del Norte de Santander, Santander, Boyacá, Cundinamarca, Tolima, Huila y la Intendencia del Meta.

⁴¹³ Memoria que el Ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936. p. 72.

Cada comisión contaba con cinco peritos: el de organización e higiene escolar, el de Ciencias Naturales y Química, el de Matemáticas y Física, el de Estudios Sociales y Filosofía y el de Idiomas y Literatura. Los Inspectores no limitaban su labor a la fiscalización, sino que la extendían a la orientación general de los colegios, a la ayuda y consejo técnico tanto a rectores como a profesores, y a recomendaciones sobre organización, medicina escolar, material didáctico, métodos de enseñanza, iniciativas de trabajo, interpretación de programas y bibliografías de consulta. Se trataba, fundamentalmente, de un programa integral que aspiraba a articular todos los niveles educativos e instancias y autoridades:

Sólo el tiempo, la acumulación de ingentes recursos económicos y la estrecha colaboración, no ya sólo de la nación, los departamentos y los municipios, sino de todos los colombianos, hará posible el total cumplimiento de esta reforma instruccionalista de la que el país debe esperar todo y exigirlo todo⁴¹⁴.

En la segunda administración de López Pumarejo se impulsaron importantes modificaciones en el régimen de la segunda enseñanza. En primer lugar, se estableció la inspección de bachillerato encomendada a dos comisiones que permanentemente recorrían el país a fin de comprobar el cumplimiento de los programas oficiales, que los colegios cuenten con el material de enseñanza apropiado y tengan profesores idóneos. Convencido el gobierno de que debería tener un conocimiento completo de la seriedad con que se expedían los diplomas de bachiller, dictó el Decreto No 690 y la Resolución número 514 de 21 de abril de 1942, que fijó el examen oficial de bachillerato en el sexto año con intervención directa del Estado, sobre los programas oficiales y con la colaboración de los colegios públicos y privados.

De 1930 a 1942, la Nación fundó nueve colegios de Segunda Enseñanza y nacionalizó diez. Los colegios fundados fueron: el Colegio Nacional de San Bartolomé, el Liceo Nacional de Varones de Zipaquirá, el Liceo Nacional Femenino de Bogotá, el Externado Nacional de Bachillerato de Bogotá, el Instituto Simón Araujo de Sincelejo, el Colegio Nacional de Chiquinquirá, el Colegio Nacional Emilio Cifuentes de Facatativá, el Colegio Loperena de

⁴¹⁴ *Ibíd.* p. 98.

Valledupar, y el Instituto Nicolás Esguerra de Bogotá. Como se mencionó desde apartados anteriores, los nacionalizados fueron: El Colegio Pinillos de Mompóx, el Liceo Celedón de Santa Marta y el Colegio Universitario de Vélez, a los que se le sumaron el Instituto Universitario del Socorro, el Santa Librada de Neiva, el Instituto Isidro Parra del Líbano, el Instituto General Santander de Honda, el Colegio Académico de Cartago, el José Eusebio Caro de Ocaña y el Colegio Carrasquilla de Quibdó. (Anexo 31).

4.6 Educación Universitaria

Germán Arciniegas, como Ministro de Educación en 1942, planteaba:

Desde luego, el problema de la Universidad no puede circunscribirse a la Universidad que funciona en Bogotá. La feliz idea de la ciudad universitaria, de que tan justamente nos enorgullecemos, debe reproducirse en otros sitios del país, y no vacilo en señalar, no como una ambición para el futuro sino como una urgencia inmediata, la obra de las ciudades universitarias en Bogotá, Popayán y Cartagena, para atender a los estudiantes de las diversas regiones y dar cabida a todos los bachilleres con capacidad y preparación adecuadas para seguir estudios universitarios.⁴¹⁵.

De conformidad con la Ley 39 de 1903, la Universidad de Cartagena debía ser una entidad autónoma. Este mandato legal fue reconocido por varias Ordenanzas departamentales a las cuales no se les había dado cumplimiento. Entre las distintas Facultades de la Universidad no existía vinculación alguna y el Rector era básicamente un Director del Colegio de Bachillerato. El gobierno dirigía a la Universidad administrativamente, disponía sus presupuestos y en cada caso daba medidas para cada una de las Facultades, aunque, por otra parte, en los sectores de la Universidad seguían los mandatos legales nacionales sobre estudios secundarios y profesionales.

⁴¹⁵ Memoria del Ministerio de Educación Nacional, 1942. Bogotá: Imprenta Nacional, p. XXV.

Fue hasta 1937 que el gobierno sometió la Universidad a la autoridad de un Rector y le dio fin a la autonomía que le reconocen las leyes para su gobierno interior, y lo hizo por medio de los Decretos números 203 y 205 de 1937. Como resultado de estas medidas, quedaron suprimidos los Concejos Directivos que venían funcionando, y el gobierno nacional nombró el personal que debía integrar los nuevos Concejos de conformidad con la citada Ley 39⁴¹⁶. El gobierno instaló, entonces, el Consejo Directivo General, de acuerdo con el Art. 30 de la Ley 68 de 1935, sobre la base de su previa consulta al Ministro. La Universidad votó sus propios presupuestos, los cuales fueron aprobados por el gobierno en cumplimiento de la Ordenanza 41 de 1930 y por último, en el Consejo Directivo se dio representación a todos los sectores de la Universidad. Además, el Rector nombra al personal con la aprobación del Consejo, que es presidido por el Director de Educación Pública, e interviene en todas las dependencias universitarias. En síntesis, la reforma educativa dio a la Universidad de Cartagena el régimen de la Universidad Nacional en todo lo que era susceptible de ser adoptado por una Universidad Departamental.

Desde el gobierno dieron importantes estímulos a la Universidad de Cartagena, tanto en sus dependencias de estudios secundarios como en sus Facultades profesionales y demás secciones. En la facultad de Medicina, por ejemplo, se ensancharon los gabinetes experimentales y se instalaron otros para los estudios de Fisiología, los cuales se pidieron al exterior. Igualmente, nuevos volúmenes fueron adquiridos para la biblioteca. En la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas también se llevaron a término otras importantes realizaciones; se dio apertura a una biblioteca con más de 1.200 volúmenes cuidadosamente seleccionados y se empezó a implementar la Extensión Universitaria a través de la introducción de cursos de Economía Nacional, Derecho Civil, Especialización Jurídico-criminal, entre otros.

Para finalizar, cabe precisar que desde los gobiernos conservadores de las primeras décadas del siglo XX se empezaron a registrar aumentos en los aportes presupuestales destinados a la instrucción pública. A renglón seguido, los liberales que ascienden al poder en 1930

⁴¹⁶ Ver: PIÑERES, Dora. 2008. Óp. Cit.

realizaron paulatinamente esfuerzos desde el punto de vista financiero para asumir los costos que las medidas reformistas, de la envergadura estudiada, requerían. En todos los niveles de enseñanza de los sectores público y privado el primer paso dado, implementado a nivel constitucional, fue el aumento del gasto del Estado destinado a la Educación Pública. Sin embargo, pese a que la ley 12 de 1934 estipuló que el 10% del presupuesto nacional debía invertirse en educación, el análisis pormenorizado realizado en esta investigación arrojó que las partidas presupuestales ejecutadas oscilaron solamente entre el 7% y el 8% (Anexo 1 y Anexo 2).

Jaime Jaramillo Uribe sostiene que los recursos destinados al Ministerio de Educación Nacional fueron 1.920.000 en 1934, es decir, el 2.6% del presupuesto nacional, y en 1938, la suma alcanzó los 7.609.000, a partir de lo cual considera este autor que los recursos destinados a la educación se habían cuadruplicado⁴¹⁷. No obstante, los aportes que dirigían los departamentos a la educación eran superiores a los que aportaba la Nación. Así pues, decantando tales aspectos abordados en este estudio, se arrojan los siguientes hallazgos: En 1935, el MEN aportó, en el caso de la Educación Primaria, 2.532.000, y los departamentos 4.884.000; en 1936, el MEN aportó 5.311.000, y los departamentos 5.411.000; en 1937, el MEN aportó 6.183.000, y los departamentos 6.387.000. Únicamente entre 1938 y 1939 la tendencia se invirtió: En 1938, la Nación destinó 7.609.000 (como, en efecto, señaló Jaramillo Uribe), número que se disminuyó a los 6.937.000 aportados por los departamentos; en 1939, la Nación destinó 7.888.000 y los departamentos 7.671.000. En 1940, nuevamente los departamentos superaron los aportes de la Nación, destinando 7.783.000 frente a 7.467.000 aportados por el MEN.

Como se evidencia, los departamentos fueron los principales soportes económicos de la Educación Primaria, llegando a aportar el 70% de sus presupuestos educativos en 1940 (8.000.000 de 11.150.000 aproximadamente). La Nación destinaba al presupuesto educativo 8.392.000; los departamentos 11.150.000; los territorios 367.000; y los municipios 3.245.000, y la tendencia se mantuvo así hasta 1946. Justamente así ocurrió en el caso

⁴¹⁷ JARAMILLO, Jaime. 1989. Óp. Cit., p. 93.

específico del departamento de Bolívar, donde las inversiones realizadas para llevar a cabo la mejora de la educación tuvieron mayores inversiones por parte de los fondos municipales que del Estado mismo⁴¹⁸.

Ahora bien, la decantación de toda esta evolución y discurrir en cada uno de los ámbitos del sistema educativo en la coyuntura estudiada permite construir el siguiente balance, a modo de contraste, tomándose en consideración el tránsito de inicios de siglo hasta el ocaso de las reformas liberales, es decir, a lo largo del periodo 1900 – 1946:

Antes de 1930:

Colegios nacionales: Al comenzar la administración de Enrique Olaya Herrera sólo funcionaban en el territorio del país, como colegios nacionales, la Escuela Nacional de Comercio de Bogotá, donde se hacían estudios de Bachillerato y comercio, y el Colegio San Luis de Zipaquirá, administrado y dirigido por una comunidad religiosa, que tenía apenas algunos cursos de segunda enseñanza.

Inspección de Colegios: Los colegios privados funcionaban sin ningún control, puesto que no existía la inspección oficial.

Plan de estudios: Lo que había de plan de estudios era un grupo de materias distribuidas irregularmente en los distintos años sin obedecer a sistema definido y con intensidades variables a capricho de los colegios.

Programas: Los programas oficiales propiamente dichos eran totalmente desconocidos. Así pues, el contenido de la enseñanza de una misma asignatura, en los distintos colegios, era diferente.

⁴¹⁸ Para ilustrar, por ejemplo, las inversiones efectuadas para el caso de las construcciones escolares entre 1940 y 1943, ver Anexo 47.

Organización escolar: No existía una organización escolar que contemplara los diversos aspectos de la segunda enseñanza.

Diplomas de bachiller: Los diplomas de bachiller no los expedía el Ministerio de Educación Nacional, sino determinados planteles que gozaban de este privilegio.

Formación del profesorado: No había ningún establecimiento nacional dedicado especialmente a la formación del profesorado de la segunda enseñanza.

Luego de la Reforma Educativa de 1936, entre los aspectos más importantes que se implementaron a nivel nacional y que repercutieron a nivel departamental en los establecimientos educativos oficiales de Bolívar se pueden resaltar:

La fundación de nueve colegios y la nacionalización de diez. Entre los nacionalizados se encuentra El Colegio Pinillos de Mompós.

Creación de la Inspección: Durante este periodo se creó la Inspección Nacional de Educación Secundaria para establecer el control sobre los colegios.

Plan de Estudios: Se puso en vigencia el Plan de Estudios obligatorio para todos los colegios, consiguiéndose así la uniformidad de la enseñanza en cuanto a las materias y a la intensidad horaria. En ese sentido, el pensum de 1933 fue reformado, y luego en 1939 se modifica nuevamente, transformación que permanece vigente hasta entrados los años cincuenta.

Programas: Se elaboraron programas para todos los contenidos del Bachillerato, con lo que su unificó el contenido de la enseñanza.

Reglamentación: Desde 1930 se implementó una reglamentación del Bachillerato que abarca desde la marcha y organización técnica y administrativa de los planteles hasta los exámenes para obtener el título de bachiller.

Diplomas de Bachiller: El Ministerio tomó a su cargo la expedición de los diplomas de bachiller mediante el cumplimiento de determinados requisitos, terminado el privilegio que gozaban algunos planteles.

Finalmente, más allá de los discursos modernizantes que ampliamente se difundieron en el contexto estudiado, la pervivencia de una visión regionalizada del país, desestatizada y en suma, fracasada⁴¹⁹, se arraigó en medio de las restricciones que minaron la democratización de la educación. Así, la falta de recursos destinados a los departamentos y municipios por concepto de materiales educativos e inversiones en las construcciones y mejoras de los locales escolares por parte del Estado central, evidencian el abandono y la desidia de unas élites capitalinas que no se despojaron de su investidura oligárquica para crear una nación y una educación moderna. En consecuencia, pese a la prioridad que quisieron dar los diferentes gobiernos liberales a la educación con el fortalecimiento del gasto público, la carencia de maestros preparados y la forma como se descentralizó el sistema educativo en los departamentos, se constituyeron en los mayores obstáculos que tuvo que enfrentar la enseñanza en el país, durante la primera mitad del siglo XX.

⁴¹⁹ Ver: MÚNERA, Alfonso. El fracaso de la nación. Región, raza y clase en el Caribe colombiano. Región, clase y raza en el caribe colombiano: 1717-1810. Bogotá: Banco de la República, El Ancora Editores, 1998.

CONCLUSIONES

Esta tesis se propuso identificar, analizar y discutir las transformaciones que irrumpieron durante los gobiernos de la “República Liberal” (1930-1946), revisando, específicamente, las repercusiones del conjunto de reformas educativas desplegadas durante el proyecto de la “Revolución en Marcha”, iniciado por Alfonso López Pumarejo (1934-1938) y se examinaron si las realizaciones de dicha reforma respondieron, a nivel del departamento de Bolívar, al plan trazado en el marco educativo colombiano adelantado por los presidentes de turno a través del Ministerio de Educación Nacional y otros organismos e instituciones encargadas. Para tal efecto, el estudio se estructuró en cuatro capítulos que, en congruencia con los antecedentes y la perspectiva comparativa abordada, derivaron en los siguientes hallazgos y conclusiones:

Primero, el estímulo dado a la educación durante la primera mitad del siglo XX no fue una acción exclusiva de los liberales que llegaron al poder hacia 1930. Los gobiernos conservadores que ostentaban la administración nacional en las primeras décadas de dicha centuria, realizaron importantes esfuerzos por promover la renovación de la educación nacional desde los puntos de vista ideológico, pedagógico y financiero. Asimismo, no cabe duda que los conservadores confieren mayor importancia que los liberales a la orientación católica de la enseñanza, pero desde los años 1920 se hizo evidente la entrada de ideas liberales moderadas en pro de la independencia de la educación frente a las comunidades religiosas y al mismo tiempo, hacia los años treinta, no se aspiró con serias pretensiones a eliminar la religión de la escuela pública. Por supuesto, esta tesis demostró que subsisten diferencias entre los programas liberales y conservadores referidos a la misión educativa del Estado, pero al lado de ello, quedó en evidencia también que los conservadores y liberales moderados aunaron esfuerzos por aumentar el control del Estado sobre los distintos tipos de escuelas, en coexistencia con las congregaciones religiosas que administraban buena parte de los establecimientos educativos. Así, tanto liberales como conservadores coincidieron en estimular la alfabetización popular dejándola en manos de la iniciativa privada.

Segundo, ciertamente a lo largo del periodo estudiado se idearon novedosas acciones para el fomento y mejora del sistema educativo nacional. Sin embargo, durante la primera mitad del siglo XX la educación es, estructuralmente y en esencia, una tarea de los departamentos. Sobre éstos recae la mayor parte de la financiación, son los que nombran los maestros e inspeccionan los establecimientos educativos. Sin duda, ello contribuyó en delinear las diferencias entre las regiones prósperas y de sólidas bases educativas que alcanzaron un mejor desarrollo, y las regiones marginales y pobres que lograron poco impacto en la instrucción en los sectores populares. De esta manera, Antioquia, Valle, Caldas y Atlántico se constituyeron en los departamentos con una sólida estructura escolar en todos los ámbitos y niveles de la enseñanza, en contraste con Bolívar, Magdalena y Boyacá, que ilustraron territorios con una oferta educativa limitada. Esto se debió a una mayor dependencia de la alfabetización y la escolaridad de los desarrollos económicos regionales que a la adopción de las políticas educativas implementadas. Precisamente en este escenario, a fines de la década de 1920, la mayoría de los niños escolarizados asistían a la escuela pública; los campesinos y pobres de las aldeas iban a escuela rural y el resto de la población, a la escuela urbana.

Tercero, de cara a los ideales de modernizar la educación, e igualmente en atención a las tendencias anteriormente señaladas, una de las innovaciones que se introdujeron en la década de treinta fue la Inspección Escolar Nacional, creada en 1931, para cumplir la función de vigilancia y control del Estado a los establecimientos educativos. Sin embargo, su radio de acción a nivel regional y resultados no fueron los esperados según sus propósitos, pese a las siete (y luego seis) zonas en las que se dividió el departamento de Bolívar para tal efecto. La Enseñanza Secundaria, en este marco, recibió también importantes acciones de control e intervención del Estado, evidentes en el cuerpo de reglamentaciones que normatizaron cada una de sus funciones. En Bolívar, estas se materializaron con las labores del Colegio Nuestra Señora El Carmen y del Colegio de Bachillerato vinculado a la Universidad de Cartagena a través de la Facultad de Filosofía y Letras.

En ellos aplicó lo que el Ministerio de Educación Nacional diseñó como aparato regulador de programas, exámenes de revisión, certificación de diplomas, año preparatorio, etc., y lo que en suma representó la creación de la Inspección Nacional de Educación Secundaria en 1938. Otra acción importante fue la creación del Fondo de Fomento Municipal, en 1938, que buscó impulsar la construcción de escuelas. Aunque se crearon nuevos locales escolares, principalmente entre 1940 y 1945, el incremento de las escuelas fue más bien moderado, pues como se indicó anteriormente, el Estado restringió su aporte presupuestal a dichas construcciones, lo que era esencial no sólo para aumentar el número de escuelas, sino igualmente para mejorar las condiciones locativas de las que ya existían. (Anexos 54, 55 y 56).

Esto significa que en medio de la tendencia continental de desarrollar un intervencionismo estatal para dinamizar la educación y estimular así las nacientes industrias, el balance de aciertos y fracasos, de los logros y limitaciones de las reformas educativas implementadas en Colombia, en el marco de esta coyuntura, arroja un panorama que evidencia que estas fueron concebidas con grandes limitaciones y que la acción del Congreso opositor se concentró en restringir las inversiones que se requerían, aun cuando el Ejecutivo sí las respaldara. En consecuencia, el ideal de democratizar la educación no fue totalmente coherente con los discursos y propósitos que se pregonaban, revelándose así grandes contradicciones con las políticas que se introducían, dado el precario respaldo financiero que recibieron por parte del gobierno central en su conjunto.

Cuarto, el análisis realizado demuestra que entre 1936 y 1942, justo en el periodo de la Revolución en Marcha, disminuyó sustancialmente el financiamiento de las escuelas en los territorios misionales y de las colonias escolares, y Bolívar no escapó a esta tendencia. Otra medida interesante y a la vez contradictoria que se introdujo en el contexto analizado, fue el fortalecimiento de los suministros de útiles y los restaurantes escolares (que creados en 1925 se extendieron a todo el país, funcionando, desde 1936, a cargo de la Nación), pero tal como se ilustró en detalle sobre este aspecto en el caso de Bolívar, las inversiones realizadas por el

gobierno en estos renglones resultaron limitadas e insuficientes, exacerbándose las condiciones de precariedad imperantes en el sector rural, y aún en el área urbana misma.

En efecto, y como decantación de las limitaciones planteadas, es hacia 1945 cuando los matriculados empiezan a aumentar en las estadísticas nacionales y regionales; no obstante, para 1947, la tasa de analfabetismo era de un 37%, superando la de 1937, que era del 35% y en este marco, Bolívar se situó, junto con Boyacá, en uno de los primeros departamentos con el más alto índice de analfabetismo, con un 62%. Para 1951, la proporción del analfabetismo era del 44% en los habitantes del país, y del 38% en la población mayor de 15 años, registrando los mayores índices las zonas rurales y la población femenina; y para 1954, el 54% de los maestros de los establecimientos de enseñanza primaria ejercían sin título⁴²⁰. Esto deja en entredicho el verdadero fomento de la educación primaria y la lucha contra el analfabetismo a nivel nacional, lo que redundaba en cifras cada vez más alarmantes en los ámbitos regionales y departamentales.

Quinto, en el mismo renglón de novedades introducidas asociadas a precarios resultados, en el ámbito de la Difusión Cultural se destacó con el estímulo a las actividades de extensión, de edición de libros y publicaciones periódicas; con la creación de bibliotecas y puesta en marcha de espectáculos artísticos como danzas, teatros y conciertos. La campaña de Cultura Aldeana, implementada desde 1934, bajo el ministerio de Luís López de Mesa, constituyó uno de los mayores esfuerzos por atender la educación de los sectores populares, especialmente los asentados en zonas rurales. Este programa quiso acoger los frutos de la experiencia mexicana y española sobre la educación popular y se fomentaron los restaurantes y roperos escolares, la dotación de bibliotecas, los maestros ambulantes y las misiones culturales, pero sus logros fueron dispersos y efímeros. El plan contempló crear en todos los departamentos una misión permanente integrada por un médico, un pedagogo, un sociólogo y un arquitecto, así como campañas de salud pública, pero los encargados de realizarlo ejecutaron las actividades con una postura más política que pedagógica. Sin embargo, el resultado fue la exacerbación de tensiones y conflictos con la Iglesia y con las autoridades

⁴²⁰ DANE. Estadísticas Históricas. Bogotá, 1975.

locales en muchas regiones del país, así como en Bolívar, que entorpecieron alcances trascendentes de este importante programa.

Sexto, pese a los continuos discursos que enfatizaban en la importancia y utilidad de la Enseñanza Agrícola, en un país predominantemente agrario, ésta se desempeñó con un funcionamiento irregular tanto a nivel nacional como departamental. Las Escuelas Agrícolas sólo se fundaron a nivel de la Educación Media y se tuvo que esperar hasta entrados los años cuarenta para que en ellas se formaran los primeros pedagogos en ese ramo y esto en Bolívar sólo se ejecutó en Turbaco hacia 1943. Ciertamente, la modalidad Técnica registró importantes avances en el periodo, pero en términos cuantitativos representó una franja marginal, debido a que carecía de maestros expertos y de la infraestructura básica para impartir este tipo de educación especializada.

Séptimo, la historiografía nacional ha registrado con especial énfasis que el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938) fue el que transformó de manera sustancial el sistema educativo vigente en el país. Estudios contemporáneos⁴²¹ e investigadores pioneros del tema así lo han reconocido. Fernán González lo califica como “un vuelco fundamental⁴²²”; Ivon Lebot declaró que “los cambios impulsados por López sacan el sistema educativo del siglo XIX donde permanecía hasta 1930⁴²³”; Jaime Jaramillo Uribe afirma que “todos los niveles de la educación recibieron un impulso modernizador por el gobierno progresista e innovador de Alfonso López⁴²⁴”; Aline Helg, por su parte, sostiene que el año de “1934 inauguró un nuevo período de la educación nacional colombiana⁴²⁵”. Sin embargo, no es posible afirmar que estos estudios estuviesen mediados por una crítica que realmente ponderara los efectos y resultados de tales medidas reformistas. En consecuencia, los

⁴²¹ Ver, por ejemplo: ACEVEDO TARAZONA, Álvaro y VILLAMIZAR PALACIOS, Carlos. Discursos y prácticas culturales durante la “Revolución en Marcha”. Reforma educativa y cambio social. En: Revista Ciencias Sociales y Educación, Vol. 4, N° 7. Medellín: Universidad de Medellín. p. 37-52. Ver también: SIERRA, Rubén. República Liberal: sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009.

⁴²² GONZÁLEZ, Fernán. 1978. Óp. Cit., p. 20.

⁴²³ LEBOT, Ivón. 1979. Óp. Cit., p. 127.

⁴²⁴ JARAMILLO, Jaime. Óp. Cit., p. 91.

⁴²⁵ HELG, Aline. Óp. Cit., p. 145.

enaltecimientos y apologías al liberalismo reproducidos por la señalada historiografía se sirvieron para perpetuar el mito de glorificación de la República Liberal, de la Revolución en Marcha y del Lopismo, silenciando las valoraciones, efectos y aplicaciones reales de su discurso.

Por tanto, la innovación y aporte de esta tesis pone de relieve los obstáculos e inconsistencias que afrontó la implementación de las nuevas políticas educativas, que se tradujeron en el corto alcance e infructuosos resultados de las mismas en los espacios de los departamentos. Aun reconociendo sus importantes progresos en materia de concepción de la educación y de renovación del aparato educativo, tales reformas se plantearon de una manera tan generalizante que no se consideraron las realidades y particularidades de las distintas regiones del país. Su materialización, incidencias y consecuencias en la sociedad de la región Caribe y del departamento de Bolívar en su conjunto, arrojan resultados modestos y parciales que se evidencian, por una parte, en que el radio de acción alcanzado por el Ministerio de Educación Nacional en esta temporalidad se vio significativamente restringido tanto por intereses regionales, burocráticos y de partido, como por los escasos recursos financieros que se le asignaron. Esto conllevó, en muchas ocasiones, a que los proyectos tuvieran un carácter más ambicioso que de aplicaciones reales. A ello se agrega que en los 16 años de República Liberal, llegaron a ser 31 los Ministros de Educación, que se sucedieron sin permanecer más de 6 meses al frente de su gestión, lo que igualmente afectó la continuidad y coherencia en la planeación acertada de la política educativa nacional (Anexo 58).

Ello revela que la capacidad política y económica del Estado resultó insuficiente a la hora de arrogarse las funciones inherentes a un estado moderno y, a su vez, de llevar al Caribe colombiano, y a sus provincias, las iniciativas de progreso y modernización nacional desde la educación. Pero, con todo lo anterior, y aun con la posible mirada pesimista que pudiera asumirse alrededor de este conjunto de hechos relatados hasta este momento del estudio, cabe reconocer que, desde una perspectiva global, la República Liberal, pese a sus obstáculos, debilidades, e inclusive, fracasos, trajo consigo una evolución profunda del sistema educativo.

Ahora bien, las oportunidades de ampliación y continuación del proceso investigativo en el campo del cual se ocupa este estudio abren una agenda con nuevas preguntas en torno al diseño, aplicación y resultados de las reformas educativas en los demás departamentos del Caribe colombiano, y no sólo a inicios del siglo XX, sino a lo largo de esta centuria; considerando, inclusive, estudios sobre otras regiones periféricas del país, así como la construcción de redes políticas en torno al tema educativo, para plantear visiones de contraste que a su vez ofrezcan una perspectiva de conjunto sobre la pertinencia e impactos reales de las políticas educativas, dada la diversidad geográfica, social y cultural de la Nación.

De igual modo, se hace necesario y pertinente abordar el rol desempeñado por los sectores populares (como maestros, estudiantes, padres, etc.), en la configuración del campo educativo, por ejemplo, en períodos de movilizaciones sociales frente a determinadas políticas gubernamentales. De igual modo, resulta fundamental dirigir esfuerzos investigativos al análisis de las diferencias curriculares en las distintas propuestas de reforma del periodo abordado, así como del impacto de los planes educativos del gobierno en diferentes núcleos de la población nacional, como los campesinos, los obreros, las mujeres, entre otros. Así mismo, las posibilidades de interacciones en redes académicas y/o alianzas interdisciplinarias e interinstitucionales, se suman a la tarea y necesidad de intervenir de manera efectiva en los problemas que afectan al país desde la educación, tarea en la que estudios históricos como el realizado en esta investigación, constituyen un papel relevante y determinante.

Finalmente, no cabe duda que la sociedad actual demanda soluciones a los nuevos retos educativos, más concordantes con las realidades locales y con la urgencia de subsanar las abismales diferenciaciones regionales y desigualdades sociales. Es así que las aristas y nuevos problemas de investigación emergen en armonía con la necesidad de enriquecer la discusión de los antecedentes y las raíces de los desafíos, dificultades y fracasos que hoy día afronta nuestro sector educativo, esto con el propósito de contribuir a superarlos. Transitar en estas direcciones, en asocio al continuo diálogo *pasado - presente*, muy seguramente abonará al terreno historiográfico para consolidar un importante y necesario campo de aproximación que encuentra en la educación un ámbito de permanentes debates e

interlocuciones, en función de construir estrategias pertinentes a las condiciones particulares de los departamentos, encausadas al logro la anhelada equidad, acceso, cobertura y calidad del sistema educativo colombiano actual.

BIBLIOGRAFÍA

ARCHIVOS CONSULTADOS:

Bogotá

Biblioteca Nacional de Colombia

Archivo General de la Nación

Biblioteca Luis Ángel Arango

Ministerio de Educación Nacional

Archivo del Congreso de la República

Archivo del Senado de la República

Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE

Cartagena

Archivo Histórico de Cartagena

Biblioteca Bartolomé Calvo

Archivo Histórico de la Arquidiócesis de Cartagena

Tunja

Archivo del Fondo Pedagógico Posada, Biblioteca Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC.

FUENTES PRIMARIAS – DOCUMENTALES:

ADABIA MÉNDEZ, Miguel. Memorias del Ministro al Congreso de la Republica, 1921.

BERNAL JIMÉNEZ, Rafael. La Educación, he ahí el problema. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1949.

CASTILLO, Henrique. Relato del desarrollo educativo en el departamento. Cartagena: Imprenta departamental, 1943.

CHAUX, Francisco José. Memoria del Ministro de Industrias al Congreso Nacional en las sesiones ordinarias de 1930, Bogotá, Imprenta Nacional, 1930.

DEL VALLE, Ramiro. “Un grave problema educativo (la formación religiosa en el Bachillerato)”. En: Revista Javeriana, Vol. XVII, N° 82, marzo de 1942, p. 92-102.

GAITÁN, Jorge Eliécer. Obra Educativa del Gobierno en 1940. Bogotá: Imprenta Nacional, 1940.

HUERTAS, Manuel. “La política educativa del Estado”. En: Educación. Vol. 2, N°12, julio de 1934, p. 403-420.

LA OBRA EDUCATIVA DEL GOBIERNO. LA EXTENSIÓN CULTURAL EN COLOMBIA, 1940. Tomo III. Ministerio De Educación Nacional. Imprenta Nacional, 1940.

LÓPEZ DE MESA, Luis. Gestión Administrativa del Ministerio de Educación. Bogotá, Imprenta Nacional, 1935.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL.

Diario Oficial Año LXVI – NUMERO 21546. 1930.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, División de Normales Superiores y Educación Primaria, Educación Colombiana; Tomo I, Bogotá: Imprenta Nacional, 1959.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. La educación colombiana, 1903 – 1958. Tomo I. Compilación Legislativa. Bogotá: Imprenta Nacional, 1959.

NAVARRO, Pedro Juan. Constitución política de la República de Colombia, 1936. Historia, proceso, comentarios.

NIETO CABALLERO, Agustín. Sobre el problema de la educación nacional. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Ciencia y Cultura, 1937.

----- . “La educación nacional”. En: Educación. Vol. 3, N° 24-25, julio-agosto de 1935, pp. 418-437.

Senado de la República de Colombia. Diario Oficial N° 23263 de 22 de agosto de 1936.

Informes Oficiales

Informes de Directores Generales de Instrucción Pública al Gobernador del Departamento de Bolívar, 1920 – 1929.

Informes de Directores Generales de Educación Pública de Bolívar a los Gobernadores del Departamento, 1930-1945.

Informes de Ministros de Educación Nacional, 1920-1946.

Memorias del Ministerio de Educación Nacional, 1920-1945.

Correspondencias, Leyes, documentos oficiales y discursos

Carta dirigida por el Secretario del Ministerio de Educación Nacional al Excelentísimo señor Presidente de la República, sobre reforma educativa y respuesta de este último. Bogotá Imprenta Nacional, 1934.

LÓPEZ PUMAREJO, Alfonso. Mensaje Presidencial al Congreso de 1935 y de 1936. Bogotá: Imprenta Nacional, 1936.

Mensajes de los Presidentes de la República de Colombia al Congreso Nacional. 1930-1946.

Mensajes de los Gobernadores a las Asambleas Departamentales, 1920-1946.

SANTOS, Eduardo. Mensaje del Presidente de la República de Colombia al Congreso Nacional en sus sesiones de 1939. Bogotá: Imprenta Nacional, 1939.

Anales del Congreso de la República, 1930-1946.

Anales del Senado de la República, 1960-1946.

Anales de la Cámara de Representantes, 1930-1946.

Pastorales y Conferencias del Episcopado

BRIOSCHI, Pedro Adán. Pastoral, 1936. Documento Oficial N° 250. Cartagena: Arquidiócesis de Cartagena.

BRIOSCHI, Pedro Adán. Pastoral, 1930-1931. Documento Oficial N° 188. Cartagena: Arquidiócesis de Cartagena.

BUILES, Miguel Ángel. Cartas pastorales. Medellín: Imprenta Editorial, 1939.

BUILES, Miguel Ángel. Manifiesto de los prelados de Colombia al pueblo católico. Sin dato sobre ciudad. Imprenta La Rota, 1936.

Prensa

El Colombiano. Medellín, 1937- 1938

El Debate. Cartagena, 1935-1937

El Espectador. Bogotá, 1923-1925

El Fígaro. Cartagena, 1937-1940

El Siglo. Bogotá, 1936.

Patria Nueva. Cartagena, 1938-1940

El Universal. Cartagena, 2017.

Censos Nacionales

1918

1928

1938

1951

Leyes - Legislación educativa

Ley 39 de 1903. Ley Orgánica de Instrucción Pública. Diario Oficial Número 11931. Bogotá, viernes 30 de Octubre de 1903.

Ley N° 25 de 1907 (20 de mayo) “por la cual se dan autorizaciones al Poder Ejecutivo sobre Escuelas Normales”. Diario Oficial Número 12957, sábado 25 de Mayo de 1907.

Ley 1926 0012 (septiembre 25), “Sobre enseñanza de la higiene, saneamiento de los puertos marítimos, fluviales y terrestres y de las principales ciudades de la República”. Diario Oficial 20307. Bogotá, lunes 27 de septiembre de 1926.

Ley 56 de 1927 (noviembre 10), “Por la cual se dictan algunas disposiciones sobre Instrucción Pública.” Diario Oficial Número 20645. Bogotá, martes 15 de noviembre de 1927.

Ley 72 de 1927 (noviembre 15), “Por la cual se organizan las Secciones del Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas, se fijan las asignaciones de los empleados y se dictan otras disposiciones sobre instrucción pública”. Diario Oficial. Año. LXIII. Número. 20649. Bogotá, 19 de noviembre de 1927.

Acto Legislativo No 1 del 5 de agosto 1936, reformativo de la Constitución. Diario Oficial N° 23263 de 22 de agosto de 1936. Bogotá. Hemeroteca del Senado de la República de Colombia.

Ley 0200 de 1936 (diciembre 16), sobre régimen de tierras. Diario Oficial 23388 de 21 de enero de 1937.

Decretos

Decreto reglamentario 491 de 1904, por el cual se reglamenta la Ley 39 de 1903, sobre Instrucción Pública. Diario Oficial Número 12122, jueves 14 de julio de 1904.

Decreto Número 1487 de 1932 (13 de septiembre), sobre Reforma de la Enseñanza Primaria y Secundaria. Diario Oficial 22090. Bogotá, lunes 19 de septiembre de 1932.

Informes Oficiales Contemporáneos

Foro Mundial sobre la Educación 2015. Conferencias regionales sobre la educación después de 2015: Declaraciones finales. UNESCO, UNPD, UNICEF, World Bank Group.

Boletín Educación Superior en Cifras, Ministerio de Educación Nacional, diciembre de 2016.

TESIS DOCTORALES

ÁLVAREZ HOYOS, María Teresa. Elites Intelectuales en el sur de Colombia Pasto 1904 – 1930. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia CADE Tunja, 2004.

ARELLANO, William. Educación y Movilidad Social en Cartagena entre 1950 – 1976. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, CADE Universidad de Cartagena, 2012.

BÁEZ OSORIO, Miryam. Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo Radical, 1870 – 1886. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, CADE Tunja, 2002.

BARRIOS SALAS, Modesta. Colegio Mayor de Bolívar, primer Centro Educativo pensado para la formación superior de la mujer en la Costa Caribe Colombiana. Planes de Estudio Institucionales, escenario para repensar el papel de la mujer en la Historia del Caribe Colombiano (1947-1970). Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, CADE Universidad de Cartagena, 2016.

BRAVO MOLINA, Carlos Ramiro. Tradiciones y tendencias disciplinarias en la formación en Ciencias Sociales en la universidad estatal colombiana 1938 – 2002. Tesis doctoral.

Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia CADE Tunja, 2003.

CHICA GELIS, Ricardo. Cine, Cultura popular y Educación en Cartagena 1936 – 1957. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, CADE Universidad de Cartagena, 2012.

DÍAZ, Nidia. Pensamiento político y sobre desarrollo en la universidad colombiana periodo 1940 – 2000. Universidad Pensada- universidad vivida. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia CADE Tunja, 2004.

GUTIERREZ SIERRA, Edgar. Republicanismo, religiosidad y educación en el Caribe Colombiano. 1930-1960. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación, RUDECOLOMBIA, CADE Universidad de Cartagena, 2014.

PIÑERES, Dora. Modernización, Universidad y Región. El caso de la Universidad de Cartagena, 1920-1946. Cartagena: Universidad de Cartagena, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), RUDECOLOMBIA, 2008.

FUENTES SECUNDARIAS:

ABEL, Christopher. Política, Iglesia y partidos en Colombia: 1886-1953. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/ FAES, 1987.

ACEVEDO PUELLO, Rafael. Las letras de la Provincia en la República. Educación, escuelas y libros de la patria en las provincias de la Costa Atlántica colombiana, 1821 – 1886. Bogotá: UNIANDES, 2017.

ACEVEDO TARAZONA, Álvaro y VILLAMIZAR PAÑACIOS, Carlos. Discursos y prácticas culturales durante la “Revolución en Marcha”. Reforma educativa y cambio social. En: Revista Ciencias Sociales y Educación, Vol. 4, N° 7. Medellín: Universidad de Medellín, 2015. p. 37-52.

ACRI, Martín y CÁCEREZ, María del Carmen. La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945). Buenos Aires: Utopía Libertaria. 2011.

ACUÑA RODRÍGUEZ, Olga Yanet. ACUÑA RODRÍGUEZ, Olga Yanet. “Tendencias Historiográficas Vistas a Través de las Tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación. RUDECOLOMBIA (1998 - 2007)”, en Revista Historia de la Educación Latinoamericana No 12, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, p. 79 – 95.

ALARCÓN MENESES, Luis. Educación, Nación y ciudadanía en el Caribe colombiano durante el periodo federal 1857-1886. Tesis doctoral. Madrid: Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada-Facultad de Educación-Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2011.

ALARCÓN MENESES, Luis; CONDE CALDERÓN, Jorge y SANTOS, Adriana. Educación y cultura en el Estado Soberano del Magdalena, 1857- 1886. Barranquilla: Universidad del Atlántico, 2002.

ALMANZAR GARCÍA, José Nicolás. Trayectoria de la Formación del Docente Dominicano desde el año 1880 hasta el año 2000. Santo Domingo: Secretaria de Estado de Educación (SEE), 2008.

APPLE, Michael. Educación y poder. Barcelona: Paidós, 1997.

ARIAS, Margarita. La reforma educativa de 1870, la reacción de Antioquia y la guerra civil de 1876. En: Ortíz, Luis Javier et ál. (eds.). Ganarse el cielo defendiendo la religión. Guerras civiles en Colombia. 1870-1902. Bogotá: UNIBIBLOS, 2004. p. 251-288.

ARIZMENDI POSADA, Ignacio. Presientes de Colombia, 1810-1990. Bogotá: Planeta, 1989.

ARCHILA, Mauricio. Cultura e identidad obrera, Colombia 1910 – 1945. Bogotá: CINEP, 1992.

ASCOLANI, Adrián. Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina. Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 42-53, jan./abr. 2012.

ASKOLANI, Adrián. (comp.). El Sistema Educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico. Rosario: Laborde Editor, 2009.

AYALA, Enrique y POSADA CARBÓ, Eduardo. Historia General de América Latina. VII: Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación, 1870-1930. Madrid: Unesco, Trotta. 2008.

BAUTISTA MACIA, Marcela. La profesionalización docente en Colombia. Revista Colombiana de Sociología Vol. 32, N°2. Julio – diciembre de 2009. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, p. 111-131.

BAZANT, Mílada. El debate en torno a una educación especial para indígenas 1867–1911, Toluca, El Colegio Mexiquense. 2005.

BEAUCHAMP, J. J. Respuesta histórica al texto de la Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico y la autonomía de las escuelas de la comunidad. Río Piedras, Puerto Rico: Editorial Ubec. 2007.

BELTRÁN VILLEGAS, Miguel Ángel. El sistema pestalozziano y la enseñanza durante reforma instruccionalista en el Estado Soberano de Antioquia, 1870-1885. Tesis de Maestría en Docencia, Universidad Nacional de Antioquia, 1991.

BERIAIN, Josetxo. Modernidades múltiples y encuentro de civilizaciones, Papers 68. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2002. p. 31-63.

----- . Multiple Modernities: A Paradigm of Cultural and Social Evolution. En: Protosociology. Vol. 24, N°. 1, 2007. p. 20-137.

BERMAN, Marshall. Todo lo sólido se desvanece en el aire. Bogotá: Siglo XXI Eds. 1990.

BEST, John. ¿Cómo investigar en educación? Madrid: Ediciones Morata, 1982.

BOHÓRQUEZ, Luis Antonio. La evolución educativa en Colombia. Bogotá: Cultural colombiana, 1956.

BONILLA, Gloria. Las Mujeres en la prensa de Cartagena 1900-1930. Cartagena: Universidad de Cartagena, 2012.

BOSSA HERAZO, Donaldo. Cartagena Independiente: Tradición y desarrollo. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1967.

BOURDIEU, Pierre. La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia, 1977.

BRASLAVSKY, Cecilia y ACOSTA, Felicitas. El estado de la enseñanza de la formación en gestión y políticas educativa en América Latina [The state of teacher training in educational management and policies in Latin America]. Buenos Aires: IIEP, 2001.

BRASLAVSKY, Cecilia y COSSE, Gustavo. Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. En: REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en educación, Vol. 4, No 2e. 2006.

BRIENEN, Marten. «Warisata y la renovación de la educación rural indígena boliviana», en CIVERA, Alicia; ALFONSECA, Juan y ESCALANTE, Carlos. (coords.), Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX, México D.F., Miguel Ángel Porrúa, 2011.

BRITTON, John. Educación y radicalismo en México. México: SEPSETENTAS, 1976.

BUCHBINDER, Pablo. Historia de las Universidades Argentinas. Buenos Aires: Sudamericana, 2010.

BUSHNELL, David. Colombia, una nación a pesar de sí misma. De los tiempos precolombinos a nuestros días. Bogotá: Planeta, 2007. (1ª ed. 1994).

CALDERON, María Teresa y RESTREPO, Isabela. Colombia 1910-2010. Bogotá: Taurus, 2010.

CALVO, Haroldo y MEISEL, Adolfo. (eds.). El rezago de la costa Caribe colombiana. Cartagena: Banco de la República, Fundesarrollo, Universidad del Norte, Universidad Jorge Tadeo Lozano, 1999.

CAMPELL, Colin. Hacia una sociología de la irreligión. Madrid: Tecnos, 1977.

CARIMÁN LINARES, Braulio. El "problema educacional" entre 1920-1937: Una historia de reformas y limitaciones. Revista Universum N°27 Vol.2, II Sem. 2012, p. 31-44.

CARLI, Sandra. La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad. Buenos Aires: Paidós, 2011.

CASTRO, Jorge Orlando. Historia de la Educación y la Pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber. Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. Tomo I. Bogotá: ICFES, Colciencias, Sociedad Colombiana de Pedagogía-SOCOLPE, 2001.

CIVERA, Alicia. Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América latina (siglos XIX y XX). Cuadernos de Historia, N°.34. Santiago, jun. 2011.

CIVERA, Alicia; ESCALANTE, Carlos y GALVÁN Luz Elena. Debates y desafíos en la historia de la educación en México. México: El Colegio Mexiquense AC- Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2002.

COLLINS, Susan; BOSWORTH, Barry y SOTO-CLASS, Miguel A. (eds.). Education and economic development. In The economy of Puerto Rico: restoring growth. Washington, DC: Brookings Institution Press. 2006.

CÓRDOVA, Arnaldo. La política de masas del cardenismo. México: ediciones Era, 1974.

CORREDOR, Consuelo. Los límites de la Modernización. Bogotá: CINEP - Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia, 1997.

----- . Modernismo sin Modernidad. Modelos de Desarrollo en Colombia. Bogotá: CINEP, 1990.

COX, Cristian. [et al]. 160 años de Educación Pública: historia del Ministerio de Educación. Santiago: Departamento de Comunicaciones, Ministerio de Educación, 1997.

----- . La formación del profesorado en Chile: 1842-1987. Santiago: CIDE. 1990.

----- . Policy formation and implementation in secondary education reform: the case of Chile at the turn of the century. Washington: World Bank, 2006.

CUÑO, Justo. Reforma y contrarreforma de la enseñanza primaria durante la II República Española y el ascenso del Fascismo (1932-1943). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 15, N°. 21, 2013, p. 89-106.

CHAGAS DE CARVALHO, Marta. Molde nacional fôrma cívica: higiene, moral trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CHARTIER, Anne Marie y HEBRAD, Jean. "Alfabetismo y escolarización desde el punto de vista de un historiador cultural", en POPKEWITZ, Tomas; FRANKLIN, Barry y PEREYRA, Miguel (eds.). *Historia cultural y educación*, Barcelona y México, Pomares, 2003. p. 269–295.

DANIELS, Amaranto y MAZA, Francisco. Montes de María. Políticas públicas, educación y desarrollo. (eds.). Cartagena: Editorial Universitaria Universidad de Cartagena, 2017.

DÍEZ, Juan. La educación primaria en Córdoba y su provincia desde 1854 a 1868. Precedentes y consecuentes de la Ley Moyano. Tesis doctoral. Córdoba-España: Universidad de Córdoba-Departamento de Historia Moderna, Contemporánea y de América, 2003.

DONOSO ROMO, Andrés. Educación y nación al sur de la frontera: organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930. Santiago: Pehuén editores, 2008.

DUARTE, Jesús. Educación pública y clientelismo en Colombia. Medellín: Universidad de Antioquia, 2003.

DUBET, François y MARTULECCI, Danilo. En la escuela: Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.

EGAÑA, María Loreto. La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* [en línea]. México, 1996. Vol. XXVI, N°. 4, p. 9-39. Disponible en Internet: [//www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_1996_4_02.pdf](http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_1996_4_02.pdf).

------. La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de política estatal Santiago: LOM Ediciones- Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2000.

EISENSTADT, Shmuel. América Latina y el problema de las múltiples modernidades. En: *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Vol. LVIII, No 218, mayo-agosto. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2013. p. 153- 164.

ELÍAS CARO, Jorge Enrique y RODRÍGUEZ, William Renán. La educación superior en la provincia de Santa Marta y el Magdalena, siglo XIX. Santa Marta: Universidad del Magdalena, 2016.

ESCOBAR, Alejandro. [et al]. La educación en la historia de Colombia. Bogotá: LCODES, 1964.

FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN, 2015. Conferencias regionales sobre la educación después de 2015: Declaraciones finales. UNESCO, UNPD, UNICEF, World Bank Group.

FORNACA, Remo. La investigación histórica-pedagógica. Barcelona: Oikus-Tau. 1978.

GALLO, Anita. A noção de cidadania em Anísio Teixeira. [en línea]. 2001. Disponible en Internet: 24reuniao.anped.org.br/P0251803934623.rtf.

GAZTAMBIDE, Antonio. La invención del Caribe a partir de 1898 (las definiciones del caribe, revisitadas). Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, 1999.

GALVÁN LAFARGA, Luz E. y LÓPEZ, Oresta. (coords.). Entre imaginarios y utopías: historias de maestras. México D.F: Publicaciones de la Casa Chata, 2008.

GALVÁN, Luz Elena y QUINTANILLA, Susana. Historiografía de la educación en México. México: COMIE, 2003.

GARCÍA- HUIDOBRO, Juan Eduardo. Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario. En: MARCHESI, Álvaro; TEDESCO, Juan Carlos; COLL, Cesar. (coord.). Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Madrid: OEI, Santillana, 2009.

GAVIRIA, Nicolás. Filosofía e Historia de la Educación. Tomo II. Bogotá: Bedout, 1972.

GIDDENS, Anthony. Consecuencias de la modernidad. Madrid: Alianza Universidad, 1990.

GILLY, Adolfo. El cardenismo, una utopía mexicana. México: Ediciones Era, 2001.

GOETSCHER, Ana M. Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas. Quito en la primera mitad del siglo XX. Quito: FLACSO y Abya Yala, 2007.

GÓMEZ, Laureano. Interrogantes sobre el progreso en Colombia. Bogotá: Minerva, 1928.

GÓMEZ MARÍN, Omar; GÓMEZ RESTREPO, Sergio y URREGO GIRALDO, Idilio. La educación en Colombia en el siglo XX. 1900-1980. Medellín: Universidad de Antioquia, 1982.

GONZALBO, Pilar. (coord.). Educación rural e indígena en Iberoamérica, México y Madrid: El Colegio de México: UNED, 1996.

GONZÁLEZ, Fernán. La Guerra de los Mil Días. En Las Guerras Civiles desde 1830 y su proyección en el siglo XX. Bogotá: Planeta, 2001.

------. Educación y Estado en la historia de Colombia. Bogotá: CINEP - Serie Controversia, No. 77-78, 1978.

GONZÁLEZ, Jorge. Legitimidad y cultura. Educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886. Bogotá: Universidad Nacional, 2005.

GRANJA CASTRO, Josefina. Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México. Perfiles educativos vol.32 no.129 México, ene. 2010.

------. "Learning to Read and Write on the Fringes of Schooling: Some examples of didactic devices in Mexican society in the modern era", Revista Paedagogica Historica, vol. 44, núm. 1-2, febrero-abril, 2008. p. 7-30.

GUERRA, François-Xavier. Lugares, Formas y Ritmos de la Política Moderna. En Boletín de la Academia Nacional de la Historia. Tomo LXXII, N° 285. Caracas, 1989. p. 7-23.

GUERRERO BARÓN, Javier. El proceso político de las derechas en Colombia y los imaginarios sobre las guerras internacionales 1930-1945: La guerra con el Perú, la guerra civil española y la Segunda Guerra Mundial, el ascenso del fascismo y la construcción del discurso del odio. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2014.

GUEVARA, Gilberto. (coord.). La Educación Socialista en México (1934-1945). México: Ed. El Caballito y SEP, 1985.

GUICHOT REINA, Virginia. Historia de la Educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Colombia, 2006 2 (1).

GVIRTZ, Silvina y BRASLAVSKY, Cecilia. Construction of the Educational Field in a Democratic Argentina. En: Prospects 35 (2005), p. 449-465.

HELG, Aline. La educación en Colombia: 1918-1957. Bogotá, Serie Educación y Cultura, Universidad Pedagógica Nacional y Plaza & Janés Eds, 2001.

------. Los intelectuales frente a la cuestión racial en el decenio de 1920: Colombia entre México y Argentina. En Estudios Sociales No 4, FAES, 1989.

HENDERSON, James. La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez, 1889-1965. Medellín: Universidad de Antioquia, 2006.

------. La educación en la historia de Colombia. Arte y Cultura. En: Colombia, Bogotá: Círculo de Lectores, 1992. p. 61 – 80.

HERNÁNDEZ, Pablo María. Historia del Pensamiento Pedagógico en la República Dominicana. Tercera edición. Santo Domingo: Colección educación y sociedad, 2001.

HERRERA CORTÉS, Martha. La Educación en la Segunda República Liberal (1930 - 1946). Apuntes para una historiografía. En: Revista Colombiana de Educación No. 18, 1986.

------. La educación en la Historia de Colombia. En: Gran Enciclopedia de Colombia Temática. Vol. 5. Cultura. Bogotá: Círculo de Lectores, 1992. p. 61-80.

------. Modernización y Escuela Nueva en Colombia 1914-1951. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1999.

HERRERA CORTÉS, Martha y LOW, Carlos. Los intelectuales académicos. Una propuesta de investigación histórica. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, Departamento de Posgrados, Maestría en Historia de la Educación y la Pedagogía, 1993.

------. Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior. Una historia reciente y olvidada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

HERRERA CORTÉS, Martha y DÍAZ, Carlos. (comp.). Educación y cultura política una mirada interdisciplinaria. Bogotá: Plaza y Janés editores, Universidad Pedagógica de Colombia, 2001.

HOBSBAWN, Eric. Sobre el renacer de la narrativa. En: Sobre Historia. Barcelona: Crítica, 1998. p. 190-195.

HOENISBERG, Julio. Las fronteras de los partidos en Colombia. Historia y comentarios de la legislación escolar en la República desde 1821 hasta el 13 de junio de 1953. Bogotá: Editorial ABC, 1954.

HURTADO, José Martín. Fuentes primarias y secundarias en la construcción del conocimiento histórico. Elementos para el estudio de la historia de la educación en México, Reforma Curricular. México: Escuelas Normales. Materiales DGESEPE, 2012.

JARAMILLO URIBE, Jaime. El proceso de la Educación del Virreinato a la época contemporánea. En: Manual de Historia de Colombia III. Bogotá: Ministerio de Cultura- TM Editores, 1980. p. 247-339.

------. La educación durante los gobiernos liberales. 1930 – 1946. En: TIRADO, Álvaro. (ed.). Nueva Historia de Colombia. Tomo IV. Bogotá: Planeta, 1989. p. 87 – 110.

KALMANOVITZ, Salomón. Economía y Nación. Una breve historia de Colombia. Bogotá: Tercer Mundo Eds., 1988. (3ª ed.).

KNIGHT, Alan. "Racism, Revolution and Indigenismo: Mexico 1910–1940", en Richard Graham (ed.). The Idea of Race in Latin America 1870–1940, Texas, University of Texas Press, 1990. p. 71–128.

LAMBIS, Daldo. La lucha por la autonomía a principios del siglo XX en el departamento de Bolívar, Colombia. El taller de la historia, vol. 7. Cartagena: Programa de Historia, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de Cartagena, 2015.

LEBOT, Ivon Educación e Ideología en Colombia. Medellín: La Carreta, 1979.

-----, Elementos para la historia de la educación en Colombia. Bogotá: Boletín Mensual de Estadística N° 249, 1975.

LEDEZMA, Pedro Felipe. Tópicos de historia de Venezuela. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2001.

LEGRAND, Catherine. El conflicto de las Bananeras. En: TIRADO, Álvaro. (ed.). Nueva Historia de Colombia. Vol. III. Bogotá: Editorial Planeta, 1989, p. 183 - 217.

LOBATO, Mirta. (dir.). Nueva Historia Argentina. El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916). Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2010.

LÓPEZ YUSTOS, Alfonso. Compendio de historia de la educación. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc, 1992.

LOYO, Engracia. "La educación de los indígenas. Polémica en torno de la ley de escuelas de instrucción rudimentaria (1911–1917)", en MORENO–BONET, Margarita y GONZÁLEZ, María del Refugio (coords.). La génesis de los derechos humanos en México, México, UNAM. 2006.

MACÍAS, Alfredo. Las Reformas Educativas III. El caso de México (1900-1940). [en línea]. En: Revista Electrónica de Pedagogía. 2012. Disponible en Internet: <http://odiseo.com.mx/marcatexto/2012/04/reformas-educativas-iii-caso-mexico-1900-1940>.

MALKÚN, William. Educación y política en el Estado Soberano de Bolívar, 1857-1885. Cartagena: Universidad de Cartagena, 2013.

MAZA, Francisco; VERGARA, Juan Carlos y ROMÁN ROMERO Raúl. Eficiencia y productividad en la cobertura de las universidades públicas colombianas. Revista Investigación & desarrollo Vol. 25, N° 2, 2017.

MAZA, Francisco. Retos educativos en la era del posacuerdo. Apuntes para la región Caribe colombiana. Conferencia presentada en el XIII Seminario Internacional de Estudios del Caribe. Cartagena: Universidad de Cartagena, Instituto Internacional de Estudios del Caribe. Julio 24 – 28 de 2017.

MARSISKE, Renate. (coord.). Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina IV. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.

MARTÍNEZ MIRANDA, M. S. La feminización del magisterio. En MARTÍNEZ RAMOS, Loida y TAMARGO LÓPEZ, Maribel. (eds.), Género, sociedad y cultura San Juan. Puerto Rico: Publicaciones Gaviota y Centro Interdisciplinario de Investigación y Estudios del Género, Universidad Interamericana, Recinto Metropolitano, 2003. p. 262-280.

MARTÍNEZ MOCTEZUMA. Lucía. Historiografía de la educación en México: balances y desafíos. Historia de la Educación. Anuario. Vol. 9. Ciudad autónoma de Buenos Aires, 2008.

MELO, Jorge Orlando. La educación en Colombia durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-Facultad de Educación-Escuela de Ciencias Sociales y Económicas, 1997.

------. Algunas consideraciones globales sobre “modernidad” y “modernización”. En: VIVIESCAS, Fernando y GIRALDO, Fabio. (comp.). Colombia. El despertar de la Modernidad. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 1991. p. 225 – 247.

MENDOZA CÁNDELO, Alberto. Memoria histórica del departamento de Sucre 1870 – 1950, tomo II. Sincelejo: Centro de Investigación Institucional Corporación Universitaria del Caribe, 2003.

MENESES, Ernesto. Tendencias educativas oficiales en México (1821-1988), 5 Vols. México: Universidad Iberoamericana, 2001.

MENESES, Ernesto. Tendencias educativas oficiales en México (1821-1988), 5 Vols., México: Universidad Iberoamericana, 2001.

MINTZ, Sidney W. 1966 "The Caribbean as a Socio-Cultural Area". In Cahiers d'Histoire Mondiale 9: 912-937. Aspects of the Political Economy of Race in the Caribbean and the Americas, Institute of the Black World, Atlanta, GA, 1975.

MOLANO, Alfredo y VERA, César. Evolución de la política educativa durante el siglo XX, Vol. I. 1900-1957. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1982.

MOLINA, Gerardo. Pasado y presente de la Autonomía Universitaria. En: Revista Universidad Nacional N°1. Bogotá: 1968. p. 27-47.

MOLINA JIMÉNEZ, Iván. La historiografía educativa costarricense: un balance preliminar. Revista Estudios. Núm. 34 (2017).

MOLINA, Iván. La Educación en Costa Rica. De la época colonial al presente. San José: Consejo Nacional de Rectores, Programa Estado de la nación, Editoriales Universitarias Públicas Costarricenses, 2016.

MORA FORERO, Jorge Rafael. Los conflictos educativos entre la iglesia y el Estado. Primer gobierno de López Pumarejo. Bogotá: Universidad Antonio Nariño, 1996.

MORA GARCÍA, José Pascual; SOTO ARANGO, Diana; LIMA JARDILINO, José Rubens. “La historia de la educación en América Latina: Contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA (1994-2015)”. En: Revista Historia da Educação / History Education Journal, ISSN online: 2236-3459, Revista Historia de la Educación de Brasil. Vol. 21, N° 51, enero/abril, 2017, pp. 351- 375.

MORA GARCÍA, José Pascual. Aproximación a una historia comparada de Historia de la Educación en América latina; caso: Argentina, Brasil, Colombia y Venezuela. Revista Historia de la Educación Latinoamericana. N° 17, julio – diciembre de 2011. p. 139 – 174.

MÚNERA, Alfonso. El fracaso de la nación. Región, raza y clase en el caribe colombiano. Región, clase y raza en el caribe colombiano: 1717-1810. Bogotá: Banco de la República, El Ancora Editores, 1998.

MUÑOZ, Catalina. Los problemas de la raza en Colombia: más allá del problema racial: el determinismo geográfico y las dolencias sociales. Bogotá: Universidad del Rosario, 2011.

NARODOWSKI, Mariano. School Choice and Quasi-State Monopoly in Education Systems in Latin America: the case of Argentina. En: FORSEY, Martin/Davies, SCOTT/WALFORD, Geoffrey. (ed.). The Globalisation of School Choice? Oxford: Symposium, 2008.

------. Socio-economic Segregation in the Argentina Education System: school choice without vouchers. En: Compare 32 (2002), p. 181-191.

NEGRÓN DE MONTILLA, Aida. La americanización de Puerto Rico y el sistema de instrucción pública, 1900-1930. San Juan de Puerto Rico: Editorial Universitaria, Universidad de Puerto Rico, 1977.

OBELLEIRO, Luis. Las escuelas de fundación en la Provincia de Pontevedra hasta la promulgación de la Ley Moyano: Una respuesta a la necesidad social de la alfabetización. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia - Departamento de Historia Contemporánea, 2000.

OCAMPO, Javier. José Vasconcelos y la Educación Mexicana. [en línea]. En: Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Vol. 7, 139-159. 2005. Disponible en Internet: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900707>.

ORTÍZ, Luis Javier y VILLEGAS, Luis Javier. Aspectos de la educación en Antioquia, 1860-1915. En: Revista Ciencias Humanas N°11, 1998.

OSSENBACH, Gabriela. Génesis histórica de los sistemas educativos. En: Organización de Estados Iberoamericanos. Cuadernos de Educación Comparada, 3: Génesis, estructura y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos. Madrid: OEI, 2001.

OTERO, Enrique. Relatos de la Guerra de los Mil Días. Bogotá: Panamericana, 2010.

PACHECO, Iván y ROA, Alberto. (eds.). Educación Superior en Colombia. Doce propuestas para la próxima década. Barranquilla: Boston College-Universidad del Norte, 2014.

PALACIOS, Guillermo (coord.). Ensayos sobre la Nueva Historia Política de América Latina. México: El Colegio de México, 2007.

----- . La pluma y el arado: los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del problema campesino en México, 1932-1934. México: El Colegio de México, CIDE, 1999.

PALACIOS, Marco. El populismo en Colombia. Bogotá: Editorial Siuasinza, 1971.

PALACIOS, Marco y SAFFORD, Frank. Historia de Colombia. País fragmentado, sociedad dividida. Bogotá: Universidad de los Andes, 2012. p. 410. (1ª ed. 2002).

PÉCAUT, Daniel. Orden y Violencia: Colombia 1930-1953. Bogotá: CEREC - Siglo XXI, 1987. (1ª ed.).

----- . Modernidad, Modernización y Cultura. Gaceta N°8. Bogotá: Colcultura, 1990.

PÉREZ, Humberto. Educación y desarrollo: reto a la sociedad costarricense. San José: Editorial Costa Rica, 1981.

POPKEWITZ, Thomas. Sociología política de las reformas educativas. Madrid: Morata, 2000.

PORTANTIERO, Juan Carlos. Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la reforma universitaria, 1918-1938. México: Siglo XXI Eds., 1978 (1ª Ed.).

PUIGGRÓS, Adriana. De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2005.

PUIGGRÓS, Adriana. Qué pasó en la educación argentina. Una breve historia desde la Conquista hasta el Presente. Buenos Aires: Galerna, 2003.

QUICENO, Humberto. Modernidad: la lucha entre el campo científico y el campo narrativo. ¿Una lectura del paso del siglo XIX al siglo XX? Independencia, Educación y Pedagogía. En: Colombia. Cali: Ed: Centro De Publicaciones Universidad Del Valle, 2010. p.47 – 103.

----- . Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia. 1900-1935. En: Colombia. Vol. 1. Bogotá: Editorial Magisterio, 2004.

----- . Crónicas Históricas de la Educación en Colombia. Bogotá: Colección Pedagogía e Historia –Ed. Magisterio, 2003.

----- . Manuales, ensayos y crónicas en la educación en Colombia, 1900-1930. En: CONDE, Jorge., ALARCÓN, Luis, et ál. (comps.). Nación, Educación, Universidad y Manuales Escolares en Colombia. Tendencias historiográficas contemporáneas. IV Coloquio Colombiano de Historia de la Educación, Barranquilla: Universidad del Atlántico, 2002.

----- . Origen de las Escuelas Normales y de los Institutos de Pedagogía en la época moderna. En: Colombia: Revista Educación y Pedagogía. Vol. 8, fasc.16. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 1996. p. 126 – 153.

QUICENO, Humberto; SÁENZ, Javier y VAHOS, Luis Arturo. La Instrucción y la Educación Pública en Colombia: 1903-1997. Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XX. En: Colombia Vol.2. Bogotá: Ed. Cooperativa editorial Magisterio. 2004. p. 203 – 288.

QUICENO, Humberto y ECHEVERRI, Alberto. Corrientes pedagógicas y acontecimientos educativos en el siglo XX en Colombia. En: Colombia: Educación y Cultura. Revista Fecode y Ceid. Políticas Educativas para la primera infancia. Vol. 50. Bogotá, 1999.

QUINTERO ALFARO, Ángel. Educación y cambio social en Puerto Rico. San Juan: Editorial Universidad de Puerto Rico. 2007.

RAMÍREZ BAHAMÓN, Jairo. Acerca de la Educación Pública en la sociedad colombiana. En: Universidad Nacional Proyecto Público. Debates. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1999.

RAMÍREZ, Renzo. Introducción teórica y práctica a la investigación histórica. Guía para historiar las Ciencias Sociales. Medellín: Universidad Nacional de Colombia sede Medellín, 2010.

REYES JEDLICKI, Leonora. La escuela en nuestras manos, Las experiencias educativas de la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1931-1932), Santiago de Chile: Editorial Quimantú, Colección Aprobar, Serie Atizar y Colectivo Diatriba, 2014.

RIQUELME, Gabriela. El Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica (CNES). XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Guadalajara: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2007.

RODRIGUEZ, Jaime, S.B. Educación católica y secularización en Colombia. Bogotá: 1970.

RODRIGUEZ, Laura Graciela. "Iglesia y Educación en la Argentina durante la Segunda Mitad del siglo XX" en *Cadernos de História da Educacao*, v 14, n 1, jan /abril, 2015.

RODRÍGUEZ ROJAS, José María. Historia de la educación en Colombia. En: *Revista de la Universidad de Antioquia*, Vol. 1-2. 1954-1955.

ROITENBURD, Silvia Noemí Silvia y ABRATTE, Juan Pablo (comp.). Historia de la educación Argentina: del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos. Córdoba: Brujas, 2010.

ROMERO, Francisco. Las ideas liberales y la educación en Santander, 1819-1919. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2001.

RUÍZ BERRÍO, Julio. Metodología docente de la Historia de la Educación. En: *Revista de Ciencias de la Educación*, N° 157, 1994. p. 73-74.

RUÍZ RIVAS, Luis Fernando. Análisis histórico de las instituciones y realizaciones socioeducativas del Ayuntamiento Logroños, desde la Ley Moyano hasta la Ley Villar Palasi (1857-1970). Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia-Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, 1999.

SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA, Oscar y OSPINA, Armando. Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946. Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones UNIANDES, Editorial Universidad de Antioquia, Colección Clío. 2 Vols., 1997.

SCARANO, Francisco. Puerto Rico: Una historia contemporánea. México: McGraw-Hill, 1999.

SCOTT, Joan. El género, una categoría útil para el análisis histórico. En: AMEGAG, et. Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea, 1990.

SERRANO, Sol. PONCE DE LEÓN, Macarena y RENGIFO, Francisca. Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880). Tomo II. La educación nacional (1880-1930). Santiago de Chile: Taurus, 2013.

SERRANO, Sol. Universidad y nación: Chile en el siglo XIX. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1993.

SHELL, Patience. Entre la libertad y el control. Política educativa mexicana y reacciones desde el Porfiriato hasta la Revolución. En: Di Liscia, M. y Boholavsky, E. (eds.). Instituciones y formas de control social en América Latina, 1840-1940. Una revisión. Buenos Aires: Prometeo, 2005.

SIERRA, Rubén. República Liberal: sociedad y cultura. Bogotá: Universidad Nacional, 2009.

SILVA, Benjamín. (comp.). Historia social de la educación chilena, Tomo I, Instalación auge y crisis de la reforma alemana. Agentes escolares. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2015.

SILVA, Renán. República Liberal, intelectuales y cultura popular. Medellín: La Carreta Eds., 2005.

----- . La Educación en Colombia. 1880-1930. En: TIRADO, Álvaro. (ed.). Nueva Historia de Colombia Vol. IV. Bogotá: Planeta, 1989. p. 61-86.

SOLANA, Fernando et al. Historia de la educación pública en México, 1876-1976. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

SOLANA, Fernando. (coord.). Historia de la Educación Pública en México. México: SEP-FCE, 1981.

SOLARI, Manuel. Historia de la educación argentina. Buenos Aires: Paidós, 1991.

SOSENSKI, Susana y JACKSON, Elena. (coords.). Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México. 2010.

SOTO ARANGO Diana; PANIAGUA Jesús; LIMA JARDILINO José Rubens y VERA DE FLASH, María Cristina. (coords.). Educadores en América Latina y el Caribe. De la colonia a los siglos XIX y XX. Tomo III. Tunja: UPTC, SHELA – HISULA, 2011.

----- . Educadores latinoamericanos y del Caribe del siglo XX al XXI. Tomo IV. Tunja: UPTC, SHELA – HISULA, 2011.

SOTO ARANGO, Diana; LUCENA SALMORAL, Manuel y Rincón, Carlos. (Dirs). Colección: Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana. RUDECOLOMBIA, HISULA, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Ed. Doce calles. S.L., 2003.

SOTO, Diana. Revista Historia de la Educación Latinoamericana diez años convocando y liderando la investigación históricopedagógica en Latinoamérica. RHELA. Vol. 10, 2008. p. 9-24.

STONE, Lawrence. The revival of narrative: Reflections on a New Old History. En Past and Present, 85, 1979. p. 3-24.

STRAMIELLO, Clara Inés. Sistemas educativos modernos para América Latina. En: Revista Española de Educación Comparada, N°16, 2010. p. 393-412.

SOUTHWELL, Myriam y ARATA. (comps.). Nicolás Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico. Buenos Aires: Gonnet, UNIPE, Editorial Universitaria, 2014.

TANCK DE ESTRADA, Dorothy. Historia Mínima. La Educación en México. México: El Colegio de México, 2010.

TEDESCO, Juan Carlos. Educación y Justicia Social en América Latina, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica- UNSAM, 2012.

----- . ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, IIPE – UNESCO, 2005.

----- . Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945). Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

TEDESCO, Juan Carlos y TENTI FANFANI, Emilio. Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID. Sección: La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades, Buenos Aires: 2001.

TÉLLEZ, Magadly. La cuestión del acceso a la universidad. Notas sobre la precariedad de la democratización del saber. *Revista de Pedagogía*. Vol. XIX, N° 56. Escuela de Educación. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1998. p. 71-86.

TENTI FANFANI, Emilio. *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.

TIRADO MEJÍA, Álvaro. *El pensamiento de Alfonso López Pumarejo*, Bogotá, Banco Popular, 1986.

----- . *La Revolución en Marcha*, Medellín: Beneficencia de Antioquia, 1986. 2 Vols.

TIRADO MEJÍA, Álvaro. Aspectos políticos del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo. 1934 - 1938, Bogotá: PROCULTURA, 1981. (2a. Ed., 1986, Medellín, Beneficencia de Antioquia; 3a. Ed: 1995, Bogotá, Planeta).

TOMAS, Florence. *Género: Femenino. Un ensayo autobiográfico*. Bogotá: Aguilar, 2003.

----- . *Conversaciones con Violeta*. Bogotá: Aguilar, 2008.

TORRES GIRALDO, Ignacio. *Los Inconformes: Historia de la Rebeldía de las Masas en Colombia*, Tomo V, Bogotá: Editorial Margen Izquierdo, 1974.

TORRES GONZÁLEZ, Roamé. *Trasfondo histórico de la educación básica en Puerto Rico: 1898-1980* en TORRES GONZÁLEZ, Roamé; MARTÍNEZ RAMOS, Loida; MOSCOSO ÁLVAREZ, Margarita; SAGARDÍA RUÍZ, Magda, et. al. *Educación básica en Puerto Rico del 1980 al 2012: Política pública y trasfondo histórico, legal y curricular*. San Juan, Puerto Rico: Consejo de Educación de Puerto Rico. 2017. p. 33-69.

TORRES GONZÁLEZ, Roamé. *Idioma, bilingüismo y nacionalidad: la presencia del inglés en Puerto Rico*. San Juan, Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 2002.

TOURAINÉ, Alain. *Critique a la Modernité*. París: Fayard, 1994.

URIBE MISAS, Alfonso. *La libertad de enseñanza en Colombia*. Medellín: Bedout, 1962.

URREGO, Miguel Ángel. *La Revolución en Marcha en Colombia (1934-1938). Una lectura en perspectiva latinoamericana*. Morelia: Instituto de Investigaciones Históricas-Universidad de Michoacán de Nicolás de Hidalgo-Revista Nueva Gaceta, 2005.

VALENCIA LLANO, Alonso. *Historia Regional del Suroccidente colombiano*. Cali: Universidad del Valle - Sistema Institucional de Educación Desescolarizada, 1997.

VALPUESTA FERNÁNDEZ, María del Rosario. *Universidad y mujer*. Revista Latinoamericana de Educación. Tunja: Búhos, 2002.

VASCONCELOS, José. *Bolivarismo y Monroísmo: Temas Iberoamericanos*. Santiago de Chile: Editorial Ercilla, 1934.

------. *Indología. Una interpretación de la cultura iberoamericana*. Barcelona: Editorial: Agencia Mundial de Librería Ciudad, 1927.

------. *La Raza Cósmica: Misión de la raza iberoamericana. Notas de viaje a la América del Sur*. Madrid: Agencia Mundial de Librería, 1925.

VÁSQUEZ, Alfredo. *El poder presidencial en Colombia*. Bogotá: Ediciones Suramericana Ltda, 1986.

VÁSQUEZ DE KNAUTH, Josefina. *Nacionalismo y Educación en México*. México: El Colegio de México, 1970.

VAUGHAN, Mary. *La política cultural de la revolución: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

VERA, César. Evolución de la política educativa en el siglo XX. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Centro de Investigaciones, 1987.

VERA DE FASCH, María Cristina. Mujeres Latinoamericanas. Revista Historia de la Educación Colombiana. No. 8, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio y DE GABRIEL FERNANDEZ, Narciso. (coords). La investigación histórico educativa. Tendencias actuales. Madrid: Methodika, 1997.

WILLIAMS, Eric. El negro en el Caribe y otros textos. La Habana: Fondo editorial Casa de las Américas, 2011.

------. Inward Hunger: The education of a Primer Minister, 1969.

------. Report of Select Committe of the Legislative Council on Restrictions of Hours of Labor, Trinidad, 1926, p. 30-31.

ZULETA ANGEL, Eduardo. El Presidente López, Medellín: Editorial Albón-Interprint S.A., 1968.

Web grafía

<http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/informacion-de-la-prueba-saber11>.

Observatorio Laboral para la Educación. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/w3-channel.html>.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Sistemas Educativos Nacionales - Costa Rica. Breve Evolución Histórica del Sistema Educativo. [en línea]. Disponible en Internet: <http://www.oei.es/historico/quipu/costarica/>.

ANEXOS

Anexo 1: Presupuestos nacionales generales y presupuestos asignados a la Educación, 1930-1946

AÑOS	PRESUPUESTO GENERAL	PRESUPUESTO DESTINADO A EDUCACIÓN	% DEL PRESUPUESTO GENERAL DESTINADO A EDUCACIÓN
1930	66.909.011,27	1.624.394,95	2,4%
1931	54.088.546,48	1.520.340,80	2,8%
1932	44.835.735,82	1.321.742,55	2,9%
1933	62.788.369,31	1.282.485,10	2,0%
1934	74.903.355,24	1.552.609,88	2,1%
1935	62.806.687,16	2.579.018,33	4,1%
1936	74.387.471,67	5.654.362,46	7,6%
1937	85.050.842,87	6.284.076,68	7,4%
1938	94.542.939,16	7.738.462,69	8,2%
1939	89.249.172,26	7.876.905,14	8,8%
1940	86.106.689,54	8.392.400,22	9,7%
1941	79.218.107,49	7.504.781,54	9,5%
1942	84.170.000,79	7.684.023,53	9,1%
1943	85.130.079,79	7.174.279,65	8,4%
1944	105.713.280,74	10.000.000,00	9,5%
1945	171.912.406,11	12.902.295,31	7,5%
1946	230.253.879,11	12.902.295,31	5,6%

Fuente: Elaboración propia a partir de los Informes del Ministerio de Educación Nacional, 1930-1946.

**Anexo 2: Porcentaje del Presupuesto Nacional planeado que se dedica a Educación,
1920-1946**

AÑO	% Presupuesto para Educación
1920	5.28
1921	4.58
1922	3.48
1923	2.78
1925	3.24
1926	3.88
1927	4.60
1928	6.14
1929	3.32
1933	3.60
1934	3.90
1935	3.64
1936	8.62
1937	8.52
1938	8.40
1940	9.74
1941	9.47
1942	9.14
1943	8.44
1944	9.56
1945	7.51
1946	7.19

Fuente: Elaboración propia a partir del Presupuesto de Colombia Dirección general de Presupuesto. 1920-1946.

**Anexo 3: Presupuestos generales y presupuestos dedicados a la Educación Pública en
las capitales de los departamentos, 1934 - 1938**

CAPITALES	1934		1935		1936		1937		1938	
	Presupuesto Gral.	Dedicado a E.P.	Presupuesto Gral.	Dedicado a E.P.	Presupuesto Gral.	Dedicado a E.P.	Presupuesto Gral.	Dedicado a E.P.	Presupuesto Gral.	Dedicado a E.P.
Medellín	3.338.162.5	69.914.00	3.395.309.48	103.550.00	4.291.036.73	108.282.00	3.970.703.00	116.568.00	4.231.240.00	135.288.00
Barranquilla	1.588.439.73	82.380.00	1.527.375.94	87.720.00	1.357.834.18	78.800.00	1.474.928.50	98.782.44	1.804.916.51	117.420.00
Cartagena	526.616.53	25.110.00	526.216.53	25.110.00	634.775.29	25.097.00	789.893.69	23.584.00	827.805.00	25.107.32
Tunja	55.050.80	4.942.50	61.177.80	6.706.50	118.859.25	6.669.42	136.285.96	7.440.00	180.774.03	12.786.00
Manizales	678.906.00	24.750.00	760.926.00	33.430.30	1.203.281.26	83.596.33	1.124.635.02	76.674.00	1.198.159.30	58.974.00
Popayán	186.471.76	4.538.00	186.491.76	4.558.03	338.661.60	3.848.03	382.074.00	16.671.00	441.126.00	19.643.00
Bogotá	3.724.672.24	102.080.00	5.799.086.78	170.300.00	4.142.597.61	174.751.89	4.687.899.56	520.330.00	5.771.161.93	533.950.00
Neiva	75.463.86	3.060.00	103.509.12	49.013.41	64.975.50	2.404.85	195.066.26	2.300.00	362.198.35	7.740.00
Santa marta	189.769.91	27.000.00	195.069.91	32.037.24	159.582.11	17.859.57	160.955.32	19.060.00	164.448.12	23.562.91
Pasto	104.503.11	10.806.00	118.696.86	4.840.00	118.696.86	17.274.00	144.034.00	14.338.00	337.353.00	6.640.00
Cúcuta.	195.415.30	27.704.00	265.771.64	34.949.30	209.460.95	33.894.00	228.200.00	37.312.60	238.042.34	34.106.00
Bucaramanga	577.082.30	35.827.85	605.352.56	45.041.00	214.744.38	26.268.97	295.424.78	22.482.76	381.515.50	32.950.16
Ibagué	140.238.60	11.492.37	153.227.00	10.708.00	153.814.20	10.364.38	231.910.00	14.246.62	596.513.63	15.002.00
Cali	703.028.00	47.610.00	499.520.90	11.570.00	1.031.849.00	94.972.12	1.250.920.00	109.656.89	1.240.970.00	159.196.00
TOTALES	12.083.420.74	477.214.72	14.397.732.28	619.533.75	14.034.668.92	684.082.56	15.072.930.09	1.079.438.31	17.777.223.71	1.185.365.99

Fuente: Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1938.

**Anexo 4: Número de Escuelas en funcionamiento por Provincias y Municipios de
Bolívar, 1920**

PROVINCIA	MUNICIPIO	Total
CARTAGENA	Arjona	3
	Calamar	5
	Cartagena	6
	Mahates	2
	San Estanislao	4
	Santa Catalina	3
	Santa Rosa	3
	Soplaviento	3
	Turbaco	4
	Turbana	3
	Villanueva	2
	Total CARTAGENA	38
CHINU	Ayapel	2
	Chinú	5
	De San Andrés	3
	Sahagún	6
	San Benito abad	3
	Total CHINU	19
COROZAL	Caimito	3
	Coloso	5
	Corozal	8
	Morroa	2
	Ovejas	4
	Sincé	7
	Total COROZAL	29
EL CARMEN	Córdoba	4
	El Carmen	5
	El Guamo	3
	San Jacinto	3
	San Juan Nepomuceno	5
	Zambrano	2
	Total EL CARMEN	22
LORICA	Chima	4
	Lorica	6
	Purísima	5
	San Pelayo	3
	Total LORICA	18
MAGANGUE	Magangué	6
	Majagual	4
	Sucre	3
	Total MAGANGUE	13
MOMPOS	Barranco de loba	2
	Bodega central	4
	Mompós	5
	Palomino	2
	San Fernando	3

PROVINCIA	MUNICIPIO	Total
	San Martín de loba	1
	Simití	4
	Total MOMPOS	21
MONTERIA	Cerete	5
	Ciénaga de oro	3
	Montería	6
	San Carlos	2
	Total MONTERIA	16
MORROSQUILLO	Palmito	2
	San Onofre	3
	Tolú	3
	Total MORROSQUILLO	8
SINCELEJO	Sincelejo	6
	Tolú viejo	4
	Total SINCELEJO	10
TOTAL GENERAL		194

Fuente: Elaboración propia a partir de estadísticas de los informes de Directores de Instrucción Pública, 1920-1921.

**Anexo 5: Tipo y Número de Escuelas en funcionamiento por Provincias de Bolívar,
1920**

PROVINCIA	TIPO DE ESCUELAS	TOTAL
CARTAGENA	Escuelas Urbanas de Niñas	12
	Escuelas Urbanas de Varones	11
	Escuelas Alternadas	7
	Escuelas Nocturnas	5
	Escuelas Rurales de Varones	3
	Total CARTAGENA	38
CHINU	Escuelas Urbanas de Niñas	5
	Escuelas Urbanas de Varones	4
	Escuelas Alternadas	3
	Escuelas Nocturnas	2
	Escuelas Superiores de Varones	2
	Escuelas Superiores de Niñas	2
	Escuelas Rurales de Varones	1
	Total CHINU	19
COROZAL	Escuelas Urbanas de Varones	6
	Escuelas Urbanas de Niñas	6
	Escuelas Rurales de Niñas	4
	Escuelas Rurales de Varones	4
	Escuelas Nocturnas	3
	Escuelas Alternadas	2
	Escuelas Superiores de Niñas	2
	Escuelas Superiores de Varones	2
	Total COROZAL	29
EL CARMEN	Escuelas Urbanas de Niñas	6
	Escuelas Urbanas de Varones	6
	Escuelas Nocturnas	5
	Escuelas Alternadas	2
	Escuelas Superiores de Varones	1
	Escuelas Rurales de Varones	1
	Escuelas Superiores de Niñas	1
	Total EL CARMEN	22
LORICA	Escuelas Urbanas de Varones	4
	Escuelas Urbanas de Niñas	4
	Escuelas Superiores de Varones	3
	Escuelas Rurales de Niñas	3
	Escuelas Nocturnas	2

PROVINCIA	TIPO DE ESCUELAS	TOTAL
	Escuelas Alternadas	2
	Total LORICA	18
MAGANGUE	Escuelas Urbanas de Varones	3
	Escuelas Urbanas de Niñas	3
	Escuelas Rurales de Varones	3
	Escuelas Rurales de Niñas	2
	Escuelas Nocturnas	1
	Escuelas Alternadas	1
	Total MAGANGUE	13
MOMPOS	Escuelas Urbanas de Niñas	7
	Escuelas Urbanas de Varones	6
	Escuelas Rurales de Varones	3
	Escuelas Nocturnas	2
	Escuelas Alternadas	2
	Escuelas Rurales de Niñas	1
	Total MOMPOS	21
MONTERIA	Escuelas Urbanas de Niñas	4
	Escuelas Urbanas de Varones	4
	Escuelas Rurales de Varones	3
	Escuelas Nocturnas	2
	Escuelas Rurales de Niñas	2
	Escuelas Alternadas	1
	Total MONTERIA	16
MORROSQUILLO	Escuelas Urbanas de Varones	3
	Escuelas Urbanas de Niñas	3
	Escuelas Alternadas	2
	Total MORROSQUILLO	8
SINCELEJO	Escuelas Urbanas de Niñas	2
	Escuelas Urbanas de Varones	2
	Escuelas Nocturnas	2
	Escuelas Alternadas	2
	Escuelas Superiores de Varones	1
	Escuelas Superiores de Niñas	1
	Total SINCELEJO	10
TOTAL GENERAL		194

Fuente: Elaboración propia a partir de estadísticas de los informes de Directores de Instrucción Pública, 1920-1921.

Anexo 6: Personal docente de la Instrucción Primaria de Bolívar, 1920

PERSONAL DOCENTE	
Directores, Subdirectores y Profesores	No
Maestros graduados, hombres	15
Maestras graduadas, mujeres	57
Con certificados, hombres	19
Con certificados, mujeres	39
No graduados	243
Profesores bachilleres	5
TOTAL	366

Fuente: Elaboración propia a partir del Informe del Director de Instrucción Pública de 1921

Anexo 7: Gastos en la Instrucción Secundaria de Bolívar, 1920

INSTRUCCIÓN SECUNDARIA	GASTOS
Facultades de la Universidad de Cartagena	\$36.860,00
Colegio de Nuestra Señora del Carmen	\$10.836,00
Escuelas Normales	\$2.376,00
Biblioteca	\$3.020,00
TOTAL	\$53.092,00

Fuente: Informe del Director General de Instrucción Pública al Gobernador del Departamento de Bolívar, 1921. p.21.

Anexo 8: Alumnos matriculados por año en las Facultades de la Universidad de Cartagena, 1920

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS	
De primer año	95
De segundo año	50
De tercer año	40
De cuarto año	25
De quinto año	16
De sexto año	9
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS	
De primer año	6
De segundo año	7
De tercer año	9
De cuarto año	6
FACULTAD DE MEDICINA Y CIENCIAS NATURALES	
De primer año	10
De segundo año	9
De tercer año	7
De cuarto año	7
De quinto año	5
De sexto año	4
TOTAL	305

Fuente: Informe del Director General de Instrucción Pública al Gobernador del Departamento de Bolívar, 1921. p.50.

Anexo 9: Número y Tipo de Escuelas Primarias en Bolívar, 1929

ESCUELAS PRIMARIAS DE BOLIVAR EN 1929	
Escuelas Urbanas de Hombres	68
Escuelas Urbanas de Mujeres	73
Escuelas Rurales de Hombres	64
Escuelas Rurales de Mujeres	62
Escuelas Alternadas	129
Escuelas Nocturnas	41
TOTAL	437

Fuente: Elaboración propia a partir del Informes del Director de Instrucción Pública de 1929.

Anexo 10: Instrucción Primaria Oficial Nacional, 1930

DEPARTAMENTOS, INTENDENCIAS Y TERRITORIOS	MATRICULADOS EN 1930			Escuelas en 1930	Diferencia entre el censo y la matrícula	Escuelas por fundar
	Hombres	Mujeres	TOTAL			
Antioquia	49,592	48,448	98,04	1,122	88,262	2,206
Atlántico	4,817	4,282	9,099	193	19,968	499
Bolívar	16,500	17,000	33,500	511	58,358	1,458
Boyacá	23,579	15,256	35,835	722	88,271	2,206
Caldas	29,591	28,363	57,954	509	42,807	1,070
Cauca	12,212	10,461	22,673	294	32,147	803
Cundinamarca	37,343	28,033	65,376	1,206	101,465	2,536
Huila	6,033	5,188	11,221	141	25,015	625
Magdalena	6,523	6,970	13,493	261	25,307	632
Nariño	16,229	12,795	29,025	325	46,832	1,170
Norte de Santander	9,398	8,673	18,071	342	32,922	823
Santander	17,695	16,295	33,990	525	49,470	1,236
Tolima	.....	.....	24,372	420	49,308	1,232
Valle	17,453	16,025	33,476	373	22,882	572
Chocó	2,820	1,915	4,735	100	9,964	249
San Andrés	291	321	612	15	794	17
Meta	778	808	1,586	36	922	23
Arauca	277	394	671	17	676	16
Caquetá	326	305	631	21	455	11
Putumayo	928	919	1,531	43	.....	.....
Guajira	686	570	1,256	25	1,948	4
TOTALES.	.....	.....	497.147	7.201	697.773	17.432

Fuente: Elaboración propia a partir de la Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1932.

Anexo 11: Escuelas Primarias Oficiales que funcionaron en Colombia, 1931

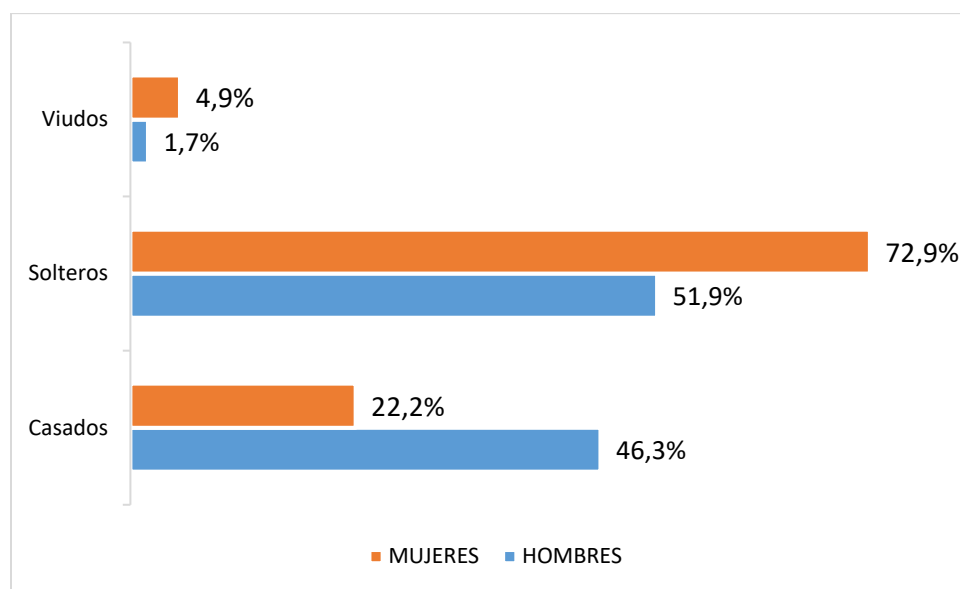
DEPARTAMENTOS Y TERRITORIOS ESCOLARES	URBANAS					RURALES					TOTAL GENERAL DE ESCUELAS
	De hombres	De mujeres	Alternadas o Mixtas	Nocturnas	TOTAL	De hombres	De mujeres	Alternadas o Mixtas	Nocturnas	TOTAL	
Antioquia	153	153	12	16	334	21	12	769	.....	802	1,136
Atlántico	52	51	1	34	138	18	19	14	.....	51	189
Bolívar	72	75	4	41	192	87	85	139	7	318	510
Boyacá	158	135	1	16	310	29	14	431	.....	473	784
Caldas	56	54	.....	11	121	44	49	318	.....	411	532
Cauca	39	40	.....	1	80	30	27	138	.....	195	275
Cundinamarca	267	208	1	40	516	32	32	614	.....	678	1,194
Huila	33	32	8	.....	73	8	7	55	.....	70	143
Magdalena	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	261
Nariño	66	62	1	3	132	27	22	156	.....	205	337
Norte de Santander	52	52	5	1	110	13	13	219	1	246	356
Santander	89	189	10	9	297	22	16	271	.....	309	606
Tolima	93	95	.....	11	199	35	34	255	.....	324	523
Valle	65	74	5	.....	144	33	31	158	.....	222	306
TERRITORIOS											
Chocó	15	14	1	5	35	14	5	27	...	46	81
San Andrés y Providencia	4	4	.....	...	8	2	2	2	...	6	14
Arauca	3	4	5	...	12	.....	.....	5	...	5	17
Casanare	5	6	11	...	22	.....	.....	3	...	3	25
Caquetá	6	6	....	....	12	.....	.....	10	...	10	22
Putumayo ⁴²⁶	3	3			7	8	8	14	...	30	37
Amazonas	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	3	...	3	3
Guajira, Sierra Nevada y Motilones	8	9	.....	...	17	4	1	3	...	8	25
San Martín (Meta, Vichada, Vaupés)	10	11	.....	...	21	.....	.....	12	...	12	33
Tierradentro	2	2	2	...	6	.....	.....	20	...	20	26
TOTALES⁴²⁷	1.251	1.279	68	188	2.786	427	377	3.636	8	4.448	7.495

Fuente: Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1932, p. 41.

⁴²⁶ Caquetá, Putumayo y Amazonas constituyen una sola Inspección Escolar Territorial.

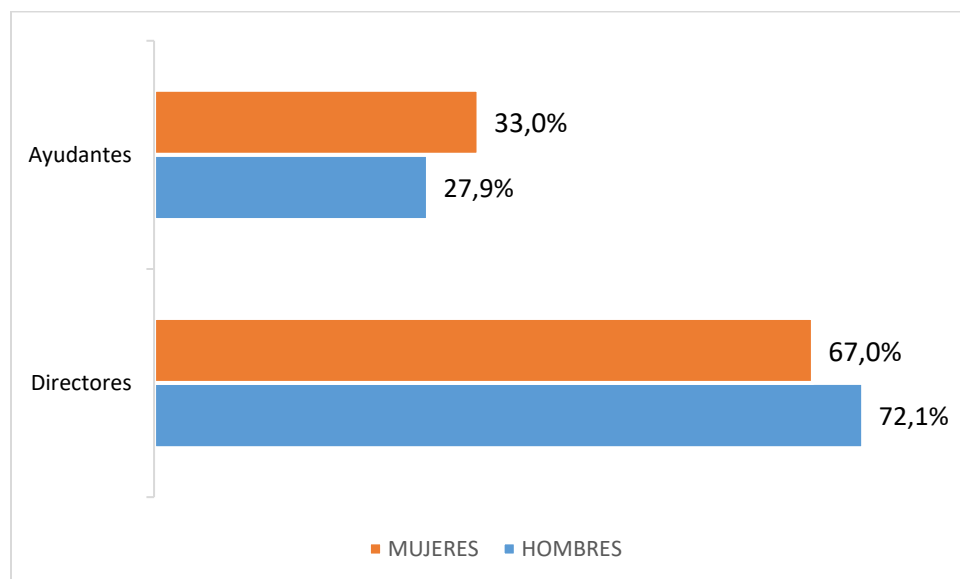
⁴²⁷ En los totales quedan incluidas las escuelas municipales No llegaron datos del Magdalena.

Anexo 12: Estado civil de los Maestros de la Escuelas Primarias Oficiales (Rurales, Urbanas y Nocturnas) en Bolívar, 1935



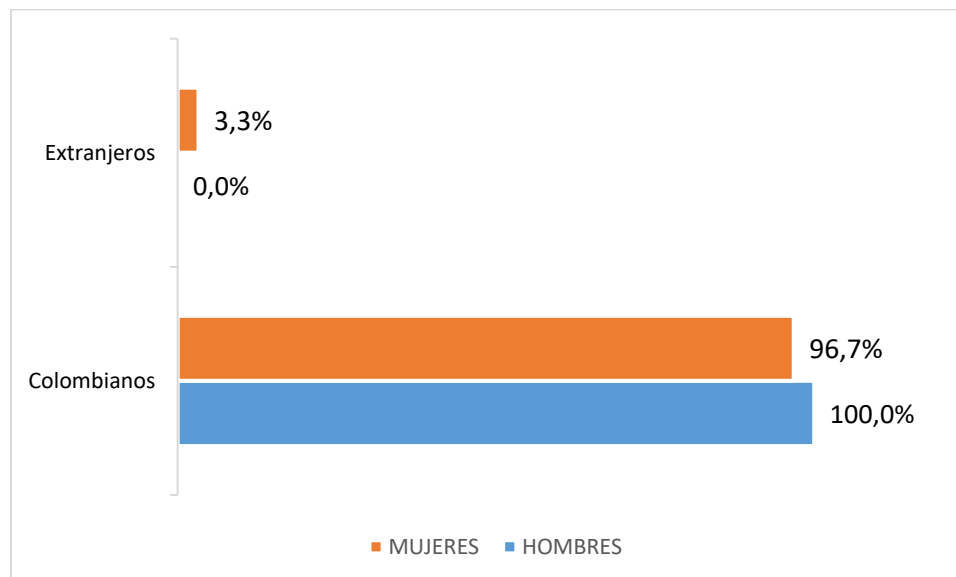
Fuente: Elaboración propia a partir del Resumen Estadístico de la Actividad Escolar en Bolívar en 1935.

Anexo 13: Directivos de Maestros de las Escuelas Primarias Oficiales (Rurales, Urbanas y Nocturnas) en Bolívar por sexo, 1935



Fuente: Elaboración propia a partir del Resumen Estadístico de la Actividad Escolar en Bolívar en 1935.

Anexo 14: Nacionalidad de los Maestros de las Escuelas Primarias Oficiales (Rurales, Urbanas y Nocturnas) en Bolívar, 1935



Fuente: Elaboración propia a partir del Resumen Estadístico de la Actividad Escolar en Bolívar en 1935.

**Anexo 15: Movimiento de Restaurantes, Cooperativas de Nutrición y Granjas
Escolares, 1937**

DEPARTAMENTOS	RESTAURANTES					COOPERATIVAS					GRANJAS	
	Funcionaron	Almuerzos repartidos	Desayunos repartidos	Costo medio de cada almuerzo	Costo medio de cada desayuno	Funcionaron	Almuerzos repartidos	Desayunos repartidos	Costo medio de cada almuerzo	Costo medio de cada desayuno	Funcionaron	Extensión en metros cuadrados
Antioquia	144	1.175.235	7.505.000	0.07	0.03	16	336.240	27.560	0.07	0.03	100	269.898
Atlántico	7	35.864		0.05							16	335.000
Bolívar	12	87.500	3.609	0.06	0.04							
Boyacá	100	887.681		0.046		299	1.562.472		0.063			
Caldas	42	361.327	846.698	0.10	0.05						43	1.066.000
Cauca	16	56.341	13.022	0.09	0.04						11	57.300
Cundinamarca	111	951.080	39.450	0.098	0.03						445	2.014.244
Huila	29	79.706	37.118	0.06	0.03						30	167.586
Magdalena	29	82.938	16.900	0.10	0.09							
Nariño												
Norte de Santander	26	86.711	30.320	0.10	0.05						24	164.152
Santander	7	142.547	28.442	0.10	0.04						5	53.978
Tolima	52	266.228	41.196	0.068	0.047						60	177.974
Valle	13	65.473	91.153	0.10	0.05						5	10.838
Chocó	34	50.143	3.363	0.07	0.03						26	39.612
Meta	16	25.967	67.948	0.15	0.07		10.673	340	0.13	0.03	29	92.293
TOTALES	638	4.354.741	8.724.299	0.0836	0.0459	324	1.606.385	27.900	0.0876	0.03	794	4.448.975

Fuente: Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1938.

Anexo 16: Índice de crecimiento de los Establecimientos de Primaria y porcentajes por tipos, 1933-1944

ÍNDICES Y PORCENTAJES NACIONALES	1933	1936	1941	1944
Índice de crecimiento del número de establecimientos (1933 = 100)	100	122	129	142
Porcentaje de establecimientos sobre el total nacional				
URBANOS	38.35	37.36	36.19	35.91
RURALES	61.05	62.64	63.81	64.09
OFICIALES	100.00	92.95	91.52	91.66
- Ofic. Urb.	38.35	30.65	29.03	28.46
- Ofic. Rur.	61.05	62.30	62.49	63.20
PRIVADOS	.....	7.05	8.48	8.34
- Priv. Urb.	.....	6.71	7.16	7.45
- Priv. Rur.	.....	0.34	1.32	0.89

Fuente: Elaboración propia a partir de los Anuarios de Estadística, DANE, 1933 – 1944.

Anexo 17: Índice de crecimiento de la Matrícula Primaria Nacional y porcentaje de la Matrícula Primaria por tipos, 1938

ÍNDICES Y PORCENTAJES NACIONALES	1933	1936	1941	1944
Índice de crecimiento de la matrícula primaria nacional (1933 = 100).	100	136	154	162
Porcentaje de las siguientes matrículas sobre el total nacional.				
- Urbana	49.75	47.86	49.10	49.37
- Rural	50.25	52.14	50.90	50.63
- Oficial	100.00	93.87	92.01	91.37
- Oficial Urbana	49.75	41.93	42.06	41.40
- Oficial Rural	50.25	51.94	49.95	49.97
- Privada	.....	6.13	7.99	8.63
- Privada Urbana	.....	5.93	7.04	7.97
- Privada Rural	.....	0.20	0.95	0.66

Fuente: Elaboración propia a partir de Anuarios de Estadística, DANE 1933, 1936, 1941, 1944.

Anexo 18: Evolución del tamaño promedio de los establecimientos de Educación Primaria según tipo de departamento, 1933 – 1944

DEPARTAMENTOS POR TIPOS	1933	1936	1941	1944
A	60.13	66.24	70.42	70.74
B	90.83	81.87	98.74	93.49
C	46.7	61.78	66.63	59.85
D	57.62	63.67	66.32	47.90

Fuente: Elaboración propia a partir de Anuarios de Estadística, DANE 1933 – 1944.

Anexo 19: Porcentaje departamental de establecimientos de Primaria por tipos de ciudad predominante en cada departamento, 1933 – 1944

TIPOS DE DEPARTAMENTOS	1933	1936	1941	1944
TIPO A				
Antioquia	15.97	15.78	15.24	15.34
Atlántico	2.49	2.18	2.53	2.30
Valle	6.67	8.25	9.29	6.65
Cundinamarca	19.29	18.82	18.76	19.75
Sub-total	44.42	45.03	45.82	44.04
TIPO B				
Caldas	8.00	8.42	8.49	8.22
TIPO C				
Santander	6.94	6.89	6.69	5.57
Norte de Santander	3.54	3.49	3.93	4.13
Bolívar	6.60	5.98	5.33	7.10
Sub-total	17.08	16.36	15.95	16.80
TIPO D				
Tolima	6.51	6.17	4.72	5.91
Magdalena	2.49	3.67	4.29	4.26
Huila	2.17	1.70	2.05	2.44
Cauca	4.08	5.06	5.29	5.03
Nariño	3.91	4.21	2.88	4.20
Boyacá	9.87	8.00	8.86	7.70
Chocó	1.47	1.38	1.65	1.40
Sub-total	30.50	30.19	29.74	30.94
TOTAL	100.00	100.00	100.00	100.00

Fuente: Elaboración propia a partir de Anuarios de Estadística, DANE 1933 – 1944.

**Anexo 20: Porcentaje departamental de Matrícula Primaria por tipos de ciudad
predominante en cada departamento, 1933 – 1944**

TIPOS DE DEPARTAMENTOS	1933	1936	1941	1944
TIPO A				
Antioquia	20.49	20.28	19.54	19.04
Atlántico	1.74	2.12	2.37	2.92
Valle	8.19	9.01	10.01	10.29
Cundinamarca	14.63	13.82	13.74	14.03
Sub-total	45.05	46.23	45.66	46.28
TIPO B				
Caldas	12.27	10.44	11.85	11.42
TIPO C				
Santander	5.02	5.74	5.91	5.03
Norte de Santander	3.05	3.14	3.18	3.31
Bolívar	5.39	6.45	5.71	6.59
Sub-total	13.46	15.33	14.80	14.93
TIPO D				
Tolima	5.23	5.43	5.13	5.78
Magdalena	2.08	3.40	3.92	3.60
Huila	2.49	2.09	2.29	2.49
Cauca	3.93	4.71	4.85	4.39
Nariño	4.82	5.40	3.31	4.58
Boyacá	9.65	6.79	6.86	5.38
Chocó	1.02	1.18	1.33	1.15
Sub-total	29.22	28.00	27.79	27.37
TOTAL	100.00	100.00	100.00	100.00

Fuente: Elaboración propia a partir de Anuarios de Estadística, DANE 1933 – 1944.

Anexo 21: Índice de crecimiento de establecimientos educativos de Secundaria según tipos y porcentaje de establecimientos según Curriculum, 1933 – 1944

ÍNDICE Y PORCENTAJES	1933	1936	1941	1944
Índice de crecimiento de (1933 = 100)				
- Establec. media total	100	149	170	189
- Establec. media tradicional	100	160	164	187
- Establec. media moderna	100	123	185	192
% de establecimientos con respecto total nacional				
- Bachillerato	67.14	71.41	64.85	66.04
- Comercial	16.67	16.45	19.89	17.05
- Normal	7.62	.....	5.60	5.81
- Industrial	3.81	4.95	4.90	6.30
- Agrícola	1.19	2.72	1.54	0.63
- Religiosa	3.57	4.47	3.22	4.17

Fuente: Elaboración propia a partir de Anuarios de Estadística, DANE 1933 – 1944.

Anexo 22: Índice de crecimiento del número de establecimientos de secundaria por tipo de Curriculum, 1933 – 1944

ÍNDICE DE CRECIMIENTO	1933	1936	1941	1944
Bachillerato	100	159	164	185
Comercial	100	147	203	193
Normal	100	.....	125	144
Industrial	100	194	219	313
Agrícola	100	340	220	100
Religiosa	100	187	154	220

Fuente: Elaboración propia a partir de Anuarios de Estadística, DANE 1933 – 1944.

Anexo 23: Índice de crecimiento de la Matrícula secundaria por tipos de Curriculum, 1933 - 1944

ÍNDICE DE CRECIMIENTO	1933	1936	1941	1944
Bachillerato	100	165	172	207
Comercial	100	123	254	261
Normal	100	.....	219	230
Industrial	100	150	217	272
Agrícola	100	199	193	148
Religiosa	100	166	116	219

Fuente: Elaboración propia a partir de Anuarios de Estadística, DANE 1933 – 1944.

Anexo 24: Porcentaje de establecimientos de Secundaria que son Oficiales o Privados según tipo de Curriculum, 1933 – 1944

TIPO	1933			1936			1941			1944		
	% Oficial	% Privado	% Total	% Oficial	% Privado	% Total	% Oficial	% Privado	% Total	% Oficial	% Privado	% Total
Bachillerato	68.04	66.77	67.06	70.68	71.17	71.07	60.36	66.00	64.68	62.14	67.29	65.95
Comercial	6.19	19.51	16.47	5.26	19.35	16.37	7.69	23.33	19.67	6.31	20.68	16.96
Normal	9.28	7.02	7.54	.....	.....	.....	14.20	3.07	5.68	13.59	3.22	5.90
Industrial	13.40	0.91	3.76	12.78	2.83	4.93	12.42	2.72	4.99	15.53	3.22	6.41
Agrícola	3.09	0.61	1.17	11.28	0.40	2.70	5.33	0.36	3.46	2.43	.....	0.63
Religiosa	.....	5.18	4.00	.....	6.25	4.93	.....	4.52	1.52	.....	5.59	4.15
TOTAL	100.00		100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Fuente: Elaboración propia a partir de Anuarios de Estadística, DANE 1933 – 1944.

Anexo 25: Porcentaje de establecimientos de Educación Media que son Oficiales o Privados según tipo de Curriculum, 1933 – 1944

TIPO	1933		1936		1941		1944	
	Oficial	Privada	Oficial	Privada	Oficial	Privada	Oficial	Privada
Bachillerato	23.16	76.84	21.03	78.97	21.84	78.16	24.38	75.62
Comercial	8.57	91.43	6.80	93.20	9.15	90.85	9.63	90.37
Normal	28.13	71.87	.....	.....	58.54	41.46	59.57	40.43
Industrial	81.25	18.75	54.84	45.16	58.33	41.67	62.75	37.25
Agrícola	60.00	40.00	88.24	11.76	81.82	18.18	100.00	.....
Religioso	.....	100.00	.....	100.00	.....	100.00	.....	100.00
TOTAL	22.82	77.18	21.14	78.86	23.41	76.50	25.08	74.12

Fuente: Elaboración propia a partir de Anuarios de Estadística, DANE 1933 – 1944.

Anexo 26: Porcentaje de Matrícula Secundaria que es Oficial o Privada según tipo de Curriculum, 1933-1944

TIPO	1933		1935		1941		1944	
	Oficial	Privada	Oficial	Privada	Oficial	Privada	Oficial	Privada
Bachillerato	39.94	60.06	34.80	65.20	34.74	65.26	36.68	63.32
Comercial	12.17	87.83	5.29	94.71	12.75	87.25	15.60	79.45
Normal	48.44	51.56	.....	.....	73.12	26.88	79.45	20.55
Industrial	88.62	11.38	70.45	29.55	61.37	38.63	71.15	28.85
Agrícola	64.76	35.24	83.85	16.15	79.41	20.59	100.00	.....
Religiosa	.....	100.00	.....	100.00	.....	100.00	.....	100.00
TOTAL	38.59	61.41	31.83	68.17	35.76	64.24	38.52	61.48

Fuente: Elaboración propia a partir de Anuarios de Estadística, DANE 1933 – 1944.

**Anexo 27: Proporción entre la población en edad escolar y la que asiste a las escuelas
por departamentos, según el Censo de 1938**

DEPARTAMENTOS	Población en edad escolar	Población matriculada en las escuelas	%
Antioquia	254.424	119.616	47.01
Atlántico	55.680	14.617	26.25
Bolívar	168.861	41.781	24.74
Boyacá	156.041	43.137	27.64
Caldas	165.260	69.691	42.17
Cauca	76.156	29.631	38.90
Cundinamarca	233.956	86.528	36.98
Huila	44.962	13.575	30.19
Magdalena	75.039	21.794	29.04
Nariño	96.740	38.226	39.51
Norte de Santander	72.042	19.408	26.93
Santander	120.942	31.257	25.03
Tolima	118.383	32.576	27.51
Valle	121.597	51.077	42.00
TOTALES	1.760.083	612.914	34.82

Fuente: Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1938.

Anexo 28: Sumas gastadas por el MEN en el sostenimiento y construcción de Escuelas Normales, Cursos de Información de Maestros, Facultad de Educación Normal Superior, Colegio de Segunda Enseñanza y Auxilios a Colegios Departamentales, 1934 - 1937; y sumas apropiadas para los mismos servicios, 1938

SERVICIO	1934	\$	1935	\$	1936	\$	1937	\$	1938	\$
Escuelas Normales e Instituto Pedagógico	263.033.072		520.555.25		1.028.262.75		1.037.196.97		1.256.322.28	
Curso de Información de maestros	.....		.....		.....		72.228.52		50.000.00	
Facultad de Educación o Normal Superior	78.063.95		88.741.92		95.000.00		95.852.17		115.000.00	
Sostenimiento de colegios de segunda enseñanza	27.670.33		37.209.94		124.945.06		98.779.35		186.000.00	
Auxilios a colegios Departamentales	61.800.00		61.440.00		178.180.00		186.020.00		287.700.00	

Fuente: Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1938.

Anexo 29: Colegios de Segunda Enseñanza en Colombia, 1938

DEPARTAMENTOS	Nacionales	Departamentales	Municipales	Privados
Antioquia	0	5	0	100
Atlántico	0	4	0	20
Boyacá	0	2	2	31
Bolívar	1	1	0	20
Caldas	0	2	14	29
Cauca	0	7	0	6
Cundinamarca	3	1	9	171
Huila	0	2	0	11
Tolima	0	2	0	14
Magdalena	1	3	0	18
Nariño	0	3	0	9
Santander	1	6	3	17
Norte de Santander	0	15	1	11
Valle	0	6	1	17
Intendencia del Chocó	0	2	0	1
El Meta	0	0	0	2
Int. San Andrés y Providencia	2	0	0	2
TOTALES	8	61	30	479

Fuente: Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1938.

Anexo 30: Educación Secundaria en Colombia, 1938

DEPARTAMENTOS	COLEGIOS DE VARONES SOMETIDOS INSP. OFICIAL	COLEGIOS DE VARONES NO SOMETIDOS INSP. OFICIAL	COLEGIOS DE SRTAS. SOMETIDOS INSP. OFICIAL	COLEGIOS DE SRTAS. NO SOMETIDOS INSP. OFICIAL	COLEGIOS MIXTOS SOMETIDOS INSP. OFICIAL	COLEGIOS MIXTOS NO SOMETIDOS INSP. OFICIAL	TOTALES
Antioquia	37	9	49	6	4	.....	105
Atlántico	6	4	3	7	.....	4	24
Bolívar	10	2	7	1	.....	.....	22
Boyacá	11	1	21	.....	2	.....	35
Caldas	26	1	11	7	2	.....	45
Cauca	6	2	5	.....	.....	.....	13
Cundinamarca	65	4	91	14	.....	.....	184
Huila	3	2	3	5	10	.....	13
Magdalena	3	8	5	5	.....	.....	22
Nariño	6	.....	6	0	1	.....	12
Santander del Norte	11	1	12	3	.....	.....	27
Santander del Sur	15	.....	5	7	.....	.....	27
Tolima	10	2	1	3	.....	.....	16
Valle del Cauca	12	2	7	3	.....	.....	24
Intendencia del Chocó	1	.....	1	1	.....	.....	3
Intendencia del Meta	.....	1	1	.....	.....	.....	2
Int. San Andrés y Providencia	1	.....	2	1	.....	.....	4
	223	39	230	63	19	4	578

Fuente: Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1938.

Anexo 31: Número de Alumnos que reciben Enseñanza Secundaria en Colombia, 1938

DEPARTAMENTOS	En colegios mixtos	Varones	Señoritas	Totales
Antioquia	4,343	4,234	1,596	10,173
Atlántico	470	1,344	711	2,525
Boyacá		1,462	1,391	2,853
Bolívar		1,127	406	1,533
Caldas		2,842	969	3,811
Cauca.		1,110	283	1,393
Cundinamarca	669	5,033	4,534	10,236
Huila		317	189	506
Tolima		959	362	1,321
Magdalena	98	576	276	950
Nariño		785	303	1,088
Santander		1,301	1,275	2,576
Norte de Santander		1,601	818	2,279
Valle		2,069	687	2,756
INTENDENCIAS				
El Chocó		95	94	189
San Andrés y Providencia		60	152	212
El Meta		21	7	28
TOTALES	5,580	24.392	14.053	44.429

Fuente: Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1938.

Anexo 32: Bachilleres Graduados, 1934 - 1938

AÑOS	HOMBRES	MUJERES
1934	256	
1935	649	
1936	538	1
1937	595	19
1938	434	9
TOTALES	2,472	29

Fuente: Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1938.

Anexo 33: Escuelas Normales Nacionales en Colombia, 1938

NOMBRES	Lugar	Sexo	Clase	Número de alumnos en 1938	1934	1935	ALUMNOS GRADUADOS		
							1936	1937	1938
1. Escuela Normal	Medellín	Hombres	Regular	143					
2. Escuela Normal	Barranquilla	"	"	119					
3. Escuela Normal	Manizales	"	"	143					
4. Escuela Normal	Tunja	"	"	95	184	180	69	198	56
5. Normal Central	Bogotá	"	"	151					
6. Escuela Normal	Pasto	"	"	139					Hasta el 30 de abril
7. Escuela Normal	Quibdó	"	"	83					
8. Instituto Ped.	Bogotá	Mujeres	"	178					
9. Escuela Normal	Ibagué	"	"	114					
10. Escuela Normal	Popayán	"	Rural	48					
11. La Picota	Bogotá	"	"	140					
12. Escuela Normal	Gigante (H.)	"	"	43					
13. Escuela Normal	Santa Marta	"	"	99					
14. Escuela Normal Superior	Bogotá	Mixta	Superior	162					
15. Curso de información	Bogotá	"	Superior	55					
				1.712					

Fuente: Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1938.

Anexo 34: Escuelas Normales Departamentales, 1938

NOMBRES	Lugar	Sexo	Clase	Número de alumnos en 1938
1. Escuela Normal	Cartagena	Mujeres	Regular	84
2. Escuela Normal	Manizales	"	Regular	250
3. Escuela Normal	Manizales	"	Rural	58
4. Escuela Normal	Bucaramanga	"	Regular	200
5. Escuela Normal	Cali	"	Regular	96
6. Escuela Normal	Tunja	"	Rural	36
7. Escuela Normal	Istmina	"	Rural	32
8. Escuela Normal	Concepción.S	Hombres	Rural	32
9. Instituto Central Femenino (sección normalista)	Medellín	Mujeres	Regular	73
10. Gimnasio del Pacífico	Tuluá (Valle)	Hombres	Regular	111
11. Colegio departamental de La Merced (Sec. normalista)	Bogotá	Mujeres	Regular	219
12. Colegio departamental femenino (sección normalista)	Tunja	"	Regular	42
TOTAL				1.233

Fuente: Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1938.

Anexo 35: Número de locales escolares construidos en los departamentos, con especificación de los auxilios recibidos de la nación, 1937 - 1938

DEPARTAMENTO	1934	1935	1936	1937	1938	TOTALES DE LOS AUXILIOS RECIBIDOS DE LA NACIÓN ENTRE 1937 Y 1938
Antioquia	21	12	17	21	9	13.713.11
Atlántico	0	0	0	2	3	4.200.00
Bolívar	5	7	0	2	2	950.00
Boyacá	0	0	1	16	4	38.267.88
Caldas	5	4	18	2	6	31.880.00
Cauca	2	3	0	0	2	2.000.00
Cundinamarca	38	42	10	0	0	128.695.90
Huila	2	0	5	0	0	300.00
Magdalena	0	0	0	6	10	22.174.38
Nariño	3	0	3	22	30	5.472.25
Norte de Santander	0	0	18	8	1	3.178.00
Santander	6	8	12	12	0	9.381.10
Tolima	16	18	17	15		9.250.00
Valle	19	24	36	43		2.379.00
TOTALES	117	118	137	149	86	271.841.92

Fuente: Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1938.

**Anexo 36: Número de Escuelas Urbanas y Rurales, Infantiles, Primarias,
Complementarias y Nocturnas en cada departamento, 1934 - 1938**

DEPARTAMENTO	1934		1935		1936		1937		1938	
	URBANA S	RURALE S	URBANA S	RURALE S	URBANA S	RURALE S	URBANA S	RURALE S	URBANA S	RURALE S
Antioquia	430	860	373	905	380	1.020	1.156	1.811	1.203	1.665
Atlántico	100	56	141	55	129	55	217	59	217	59
Bolívar	198	375	185	357	181	338	583	530	578	522
Boyacá	306	409	330	391	321	380	306	382	314	398
Caldas	103	585	176	591	176	591	156	569	138	566
Cauca	89	247	118	291	119	331	226	275	226	274
Cundinamarca	584	818	626	796	643	824	684	838	691	870
Huila	84	88	77	86	73	78	67	77	63	93
Magdalena	93	90	116	155	119	193	134	228	151	238
Nariño	134	179	161	195	127	239	157	272	183	303
Norte de Santander	101	171	95	178	91	206	52	211	93	219
Santander	269	146	290	213	258	349	383	362	394	386
Tolima	190	290	246	280	246	280	577	612	579	615
Valle	180	374	189	503	196	513	225	785	501	860

Fuente: Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1938.

**Anexo 37: Número de Inspectores Escolares, Servicio Médico-escolar y Maestros
Ambulantes en cada departamento, 1938**

Departamentos	Inspectores	Médicos	Dentistas	Enfermeras	MAESTROS AMBULANTES	
					Hombres	Mujeres
Antioquia	6	20	7	5	1	1
Atlántico	5	8	1	2	1	1
Bolívar	10	2	2	1	1	1
Boyacá	6	8	8	1	2	—
Caldas	9	3	3	6	1	1
Cauca	5	1	1	2	—	1
Cundinamarca	17	19	18	29	2	—
Huila	3	0	1	0	1	1
Magdalena	7	1	2	3	—	1
Nariño	7	0	0	0	2	—
N. Santander	5	3	3	0	1	1
Santander	8	7	1	1	1	1
Tolima	8	6	6	6	1	1
Valle	8	8	6	0	—	1
TOTALES	104	86	59	56	14	11

Fuente: Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1938.

**Anexo 38: Número de Maestros Urbanos y Rurales en las Escuelas Oficiales
Infantiles, Primarias, Complementarias y Nocturnas en cada departamento, 1934 -
1938**

DEPARTAMENTOS	1934		1935		1936		1937		1938	
	Urbanos	Rurales	Urbanos	Rurales	Urbanos	Rurales	Urbanos	Rurales	Urbanos	Rurales
Antioquia	1.054	867	1.007	922	1.102	1.048	1.070	1.062	1.117	989
Atlántico	232	56	198	55	206	55	217	57	226	59
Bolívar	445	418	414	377	388	351	371	331	361	312
Boyacá	307	409	333	391	332	380	306	382	314	398
Caldas	616	614	629	628	629	628	746	589	664	609
Cauca	190	240	236	291	268	334	226	275	226	274
Cundinamarca	585	818	651	796	656	824	704	838	711	870
Huila	154	88	135	91	138	86	135	85	129	100
Magdalena	135	93	145	156	182	201	136	228	153	238
Nariño	283	180	271	196	289	241	277	279	300	425
Norte de Santander	196	173	191	178	184	210	185	213	208	222
Santander	279	146	299	213	345	350	383	362	394	386
Tolima	193	299	248	280	249	280	254	306	259	305
Valle	585	392	653	554	659	556	611	635	656	672
TOTALES	5.254	4.793	5.310	5.128	5.627	5.544	5.621	5.642	5.718	5.859

Fuente: Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1938.

**Anexo 39: Número Escuelas Urbanas y Rurales en la Sección Infantil, Primaria,
Complementaria y Nocturna en cada departamento, 1934-1938**

NOMBRE	1934		1935		1936		1937		1938	
	Urbanos	Rurales	Urbanos	Rurales	Urbanos	Rurales	Urbanos	Rurales	Urbanos	Rurales
Antioquia	430	860	373	905	380	1020	1156	1811	1203	1665
Atlántico	100	56	141	55	129	55	217	59	217	59
Bolívar	198	375	185	357	181	338	583	530	578	522
Boyacá	306	409	330	391	321	380	306	382	314	398
Caldas	103	585	176	591	176	591	156	569	138	566
Cauca	89	247	118	291	119	331	226	275	226	274
Cundinamarca	584	818	626	796	643	824	684	838	691	870
Huila	84	88	77	86	73	78	67	77	63	93
Magdalena	93	90	116	155	119	193	134	228	151	238
Nariño	134	179	161	195	127	239	157	272	183	303
N. de S/der	101	174	95	178	91	206	52	211	93	219
Santander	269	146	290	213	258	349	383	362	394	386
Tolima	190	290	246	280	246	280	577	612	579	615
Valle	180	374	189	503	196	513	225	785	501	860
TOTAL	2861	4691	3123	4996	3053	5397	4964	7011	5331	7068

Fuente: Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1938.

**Anexo 40: Número de Inspectores Escolares, Servicio Médico Escolar y Maestros
Ambulantes en cada departamento, 1938**

DEPTOS	Inspectores	Médicos	Odontólogos	Enfermeras	Maestros Ambulantes	
					Hombres	Mujeres
Antioquia	6	20	7	5	1	1
Atlántico	5	8	1	2	1	1
Bolívar	10	2	2	1	1	1
Boyacá	6	8	8	1	2	...
Caldas	9	3	3	6	1	1
Cauca	5	1	1	2	...	1
Cundinamarca	17	19	18	29	2	...
Huila	3	0	1	0	1	1
Magdalena	7	1	2	3	...	1
Nariño	7	0	0	0	2	...
N. de S/der	5	3	3	0	1	1
Santander	8	7	1	1	1	1
Tolima	8	6	6	6	1	1
Valle	8	8	6	0	...	1
TOTAL	104	86	59	56	14	11

Fuente: CASTRO MARTÍNEZ, José Joaquín. Informe del Ministro d Educación al Congreso. 1937 - 1938.

Bogotá: ABC. 1938. p. 103.

**Anexo 41: Número de escuelas, encargados y alumnos matriculados en Patronatos
Escolares de Bolívar, 1940**

CIUDAD	NÚMERO DE ESCUELAS	DIRECTOR O ENCARGADO	ENTIDAD RESPONSABLE	No. DE ALUM MARI
		BOLÍVAR		
Cartagena	1	Ana Caballero, Ligia López y alumnas de la Normal	Patronato Escolar	22
Cartagena.	1	Mercedes Guvalo y otras	Patronato Escolar	20
Cartagena	1	Ana Camila Araujo y otras.	Patronato Escolar	22
Cartagena	1	Lucila Polo y otras	Patronato Escolar	20
Cartagena	1	Bertilda Cohen, Graciela Paz	Patronato Escolar	25
Cartagena	1	Genoveva Mendoza y otras	Patronato Escolar	21
Cartagena	3	Alumnas 5o. y 6o. de la Normal Rural	Escuela Normal Rural	41
Cartagena	1	Antonio M. Irisarri	Colegio de la Esperanza	.....
Cartagena	1	Camilo Villegas Ángel	Colegio San Pedro Claver	52
Mompós	1	Rector Colegio Pinillos	Colegio Pinillos	.....
Mompós	2 (rurales)	Directora Escuelas Oficiales	Patronato Escolar	.....
Caimito	3	Saúl Uribe, Teófilo Colón, Senén Hernández	Patronato Escolar	30
Pasan	17			253
Sincelejo	1	Presbítero Antonio Prieto.	Patronato Escolar	26
Sincelejo	1	Alfonso Meluk	Instituto Simón Araújo	204
Magangué	1	Manuel Atencia Ordóñez	Escuela Privada Caldas	.....
Magangué	2 (rurales)	Mario Viña López	Patronato Escolar	.....
Magangué	1	Joaquín Mesa M	Patronato Escolar	.....
Turbaco	2	Miembros Patronato	Patronato Escolar	.....
San Marcos	1	Miembros Patronato	Patronato Escolar	21

LA EXTENSION CULTURAL EN COLOMBIA

Ciénaga de Oro	1.	Manuel h. Mendoza y Miembros Patronato	Patronato Escolar	35
Pinillos	1	Miembros Patronato.	Patronato Escolar	.....
Lorica	1	Miembros Patronato	Patronato Escolar	7
Sahagún	2	Miembros Patronato	Patronato Escolar	.....
Arjona	4	José Correal, Presbítero	Patronato Escolar	78
Soplaviento	1	Santander Castillo S	Patronato Escolar	15
Soplaviento	1	Rafael H. Ruíz	Patronato Escolar	10
Soplaviento	1	Simón Almanza y Abel Muñoz	Patronato Escolar	26
	38			675

Fuente: La Obra Educativa del Gobierno en 1940. Extensión Cultural. Ministerio de Educación Nacional p.

Anexo 42: Progreso de los Patronatos Escolares en los Departamentos, entre junio y octubre de 1940

DEPARTAMENTOS	Mpios . por	Junio . No.	Julio . No.	Agosto . No.	Sept . No.	Octubre . No.	Junio . %	Julio . %	Agosto . %	Sept . %	Octubre . %
Antioquia	100	52	63	78	91	93	52	63	78	91,	93,
Atlántico	20	.....	2	5	8	11	.....	10	25	40,	55,
Bolívar	57	10	15	22	40	51	17,8	23,8	35,8	70,	89,
Boyacá	124	48	60	72	89	106	39,6	48	58,1	72,	85,
Caldas	43	21	26	34	37	37	50,9	61,9	79	86,	86,
Cauca	33	8	8	19	29	31	24,2	24,2	57,6	87,	94,
Cundinamarca	113	27	48	61	79	87	24,1	42,8	55,3	69,	77,
Huila	29	14	18	21	21	22	45,2	62,1	64,1	64,	75,
Magdalena	32	10	13	14	17	21	31,3	40,6	44,	53,	65,
Nariño	54	7	8	33	44	47	14,5	16,3	70,	86,	92,
Santander del Norte	33	5	6	13	18	22	15,2	18,2	39,3	54,	66,
Santander del Sur	74	64	74	74	74	74	86,5	100	100,	100,	100,
Tolima	39	18	20	30	32	33	46,2	52	76,9	82,	87,
Valle	37	.....	8	30	34	34	.....	22	83,3	91,	91,
Intendencias	20	.....	2	7	8	11	.....	11	35	40,	55,
Comisarías	8	.....	.....	4	5	5	.....	.....	50	55,	55,
TOTALES	813	284	369	479	326	685	36.4	47.2	57.4	77	84

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Sección de Patronatos Escolares, Información Estadística. 1941.

Anexo 43: Estadísticas de espectadores de la Sección de Cinematografía Educativa, 1940

DEPARTAMENTOS	ESCOLARES OFICIALES	ESCOLARES PARTICULARES	NIÑOS NO ESCOLARES	AGRICULTORES	OBREROS	COMERCIALES	SOLDADOS	MAESTROS	PRESIDARIOS	PRIMITIVOS	PÚBLICO NO CLASIFICADO
Antioquia	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Atlántico	5.096	.....	1.565	.....	802	.....	.....	.....	.....	.....	1.512
Bolívar	12.601	1.067	1.199	.....	986	.....	.....	279	.....	.....	1.320
Boyacá	10.967	3.050	.....	.....	200	361	220	120	450	.....	5.871
Caldas	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Cauca	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Cundinamarca	18.183	5.606	87.373	760	14.574	.....	.....	1.519	722	.....	138.620
Huila	735	100	360	90	310	.....	180	.....	.....	.....	685
Magdalena	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Nariño	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Santander del sur	17.704	.....	4.728	1.006	1.509	.....	.....	262	769	.....	20.030
Santander del norte	10.572	.....	682	.....	724	.....	.....	159	.....	.....	6.910
Tolima.	7.178	.....	510	.....	.....	.....	.....	60	60	.....	12.081
Valle	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Guajira	.....	.....	.....	300	.....	286	.....	.....	.....	620	620
San Andrés y Providencia	1.696	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	1.107
	84.732	9.825	96.347	2.156	19.185	647	400	2.399	2.001	620	188.196

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Sección de patronatos Escolares, Información Estadística. 1941.

Anexo 44: Ferias del Libro en Colombia de enero a septiembre de 1940

LUGAR	FECHAS	LIBROS VENDIDOS	VALOR \$
Bogotá	Abril. 15-16-17	64.995	19.072.33
Cartagena	Mayo. 22-23-24	2.165	2.116.74
Barranquilla	" 27-28-29	1.022	937.50
Manizales	Junio. 5-6-7	27.760	7.191.00
Bucaramanga	Julio. 9-10-11	34.092	5.341.53
Cúcuta	" 13-14-15	13.021	4.735.85
Ibagué	Agosto. 7-8-9	6.018	3.222.90
Armenia	" 15-16-17	5.487	1.926.36
Pereira	" 21-22-23	16.605	6.450.01
TOTAL: 9 ferias	27 días de feria	171.165	52.994.22

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Sección de Cultura Popular. 1941.

Anexo 45: Inversiones y aportes de escuelas en Bolívar, 1940 - 1945

BOLÍVAR	1940-41	1942	1943	1944-45
Municipios	3.617.43	.....	.....	117.697.23
Departamento	11.603.12	22.000.00	.....	211.750.75
Nación	38.986.35	38.671.47	.....	284.681.61
TOTALES	54.206.90	60.671.47	.....	614.129.59

Fuente: Elaboración propia a partir de la Memoria del Ministerio de Educación Nacional, 1945.

Anexo 46: Inversiones en construcciones de escuelas en el país, 1940 - 1945

AÑOS	APORTE NACIONAL	APORTES DEPARTAMENTALES - MUNICIPALES	INVERSIÓN TOTAL	No. DE AULAS	NIÑOS BENEFICIADOS
1940-41	1.070.870.88	801.858.58	1.872.729.46	526	21.040
1942	50.164.409	427.300.38	928.944.92	253	10.120
1943	75.640.925	602.490.26	1.358.999.51	377	15.080
1944-45	1.457.257.75	1.307.936.76	2.765.194.51	777	31.080
TOTALES	3.786.181.97	3.139.686.43	6.925.868.40	1.933	77.320

Fuente: Elaboración propia a partir de la Memoria del Ministerio de Educación Nacional, 1945.

**Anexo 47: Contratos celebrados por el Ministerio de Educación sobre construcciones
escolares con base en el Fondo de Fomento Municipal, 1941**

Departamento	Cuantía	Aporte nacional	Aportes dptl. y mpal.	Aporte municipal	No. Construcciones	No. Reparaciones
Antioquia	312.530.86	156.470.24	.....	156.060.62	36	9
Atlántico	83.131.35	47.343.65	35.787.70	.....	16	2
Bolívar	161.466.28	106.259.38	36.116.59	19.090.31	33	3
Boyacá	104.000.00	104.000.00	.....	.....	26	.....
Cauca	98.336.28	61.936.28	11.700.00	24.700.00	41	2
C/marca	165.000.00	57.819.67	107.180.33	.....	29	.....
Huila	44.774.41	41.209.14	.....	3.565.27	16	2
Magdalena	108.400.00	56.000.00	.....	52.400.00	13	.....
Nariño	70.760.83	70.760.83	.....	.....	11	.....
N. S/tander	145.939.09	56.566.76	89.372.33	.....	10	.....
Santander	124.550.00	88.430.00	36.120.00	.....	50	.....
Tolima	179.782.74	75.306.00	.....	104.476.74	63	5
Valle	208.700.00	88.200.00	120.500.00	.....	30	.....
Int/dencias						
Chocó	56.536.37	49.861.92	6.674.45	.....	54	4
Meta.....	15.000.00	15.000.00	.....	.....	1	.....
S. Andrés y Providencia	9.448.00	6.077.48	3.370.52	.....	.....	13
Comisariás						
Arauca	2.501.56	2.501.56	.....	.....	1	1
Guajira	11.972.87	11.972.87	.....	.....	4	.....
Putumayo	5.070.00	3.516.70	.....	1.553.30	2	.....
Vaupés	1.741.48	1.741.48	.....	.....	.....	4
Vichada	3.500.00	2.690.07	809.93	.....	2	.....
TOTALES	1.913.142.12	1.103.664.03	447.631.85	361.846.24	408	45

Fuente: Memoria del Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Prensa de la Biblioteca Nacional. 1941.

**Anexo 48: Contribución que los establecimientos Normalistas han dado a la campaña
de Desanalfabetización, 1940 – 1941**

DEPARTAMENTO	CIUDAD	NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO	Número de escuelas	Matriculados 1940	Matriculados 1941
Antioquia	Medellín	Escuela Normal de Varones	2	160	180
Antioquia	Medellín	Instituto Central Femenino	1	40	30
Atlántico	Barranquilla	Escuela Normal de Varones	1	90	124
Atlántico	Barranquilla	Colegio de Señoritas del Atlántico	1	8	15
Bolívar	Cartagena	Escuela Normal de Señoritas	1	60	86
Boyacá	Tunja	Escuela Normal de Institutores	1	16	25
Boyacá	Tunja	Colegio Departamental Femenino	2	112	128
Caldas	Manizales	Escuela Normal de Varones	1	90	128
Caldas	Manizales	Escuela Normal de Señoritas	1	80	17
Caldas	Manizales	Normal de Rurales para Señoritas	1	60	100
Cauca	Popayán	Normal Rural para Señoritas	.....	.....	.....
Cundinamarca	Bogotá	Colegio de Nuestra Señora del Rosario	1	18	.....
Cundinamarca	Bogotá	Ateneo Femenino	1	12	.....
Cundinamarca	Bogotá	Normal de Rurales de La Picota	1	96	103
Huila	Gigante	Escuela Normal de Rurales	1	26	31
Magdalena	Santa Marta	Escuela Normal de Rurales	1	20	100
Nariño	Pasto	Escuela Normal de Varones	1	136	72
Nariño	Pasto	Liceo de La Merced	1	11	15
N. de Santander	Pamplona	Escuela Normal de Varones	1	63	80
Santander	Bucaramanga	Escuela Normal de Señoritas	1	110	90
Santander	Málaga	Escuela Normal Rural de Señoritas	1	200	79
Tolima	Ibagué	Escuela Normal para Señoritas	1	60	72
Valle	Cali	Escuela Normal para Señoritas	.....	.....	.....
Valle	Cartago	Colegio de María Auxiliadora	1	20	22
Chocó	Quibdó	Escuela Normal de Varones	1	18	45
Chocó	Istmina	Escuela Normal Rural de Señoritas	1	107	140
TOTALES			26	1.429	1.643

Fuente: Memoria del Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Prensa de la Biblioteca Nacional. 1941.

Anexo 49: Escuelas y plazas de Maestros creadas en Bolívar, 1943

MUNICIPIOS	ESCUELAS CREADAS	PLAZAS DE MAESTRAS CREADAS
Cartagena	4	23
Calamar	0	3
Arjona	0	2
Soplaviento	0	1
Mahates	0	2
Marialabaja	2	2
Santa Catalina	0	1
Turbaco	0	1
Turbana	0	3
San Estanislao	0	2
Carmen (B)	0	1
San Jacinto	0	2
San Juan	2	3
El Guamo	1.	1
Córdoba	1	2
Colosó	1	2
Sincé	0	2
Sincelejo	5	6
Corozal	5	13
Morroa	2	3
Tolú	1	1
Sampués	1	3
Chinú	4	6
San Onofre	1	2
Palmito	1	1
Montería	8	8
Cereté	2	2
Ciénaga de Oro	1	2
San Pelayo	1	2
Lorica	2	9
Chimá	--	1
Momil	--	2
San Antero	2	3
Bodega Central	1	1
Barranco de Loba	2	2
Margarita	2	2

MUNICIPIOS	ESCUELAS CREADAS	PLAZAS DE MAESTRAS CREADAS
Pinillos	1	1
Simití	1	1
San Martín de Loba	0	1
Magangué	0	1
Ayapel	0	1
Majagual	3	3
Sucre	6	6
Sahagún	1	4
TOTAL	65	140

Fuente: CASTILLO, Enrique. Relato del desarrollo educativo en el departamento. Sección de Contabilidad y Estadística. Cartagena: Imprenta departamental, 1943. P.63-64.

Anexo 50: Aportes a las construcciones escolares en Bolívar, 1940 - 1941

MUNICIPIOS	APTE. MPAL.	APTE. DPTL.	APTE. NAL.	TOTAL
Cartagena	19.706.90
Santa catalina	4.000.00
Villanueva	4.000.00
Turbaco	7.000.00
Turbana	1.500.00
SOPLAVIENTO- 2 escuelas	3.000.00
Calamar	3.000.00
Calamar-Arroyohondo	1.500.00
CÓRDOBA-4 escuelas	3.500.00
San Jacinto	7.000.00
El Carmen	7.500.00
Ovejas	7.000.00
Mompós	9.000.00
Barranco de loba	2.500.00
Pinillos	2.500.00
Bodega central	3.500.00
San Benito abad	2.500.00
Caimito	3.500.00
San Marcos	7.500.00
Since	5.000.00
Sincelejo	7.500.00
Corozal	7.500.00
Chinú	3.000.00
Lorica	8.000.00
Chima	2.500.00
Momil-labateca	2.000.00
Ciénaga de Oro	7.500.00
Montería-Rionuevo	2.000.00
Sahagún	6.259.38
Mahates-terminación	3.500.00
Simití-terminación	3.500.00
Tolu-terminación	3.500.00
TOTALES	106.259.38	161.466.28

Fuente: Elaboración propia a partir de la Memoria del Ministerio de Educación Nacional, 1945.

Anexo 51: Aportes a las construcciones escolares en Bolívar, 1942

MUNICIPIOS	APTE. MPAL.	APTE. DPTL.	APTE. NAL.	TOTAL
CARTAGENA-2 rurales	750.00	1.750.00	3.500.00	6.000.00
Soplaviento	750.00	750.00	1.500.00	3.000.00
Arenas-las piedras	375.00	875.00	1.750.00	3.000.00
Arjona-Sincerín	375.00	875.00	1.750.00	3.000.00
María la baja	375.00	875.00	1.750.00	3.000.00
Calamar-Hatoviejo	375.00	875.00	1.750.00	3.000.00
Montería-garzones	375.00	875.00	1.750.00	3.000.00
San Carlos	375.00	875.00	1.750.00	3.000.00
Cereté-mateo Gómez.	375.00	875.00	1.750.00	3.000.00
Cereté-escuela urbana reparada	500.00	500.00	500.00	1.500.00
Sampues.	500.00	1.500	3.000.00	5.000.00
San Andrés Sotavento	375.00	875.00	1.750.00	3.000.00
Magangué	1.500.00	2.200.00	4.410.06	8.110.00
San Pedro	375.00	875.00	1.750.00	3.000.00
San Juan Nepomuceno	1.500.00	2.000.00	4.000.00	7.500.00
El Guamo	375.00	875.00	1.750.00	3.000.00
Córdoba-Esc. Urb. Y 2 rurales	1.125.00	2.625.00	4.250.00	8.000.00
San antero	375.00	875.00	1.750.00	3.000.00
Zambrano	500.00	1.500.00	2.072.87	4.072.87
Sucre	1.614.21	385.79	1.000.00	3.000.00
Barranco de loba	411-99	800.00	1.788.01	3.000.00
TOTALES	13.276.20	23.635.79	45.270.94	82.182.93

Fuente: Elaboración propia a partir de la Memoria del Ministerio de Educación Nacional, 1945.

Anexo 52: Aportes a las construcciones escolares en Bolívar, 1940-1943

MUNICIPIOS	APORTE DEPARTAMENTAL	APORTE NACIONAL	TOTAL
Achí	2.000.00	2.000.00	4.000.00
Arjona	2.000.00	2.000.00	4.000.00
Ayapel	2.000.00	2.000.00	4.000.00
Bodega central	2.000.00	2.000.00	4.000.00
Caimito	2.000.00	2.000.00	4.000.00
Carmen	2.000.00	2.000.00	4.000.00
Ciénaga de oro	2.000.00	2.000.00	4.000.00
Corozal	2.000.00	2.000.00	4.000.00
Chima	2.000.00	1.500.00	3.500.00
Chinú	2.000.00	1.500.00	3.500.00
Lorica	2.000.00	1.500.00	3.500.00
Mahates	2.000.00	1.500.00	3.500.00
Majagual	2.000.00	1.500.00	3.500.00
Margarita	2.000.00	1.500.00	3.500.00
Momil	2.000.00	1.500.00	3.500.00
Mompos	2.000.00	1.500.00	3.500.00
Morroa	2.000.00	1.500.00	3.500.00
Ovejas	2.000.00	1.500.00	3.500.00
Palmito	2.000.00	1.500.00	3.500.00
Pinillos	2.000.00	1.500.00	3.500.00
Ricaurte	2.000.00	1.500.00	3.500.00
Sahagún	2.000.00	1.500.00	3.500.00
San Benito abad	2.000.00	1.500.00	3.500.00
San Estanislao	2.000.00	1.500.00	3.500.00
San Fernando	2.000.00	1.500.00	3.500.00
San Jacinto	2.000.00	1.500.00	3.500.00
San Marcos	2.000.00	1.500.00	3.500.00
San Martín de loba	2.000.00	1.500.00	3.500.00
San Onofre	2.000.00	1.500.00	3.500.00
San Pelayo	2.000.00	1.500.00	3.500.00
Santa Catalina	2.000.00	1.500.00	3.500.00
Santa Rosa	2.000.00	1.500.00	3.500.00
Simití	2.000.00	1.500.00	3.500.00
Sincé	2.000.00	1.500.00	3.500.00
Sincelejo	2.000.00	1.500.00	3.500.00
Tolú	2.000.00	1.500.00	3.500.00
Toluviejo	2.000.00	1.500.00	3.500.00

MUNICIPIOS	APORTE DEPARTAMENTAL	APORTE NACIONAL	TOTAL
Turbaco	2.000.00	1.500.00	3.500.00
Turbana	2.000.00	1.500.00	3.500.00
Villanueva	2.000.00	1.500.00	3.500.00
Caño de loro	2.000.00	2.000.00	4.000.00
Sucre	2.000.00	2.000.00	4.000.00
Cartagena	18.000.00	35171.47	53.171.47
TOTALES	102.000.00	103.171.47	205.171.47

Fuente: Elaboración propia a partir de la Memoria del Ministerio de Educación Nacional, 1945.

Anexo 53: Aportes a las construcciones en Bolívar, 1944-1945

MUNICIPIOS	Apte. Mpal.	Apte. Dptl.	Apte. Nal.	Total
ACHÍ-Escuela urbana, 3 aulas	3.392.94	3.477.23	4.675.71	11.545.88
ARJONA-Escuela urbana, 4 aulas	3.689.05	4.149.82	5.580.11	13.418.98
AYAPEL- Escuela urbana, 3 aulas y 2 rurales	2.133.84	6.803.38	9.148.28	18.085.50
BARRANCO DE LOBA-Escuela urbana, 1 aula	490.44	1.833.80	2.465.57	4.789.81
BODEGA CENTRAL-Escuela urbana, 2 aulas	1.360.25	2.583.22	3.473.57	7.417.04
CAIMITO-Esc. Urbana, 2 aulas.....	1.160.62	2.278.36	3.063.62	6.502.60
CALAMAR-Escuela urbana, 3 aulas y una rural.....	2.524.59	5.285.81	7.107.64	14.918.04
CARMEN DE BOLÍVAR-Escuela urbana de 4 aulas.....	1.597.29	4.860.27	6.535.44	12.993.00
CERETÉ-Escuela urbana, 4 aulas.....	3.812.40	4.501.16	3.812.40	14.366.11
CIENAGA DE ORO-Escuela urbana, 3 aulas	4.836.74	3.024.04	4.066.33	11.927.11
CÓRDOBA-Escuela urbana 1 aula, escuela rural, 1 aula	1.143.55	2.715.25	3.651.11	7.509.91
COROZAL-Urbana 2, rural 1	2.831.75	4.458.91	5.995.74	13.286.40
CHIMA-Esc. Urbana, 2 aulas	1.208.77	1.822.52	2.450.67	5.481.96
CHINÚ-Escuela urbana, 3 aulas	1.003.90	3.653.34	4.912.51	9.569.75

MUNICIPIOS	Apte. Mpal.	Apte. Dptl.	Apte. Nal.	Total
GUAMO-Esc. urbana, 1 aula	1.322.14	1.326.94	1.784.29	4.433.37
LORICA-Escuela urbana, 4 aulas y 4 rurales	6.469.80	12.691.54	17.065.89	36.227.23
MAHATES-Esc. urbana, 2 aulas	1.737.92	2.779.61	3.737.64	8.255.17
MAGANGUÉ-Escuela urbana, 4 aulas y 2 rurales	4.346.68	7.587.63	10.202.82	22.137.13
MAJAGUAL-Esc. urbana, 3 aulas	2.035.51	4.304.29	5.787.84	12.127.64
MARGARITA-Esc. Urb., 2 aulas	575.18	2.635.05	3.543.27	6.753.50
MARIA LA BAJA-Escuela urbana, 3 aulas.	2.459.36	3.619.55	4.867.09	10.946.00
MOMPOS-Escuela urbana, 2 aulas y 2 rurales	2.427.24	5.558.37	7.474.14	15.459.75
MOMIL-Esc. urbana, 2 aulas	1.452.14	2.953.73	3.971.79	8.377.66
MONTERÍA-Escuela urbana, 4 aulas y 7 rurales	9.020.63	20.093.86	27.019.52	56.134.01
MORROA-Esc. urbana, 1 aula	687.44	1.287.15	1.730.79	3.705.38
OVEJAS-Escuela urbana, 3 aulas	4.516.06	3.219.43	4.329.05	12.064.54
PALMITO-Escuela urbana, 1 aula	704.43	1.276.80	1.716.87	3.698.10
PINILLOS-Esc. urbana, 2 aulas	1.816.38	2.731.80	3.673.37	8.221.55
RICAUURTE-Esc. urbana, 2 aulas	612.18	2.186.01	2.939.45	5.737.64
SAHAGÚN-Escuela urbana, 4 aulas y 2 rurales	2.324.36	9.672.80	13.006.69	25.003.85
SAN ANDRÉS-Esc. Urb., 3 aulas	1.212.06	5.232.51	7.035.97	13.480.54
SAN ANTERO-Esc. Urb., 1 aula	1.224.65	1.812.84	2.437.66	5.475.15
SAN BENITO-Esc. Urb., 2 aulas	1.618.72	3.278.74	4.408.80	9.306.26
SAN CARLOS-Esc. Urb., 2 aulas	1.890.94	2.266.76	3.031.90	7.189.60
SAN ESTANISLAO-Escuela urbana, 2 aulas	1.087.21	2.323.08	3.123.76	6.534.05
SAN FERNANDO-Escuela urbana, 1 aula	550.19	1.370.78	1.843.24	3.764.21
SAN JUAN NEPOMUCENO-Escuela urbana, 3 aulas	2.155.82	2.951.46	3.968.80	9.076.08
SAN JACINTO-Esc. Urb., 3 aulas	1.137.36	3.572.02	4.803.18	9.512.56
SAN MARCOS-Esc. Urb., 3 aulas	3.385.34	2.628.86	3.534.94	9.549.14
SAN MARTÍN DE LOBA-Escuela urbana de 2 aulas	968.89	2.821.67	3.794.20	7.584.76
SAN Pelayo-Esc. Urb., 4 aulas	4.392.32	3.721.32	5.003.39	13.117.57
SAN PEDRO-Esc. Urb., 2 aulas	1.662.32	1.972.67	2.652.58	6.287.57
SAN ONOFRE-Esc. Urb., 4 aulas	2.706.58	5.174.92	6.958.53	14.840.03

MUNICIPIOS	Apte. Mpal.	Apte. Dptl.	Apte. Nal.	Total
SANTA ROSA-Esc. Urb., 1 aula	912.24	1.576.69	2.120.11	4.609.04
SAMPUES-Esc. Urb., 2 aulas.	1.502.30	2.923.17	3.930.69	8.356.16
SINCÉ-Esc. Urbana, 4 aulas y 1 rural..	1.686.09	6.668.04	8.923.26	17.277.39
SINCELEJO-Escuela urbana, 4 aulas y 1 rural	5.024.26	5.302.23	7.129.73	17.456.22
SIMITÍ-Escuela rural, 2 aulas	814.70	2.062.61	2.773.53	5.650.84
SUCRE-Escuela urbana, 2 aulas y 2 rurales	1.966.72	4.772.71	6.417.69	13.157.12
TOLÚ-Escuela urbana, 2 aulas	1.659.99	1.974.09	2.654.49	6.288.57
TOLUVIEJO-Esc. Urb., 2 aulas	1.288.85	2.200.22	2.958.56	6.447.63
Zambrano-Esc. Urbana, 2 aulas.	1.109.88	1.882.77	2.531.69	5.524.34
AMPLIACIONES:				
CARTAGENA-2 urbanas	.....	3.177.13	4.944.50	8.121.63
SANTA CATALINA-1 urbana	871.47	712.49	958.06	2.542.02
SOPLAVIENTO-2 rurales	772.58	1.657.06	2.228.19	4.657.83
TURBACO-Urbana	1.906.17	452.28	608.15	2.966.60
TURBANA-Urbana	496.00	705.43	948.57	2.150.00
VILLANUEVA-Urbana	.....	1.184.53	927.54	2.112.07
TOTALES.....\$	117.697.23	211.750.75	284.681.61	614.129.59

Fuente: Elaboración propia a partir de la Memoria del Ministerio de Educación Nacional, 1945.

**Anexo 54: Inversiones totales de construcciones escolares con recursos de Fomento
Municipal, 1945**

DEPARTAMENTOS INTENDENCIAS COMISARÍAS	AÑOS	APORTES NACIONALES	APORTES DEPARTAMEN TALES	APORTES MUNICIPA LES	TOTALES
Antioquia (no cooperados)	1940 a 1945	305.476.29	.....	251.974.35	557.450.64
Antioquia (cooperados)	1940 a 1945	126.177.28	.....	113.088.90	239.266.18
Atlántico	1940 a 1945	183.458.78	90.847.54	166.899.64	441.205.96
Bolívar	1940 a 1945	362.339.43	245.353.87	121.314.66	729.007.96
Boyacá	1940 a 1945	304.767.86	20.858.88	19.730.86	345.357.60
Caldas	1940 a 1945	189.244.75	.....	28.240.00	217.484.75
Cauca	1940 a 1945	201.529.65	82.686.01	87.286.71	371.502.37
Cundinamarca	1940 a 1945	332.126.35	580.212.95	.....	912.339.30
Huila	1940 a 1945	118.355.64	59.805.60	32.505.63	210.666.87
Magdalena	1940 a 1945	161.041.30	40.339.59	103.620.55	305.001.44
Nariño	1940 a 1945	255.548.33	.....	.....	255.548.33
Norte de Santander	1940 a 1945	185.589.12	168.077.73	95.332.42	448.999.27
Santander	1940 a 1945	254.167.66	84.115.12	18.230.00	356.512.78
Tolima	1940 a 1945	256.114.03	225.986.73	138.598.11	620.698.87
Valle	1940 a 1945	225.000.24	188.257.50	64.600.00	477.857.74
Amazonas	1940 a 1945	4.128.98	.....	.....	4.128.98
Chocó	1940 a 1945	171.405.68	76.982.23	.....	248.387.91
Meta	1940 a 1945	42.771.23	7.333.28	.....	50.104.51
San Andrés y Providencia	1940 a 1945	13.847.66	3.370.52	.....	17.218.18
Arauca	1940 a 1945	10.280.43	.....	.....	18.264.18
Caquetá	1940 a 1945	13.464.18	4.800.00	.....	10.280.43
La Guajira	1940 a 1945	44.701.86	.....	.....	44.701.86
Putumayo	1940 a 1945	13.137.93	16.362.07	.....	29.500.00
Vaupés	1940 a 1945	5.001.32	.....	.....	5.001.32
Vichada	1940 a 1945	6.505.99	2.874.98	.....	9.380.97
TOTALES	.....	3.786.181.97	1.898.264.60	1.241.421.83	6.925.868.40

Anexo 55: Contratos celebrados por el Ministerio de Educación Nacional con los Departamentos y Territorios Nacionales, sobre construcciones escolares con fondos del Fomento Municipal y Escolar Nacional, 1946

DEPARTAMENTOS	APORTES		Totales
	Nacional	Departamentales y municipales	
	PESOS		
Antioquia - no cooperados	178.939,02	129.597,64	308.536,65
Antioquia - Subcontrato	27.382,50	.....	27.382,50
Antioquia - Cooperados	164.000,00	78.500,00	242.500,00
Antioquia - Subcontrato	72.318,59	28.000,00	100.318,59
Atlántico	118.186,33	160.285,33	278.471,66
Bolívar	293.352,19	228.647,81	522.000,00
Boyacá	210.432,73	84.638,27	295.071,00
Boyacá - Subcontrato	49.108,04	49.108,04	98.216,08
Caldas.	295.035,50	143.358,82	438.394,32
Cauca	149.084,94	132.582,28	281.667,22
Cundinamarca	321.243,12	100.000,00	421.243,12
Huila	93.228,16	21.637,78	114.865,94
Magdalena	115.132,24	109.867,76	225.000,00
Magdalena - Subcontrato	29.115,74	.....	29.115,74
Nariño	187.810,17	34.800,00	222.610,17
Norte de Santander	145.608,66	142.677,04	288.285,70
Santander	193.725,79	119.000,00	312.725,79
Santander - Subcontrato	46.918,50	50.000,00	96.918,50
Tolima	216.697,89	161.000,00	377.697,89
Valle del Cauca	186.753,23	135.235,10	321.988,33
Valle del Cauca - Subcontrato	53.016,62	38.391,32	91.407,94
Territorios Nacionales - Parte	72.162,11	5.187,20	77.349,31
TOTALES	3.219.252,00	1.952.514,39	5.171.766,46

Fuente: Memoria del señor Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1946. Bogotá: Imprenta Nacional. p. 104.

**Anexo 56: Construcciones escolares contratadas con fondos del Fomento Municipal y
Escolar nacional, en el Departamento de Bolívar, 1946**

MUNICIPIOS	APORTES			Total
	Nacional	Departamental	Municipal	
	PESOS			
Arjona - 1 escuela urbana	4.820,00	1.680,00	3.300,00	10.000,00
Barranco de Loba - 1 escuela urbana	6.450,00	2.250,00	1.300,00	10.000,00
Bodega Central - 1 escuela urbana	6.970,00	2.430,00	2.600,00	12.000,00
Calamar - 2 escuelas rurales	8.160,00	2.840,00	5.000,00	16.000,00
Cereté - 1 escuela rural	6.300,00	2.200,00	3.500,00	12.000,00
Ciénaga de Oro - 1 escuela urbana	5.560,00	1.940,00	2.500,00	10.000,00
Córdoba - 1 escuela urbana	5.560,00	1.940,00	2.500,00	10.000,00
Corozal - Escuela urbana (Ampliación)	6.680,00	2.320,00	3.000,00	12.000,00
Chimá - 1 escuela urbana. 2 escuelas rurales	14.100,00	4.000,00	11.000,00	30.000,00
Chinú - 1 escuela urbana	16.320,00	5.680,00	3.000,00	25.000,00
Carmen de Bolívar - 2 escuelas rurales	10.600,00	3.700,00	5.700,00	20.000,00
El Guamo - 1 escuela urbana	6.530,00	2.270,00	1.200,00	10.000,00
Lorica - 1 escuela urbana y 1 escuela rural	8.900,00	3.100,00	8.000,00	20.000,00
Magangué - 1 escuela urbana	10.390,00	3.610,00	6.000,00	20.000,00
Mahates - 1 escuela urbana	6.680,00	2.320,00	3.000,00	12.000,00
Margarita - Escuela urbana (Ampliación)	3.340,00	1.160,00	500,00	5.000,00
María la Baja - Escuela urbana (Ampliación)	3.710,00	1.290,00	3.000,00	8.000,00
Momil - 1 escuela urbana	5.270,00	1.830,00	2.900,00	10.000,00
Mompós - 1 escuela urbana	9.270,00	3.230,00	5.500,00	10.000,00
Morroa - 1 escuela urbana	6.680,00	2.320,00	1.000,00	10.000,00
Ovejas - Escuela urbana (Ampliación)	7.420,00	2.500,00	5.000,00	15.000,00
Palmito - Escuela urbana (Ampliación)	3.340,00	1.160,00	500,00	6.000,00
Pinillos - 1 escuela urbana	5.930,00	2.070,00	2.000,00	10.000,00
Ricaurte - 1 escuela urbana	5.930,00	2.070,00	2.000,00	10.000,00
Sahagún - 1 escuela rural	6.680,00	2.320,00	1.000,00	10.000,00
Sampués - 1 escuela urbana	5.930,00	2.070,00	2.000,00	10.000,00
San Andrés de Sotavento - 1 escuela rural	6.450,00	2.250,00	1.300,00	10.000,00
San Antero - Escuela urbana. (Ampliación)	2.670,00	930,00	1.400,00	5.000,00
San Jacinto - Escuela urbana. (Ampliación)	5.930,00	2.070,00	2.000,00	10.000,00
San Juan Nepomuceno - 1 escuela urbana....	5.930,00	2.070,00	2.000,00	10.000,00
San Marcos - Escuela urbana. (Ampliación)	5.560,00	1.940,00	4.500,00	12.000,00
San Onofre. 1 escuela urbana	5.560,00	1.940,00	4.500,00	12.000,00
Santa Rosa - Escuela urbana. (Ampliación)	2.450,00	850,00	1.700,00	5.000,00
San Pedro - 1 escuela urbana.....	6.530,00	2.270,00	3.200,00	12.000,00

MUNICIPIOS	APORTES			Total
	Nacional	Departamental	Municipal	
	PESOS			
Simití - 1 escuela rural.....	8.900,00	3.100,00	.....	12.000,00
Sincé - 1 escuela urbana	7.050,00	2.450,00	2.500,00	12.000,00
Sincelejo - 1 escuela rural	5.930,00	2.070,00	2.000,00	10.000,00
Soplaviento - Escuela urbana. (Ampliación).	2.960,00	1.040,00	1.000,00	5.000,00
Sucre - 1 escuela urbana	6.300,00	2.200,00	3.500,00	12.000,00
Tolú--Morrosquillo - 1 escuela urbana	6.300,00	2.200,00	1.500,00	10.000,00
Turbaco - 1 escuela urbana	7.790,00	2.710,00	4.500,00	15.000,00
Turbaná - 1 escuela urbana	6.680,00	2.320,00	1.000,00	10.000,00
Villanueva - 1 escuela urbana	6.680,00	2.320,00	1.000,00	10.000,00
Zambrano - 1 escuela urbana	1.162,19	2.337,81	1.500,00	10.000,00
TOTALES	293.352,19	102.347,81	126.300,00	522.000,00

Fuente: Memoria del señor Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1946. Bogotá: Imprenta Nacional. p. 109-110.

Anexo 57: Gobernadores de Bolívar, 1900-1946

PERIODO		GOBERNADOR	CIUDAD ORIGEN
INICIO	FINAL		
22 de agosto de 1900	1900	Próspero A. Carbonell	Barranquilla
1900	1901	Marceliano Vélez Barreneche	Envigado, Antioquia
1901	1901	Manuel Dávila Flórez	Mompox, Bolívar
1901	1902	Joaquín Fernando Vélez	Cartagena
1902	13 de febrero de 1903	Juan B. Tobar	Bogotá
13 de febrero de 1903	13 de agosto de 1903	Luis Vélez Racero	Cartagena
13 de agosto de 1903	1904	José Francisco Insignares Sierra	Barranquilla
1904	5 de enero de 1905	Luis Patrón Rosano	Tolú, Sucre
5 de enero de 1905	19 de diciembre de 1905	Enrique L. Román	Cartagena
19 de diciembre de 1905	1906	Celedonio Piñeres	Cartagena
1906	julio de 1906	Enrique L. Román	Cartagena
julio de 1906	3 de octubre de 1906	José María Pasos	Cartagena
3 de octubre de 1906	Septiembre de 1908	Miguel Mariano Torralbo Martínez	Lorica, Córdoba
Septiembre de 1908	4 de julio de 1909	Jerónimo Martínez Aycardi	Cartagena
4 de julio de 1909	Agosto de 1909	José Ulises Osorio	San Juan Nepomuceno, Bolívar
Agosto de 1909	1 de enero de 1911	José María de la Vega	Cartagena

PERIODO		GOBERNADOR	CIUDAD ORIGEN
INICIO	FINAL		
1 de enero de 1911	12 de mayo de 1912	Rafael Calvo Castaño	Cartagena
16 de mayo de 1912	11 de octubre de 1913	Juan Antonio Gómez Recuero	Ciénaga de Oro, Córdoba
11 de octubre de 1913	15 de noviembre de 1913	Manuel Francisco Obregón	Pinillos, Bolívar
15 de noviembre de 1913	13 de agosto de 1914	Juan Antonio Gómez Recuero	Ciénaga de Oro, Córdoba
13 de agosto de 1914	2 de mayo de 1917	Ramón Rodríguez Diago	San Juan Nepomuceno, Bolívar
2 de mayo de 1917	22 de agosto de 1918	Enrique J. Arrázola	Calamar, Bolívar
22 de agosto de 1918	8 de abril de 1922	Jerónimo Martínez Aycardi	Cartagena
8 de abril de 1922	8 de diciembre de 1922	Fernando Alberto Gómez Pérez	Montería
8 de diciembre de 1922	12 de septiembre de 1923	Henrique L. Roman	Cartagena
12 de septiembre de 1923	27 de enero de 1925	Vicente Martínez Recuero	Lorica, Córdoba
27 de enero de 1925	6 de noviembre de 1926	Lázaro Pérez Ucrós	Cartagena
6 de noviembre de 1926	10 de febrero de 1928	Enrique J. Arrázola	Calamar, Bolívar
10 de febrero de 1928	16 de mayo de 1928	Fulgencio Lequerica Vélez	Cartagena
16 de mayo de 1928	24 de marzo de 1930	Henrique A. de la Vega	Cartagena
24 de marzo de 1930	5 de julio de 1930	Roque Pupo Villa	Cartagena

PERIODO		GOBERNADOR	CIUDAD ORIGEN
INICIO	FINAL		
5 de julio de 1930	21 de agosto de 1930	Henrique Grau	Cartagena
21 de agosto de 1930	9 de abril de 1931	Luis Felipe Angulo	San Jacinto, Bolívar
9 de abril de 1931	18 de marzo de 1933	José María de la Espriella Abadía	Sincelejo
18 de marzo de 1933	16 de enero de 1934	Rogelio Adolfo Támara López	Sincelejo
16 de enero de 1934	10 de diciembre de 1934	Napoleón Franco Pareja	Carmen de Bolívar, Bolívar
10 de diciembre de 1934	2 de septiembre de 1935	Carlos del Castillo	Cartagena
2 de septiembre de 1935	19 de julio de 1936	Manuel Francisco Obregón	Pinillos, Bolívar
19 de julio de 1936	22 de octubre de 1936	Enrique de la Espriella Abadía	Cartagena
22 de octubre de 1936	8 de julio de 1938	Aníbal Badel	Corozal, Sucre
8 de julio de 1938	21 de febrero de 1941	Manuel Francisco Obregón	Pinillos, Bolívar
21 de febrero de 1941	31 de octubre de 1941	Néstor Pineda	Chinú, Córdoba
31 de octubre de 1941	28 de noviembre de 1941	Miguel A. Lengua	Mompós, Bolívar
28 de noviembre de 1941	31 de agosto de 1942	Domingo López Escauriaza	Cartagena
31 de agosto de 1942	31 de marzo de 1944	Francisco de Paula Vargas Vélez	Cartagena

PERIODO		GOBERNADOR	CIUDAD ORIGEN
INICIO	FINAL		
31 de marzo de 1944	19 de febrero de 1945	Napoleón Franco Pareja	Carmen de Bolívar, Bolívar
19 de febrero de 1945	1 de octubre de 1945	Eduardo Bossa	Cartagena
1 de octubre de 1945	16 de agosto de 1946	Senén González Guerra	Cartagena
16 de agosto de 1946	21 de junio de 1947	Juan Pupo Villa	Cartagena

Fuente: Elaboración propia a partir de BOSSA HERAZO, Donaldo. Cartagena Independiente: Tradición y desarrollo. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1967. p. 175 - 205.

Anexo 58: Ministros de Educación Nacional, 1930-1946

PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA – Partido	MINISTRO DE EDUCACIÓN NACIONAL	PARTIDO	FECHA DE POSECIÓN
ENRIQUE OLAYA HERRERA 1930-1934 LIBERAL	E. Arango A. Carbonell J. Carrizosa V. P.M. Carreño J. Jaramillo Arango	Conservador Conservador Conservador Conservador Conservador	12.04.1930 07.08.1930 28.07.1931 21.09.1933 29.05.1934
ALFONSO LÓPEZ PUMAREJO 1934-1938 LIBERAL	C. Lozano y Lozano L. López de Mesa D. Echandía A. Lleras Camargo T.E. Tescón J. Zalamea A. López J.J. Castro Martínez	Liberal Liberal Liberal Liberal Liberal Liberal Liberal Liberal	07.08.1934 13.08.1934 10.08.1935 28.01.1937 27.02.1937 01.03.1937 27.03.1937 04.06.1937
EDUARDO SANTOS 1938-1942 LIBERAL	A. Araújo Gaviria J. Eliécer Gaitán G. Nanneti J. Lozano y Lozano G. Arciniegas	Liberal Liberal Liberal Liberal Liberal	07.08.1938 01.02.1940 15.02.1941 21.10.1941 13.01.1942
ALFONSO LÓPEZ PUMAREJO 1942-1945 LIBERAL	J. Zalamea A. Fernández de Soto A. Londoño Palacio R. Parga Cortes C. Lozano y Lozano R. Ancisar Sordo C. Arango Vélez A. Rocha	Liberal Liberal Liberal Liberal Liberal Liberal Liberal Liberal	07.08.1942 05.09.1942 08.01.1943 12.03.1943 23.08.1943 24.09.1943 08.10.1943 19.11.1943
ALBERTO LLERAS CAMARGO 1945-1946 LIBERAL	G. Arciniegas M. Carvajal L. Buenahora L.E. Quijano M. Jiménez López	Liberal Conservador Liberal Conservador Conservador	09.09.1945 08.08.1946 12.08.1946 18.09.1946 11.12.1946

Fuente: Elaboración propia a partir de: HELG, Aline. La educación en Colombia: 1918-1957. Bogotá, Serie Educación y Cultura, Universidad Pedagógica Nacional y Plaza & Janés Eds. 2001. p. 307-308.