

LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA: 1918-1957

UNA HISTORIA SOCIAL,
ECONÓMICA Y POLÍTICA



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Escuela de Educadores

Aline Helg

RESCATES

La educación en Colombia: 1918-1957

Una historia social, económica
y política

Helg, Aline

La educación en Colombia: 1918 – 1957. Una historia social, económica y política / Aline Helg; Jorge Orlando Melo y Fernando Gómez, traductores. – 3.ª Edición. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2022
494 páginas.

Incluye: Bibliografía.

Incluye: Anexos

ISBN impreso: 978-628-7518-31-5

ISBN PDF: 978-628-7518-32-2

ISBN ePub: 978-628-7518-33-9

Título original: Civiliser le peuple et former les élites: l'éducation en Colombie 1918 à 1957.

1. Educación – Historia – Colombia – 1918 – 1957. 2. Educación y Estado. 3. Educación – Aspectos Económicos y Sociales. 4. Currículo. 5. Escolaridad – Historia – Colombia. 6. Reforma Educativa – Historia. 7. Alfabetización. 8. Docentes. I. Melo, Jorge Orlando, traductor. II. Gómez, Fernando, traductor. III. Tit.

379.0961 ed.21

**La educación en Colombia: 1918-1957.
Una historia social, económica y política**

Título original:

Civiliser le peuple et former les élites:
L'éducation en Colombie 1918 à 1957. París:
L'Harmattan, 1984

Tercera edición, revisada

Autora:

Aline Helg

Traductores:

Jorge Orlando Melo y Fernando Gómez

Prólogo a la tercera edición:

Oscar Saldarriaga Vélez

Prólogo a la segunda edición:

Gonzalo Cataño

© Universidad Pedagógica Nacional

ISBN impreso: 978-628-7518-31-5

ISBN PDF: 978-628-7518-32-2

ISBN ePub: 978-628-7518-33-9

Universidad Pedagógica Nacional

Alejandro Álvarez Gallego

Rector

Yeimy Cárdenas Palermo

Vicerrectora Académica

Mireya González Lara

Vicerrectora de Gestión Universitaria

Fernando Méndez Díaz

Vicerrector Administrativo y Financiero

Gina Paola Zambrano Ramírez

Secretaria General

Fecha de aprobación: 06-09-2021

Preparación editorial

Grupo Interno de Trabajo Editorial
Universidad Pedagógica Nacional

Carrera 16A n.º 79-08

editorial.pedagogica.edu.co

Teléfono: (57 1) 347 1190 - (57 1) 594 1894

Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera

Coordinación

Pablo A. Castro Henao

Edición

Nicolás Sepúlveda Perdomo

Corrección de estilo

Mauricio Esteban Suárez

Paula A. Cubillos Gómez

Diagramación

Bogotá, 2022

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de
1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.



Esta publicación puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas.

La educación en Colombia: 1918-1957

Una historia social, económica
y política

Aline Helg

—Tercera edición, revisada—



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Contenido

PRÓLOGO A LA TERCERA EDICIÓN (2022)	13
PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN (2001)	18
AGRADECIMIENTOS (1987)	22
INTRODUCCIÓN	24
HISTORIOGRAFÍA Y METODOLOGÍA	24
LOS ANTECEDENTES DEL SIGLO XIX	34
ALFABETIZACIÓN, ENSEÑANZA E INSTITUCIONES ESCOLARES EN EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX	57
ALFABETIZACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN EN LAS DIFERENTES REGIONES A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX	57
LA ENSEÑANZA PRIMARIA	73
LA ENSEÑANZA SECUNDARIA	104
LA FORMACIÓN PROFESIONAL	130
LAS INSTITUCIONES ESCOLARES Y SU FINANCIACIÓN	145
INICIACIÓN DE UN PROCESO DE REFORMAS ESCOLARES ENTRE 1924 Y 1934	158
PREMISAS DE LA REFORMA EDUCATIVA	158
LA EXPERIENCIA DEL DEPARTAMENTO DE BOYACÁ ENTRE 1925 Y 1930	173
REFORMAS NACIONALES	180
EL GOBIERNO DE ALFONSO LÓPEZ PUMAREJO, 1934-1938	205
LA EDUCACIÓN EN EL PROGRAMA POLÍTICO DE ALFONSO LÓPEZ PUMAREJO	205
LA EDUCACIÓN POPULAR Y RURAL ENTRE 1934 Y 1935	211

CENTRALIZACIÓN, POLITIZACIÓN Y DEMOCRATIZACIÓN ENTRE 1935 Y 1938	226
LOS TERRITORIOS NACIONALES: LOS OLVIDADOS DE LA REFORMA EDUCATIVA	261
EXPANSIÓN ESCOLAR Y TRANSFORMACIONES ESTRUCTURALES ENTRE 1938 Y 1957	275
LAS TRANSFORMACIONES ESTRUCTURALES	275
LA EVOLUCIÓN POLÍTICA Y EL PROBLEMA EDUCATIVO	291
LAS RELACIONES ENTRE LA IGLESIA Y EL ESTADO	304
LA POLÍTICA GENERAL DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN	315
EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ELEMENTAL	337
LA BÚSQUEDA DE UNA ENSEÑANZA SECUNDARIA ACORDE CON LAS NECESIDADES DEL PAÍS	358
EPÍLOGO	404
ANEXOS	429
ANEXO 1. MINISTROS DE EDUCACIÓN NACIONAL ENTRE 1918 Y 1957	429
ANEXO 2. GRÁFICOS GENERALES DE EDUCACIÓN	431
ANEXO 3. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE CAMBIO DEL PESO CON RELACIÓN AL DÓLAR ENTRE 1918 Y 1957	435
ANEXO 4. BIOGRAFÍAS DE EDUCADORES Y DE PERSONALIDADES INFLUYENTES EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA DE 1918 A 1957	436
BIBLIOGRAFÍA	462
FUENTES MANUSCRITAS EN ARCHIVOS	462
FUENTES IMPRESAS	462
PERIÓDICOS Y REVISTAS	491
SOBRE LA AUTORA	493

Índice de figuras

FIGURA 1. DIVISIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA EN 1928.	55
FIGURA 2. TASA DE ALFABETIZACIÓN EN 1918.	60
FIGURA 3. PORCENTAJE DE INSCRITOS EN LA ESCUELA PRIMARIA SOBRE LA POBLACIÓN TOTAL POR DEPARTAMENTO EN 1922.	61
FIGURA 4. DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA SEGÚN CURSO Y SECTOR (RURAL O URBANO) EN 1931.	75
FIGURA 5. TASA DE ALUMNOS INSCRITOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA SOBRE LA POBLACIÓN TOTAL POR DEPARTAMENTO EN 1923 (EN %).	107
FIGURA 6. IMPLANTACIÓN DE LAS COMUNIDADES RELIGIOSAS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA ANTES DE 1930.	113
FIGURA 7. DIVISIÓN ECLESIAÍSTICA DE LOS TERRITORIOS NACIONALES DE 1930.	266
FIGURA 8. TASA DE ALFABETIZACIÓN DE 1951.	282
FIGURA 9. ESCOLARIZACIÓN PRIMARIA, PORCENTAJE DE INSCRITOS EN LA ESCUELA PRIMARIA SOBRE LA POBLACIÓN EN EDAD ESCOLAR EN 1950.	283
FIGURA 10. ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA (ALUMNOS INSCRITOS) EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA POR 10 000 HABITANTES EN 1953.	284
FIGURA 11. ESTRUCTURA POR SECTOR DE LA POBLACIÓN ACTIVA (EN %) ENTRE 1938 Y 1954.	286

FIGURA 12. DISTRIBUCIÓN DEL PRESUPUESTO EDUCATIVO DE LA NACIÓN, LOS DEPARTAMENTOS Y LOS MUNICIPIOS SEGÚN EL SECTOR DE LA EDUCACIÓN EN 1951.	329
FIGURA 13. GASTO ANUAL DE LA NACIÓN Y LOS DEPARTAMENTOS POR ALUMNO SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO EN 1955 (EN PESOS).	330
FIGURA 14. DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA SEGÚN EL AÑO Y EL SECTOR, RURAL/URBANO EN 1951.	353
FIGURA 15. ALUMNOS INSCRITOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA PÚBLICA/PRIVADA ENTRE 1918 Y 1958.	431
FIGURA 16. TASAS DE ESCOLARIDAD DE LA POBLACIÓN EN EDAD ESCOLAR ENTRE 1918 Y 1957 (EN %).	432
FIGURA 17. ALUMNOS INSCRITOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA CLÁSICA Y NORMALISTA SEGÚN EL SECTOR PÚBLICO/PRIVADO ENTRE 1918 Y 1958.	432
FIGURA 18. ALUMNOS INSCRITOS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE 1918 A 1957.	433
FIGURA 19. PRESUPUESTO DE LA EDUCACIÓN NACIONAL ENTRE 1918 Y 1956 (EN MILLONES DE PESOS).	433
FIGURA 20. PORCENTAJE DEL PRESUPUESTO NACIONAL DEDICADO A LA EDUCACIÓN ENTRE 1918 Y 1958.	434

Índice de tablas

TABLA 1. EVOLUCIÓN DE LOS ALUMNOS INSCRITOS EN LA ESCUELA PRIMARIA, SEGÚN SECTOR (PÚBLICO Y PRIVADO) Y SEXO ENTRE 1836 Y 1867.	47
TABLA 2. TASA DE ALFABETIZACIÓN SEGÚN DEPARTAMENTO Y SEXO EN 1918 (%).	58
TABLA 3. POBLACIÓN TOTAL, NÚMERO DE ALUMNOS INSCRITOS Y TASA DE ESCOLARIZACIÓN SOBRE LA POBLACIÓN TOTAL POR DEPARTAMENTO EN 1922.	59
TABLA 4. SALARIOS EN PESOS MENSUALES PROMEDIO DE LOS MAESTROS, 1924.	80
TABLA 5. PROGRAMA DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS RURALES Y URBANAS (DECRETO 491 DE 1904).	85
TABLA 6. ENSEÑANZA SECUNDARIA: * NÚMERO DE COLEGIOS Y DE ALUMNOS INSCRITOS SEGÚN DEPARTAMENTO, SEXO Y SECTOR (PÚBLICO/PRIVADO) Y TASA DE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA EN % POR DEPARTAMENTO EN 1923.	106
TABLA 7. ORGANIGRAMA DEL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO (1903-1904).	148
TABLA 8. FINANCIACIÓN Y CONTROL DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA, SEGÚN FUENTE DE PODER Y NIVEL DE ENSEÑANZA* (1903-1904).	148
TABLA 9. GASTOS TOTALES DEL GOBIERNO CENTRAL Y GASTOS PARA LA EDUCACIÓN PÚBLICA, 1918-1927 (EN PESOS CORRIENTES).	153
TABLA 10. PRESUPUESTO MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DEL 1.º DE ENERO DE 1920 AL 31 DE DICIEMBRE DE 1920.	154

TABLA 11. GASTOS DEL ESTADO CENTRAL Y GASTO PARA LA EDUCACIÓN PÚBLICA ENTRE 1924 Y 1934 (EN PESOS CORRIENTES).	190
TABLA 12. GASTOS TOTALES DEL ESTADO CENTRAL Y GASTOS PARA LA EDUCACIÓN NACIONAL ENTRE 1934 A 1938.	213
TABLA 13. GASTOS DEPARTAMENTALES PARA LA EDUCACIÓN GENERAL Y PRIMARIA ENTRE 1934 Y 1938 (EN PESOS CORRIENTES).	214
TABLA 14. CONGREGACIONES MISIONERAS ENCARGADAS DE LOS TERRITORIOS NACIONALES.	264
TABLA 15. ALUMNOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA SEGÚN EL SECTOR PÚBLICO O PRIVADO, URBANO O RURAL ENTRE 1945 Y 1957.	277
TABLA 16. ALUMNOS INSCRITOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA SEGÚN ORIENTACIÓN ENTRE 1945 Y 1957.	278
TABLA 17. POBLACIÓN TOTAL, TASA DE POBLACIÓN URBANA Y TASA DE ALFABETIZACIÓN, 1918, 1938, 1951 Y 1964.	280
TABLA 18. GASTOS TOTALES DEL GOBIERNO CENTRAL Y GASTOS PARA LA EDUCACIÓN NACIONAL ENTRE 1938 Y 1958 (EN PESOS CORRIENTES).	324
TABLA 19. GASTO ANUAL POR ALUMNO INSCRITO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA SEGÚN LA FUENTE DE FINANCIAMIENTO ENTE 1945 Y 1960 (EN PESOS).	331
TABLA 20. ALFABETIZACIÓN: ESCUELAS (DIURNAS, NOCTURNAS, DOMINICALES) Y ALUMNOS EN 1951.	342
TABLA 21. PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE ESCUELAS PRIMARIAS RURALES Y URBANAS EN 1951.	351
TABLA 22. TASA DE ESCOLARIZACIÓN PRIMARIA, SECUNDARIA Y SUPERIOR EN 1950: COLOMBIA EN COMPARACIÓN CON OTROS PAÍSES.	414

Prólogo a la tercera edición (2022)

Editada por primera vez en 1987, la traducción castellana de *Civiliser le peuple et former les élites: L'éducation en Colombie, 1918-1957* (París: L'Harmattan, 1984), se mantiene vigente como una referencia insoslayable para la historia de la educación en Colombia. La pregunta es: tras treinta y cinco años de desarrollo de la investigación en ciencias sociales en el país, ¿qué significa esta canonización del trabajo épico de Aline Helg? Entiéndase acá por canonización, ante todo, el efecto de formar parte de —o incluso constituir— un canon de conocimiento. A mi ver, la respuesta implica destacar varios aspectos remarcables, pero también señalar otros visos no tan optimistas.

Sobre lo positivo se mantiene, en primer lugar, el consenso académico acerca de la seriedad y rigurosidad de este trabajo, en especial respecto a su levantamiento estadístico. Todo estudioso de la historia de la educación colombiana sabe que la reconstrucción de las estadísticas, incluso las recientes, es una tarea maldita. La propia autora resintió el efecto de la incomunicación entre los funcionarios centrales del Ministerio y las autoridades regionales. Al día de hoy, los papeles del Fondo del Ministerio de Educación en el Archivo General de la Nación reposan como una selva inextricable. Por ello, todas las reconstrucciones cuantitativas (gráficas, cuadros y mapas) que jalonan el texto, y mientras otras

investigaciones no compulsen ese ingente trabajo, siguen siendo el cimiento de nuestro conocimiento actual sobre este período.

Es de celebrar, en reconocimiento a los editores, haber incluido en esta cuidada reedición -por fin en letra generosa- tanto los índices de tablas y gráficas, que el estudioso agradece, como el anexo original de pequeñas biografías de personajes (maestras y maestros, intelectuales, sacerdotes y funcionarios) que la autora entrevistó con fino sentido etnográfico. Este trabajo de memoria oral abre ventanas a una cotidianidad escolar que contrasta las estadísticas y los documentos formales, y gana en valor documental con el paso del tiempo. De hecho, gracias a estas entrevistas, el trabajo de Helg hizo visibles como actores vivos a maestros y maestras; en especial a las mujeres, al punto en que puede decirse que este sigue siendo un trabajo pionero en la incorporación de lo que hoy llamamos “perspectiva de género” en la historia de la educación en Colombia. A lo que debe agregarse que, en este estudio sobre Colombia, Helg se topó con la cuestión racial y étnica que sigue manteniendo el “pasado” colonial de América actuando en nuestro presente; asunto al cual ella ha consagrado sus trabajos posteriores, con bien ganados reconocimientos internacionales.

Otro atributo que sostiene la actualidad de este libro, siguen siendo sus sugestivos análisis de conjunto sobre las características de la “evolución” del sistema educativo colombiano en dos niveles que de por sí no son fáciles de historiar: la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria. Su enfoque ha sido criticado por pecar de “convencional”. Es cierto que su investigación no se organiza a partir de un previo “marco teórico” —cosa que se agradece—, ni tampoco se citan las escuelas históricas —la escuela de los Annales, la microhistoria y la escuela marxista inglesa, que claramente nutren la formación de nuestra historiadora—: la autora simplemente las ejerce a través de una minuciosa escritura que va entramando delicadas conexiones entre una masa abrumadora de informaciones. El diálogo cruzado entre diferentes tipos de fuentes

fructifica en un tejido nada lineal entre los planos internacional, nacional, regional y local. Su apuesta por una narrativa “a ras de las fuentes”, al precio de eludir cierta criticidad que sus decisiones metodológicas le exigirían, ha ganado la batalla más difícil: sacar a luz las líneas de fuerza de la laberíntica y dispersa evolución de nuestro sistema educativo. En esta historia, *evolución* no solo significa progreso, o mejor *modernización* —que la hubo—, sino también vueltas en círculo, torbellinos, fracturas, desorden, tradicionalismo. Esta complejidad historiográfica es otro de los elementos que mantienen la vitalidad de la obra de Helg.

Una complejidad que no sumerge la captación aguda de los puntos críticos del proceso. En una bella entrevista, en la que vuelve sobre el conjunto de su trabajo hasta 2011, ella pone sobre la mesa su clave de análisis:

[...] cuando las élites comprendieron que los europeos no iban a venir en masa, fue cuando se resolvieron a “civilizar” a los colombianos de las clases populares, pero se enfrentaron a un dilema: *¿Cómo crear un sistema amplio de educación pública sin que nuestros hijos tengan que sentarse al lado de gente del pueblo?* La solución fue que, a medida que se creaba el sistema público, se reforzó el sistema educativo privado. Dos sistemas paralelos que evidenciaban muy bien las divisiones sociales y socioraciales del país.¹

El *apartheid social* que caracteriza a nuestro sistema educativo actual no podrá sanarse si no se asume esta pesada herencia histórica, aquí develada. En prueba de ello, quiero destacar una problemática en la que la investigación de Aline sigue siendo señera: la conformación del bachillerato, o más exactamente, de todo el campo que hoy conocemos como la educación secundaria —pues abarca la educación técnica, laboral, posprimaria..., en

1 Steven Navarrete y Paula Andrea Montoya. “Entrevista con Aline Helg: el oficio de historiadora, por una historia de los subalternos”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17, n.º 24, enero - junio 2015, pp. 266-288.

fin—, este nivel intermediario del sistema educativo en el que se decide la suerte de los miles de jóvenes —y sus familias— que presionan por una sociedad con mejores condiciones de vida, equidad y democracia.

Helg relata la primera reforma modernizadora del siglo xx en Colombia: en 1924, el gobierno conservador de Pedro Nel Ospina contrató una Misión Pedagógica Alemana, la cual propuso una rearticulación de los niveles escalonados y de las ramas paralelas o marginales del recién organizado sistema educativo moderno. En cuanto a la secundaria, propuso un bachillerato diversificado, con un ciclo básico de cuatro años, con titulación que habilitaría para continuar hacia el mercado laboral o hacia escuelas técnicas o comerciales, u optar por un segundo ciclo de bachillerato. Este último, de tres años, estaría dividido en tres especialidades: la humanística, la científica y la comercial, paralelas pero con igualdad de estatus. La Misión proponía, además, por primera vez, abrir los estudios secundarios a las mujeres. En cuanto a lo administrativo, su diseño apuntaba a fortalecer una red de colegios nacionales, financiados centralmente en cada capital de departamento, y la creación de una escuela normal nacional para formar maestros de secundaria. Era, en dos palabras, un proyecto que apuntaba a fortalecer la red oficial de enseñanza secundaria para diversificar y democratizar el sistema, reduciendo el rol jerarquizador y selectivo del bachillerato clásico como única vía a estudios superiores.

Consultando a otros historiadores de la educación, se descubre que este proyecto estaba inspirado en el modelo conocido en Europa como Escuela Única, Escuela Unificada o Escuela Comprehensiva. Es un viejo proyecto de filiación socialdemócrata, que proponía una escuela pública policlasiista, en la que convivieran los chicos de todas las clases sociales recibiendo una educación de calidad, con una base común pero a la vez diversificada según sus intereses.² Helg

2 Julio Ruiz Berrío, "El significado de la escuela única y sus manifestaciones históricas", *Revista de educación*, n.º 242 (ene.-feb.), 1976, pp. 51-63.

encontró al menos cinco coyunturas históricas en las que, entre 1925 y 1970, reformadores liberales unas veces, y otras veces conservadores, intentaron instaurarlo, sin éxito. Al final constata, en frase lapidaria, que “intelectuales, eclesiásticos, pedagogos, y políticos, rehusaron incluso esta democratización parcial con el pretexto de que reduciría el estatus del bachillerato en la sociedad” (p. 416). Por mi parte debo agregar que, hasta el día de hoy, los historiadores colombianos no hemos avanzado mucho sobre el esclarecimiento de esta fractura de nuestro sistema educativo.

Por esto último, al inicio de estas líneas sugerí que la vigencia del trabajo de Aline Helg en nuestra historiografía tenía también unas aristas inquietantes. Lo puedo expresar de manera bastante tosca —gajes de un prólogo—, así: que este libro, treinta y cinco años después, siga campeando solitario en ciertos temas, debe explicarse también por una cierta debilidad del campo de la investigación en historia de la educación en nuestro país. A despecho de desconocer la labor seria y prolífica que durante este tiempo han desplegado varios grupos de investigación, junto a un creciente número de programas posgraduales en educación, basta con revisar el gran número de publicaciones, en especial revistas, producidas por las academias de países cercanos —como Argentina, Brasil, México o España—, para constatar que estamos aún lejos de lograr el nivel de masa crítica, de cooperación entre la comunidad investigativa, de debates intelectuales y de incidencia en las políticas públicas alcanzado por ellos. De nuevo, no pocas de las razones de nuestra precariedad presente, así como de las vías para atacarlas y desbloquearlas, pueden ser esclarecidas con la juiciosa relectura de esta siempre sorprendente obra de una maestra.

Oscar Saldarriaga Vélez

Bogotá D. C., 27 de septiembre de 2022

Prólogo a la segunda edición (2001)

Hasta hace poco los escasos trabajos de historia de la educación en Colombia ostentaban rasgos muy particulares. Buena parte de ellos era una colección de biografías edificantes de los paladines de la enseñanza durante el período colonial o de los años que siguieron a la Independencia. Otros estaban integrados por crónicas entusiastas que registraban la fundación de colegios y universidades promovidos por la Iglesia, el Estado español, algunas celebridades del sector privado o dignatarios de los gobiernos republicanos. Unos más tomaban la forma de rutinarias exposiciones de la legislación escolar o de las teorías pedagógicas que supuestamente habían cincelado la formación de generaciones enteras. A todo esto, se sumaba la descripción de los variados planes y programas impulsados por las administraciones liberales y conservadoras, sin una valoración de sus logros y consecuencias en la sociedad. Eran, en general, investigaciones autosuficientes, relatos de las transformaciones educativas fruto de la labor de personalidades, de cambios en las estrategias pedagógicas o resultado de los numerosos decretos emanados del Estado. La investigación de archivo era escasa y el examen de los problemas ajeno a todo ímpetu analítico que uniera los procesos educativos con las dimensiones de la estructura social.

Aunque estos énfasis persisten todavía en las publicaciones promovidas por la Academia Nacional de Historia y sus hermanas regionales, muy dadas a los onomásticos y a la exaltación de los

“hijos de la patria”, la situación empezó a cambiar con el interés de los sociólogos por los asuntos educativos y, especialmente, con el ingreso de los investigadores extranjeros a los estudios históricos nacionales. Sus trabajos advirtieron que la legislación y los planes escolares eran apenas la manifestación de lo que debería hacerse y que la labor de los adalides de la enseñanza no se desarrollaba en un vacío cultural y político. Con la llegada de la historia social, una manifestación de la “nueva historia”, se observó que la educación era un fenómeno más de la cultura, que solo adquiriría vida cuando se lo vinculaba con la estratificación social, las formas de producción, las tensiones entre los grupos, las ideologías, las creencias y los conflictos alrededor del aparato del Estado. Si bien la historia de la educación apunta a problemas que le son propios —el analfabetismo, el tamaño de la matrícula, los métodos de enseñanza, los maestros, la instrucción urbana y rural, la financiación de las escuelas, de los colegios y de las universidades, etc.—, sus elementos constitutivos alcanzan un significado mayor cuando se los vincula con la dinámica social que los acompaña. Los pedagogos, muy dados a trabajar con casos individuales, tienden a olvidar que toda acción educativa la impulsa un fin colectivo, dirigido generalmente a solucionar una dificultad en la sociedad o a llenar un vacío en las condiciones de hombres y mujeres de determinados grupos sociales.

La publicación del libro de Aline Helg, *Civiliser le peuple et former les élites* (París, 1984), y su versión castellana publicada tres años después bajo un título menos inspirado, pero más directo, *La educación en Colombia, 1918-1957*, contribuyó a fijar en el país la moderna historia social de la educación. No fue sin duda el primer esfuerzo en la materia. Ya le habían precedido otros trabajos de investigadores norteamericanos sobre la educación y la cultura en la Colonia y el siglo XIX, especialmente bajo la forma de disertaciones doctorales, pero al apuntar al siglo XX, el enfoque de Helg se hizo más familiar y su impacto fue mayor en los medios educativos. La temática estaba más cerca de los problemas del momento y el examen de las políticas del pasado reciente hacían

parte de las dificultades que todavía no encontraban una solución adecuada. El libro estudiaba el desarrollo de la enseñanza primaria y secundaria durante la primera mitad del siglo xx al lado de un versátil contexto anunciado en el subtítulo del volumen: “una historia social, económica y política”. La autora mostraba que el país había cambiado notablemente y que, junto al aumento de la población, de la expansión urbana, del crecimiento industrial y de la intensificación de las comunicaciones, la educación se había extendido en las ciudades y en las áreas rurales de mayor dinamismo. Estos avances buscaban la realización del proyecto de escolarización total acariciado por los radicales durante la segunda mitad del siglo xix, que Helg resume en la sección inicial de su libro. Ser alfabeto y conocer los rudimentos de la enseñanza primaria parecía un requisito imperioso en la sociedad que se adentraba airoosamente a las complejidades del siglo xx.

Es fácil postular en abstracto las relaciones entre educación y sociedad; lo difícil es mostrar en forma concreta la reciprocidad de este vínculo. ¿Cuál es la estrategia más sugestiva para exhibir su empuje y eficacia en la perspectiva histórica? Mediante el estudio de las consecuencias de las políticas educativas. Los planes son ideas, previsiones consignadas en las disposiciones de los gobiernos o en la múltiple y tornadiza legislación de los parlamentos. Los programas solo cobran realidad cuando llegan a la población o a determinados sectores de ella, esto es, cuando intentan transformarla en una u otra dirección. Y ello es lo que hace Aline Helg en el presente libro a través del uso inteligente de una rica información derivada de fuentes públicas y privadas: documentos del Estado, papeles eclesiásticos, estadísticas oficiales, datos de la prensa, archivos de instituciones escolares y entrevista a maestros y dirigentes de la educación. Con estos soportes fácticos describe lo que se quiso hacer para contratarlo con lo que se hizo, y en medio de esta delicada labor destrona imágenes establecidas y mitos arraigados. Señala, por ejemplo, que una expansión de la educación no resulta necesariamente en la democracia o en la igualdad social. Por el contrario, sociedades altamente estratificadas tienden a diferenciar

a su vez los sistemas escolares en modulaciones tan variadas como la educación rural y urbana o la educación pública y privada.

Si al volumen de Aline Helg se le formulan las dos preguntas que orientan la evaluación de todo libro de ciencias sociales —¿estimula la reflexión?, ¿brinda un conocimiento más completo del asunto en cuestión?—, no cabe duda que sale airoso de la prueba y con suficiente brío para guiar a la siguiente generación de analistas. *La educación en Colombia, 1917-1958* estudia con imaginación y fino control empírico la primera mitad del siglo xx; ahora es necesario llevar el análisis hasta nuestros días a fin de llenar el vacío que sus páginas han hecho evidente.

Gonzalo Cataño

Agradecimientos (1987)

Esta obra es la versión corregida de la tesis de doctorado que presenté en noviembre de 1983 a la Facultad de Letras de la Universidad de Ginebra, en Suiza, y que publiqué en francés bajo el título *Civiliser le peuple et former les élites. L'éducation en Colombie, 1918-1957* (París: L'Harmattan, 1984). Es también el fruto de un emocionante recorrido que me condujo entre 1978 y 1981 desde Inglaterra hasta Colombia, antes de regresar a Suiza, en el curso del cual numerosas personas me aportaron su consejo y apoyo. Quisiera agradecer en Inglaterra a Christopher Abel, lector del University College London, y a John Lynch, director del Institute of Latin American Studies, así como a los directores y personal de la British Library, de las bibliotecas de la University of London, del Public Record Office, y de la Bodleian Library Oxford.

En Colombia expreso mi profunda gratitud al Departamento de Ciencia Política de la Universidad de Los Andes de Bogotá y en particular a Dora Rothlisberger, Soledad Ruiz Niño, Francisco Leal y Gabriel Murillo. Así mismo agradezco a Gonzalo Cataño de la Universidad Pedagógica Nacional; a Oscar Fresneda del Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE; a los directores y personal del Centro de Documentación del Gimnasio Moderno, de la Biblioteca Nacional, de la Biblioteca Luis Ángel Arango y de la Biblioteca de la Pontificia Universidad Javeriana, así como a todas las personas que entrevisté.

En Suiza, expreso mi gratitud a los profesores Pierre Furter, de la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación, y Jean Claude Favez, de la Facultad de Letras de la Universidad de Ginebra, por su dirección. Agradezco también a Ángel Arango Márquez, director de programas operacionales de Unesco en América Latina, y a Bronislaw Baczko, profesor de la Facultad de Letras de la Universidad de Ginebra, por haber hecho parte, con Christopher Abel, de mi jurado de tesis. Mi reconocimiento es igualmente para Corinne Schoch, Adalberto Giovannini, Marco Marcacci, Helena Araújo, Mariela Muri, Christophe Torrión, Ruggero Crivelli, Luis Vélez Serrano, así como para mi familia y a mis amigos.

En fin, mi deuda es grande con la Oficina para la Cooperación al Desarrollo y para la Ayuda Humanitaria del Departamento Federal de Asuntos Extranjeros de Suiza, así como con la oficina del Fondo Nacional para la Investigación Científica de Suiza, que financiaron mis dos años de permanencia en Colombia.

Finalmente, agradezco a Jorge Orlando Melo y Fernando Gómez, quienes pacientemente tradujeron mi obra al español, a Álvaro Tirado Mejía, presidente del Centro de Estudios de la Realidad Colombiana y a la directora del Fondo Editorial, Martha Cárdenas, quienes hicieron realidad esta publicación para Colombia y demás países de habla hispana.

Introducción

Historiografía y metodología

De Colombia, un país desconocido que importa poco a los europeos, en los años ochenta solo se transmiten puntualmente informaciones sobre algunos epifenómenos: la droga, los gamines de Bogotá o la guerrilla. Sin embargo, Colombia refleja la situación de Latinoamérica. Es el cuarto país por su población y por su nivel de industrialización, el quinto por su superficie y ocupa un lugar estratégico entre la América Central y la del Sur. Su abanico geográfico comprende una región central montañosa con altas planicies andinas y valles donde vive la mayoría de su población; mil quinientos kilómetros de costa sobre el Océano Pacífico y el mar Caribe; amplias llanuras al norte y al oriente y espesas selvas tropicales.

Representativa de América Latina, Colombia ofrece, sin embargo, varias características originales: una relativa estabilidad política en la cual dos partidos “aristocráticos” –Conservador y Liberal– se alternan en el poder sin que un movimiento popular haya logrado amenazar su hegemonía, un clima de violencia latente que advierte en convertirse en una guerra civil; una situación privilegiada otorgada por la Constitución a la Iglesia católica, especialmente en el dominio de la educación.

El desconocimiento de Colombia se debe en buena parte al desinterés que los intelectuales colombianos han tenido por su nación y su historia. Aislada casi siempre en Bogotá, en pleno centro del país, a unos 2600 metros de altura, su élite vive más bien a la hora de New York, París o Londres que a la hora colombiana. La élite vuela con facilidad hacia destinos prestigiosos, mientras teme recorrer las carreteras que la llevarían a conocer su propia nación. Se alimenta de referencias cosmopolitas y urbanas, pero desconoce los barrios populares de sus ciudades y con mayor razón, el mundo rural que la circunda.

Entonces, ¿por qué asombrarse de las lagunas en su historiografía? Hasta mediados del siglo xx los intelectuales colombianos escribían la historia desde una perspectiva partidista; hacían la apología del liberalismo o el conservatismo sin acudir a las fuentes documentales. Algunos se limitaban a la descripción de las hazañas de algunos héroes sin hacer referencia a la realidad nacional. Otros, con la soberbia de una aristocracia de la que se sentían parte, explicaban mediante teorías deterministas la miseria y la decadencia del pueblo colombiano. Solo hacia 1950 algunos autores colombianos comenzaron a estudiar sus archivos y bibliotecas, y los primeros sociólogos y antropólogos iniciaron sus investigaciones sobre el terreno. A partir de 1958, la alianza de los partidos Conservador y Liberal en los gobiernos alternos del Frente Nacional suprimió de hecho el juego político entre las dos fuerzas tradicionales de la nación. Al mismo tiempo, gracias a la expansión de la educación superior a grupos sociales hasta entonces excluidos, se amplió el círculo de los intelectuales. El movimiento estudiantil se politizó y se crearon formas de oposición, que trataron de reemplazar las luchas de partido por luchas sociales. En esta nueva perspectiva de cambio se acrecentó el interés de los colombianos por su historia política, social y económica.

Los historiadores del país comienzan a aprovechar los aportes del marxismo, de la Escuela de los Anales y de la New Economic History. A pesar de esto la historia poscolonial de Colombia ha sido escrita en buena parte por extranjeros, la mayoría de habla

inglesa. Intercambio curioso: en tanto que los intelectuales colombianos buscaban la cultura en el extranjero, los investigadores extranjeros se interesaban y acercaban a Colombia. Algunos daban testimonio del creciente interés de los Estados Unidos por América Latina después de la Revolución cubana. Otros desearon unir la investigación y el estudio a la experiencia personal de otro modo de vida y otra cultura. Otros, por su lado, en la década del sesenta y comienzos de los setenta, esperaban ser los testigos de profundas transformaciones sociales en una Colombia que parecía buscar una salida al impase político.

En general, la historia de la educación es todavía un dominio poco explorado. En lo que toca a América Latina, las estrategias de crecimiento económico mediante el desarrollo de los recursos humanos (ver los trabajos de los norteamericanos T. W. Schultz, F. Harbison y C. Myers) ejercieron una influencia considerable sobre países que se esforzaban en evitar, por este medio, la influencia revolucionaria de Cuba. La investigación educativa se orientó sobre todo hacia el análisis socioeconómico o hacia la historia cuantitativa y legislativa; los investigadores midieron y codificaron la educación desde fuera sin tratar sus mecanismos interiores ni su inserción en la vida cotidiana.

La historiografía de la educación en Colombia no ha escapado a este esquema. Si el siglo XIX ha sido estudiado en especial por Jane Meyer Loy y Frank Safford, la primera mitad del siglo XX permaneció poco explorada. Este período, sin embargo, corresponde a la génesis del sistema educativo actual, así como de la alfabetización y escolarización de los colombianos. Además, es una época de transformaciones sustanciales de la sociedad y la economía —industrialización, expansión de la producción del café, apertura al mercado mundial (sobre todo norteamericano), llegada masiva de capitales extranjeros, urbanización, cristalización de las estructuras sociales y políticas que conforman la Colombia de los años ochenta— que se reflejan en la educación.

Analizar el proceso escolar en su contexto político, social y económico nos parece, pues, esencial para la reconstrucción de la historia colombiana. Pero queremos buscar también en un pasado reciente explicaciones a las dificultades que se encuentran hoy en el sector educativo. Si es verdad que la dependencia con respecto a Estados Unidos pesa con fuerza en la elección de las políticas escolares, numerosas opciones —educación católica, dualidad de la enseñanza pública y privada, por ejemplo— responden a las estructuras mismas de la sociedad colombiana. Nos interesa contribuir a los debates que tienen lugar actualmente en Colombia en busca de dar nueva luz a antiguas cuestiones y sugerir, a través del estudio de un caso, líneas de investigación para otros países en desarrollo de América Latina o de cualquier otra parte.

En el caso colombiano hay una historia central que abarca a los dirigentes y a las élites que viven al ritmo de los rápidos avances de los Estados Unidos y de Europa y que intentan aplicarlos a Colombia. Y hay historias periféricas, las de la inmensa mayoría de colombianos, que viven aislados de las grandes transformaciones mundiales, sometidos a un lento ritmo. Entre esos mundos y esos dos tiempos las concordancias son raras. Escribir la historia colombiana es entonces escribir la historia de esta incomunicación. Las élites, poco informadas del contexto real en que se mueven, proponen ambiciosos proyectos de reforma escolar que nunca se realizan. La historia de la educación se convierte en la historia de una serie de fracasos desesperantes, que terminan por desalentar al propio historiador. Pero la mayoría de los colombianos vive esta historia en forma diferente; si los habitantes de las ciudades encuentran los cambios demasiado lentos, en el sector rural los campesinos no siempre están convencidos de la utilidad de la escuela. Ahora bien, considerado un período de cuarenta años, la educación colombiana presenta un balance mucho menos negativo de lo que creen las élites; toda la cuestión consiste en saber si uno se pone en el papel del experto que analiza con criterios preestablecidos o si prefiere ser un observador que busca comprender la evolución de una sociedad dada. Este estudio se refiere a cuarenta

años de la historia de la educación colombiana, o sea de 1918 a 1957. Se concentra en los niveles de primaria y secundaria de la enseñanza pública y privada, pero excluye la formación universitaria, la enseñanza impartida por los institutos militares y la preparación al sacerdocio en los seminarios de la Iglesia católica. En esa época menos de la mitad de los niños iban a la escuela y la universidad no recibía sino una ínfima minoría de jóvenes (menos del 0,5 %): de la escuela rural pública al bachillerato privado de la gran ciudad, pasando por las escuelas de formación profesional, disponemos del abanico de posibilidades escolares que se ofrecen a los colombianos de condiciones diferentes.

Hemos dividido el desarrollo de la educación primaria y secundaria colombiana en el siglo xx en cuatro fases que corresponden a cuatro orientaciones diferentes de la política educativa:

- 1918-1924. Aplicación lenta y parcial de la legislación escolar de 1903-1904.
- 1924-1934. Iniciación del proceso de reforma educativa.
- 1934-1938. La Revolución en Marcha y su tentativa de integración nacional por medio de la educación.
- 1938-1957. Las repercusiones de las transformaciones demográficas y socioeconómicas en la educación.

Estas fases no coinciden con las de la historia política. Los conservadores gobiernan hasta 1930; los liberales de 1930 a 1946. Los conservadores regresan al poder entre 1946 y 1953, cuando un golpe militar derriba al gobierno civil. En 1958 se inicia el Frente Nacional que se prolonga hasta 1974. Estas fases tampoco concuerdan con las etapas de crecimiento económico, interrumpido por las crisis de 1921 y 1929 y que se aceleró a fines de la Segunda Guerra Mundial. Pero la política y la economía influyen constantemente en los centros de decisión del sistema escolar y tienen repercusiones en los aspectos concretos de la escuela.

Para comprender esta evolución se utilizan diferentes tipos de fuentes para todo el período estudiado. En primer lugar, los documentos oficiales. El marco legislativo ha sido reconstruido gracias a la colección de leyes, decretos y resoluciones (no siempre exhaustiva) editada por el Ministerio de Educación Nacional en 1959: *Educación colombiana; disposiciones orgánicas y reglamentarias de la educación nacional de 1904 a 1958*. La Constitución colombiana y el Concordato con la Santa Sede con sus revisiones, así como otras compilaciones legislativas y algunos números del *Diario Oficial*, han permitido complementar el marco legal.

Para definir la política del Ministerio de Educación Nacional se revisaron la mayoría de sus publicaciones y de manera exhaustiva las *Memorias* que los ministros de Educación suelen presentar al Congreso Nacional cada año. Las *Memorias* suministran informaciones de diverso orden, y su organización misma da testimonio de la evolución del Ministerio hacia la centralización. Hasta finales de los años veinte cada ministro se limita a presentar con brevedad la actividad de su equipo y la situación nacional para dar sitio a los informes de los directores regionales de instrucción pública, de los jefes de misiones católicas en los territorios nacionales y de los directores de las grandes escuelas y colegios nacionales. A partir de 1928, las *Memorias* no suministran sino una visión de conjunto del estado escolar de la nación, que comprende la introducción del ministro y los informes de los directores de sección del Ministerio (enseñanza primaria y secundaria, escuelas normales, contabilidad, etc.); los informes regionales desaparecen. El valor de cada *Memoria* depende evidentemente de la personalidad del ministro y de sus colaboradores; algunos son muy rutinarios, otros contienen declaraciones de intención política, otros incluyen análisis profundos o valiosas informaciones concretas.

En los años 1948 y 1950 y en el periodo de 1952 a 1957, el Ministerio de Educación no produjo *Memorias* por la suspensión o cierre del Congreso. Para el estudio de este período recurrimos a varias publicaciones del Ministerio, a los comunicados oficiales publicados por la prensa y a informes de misiones extranjeras

contratadas por el Gobierno (misión “Economía y Humanismo” del Padre Lebet, Primer Plan Quinquenal de Educación Integral, etc.).

Las *Memorias* y los informes de las misiones extranjeras constituyen las principales fuentes estadísticas disponibles, fuera de los censos nacionales de 1918, 1928, 1938 y 1951. Las utilizamos solo para indicar tendencias: toda investigación cuantitativa es casi imposible, por las precarias condiciones para la recolección de los datos. El sistema de comunicación es deficiente y el personal del Ministerio de Educación no es suficiente para cubrir todo el territorio del país. En realidad, las estadísticas escolares nacionales son la suma de estadísticas regionales, y estas últimas siguen métodos muy variados. A veces los inspectores escolares elaboran su encuesta en las escuelas situadas bajo su control; a veces la dirección departamental envía los cuestionarios a los maestros para que ellos mismos los llenen; unas veces aquella se contenta con enviar cifras del año precedente, y otras se abstiene de comunicar toda información al Ministerio. Además, es imposible formar series completas antes de los años cincuenta; de 1928 a 1948 los datos por departamento son rarísimos y el deslinde entre enseñanza pública y privada no siempre se indica. Hemos completado estas informaciones estadísticas con las contenidas en el estudio de Ivon Lebot, *Elementos para la historia de la Educación colombiana en el siglo xx*, que se refieren ante todo al nivel nacional y más particularmente a los años 1950-1970.¹ Se han empleado numerosas fuentes periodísticas. Por falta de tiempo no se hizo la revisión sistemática de los principales diarios del país, *El Tiempo* (liberal) y *El Siglo* (conservador). Tuvimos acceso al riquísimo Centro de Documentación del Gimnasio Moderno de Bogotá; este colegio privado nos puso a la disposición la biblioteca de su fundador, el pedagogo Agustín Nieto Caballero, quien reunió, entre otros, los artículos sobre educación de cuantiosos periódicos colombianos (nacionales y regionales) y de algunas revistas

1 Ivon Lebot, *Elementos para la historia de la educación en Colombia en el siglo xx* (Bogotá: DANE, 1978 [1972]).

extranjeras desde principios de siglo xx. Además, el Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá nos autorizó a consultar su colección de editoriales de *El Tiempo* y *El Siglo* entre 1946 y 1958.

En cuanto a las fuentes eclesiásticas, las Conferencias del Episcopado dan una idea global de las posiciones de la Iglesia sobre la educación y la cuestión social. Pero la Iglesia no es siempre unánime en sus apreciaciones. Varias publicaciones de religiosos o de congregaciones y el examen de la revista de los jesuitas de la Universidad Pontificia Javeriana de Bogotá —*Revista Javeriana*— que apareció después de 1933, han servido para completar el análisis. La *Revista Interamericana de Educación Católica*, cuya sede se encuentra en Bogotá, contiene informaciones y discusiones que interesan sobre todo a Colombia.

La educación suscitó numerosos debates entre pedagogos, políticos y médicos, al menos hasta 1950. Después, a medida que la nación se vale de expertos extranjeros y que se abre para las élites un sistema privado de enseñanza a todos los niveles, la educación cesa de ser un terreno de enfrentamientos ideológicos y los debates se empobrecen. Para reconstruirlos y analizarlos se ha utilizado un material variado: artículos de prensa, revistas pedagógicas (como *Educación*, editada por el Ministerio de Educación de 1933 a 1935); obras teóricas, opúsculos, panfletos y conferencias. Hubiéramos querido tener en cuenta los debates parlamentarios sobre la educación, que no han sido publicados por el Ministerio de Educación, pero el total desorden de los archivos del Congreso de la República, cuyo acceso se dificulta por los controles militares y la negligencia de sus empleados, nos impidió hacer un análisis exhaustivo de ellos.

El estudio nacional fue completado por una investigación más profunda sobre algunos departamentos, en particular Antioquia (importante productor de café y gran centro industrial), Boyacá (región agrícola y minifundista) y, en menor medida, Bolívar (costero, agrícola y latifundista). Además de la documentación ya citada, utilizamos fuentes públicas de los gobiernos departa-

mentales, y de una manera sistemática los informes anuales de los directores departamentales de Instrucción Pública (equivalentes regionales de las *Memorias*) y los mensajes anuales de los gobernadores a las Asambleas Departamentales. Se tuvo acceso a los archivos de algunos establecimientos escolares. Además, se pudieron consultar con amplitud las monografías socioeconómicas, etnográficas y geográficas realizadas durante el período que aquí se estudia.

Por último, se recurrió a fuentes orales y se realizaron más de 60 entrevistas *ad-hoc* a personalidades que intervinieron en la educación entre 1918 y 1957 (ver Anexo 4). La finalidad de estas encuestas fue múltiple: llenar los silencios de los documentos escritos o la ausencia de fuentes escritas sobre ciertos aspectos (por ejemplo, la enseñanza del comercio y de la agricultura en el nivel secundario hasta los años de 1930); dar cuenta, al escuchar los testimonios de antiguos alumnos y docentes, de la realidad cotidiana de la educación (perfil del maestro, su situación social, económica y política en la comunidad; la relación entre la Iglesia y la escuela a nivel local; descripción de la escuela, de los alumnos, de una jornada escolar, métodos de enseñanza, disciplina, material escolar, inspección de la enseñanza, etc.), realidad que solo algunas autobiografías y monografías recientes describen; confrontar nuestra interpretación con la de otros testigos contemporáneos a fin de evitar, hasta donde fuera posible, la trampa del eurocentrismo.

La lista de personas entrevistadas comprende personalidades cuyo papel preponderante en la educación colombiana apareció con ocasión de la lectura de las fuentes y pedagogos cuyos nombres se obtuvieron por recomendaciones, informes de conocidos y hasta encuentros fortuitos. Con una facilidad desconcertante, en un país de permanente inseguridad, pudimos entrevistar a todos los exministros de Educación anteriores a 1958 que estaban vivos. Del mismo modo, conversamos con los jefes de sección del Ministerio de Educación, miembros del clero, políticos e intelectuales interesados en la educación y sobre todo con maestros y maestras de

educación primaria y secundaria pública, profesores y directores de escuelas y colegios del sector privado laico; profesores religiosos de congregaciones masculinas y femeninas; una maestra al servicio de las misiones católicas en la Amazonia, así como extranjeros (suizos, alemanes) que enseñaban en Colombia. Estas conversaciones se realizaron en diferentes regiones del país y con más amplitud en Bogotá y Medellín. Cada entrevista fue personal, con preguntas *ad-hoc*, según los datos de las personas encuestadas, relativas a sus experiencias como alumno o funcionario; estas preguntas se modificaron a veces con el correr del diálogo; se utilizó el sistema de tomar notas durante la conversación y de reescribir las respuestas, cuando esto era posible, en seguida de la entrevista. La duración media de la encuesta fue de dos horas; pero algunas se prolongaron un poco más o se completaron en un segundo encuentro.

La utilización de fuentes orales tiene ciertos problemas. La edad media de la gente que interrogamos pasa de los sesenta años y en algunos casos enfrentamos la pérdida de memoria sobre algunos puntos particulares. Además, sucesos revividos veinticinco, cuarenta o aun setenta años más tarde, pueden ser objeto de considerables distorsiones. Pero la confrontación con las fuentes escritas, la correspondencia o la contradicción flagrante con otras entrevistas permite en general corregir estas distorsiones. Además, también las fuentes escritas son objeto de deformaciones, en particular en el caso colombiano, marcado por la polarización política que dominó al país hasta 1957. Por último, debemos agregar que estas entrevistas representaron una culminación de años anteriores de búsqueda en los documentos y una etapa apasionante del trabajo, tanto por el enriquecimiento de información como por los lazos de simpatía establecidos en ellas.

Los antecedentes del siglo XIX

La educación durante el período colonial

En la Colonia, las relaciones entre el Estado y la Iglesia se encontraban reguladas por el Real Patronato de Indias, el cual situaba a la Iglesia y sus órganos bajo el control de la Corona de España. Como contrapartida, la Corona se comprometía a cristianizar las tierras conquistadas y a favorecer la prosperidad espiritual y material de la Iglesia, a la cual se confiaban la educación, los hospitales y las instituciones caritativas. La Iglesia era, en la práctica, uno de los principales agentes del poder civil.

La ley obligaba a los encomenderos a organizar y financiar escuelas de encomienda para los indígenas que dependían de su administración; allí debían enseñarles el español, la religión y algunas habilidades manuales. Sin embargo, no existía control de esta obligación por el Estado y frecuentemente no se cumplía. A veces las órdenes religiosas denunciaban la negligencia de los propietarios de tierras ante los tribunales y se encargaban luego de la instrucción de los indígenas. Esta no pasaba de ser en general una evangelización superficial y rápida.

Para los niños de los criollos y de algunas familias indígenas de alto rango existían escuelas elementales privadas. La autoridad civil fijaba condiciones para su apertura y señalaba el régimen de matrículas pagadas por los padres de los alumnos. Pero correspondía a la Iglesia conceder a los maestros el permiso para enseñar, en función de su origen español y de sus aptitudes morales. Las escuelas elementales impartían lecciones de lectura, de escritura o de aritmética, según la tarifa pagada por los padres; el acento principal estaba en el catecismo y la religión. Los establecimientos educativos se hallaban situados en las ciudades y pueblos importantes; Bogotá figuraba como el principal centro educativo del país, ya que, según el historiador Miguel Urrutia, en 1700 cada barrio

de la ciudad disponía por lo menos de una escuela elemental.² El campo se encontraba desprovisto de establecimientos escolares y el analfabetismo era allí prácticamente total. Finalmente, las órdenes religiosas dispensaban la enseñanza de religión y español en las escuelas de los monasterios en los que se adiestraba a hijos de la élite indígena para ingresar al bajo clero. En el nivel secundario todos los colegios estaban dirigidos por religiosos: los jesuitas, ante todo, los dominicanos y los franciscanos en menor proporción. Se encontraban en Bogotá, Cartagena, Mompós, Pamplona, Tunja, Medellín, Buga y Pasto, y solo los descendientes de españoles, capaces de probar su pureza de sangre, tenían acceso a ellos. Lo mismo valía para las dos universidades de Bogotá, una jesuita y otra dominicana, que impartían enseñanza en Derecho, Filosofía y Teología; los estudios de Medicina, de Matemáticas y Ciencias Naturales se introdujeron en el siglo XVIII.

Durante el movimiento de apertura científica, esbozado en España bajo Carlos III, el director real de Estudios, Francisco Antonio Moreno y Escandón, presentó en 1774 un plan de estudios que orientaba la enseñanza secundaria y superior hacia una concepción más práctica y hacia las ciencias experimentales. Preconizaba también el papel dirigente del Estado en la educación y la organización de una instrucción primaria pública. Sometido a ataques virulentos de los dominicanos —los jesuitas habían sido expulsados del reino en 1767—, el plan fue finalmente revocado por el Consejo de Indias. Marcó sin embargo la primera tentativa de reforma educativa en la Nueva Granada.³

2 Miguel Urrutia, "50 años de desarrollo económico colombiano", *Coyuntura Económica: Investigación Económica y Social*, (1979): 132–133.

3 André Benoit, *Changing the Educational System. A Colombian Case-Study* (Múnich: Weltforum Verlag, 1974), 448; y Orlando Fals Borda, *La educación en Colombia, bases para su integración sociológica* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1962), 3-18 y 10-13.

La Independencia y las reformas educativas de Santander

La independencia de la colonia, en 1819, cambió las relaciones entre la Iglesia y el Estado y, por consiguiente, la estructura de la educación. Obra de Simón Bolívar y de sus tropas apoyadas por la Legión Británica, significó el fin del monopolio español y la apertura de la Nueva Granada a otras influencias extranjeras, inglesas y francesas, las que se oponían a la dominación de la Iglesia católica. En la élite criolla, algunos optaron por la organización de un Estado federalista y de una sociedad nueva, que tomaba como modelo el Estado europeo liberal, que sería dinámico, capitalista y laico. Otros preferían establecer un Estado centralista y conservar la sociedad estática y agraria de la colonia con una Iglesia católica fuerte y ligada al Estado, que les permitiera situarse en la cima de la estructura social, sin riesgo de perder los privilegios adquiridos antes de la Independencia. Estas dos tendencias se alternaban constantemente en el gobierno y dieron un movimiento de continua oscilación a la historia de Colombia.

La Iglesia era una institución colonial. En el curso de los siglos XVI, XVII y XVIII, su mensaje se había difundido en un marco socio-cultural cerrado con el cual había acabado identificada, a causa del poder que le confería: la sociedad colonial se había convertido en el paradigma de una sociedad cristiana, toda transformación de la cual sería percibida por la Iglesia como una amenaza contra la cristiandad. En la primera mitad del siglo XIX, la Iglesia tenía en la práctica el monopolio del control social puesto que fue la única institución central que sobrevivió a la Independencia y dominaba la sociedad de arriba a abajo y a lo ancho y largo del territorio nacional. Es cierto que había sufrido las consecuencias de la pérdida del dominio español; el Vaticano no reconoció la independencia de la Nueva Granada hasta 1835, por lo que careció largo tiempo de obispos; una parte de los clérigos retornó a España; su ascendiente sobre la élite criolla disminuyó con la apertura del país a las nuevas influencias culturales y políticas.

Sin embargo, su poder sobre el pueblo permanecía intacto. La Iglesia, consecuentemente, exigía el mantenimiento del catolicismo como una religión de estado y que se reconociera su misión de tutela a la educación. Los grupos dirigentes debieron escoger entre la confirmación de la Iglesia en este papel y la puesta en escena de un sistema diferente de control social, cuyos primeros signos aparecieron en los años 1820 con las reformas educativas de la administración del general Santander.⁴

Desde 1821, el primer gobierno de Francisco de Paula Santander (1819-1827) decretó el establecimiento de escuelas elementales para varones en las ciudades y pueblos de más de 100 familias y la apertura de una escuelita para niños o niñas en cada convento religioso. La enseñanza debía preparar a los alumnos para ser honestos ciudadanos, buenos católicos y diestros trabajadores; comprendía lectura, escritura, aritmética y gramática, así como religión, moral e instrucción cívica. Sin embargo, si bien la legislación introducía por primera vez la noción de instrucción elemental pública, no ordenaba que fuera gratuita ni garantizaba su financiamiento por el Estado. La Nueva Granada era pobre: en los años 1830, a causa de las guerras civiles, la mitad del presupuesto nacional estaba destinada al Ejército. El Estado confió a los habitantes de las localidades la carga financiera de las escuelas, lo que puso en desventaja a las regiones económicamente débiles y a las niñas. Pero en términos generales la enseñanza primaria, tanto pública como privada o confesional, progresó después de la Independencia. En 1835, según Frank Safford, el 8,7 % de la población en edad escolar iba a la escuela.⁵

4 Sobre la Iglesia: Frederick B. Pike, "Le Catholicisme en Amérique Latine", en R. Aubert, *L'Église dans le monde moderne (1848 à nos jours)* (Paris: Editions du Seuil, 1975), 353, y J. Lloyd Mecham, *Church and State in Latin America* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1966), 115.

5 Frank Safford, *The Ideal of the Practical, Colombia's Struggle to Form a Technical Elite* (Austin: University of Texas Press, 1976), 44-52.

Ante la urgencia de llenar los vacíos dejados por la partida de la élite y de los funcionarios españoles, el gobierno de Santander se interesó más directamente en la educación secundaria, reservada a los varones. Las autoridades centrales asumieron su organización y parte de su financiación. Se establecieron colegios en Ibagué, Medellín, Cali y Pamplona, pero el centro de la educación secundaria y universitaria siguió siendo Bogotá, donde el Colegio de San Bartolomé, que dependía antes de la diócesis, pasó al control gubernamental. En 1826, la administración nacional elaboró un plan de estudios que se dirigía a dotar a la enseñanza de un contenido más científico y moderno. Pero lo exiguo de las fuentes financieras de los colegios les impidió abrir cursos de ciencias que requerían la compra de laboratorios y el contrato de profesores extranjeros. No obstante, el latín, que era hasta entonces la lengua casi exclusiva de los colegios, perdió su importancia en provecho del francés y del inglés. La influencia de la Iglesia disminuyó; los nuevos manuales escolares introdujeron doctrinas condenadas por el Vaticano, como las de Jeremy Bentham. Derogado en 1828 por Bolívar, el plan de estudios de 1826 entró de nuevo en vigor en la segunda administración de Santander (1832-1837).⁶

En la década de 1840 el catolicismo de estado comenzó a predominar de nuevo en el gobierno. El ministro del Interior, Mariano Ospina Rodríguez, quiso restablecer la orientación religiosa en la educación secundaria sin dejar de buscar su modernización mediante el desarrollo de las ciencias. Toda tentativa de reforma de los colegios tropezaba con la completa carencia de docentes colombianos calificados. Ospina llamó otra vez a los jesuitas, todavía bajo el peso de la expulsión de 1767, para confiarles un papel dirigente

6 Sobre las reformas de la administración de Santander, ver David Bushnell, *The Santander Regime in Gran Colombia* (Westport, Conn.: Greenwood Press, 1970), 183-194, Safford, *The Ideal*, 49-55, Jaime Jaramillo Uribe, "El proceso de la educación, del virreinato a la época contemporánea", en *Manual de Historia de Colombia: siglo xx* (Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1980), 250-260, Alejandro Bernal Escobar, *La educación en Colombia* (Bogotá: Oficina Internacional de Investigaciones Sociales de FERES, 1965), 49-52, Fals, *La educación*, 17-18, y Richard R. Renner, *Education for a New Colombia* (Washington: U. S. Government Printing Office, 1971), 20-22.

en la organización de los establecimientos secundarios. Pero la congregación no manifestó ningún interés ni capacidad para enseñar las ciencias y la mayoría de los colegios eran demasiado pobres para traer material y profesores extranjeros. Además, lo que comprometía por anticipado el éxito del proyecto de Ospina era la debilidad de la demanda de técnicos y obreros especializados por parte de una industria colombiana apenas naciente que satisfacía sus necesidades con la importación de máquinas y la inmigración de algunos especialistas extranjeros.⁷

La división de las élites en los partidos Conservador y Liberal en 1849

A mediados del siglo XIX, después de una serie de experiencias gubernamentales que revelan una política administrativa, económica y educativa incierta y errátil, se fundaron los partidos Conservador y Liberal. Estas dos fuerzas comenzarían en seguida a dominar la vida política de Colombia y a orientar el país durante más de un siglo, en medio de una sucesión de guerras civiles.

No debe buscarse el origen de los partidos solo en su ideología. Después de la Independencia, el Estado y la burocracia permanecieron largamente sin titulares. La élite criolla esperaba con avidez ponerse a la cabeza de la sociedad. Pero económicamente el período posterior a 1819 fue difícil, caracterizado por una crisis profunda, por el estancamiento del comercio y por el fracaso de las tentativas de diversificación de la economía. Por los cargos que ofrecía, el Estado llegó a ser la única fuente de compensación del retroceso económico de las élites. Pero esta fuente era precaria a causa del endeudamiento creciente de la nación tanto en el exterior (Gran Bretaña) como en el interior. Cada grupo se esforzó, pues, por tener sus representantes en el Estado para asegurar el reembolso de los préstamos y la remuneración de funciones

7 Safford, *The Ideal*, 114-123, y Jaramillo, "El proceso", 260-263.

administrativas.⁸ Fue a posteriori como las doctrinas políticas se entreveraron con los conflictos de influencias dentro de la clase dominante, a la cual las vacilaciones de las políticas gubernamentales acabaron por polarizar alrededor de dos ideologías: la de las libertades y la de la tradición católica. Tales doctrinas permitieron crear cierto consenso en las facciones rivales de la élite y sirvieron de plataforma para la movilización del pueblo, requerida para la adquisición de los votos necesarios para renovar los funcionarios en el poder. De aquí el fenómeno de clientelismo político que atraviesa toda la sociedad colombiana y enlaza los empleos con las papeletas de votación. La afiliación política no resulta solo de una selección, sino también de una necesidad socioeconómica. Por eso mismo, se transmite de generación en generación. El clientelismo refuerza aún más la necesidad de controlar el Estado; con el establecimiento del fraude en las elecciones el partido en el poder —que cuenta los votos— asegura su permanencia, a menos que se divida en torno a dos candidatos.

En la competencia por el poder los conservadores tenían una ventaja sobre los liberales, ya que disponían del apoyo de la Iglesia en todo el país. Hasta mediados del siglo xx los curas llamarían desde lo alto de su púlpito a votar por el Partido Conservador y amenazaban a veces con la excomunión a aquellos que se decidirían por los liberales. El Partido Liberal, privado del apoyo esencial de la Iglesia, no encontró otra alternativa que el anticlericalismo; se trataba de poner en acción, cada vez que llegaba al poder, todos los recursos posibles para eliminar la influencia de la Iglesia.

8 Francisco Leal Buitrago, "Raíces económicas de la formación de un sistema de partidos políticos en una sociedad agraria: el caso de Colombia", en *Estudios Rurales Latinoamericanos* 3, n.º 1 (1980), 85-110; y el testimonio contemporáneo de Miguel Samper, *La miseria en Bogotá y otros escritos* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1969), 29.

Los liberales y la reforma educativa de 1870

La victoria de los liberales, apenas constituidos como partido político en 1849, con la presidencia del general José Hilario López (1849-1853) y luego su permanencia en el poder de 1861 a 1880, les ofrecieron la ocasión de establecer las bases de una sociedad liberal, federalista y laica. Algunas medidas económicas aseguraron, entre otras cosas, la libertad de comercio, liquidaron los monopolios y suprimieron los resguardos que constituían un freno al desenvolvimiento del capitalismo agrario. La esclavitud se abolió, se garantizó la libertad de prensa y de cultos. Los liberales atacaron el poder político y la potencia económica de la Iglesia con diversas disposiciones. Suprimieron los fueros eclesiásticos que habían sobrevenido a la Independencia y volvieron a poner a la Iglesia bajo la vigilancia del Estado. Se abolieron los diezmos y se nacionalizaron los bienes eclesiásticos. Los jesuitas fueron expulsados otra vez del país. El conflicto entre la Iglesia y el Estado fue virulento y generó el exilio de muchos sacerdotes y miembros del alto clero.

El ataque contra la dominación, a la vez ideológica y económica, de la Iglesia sobre el pueblo, planteó a los liberales el problema de su substitución. Esto era difícil de realizar, ya que en los pueblos la iglesia era el centro de la comunidad y los campesinos generalmente respetaban a su cura. El Partido Liberal, aunque comenzaba a ganar el apoyo de los artesanos de las ciudades, no disponía de cuadros para difundir su contraideología en los campos, con excepción de algunos gamonales, más aptos para la caza de sufragios que para la propaganda política. Por ello, los liberales radicales contaron con la educación para quebrar la influencia favorable a los conservadores que ejercía el clero. Esperaban formar así una nueva generación adicta a las ideas liberales que votaría más tarde por ellos.

El gobierno de José Hilario López se limitó a decretar la libertad total de enseñanza, suponiendo que los golpes dados a la Iglesia y a sus establecimientos escolares estimularían la creación de escuelas privadas laicas. La descentralización administrativa y

fiscal, realizada a nombre del liberalismo, entrañó una disminución de erogaciones del Estado central, la que no fue compensada por el alza de gastos de los estados federales. Todas las actividades realizadas por la nación, entre ellas la educación, declinaron.⁹ En un período marcado por frecuentes guerras civiles, recesión económica y exiguos recursos públicos, los resultados de esta política educativa fueron negativos y provocaron la oposición de los conservadores, así como la de los liberales moderados.

A partir de 1865 las administraciones liberales adoptaron una política más intervencionista. El resurgimiento del interés de las autoridades por el desarrollo económico coincidió con una breve expansión de las exportaciones (tabaco, quina, índigo, algodón y oro) y un comienzo de industrialización (ferrerías, harineras, cervecerías, fábricas de vidrio y jabón). Las rentas de la nación finalmente superaron el nivel de los \$2 500 000 que tenían en los años 1850, y la suma de las rentas de los estados y de los municipios sobrepasó los \$700 000. En los años setenta los ingresos sumaron globalmente entre seis y siete millones de pesos, y en 1880, diez millones de pesos, lo que seguía siendo poco para una población con cerca de tres millones de habitantes.¹⁰ El Gobierno central y las regiones pudieron invertir en obras públicas como los ferrocarriles y en menor medida en la educación. La nación, los estados federales y los municipios se repartieron el financiamiento de la instrucción pública para lo cual se crearon nuevos impuestos: un impuesto de 0,1 % sobre el valor de la propiedad raíz y una tasa adicional de 1,5 % sobre el valor de bienes muebles e inmuebles. En 1870, la nación asignó el 4 % de su presupuesto a la educación,

9 Safford, *The Ideal*, 133-139, y Jaramillo, "El proceso", 308-309. Hacia 1850 varios liberales fundan escuelas privadas, por ejemplo, en Bogotá Lorenzo María Lleras funda el Colegio del Santo-Espíritu, siguiendo el modelo de escuelas que visitó en los Estados Unidos, o los hermanos Pérez y Camacho, la Escuela Republicana, según Alberto Lleras, *Mi gente. Memorias* (Bogotá: Banco de la República, 1976), 56-58 y 65.

10 Safford, *The Ideal*, 314-315.

o sea cerca de \$200 000, de los cuales la Universidad Nacional, creada en 1868, absorbía \$40 000.¹¹

Los liberales se interesaron en particular por el desenvolvimiento de la educación primaria pública. El movimiento comenzó en el estado de Santander bajo el impulso del director de Instrucción Pública, Dámaso Zapata. Este estableció un censo de escuelas, de alumnos y de niños en edad escolar en la región. Al lograr mayores recursos presupuestales para la educación los destinó sobre todo al mejoramiento de la infraestructura educativa y a la fundación de escuelas rurales. Se preocupó por aumentar la asistencia a clases e instauró un sistema de inspección escolar. Se esforzó, por último, en hacer que los docentes conocieran la pedagogía de Pestalozzi y Froebel.¹²

En la presidencia del general Eustorgio Salgar (1870-1872), la reforma educativa alcanzó dimensión nacional. Por primera vez en la historia de Colombia, un decreto orgánico de 1870 definió la educación como una de las funciones del Estado y como una obligación de los padres con sus hijos. A pesar del carácter federalista de su sistema político, Colombia estableció una estructura educativa centralizada y unificada. Si los directores de Instrucción Pública de cada estado se beneficiaban de una limitada autonomía, la orientación general de la educación se decidía por la dirección nacional de instrucción pública, dependiente del Ministerio del Interior y cuyo jefe era designado por el presidente. En todos los estados un consejo formado por los inspectores escolares hacía llegar las decisiones al nivel municipal, en el cual la vigilancia estaba asegurada por comisiones de ciudadanos honorables.

La legislación de 1870 no rompió con la Iglesia, puesto que dejaba en el programa escolar algunas horas de instrucción religiosa impartida por los curas y concedía a estos últimos el

11 Fals, *La educación*, 20, y Jaramillo, "El proceso", 274.

12 Ramón Zapata, *Dámaso Zapata o la reforma educativa en Colombia* (Bogotá: El Gráfico, 1961), 101-103, y Luis de Greiff, *Dámaso Zapata. Estudio sobre la labor del ilustre educacionista santandereano* (Bogotá: Imprenta de la luz, 1924).

derecho de velar por el contenido moral de la enseñanza. Sin embargo, establecía la neutralidad del Estado en materia religiosa. Peor aún: hacía alusión a la “existencia del Ser supremo, creador del universo”, con una fórmula que permitía a los conservadores clericales acusar a los liberales de masones.¹³

Siguiendo el modelo del estado de Santander, se emprendieron censos escolares y se trató de actualizar las estadísticas; el número de escuelas y de alumnos aumentó con rapidez. En el estado de Cundinamarca, donde Dámaso Zapata fue nombrado director de Instrucción Pública, los escolares pasaron de 3594 en 1872 a 16 489 en el año siguiente.¹⁴

Hacia 1875, el 18 % de los niños en edad escolar seguían la enseñanza primaria.¹⁵ Varios comedores escolares se organizaron para los niños pobres o que vivían lejos de la escuela; se fundaron bibliotecas populares, lo mismo que algunas escuelas de artes y oficios. Pero el mayor esfuerzo estuvo en la ampliación del concepto de educación para que indujera la formación integral, física, intelectual y moral del niño y en la modernización de los métodos de enseñanza, que debían excluir la memorización mecánica y el abuso de los castigos.

La llave del éxito de la reforma residía, sin embargo, en crear un eficaz cuerpo docente. Con este objetivo el gobierno de Salgar contrató una misión pedagógica alemana. ¿Por qué de Alemania si desde la Independencia la influencia cultural inglesa y francesa era la que dominaba en Colombia y los alemanes residentes en el

13 *Ibid.*, 118-119. La francmasonería se introdujo en Colombia en 1820, con Bolívar y Sucre, quienes pertenecían a la sociedad secreta. En 1827, se creó en Bogotá un primer Gran Oriente, en 1833, un segundo en Cartagena. En 1860, diecinueve logias existían en Colombia. En 1932, la logia de Barranquilla, que tenía jurisdicción en Atlántico, Magdalena y los dos departamentos de Santander y era la más importante del país, contaba cerca de 2000 miembros. Con las logias de Cartagena, Bogotá, Cali y Medellín, constituyeron en 1936 la Gran Logia Nacional de Colombia. Los generales Santander, Mosquera, José Hilario López y Benjamín Herrera eran francmasones (*Dictionnaire universel de la franc-maçonnerie*, publicado bajo la dirección de Daniel Ligou [París: Éditions du Prisme y Éditions de Navarre, 1974]).

14 Zapata, *Dámaso Zapata*, 205.

15 Safford, *The Ideal*, 53.

país eran un número insignificante? Muchos factores lo explican: primero el auge en ese entonces de las ideas pedagógicas de Pestalozzi, Froebel y Herbart. Además, las exportaciones de tabaco, oro, café y quina con destino a Alemania adquirirían creciente importancia en el comercio exterior del país. En 1855 no representaban sino el 11 % del valor total de las exportaciones (contra el 44 % hacia Inglaterra); en 1870 la cuota subía al 33 % (contra el 24 % para Inglaterra).¹⁶ Por último, es necesario mencionar el impacto de la victoria alemana sobre Francia en 1870 y el ascenso de Prusia, que la prensa colombiana no dejó de atribuir a su política educativa.

El cónsul general de Colombia en Berlín, Eustasio Santamaría, se encargó de contratar profesores alemanes formados según los métodos nuevos para dirigir escuelas normales en Colombia. En 1872 nueve profesores desembarcaron en el país y cada uno se dirigió a un estado diferente. Poco después llegaron otros profesores alemanes, entre ellos una mujer, para la dirección de la escuela normal femenina de Bogotá. Precedieron estos profesores la inmigración alemana de comerciantes y empresarios a la cual abrieron el camino.¹⁷

La misión de los educadores alemanes tuvo sus problemas a pesar del propósito del Gobierno nacional de asociar a cada uno de ellos un colaborador colombiano. Algunos profesores hablaban apenas el español; otros cambiaron de estado; otros confrontaron serias dificultades con relación a los locales o los equipos, para los cuales no se encontraban preparados. Sobre todo, su integración resultó difícil por el hecho de que siete de los nueve profesores que llegaron primero a Colombia eran protestantes; aparecían pues como una amenaza para la catolicidad de la nación.

16 Porcentajes a partir de Miguel Urrutia y Mario Arrubla, *Compendio de Estadísticas históricas de Colombia* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1970), 115-120.

17 Horacio Rodríguez Plata, *La inmigración alemana al Estado Soberano de Santander en el Siglo xx. Repercusiones socioeconómicas de un proceso de transculturación* (Bogotá: Editorial Kelly, 1968), 12.

Sin embargo, se establecieron con rapidez veinte escuelas normales, para varones y para mujeres, en las distintas capitales de los estados federales. Todas funcionaban con una escuela primaria modelo anexa, en la que los futuros maestros aplicaban la pedagogía de Pestalozzi y de Froebel, según un programa de cursos semejantes al de las escuelas prusianas. Además, después de 1870 la revista semanal oficial *Escuela Normal*, de la Dirección Nacional de Instrucción Pública, con una edición de 3000 ejemplares, garantizaba la difusión entre los maestros de nuevas ideas pedagógicas europeas y de las orientaciones del Gobierno.

No obstante, la reforma debió detenerse poco a poco por diferentes razones. La Iglesia no adoptó una actitud unida frente a la educación popular. Si el arzobispo de Bogotá, Vicente Arbeláez, y con él una parte del clero sostuvieron el gobierno de Salgar y colaboraron directamente con las escuelas públicas, los oponentes se reagruparon alrededor del obispo de Popayán, Carlos Bermúdez, para atacar el carácter laico de la educación implantada por el Estado y la centralización que disminuía la autonomía de los estados federados. Los mismos liberales comenzaron a dividirse entre radicales e independientes. En 1876 estalló una guerra civil en la cual la cuestión religiosa y educativa fue dominante, pero en la cual lo que estaba realmente en juego era el poder.

En 1878, a causa de la guerra y de la presión de los terratenientes, las leyes sobre impuestos para la educación fueron abolidas y las cajas de la nación y de los estados se vaciaron, lo que produjo la degradación de la infraestructura educativa e hizo aparecer problemas de funcionamiento. La revista *Escuela Normal* dejó de salir. La mayor parte de los profesores alemanes, contratados por seis años, regresaron a su país dejando en la dirección de las escuelas normales a un personal que aún no había asimilado los nuevos métodos.¹⁸

18 Sobre la reforma de 1870, ver Jane Meyer Loy, "La educación primaria durante el Federalismo: la reforma escolar de 1870", *Revista Colombiana de Educación*, n.º 3 (1979): 45-61, Jaramillo, "El proceso", 264-277, Fals, *La educación*, 20-22, Benoit, *Changing the Educational System*, 50-57, Bernal, *La educación en Colombia*, 53-54, Renner, *Education*, 22, y Rodríguez, *La inmigración alemana*, 11-12 y 145-149.

Pero si la voluntad de reforma se reducía a una pequeña élite radical, el proceso de escolarización por el Estado de los niños colombianos estaba en marcha y progresó de manera continua entre 1870 y fines del siglo. Entre 1873 y 1881 el crecimiento del número de alumnos fue considerable, pues ascendió de 26 610 a 71 070. La diferencia se explica en gran parte por el ingreso de las niñas a la escuela, que marcó un profundo cambio en la instrucción pública: de 1347 en 1869, las jóvenes pasaron a 5590 en 1873 y a 32 347 en 1881; entonces representaban el 45,5 % de alumnos en la enseñanza pública. El sistema educativo se encontraba en plena expansión. No obstante, iba a tener una reorientación drástica después de la Constitución de 1886 y del Concordato con la Santa Sede en 1887.

Tabla 1. Evolución de los alumnos inscritos en la escuela primaria, según sector (público y privado) y sexo entre 1836 y 1867.

Año	Público			Total privado	Total general
	Niños	Niñas	Total		
1836	19 990	1177	21 167	4903	26 070
1845	17 964	1482	19 446	7401	26 847
1852	15 553	2668	18 221	3716	21 937
1873	17 828	5590	23 418	3192	26 610
1881	38 723	32 347	71 070	n. d.	71 070
1890	57 870	41 345	99 215	n. d.	99 215
1897	71 452	58 230	129 682	7800	137 482

Fuentes: elaborado a partir de Urrutia, *50 años de desarrollo*, 138-139. M. Urrutia anota las reservas sobre la fiabilidad y el carácter incompleto de los datos que él ha tomado de Henrique Arboleda, *Estadística general de la República de Colombia* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1905).

El acercamiento de las élites: la Constitución de 1886

Más allá de la cuestión escolar, los liberales no compartían en forma unánime el anticlericalismo, ni estaban todos de acuerdo con la disminución del control social ejercido por el clero. Para muchos, la Iglesia se veía como el único lazo en esa sociedad colombiana tan desigual en la cual la profunda brecha entre la clase dominante y el pueblo era reforzada por disparidades regionales, diferencias raciales, filiaciones partidistas y dificultades de comunicación. Las tres cordilleras de los Andes hacían, en efecto, la circulación del norte al sur y del este al oeste extremadamente difícil, aislando los estados entre sí. En el último cuarto del siglo XIX las guerras civiles provocaron una nueva crisis económica que amenazó seriamente la posición de la clase dominante. Destrozar la influencia de la Iglesia sobre el pueblo en tal coyuntura era peligroso. Para los conservadores y una parte de los liberales el catolicismo debía ser el denominador común de los colombianos, pues la Iglesia era la única institución nacional capaz de dar coherencia a esta sociedad desarticulada. Además, era necesario dotar al país de un sistema político más centralizado para permitir el restablecimiento del orden y neutralizar las oposiciones y los regionalismos.

Rafael Núñez, quien asumió la Presidencia de Colombia en 1880, dirigió el movimiento denominado “la Regeneración”. Antiguo adepto del liberalismo radical, viró hacia una teoría próxima a la del pensamiento social católico respecto al papel del Estado: un papel unificador en que este atenuaba las oposiciones de clase para evitar la tentación revolucionaria, lo que implicaba cierto intervencionismo de Estado en la economía y las finanzas.¹⁹

Como un desarrollo de este movimiento “regenerador” se votó la Constitución de 1886, la cual instituyó el centralismo político y un régimen presidencial fuerte, aunque daba un carácter

19 Sobre Núñez, ver Jaime Jaramillo Uribe, *El pensamiento colombiano en el siglo XIX* (Bogotá: Temis, 1974), 261-277, y Orlando Fals Borda, *Subversión y cambio social* (Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1968), 107-110.

descentralizado a la administración. Redactada principalmente por el ideólogo conservador y muy católico Miguel Antonio Caro, la Constitución de 1886 empieza con estas palabras: “En nombre de Dios, fuente suprema de toda autoridad...”. En ella se reconocía que: “la Religión Católica, Apostólica y Romana es la de la nación; los Poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada, como esencial elemento del orden social. Se entiende que la Iglesia católica no es ni será oficial y conservará su independencia. [...] La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica”.²⁰

Entre las atribuciones del presidente de la República, sin embargo, figuraba la de “reglamentar, dirigir e inspeccionar la instrucción pública nacional”. Estos artículos traducen con claridad la concepción que tenía Miguel Antonio Caro del Estado y de la educación. Como la Iglesia católica es la única institución de origen divino, el Estado de origen humano y fundado sobre el consentimiento popular no puede ejercer sino una soberanía limitada. Está investido de funciones políticas, sociales y económicas, en tanto que la Iglesia gobierna el ámbito moral y religioso. Así pues, en el dominio de la educación, se excluye toda participación activa del Estado. Los sabios son los que deben enseñar las ciencias, y la Iglesia, la religión y la moral. La educación debe ser obra de los particulares; el Estado no puede falsear el juego de la competencia generalizando una enseñanza gratuita y, menos aún, obligando a los ciudadanos a acudir a la escuela pública. Su acción educativa debe limitarse a llenar los vacíos dejados por la educación privada y a proteger y ayudar a esta última.²¹ Este alineamiento con la tesis del Vaticano se reforzaría con la firma de un Concordato con la Santa Sede al año siguiente.

20 Constitución de 1886, en Diego Uribe Vargas, *Las constituciones de Colombia*, Tomo II (Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica, 1977), 971, 978 y 995.

21 Sobre Caro, ver Jaramillo, *El pensamiento*, 286–316.

El acercamiento de la Iglesia y el Estado: el Concordato de 1887

La firma del Concordato por Colombia debe entenderse en el contexto de la política del Vaticano a fines del siglo XIX. En efecto, León XIII quiso sacar a la Iglesia católica de su aislamiento e introducirla nuevamente en la escena internacional. Papa y diplomático, desplegó una gran actividad ante los diversos gobiernos por medio de sus nuncios, cuya autoridad creció a expensas de la de los obispos y de cierta autonomía de las iglesias nacionales con relación a Roma. León XIII esperaba así devolver a la Iglesia su papel en la sociedad cristiana, seriamente disminuido por el liberalismo. Insistía en la necesidad de una educación cristiana de la juventud en los países de mayoría católica; buscaba que la Iglesia tuviera la facultad de fundar asociaciones religiosas según sus necesidades en el interior de los Estados y que se garantizara su independencia frente al poder civil. Esta revisión de las relaciones entre la Iglesia y los Estados debía concretarse en la política vaticana de los Concordatos. Sin embargo, esta encontró poco eco en un período de laicización tanto en Europa como en América Latina. Fuera del Concordato con Portugal de 1886, el Concordato con Colombia fue el único realizado bajo el mandato de León XIII (1878-1903); fue pues una dádiva para la Santa Sede.

El Concordato colombiano reafirmaba las posiciones ya expresadas en la Constitución respecto a las relaciones entre el Estado y la Iglesia. Permitía a la Iglesia católica, como religión nacional, obrar con libertad e independencia en el territorio del país bajo la protección, pero no bajo el control, del Estado. Le reconocía además importantes prerrogativas en la vida civil de los colombianos; de allí en adelante los registros de nacimientos, matrimonios y decesos, serían atendidos por las parroquias; el matrimonio religioso sería la regla y el divorcio fue prohibido. La administración de los cementerios se confió a la Iglesia. Consecuentemente, el Concordato precisó el papel de esta última en la educación:

En las Universidades y en los Colegios, en las Escuelas y en los demás centros de enseñanza, la educación y la instrucción pública se organizarán y dirigirán en conformidad con los dogmas y la moral de la Religión Católica. La enseñanza religiosa será obligatoria en tales centros y se observarán en ellos las prácticas piadosas de la Religión Católica.²²

El control de las autoridades eclesiásticas sobre la educación comprendía la facultad de escoger los libros de religión y de moral para todos los niveles de enseñanza. El clero podía también denunciar ante la administración civil a los maestros y profesores que no respetaran la doctrina católica en sus cursos y obtener su suspensión o su exclusión definitiva. Se daba así a la Iglesia poder sobre los docentes y sobre el contenido de la enseñanza y se reforzaba el compromiso del Gobierno de “prohibir todo tipo de enseñanza literaria o científica, que divulgara ideas contrarias al dogma católico, al respeto y a la veneración de la Iglesia”.

Por último, el Concordato abría el país a las congregaciones religiosas y les permitía, así como a la Iglesia, administrarse con libertad y bajo el control único de su superior eclesiástico. Colombia constituía así, con África, Asia y una parte del continente latinoamericano, una solución para las órdenes religiosas europeas, como los jesuitas o los hermanos de las Escuelas Cristianas, por ejemplo, amenazados por el movimiento de separación de la Iglesia y el Estado. Expulsadas de Europa, las comunidades religiosas del viejo continente contribuyeron ampliamente a establecer sistemas escolares en las nuevas zonas de colonización, así como en América Latina.²³

22 Artículo 12 del “Concordato entre la Santa Sede y la República de Colombia, 31 de diciembre de 1887”, en *Conferencias Episcopales de Colombia. Tomo 1: 1908-1953* (Bogotá: Editorial el Catolicismo, 1956), 522-523.

23 Para Colombia, una convención con las misiones católicas fue ratificada por el gobierno en 1902.

Una frágil coalición: la Guerra de los Mil Días (1899-1902)

La adopción de la Constitución de 1886 y del Concordato de 1887 no unió por largo tiempo a las élites políticas de Colombia, cuya alianza se había realizado gracias a la neutralización del ala radical del Partido Liberal en el curso de una breve guerra civil en 1885. Con rapidez, los liberales independientes se rindieron a la evidencia de que la nueva estructura del Estado establecida por Núñez se les escapaba y quedaba bajo el monopolio de los conservadores. Se aproximaron al sector radical del partido, pero seguían divididos en cuanto a los métodos a adoptar para reconquistar el poder: la guerra según los radicales; la negociación con los conservadores según los moderados. En cuanto al Partido Conservador, lo agitaba la rivalidad entre sus miembros “históricos” y “nacionalistas”.

Más allá de la lucha por los puestos administrativos, se trataba también de controlar el Estado para dirigir su política económica en un período en que la producción y la exportación del café comenzaban a tomar una importancia considerable en la economía nacional. Las divisiones internas de los dos partidos deben comprenderse también en esta perspectiva, puesto que los conservadores “históricos”, tanto como los liberales, reprochaban al gobierno de los “nacionalistas” una política económica demasiado proteccionista que lesionaba sus intereses comerciales. Las tensiones subían a medida que bajaban los precios del café en el mercado internacional y se prolongaba el monopolio del poder por los conservadores.

En 1899, la fracción radical de los liberales entró en guerra, sin el apoyo del resto del Partido; la guerra civil, llamada “Guerra de los Mil Días” duró de 1899 a 1902. La clase dominante se disputó el control del país, al precio de miles de muertos, la mayoría de ellos campesinos reclutados por la fuerza. La Guerra de los Mil Días perturbó profundamente la economía y la agricultura, vació las cajas nacionales y departamentales y reveló que la Constitución

de 1886 no había unificado la nación ni reforzado el poder central. Además, coincidió en 1903 con la secesión de Panamá del territorio colombiano, debido a la intervención de la marina norteamericana.²⁴

Hacia la centralización y la modernización

Bajo la dictadura del general Rafael Reyes (1904-1909) se reinició el movimiento de centralización y de modernización del Estado iniciado por Rafael Núñez. Reyes había dirigido la delegación colombiana a la Conferencia Panamericana de México en 1901-1902. Allí tuvo la ocasión de observar el modelo de desarrollo capitalista y de administración centralizada de Porfirio Díaz. Como otros colombianos liberales o conservadores quería lanzar urgentemente al país a una experiencia similar de progreso dentro del orden y de tecnificación del Estado.

Por afán de eficiencia, este conservador, que se había encarnizado contra los liberales durante la Guerra de los Mil Días, reunió personas de uno y otro partido en su gobierno, repitiendo las tentativas de conciliación de las élites iniciadas por Núñez. El Estado contrató a expertos e ingenieros norteamericanos y europeos para orientar las reformas. Al mismo tiempo, estimuló sin gran éxito la inmigración europea y abrió el país al capital extranjero. Las reformas tocaron ante todo las finanzas, gracias a la estabilización de la moneda y el arreglo de la deuda externa. Para favorecer el despegue de la industria, el Gobierno tomó medidas proteccionistas y concedió subsidios a ciertos sectores de la producción. Aceleró la integración nacional al aumentar las redes de comunicaciones, particularmente los ferrocarriles. La división territorial se reformó y se dividió al país en catorce departamentos: Antioquia, Bolívar, Atlántico, Magdalena, Norte de Santander, Santander, Boyacá,

24 Marco Palacios, *El café en Colombia (1850-1970). Una historia económica, social y política* (Bogotá: Editorial Presencia, 1979), Paul Oquist, *Violencia, conflicto y política en Colombia* (Bogotá: Instituto de Estudios Colombianos, 1978), 163-175, Jorge Villegas y José Yunis, *La Guerra de los Mil Días* (Bogotá: Carlos Valencia, 1979) y Jorge Orlando Melo, "La República conservadora", en *Colombia hoy* (Bogotá: Siglo XXI, 1978), 65-66.

Cundinamarca, Caldas, Valle, Tolima, Huila, Cauca y Nariño. Además, se crearon ocho intendencias y territorios de misiones, todos encomendados a congregaciones religiosas: Arauca, Casanare, San Martín, Caquetá, Putumayo, Tierradentro, Chocó, Guajira, Sierra Nevada y las Islas de San Andrés y Providencia.

En la educación, el mismo afán de modernización y de centralización es visible. Ya entre 1903 y 1904 una nueva legislación reorganizó la instrucción pública. Se creó el Ministerio de Instrucción Pública, pero, así como en la Reforma de 1870, si el Estado central se encargaba de la orientación general de la educación, su organización y financiamiento incumbía esencialmente a los departamentos. El Estado abrió en Bogotá tres grandes escuelas para preparar los funcionarios de la nación: el Instituto Técnico Central, en 1904, y la Escuela Normal Central de Institutores, en 1905, fueron confiados a los hermanos de las Escuelas Cristianas, de origen francés. También en 1905 se fundó la Escuela Nacional de Comercio y tres años más tarde un profesor alemán asumió su dirección.

En 1909, Reyes perdió el apoyo de la clase política, reunida alrededor de la efímera Unión Republicana, que agrupaba a liberales y conservadores. Esta coalición estuvo tras la reforma constitucional de 1910 que otorgó un estatus relativamente más representativo al partido vencido, tanto en el Congreso (un tercio de las curules del Congreso, las Asambleas y los Concejos) como en la elección de algunos funcionarios públicos. La Presidencia se limitó a cuatro años, sin posibilidad de reelección inmediata del presidente saliente. En principio, pues, la alternación en el poder era posible, pero en realidad el Partido Conservador mantuvo para sí la mayoría de los empleos y podía asegurar su permanencia al frente del Estado.²⁵

25 Luis Ospina Vásquez, *Industria y protección en Colombia, 1810-1930* (Medellín: FAES, 1979), 355-378 y Gerardo Molina, *Las ideas liberales en Colombia, Tomo 1: 1849-1914* (Bogotá: Tercer Mundo, 1979), 244-246.

A partir de 1910 el movimiento de centralización y de modernización del Estado se frenó. Esto permitiría al sistema educativo, apresuradamente bosquejado en documentos legislativos, tomar forma y estabilizarse, hasta que a mediados de los años veinte, el presidente Pedro Nel Ospina (1922-1926) dio nuevo impulso al proceso de transformaciones en curso.

Figura 1. División política de Colombia en 1928.



1. Guajira
2. Atlántico
3. Magdalena
4. Bolívar
5. Norte de Santander
6. Antioquia
7. Santander
8. Arauca y Casanare
9. Chocó
10. Caldas
11. Cundinamarca
12. Boyacá
13. Valle
14. Tolima
15. Meta
16. Vichada
17. Cauca
18. Huila
19. Nariño
20. Putumayo
21. Caquetá
22. Vaupés
23. Amazonas
24. San Andrés y Providencia

Alfabetización, enseñanza e instituciones escolares en el primer tercio del siglo xx

Alfabetización y escolarización en las diferentes regiones a principios del siglo XX

Tasas de alfabetización y de escolaridad

Al comenzar el siglo xx, Colombia estaba poco alfabetizada. El censo nacional de 1912 señaló una tasa global de alfabetización del 17 % para los 4 130 000 colombianos de más de ocho años con que contaba entonces el país.¹ En 1918, el gobierno realizó un nuevo censo según el cual el 32,5% de los habitantes mayores de 10 años sabían leer y escribir. Como lo muestran la tabla 2 y la figura 2, la mayoría de los departamentos tenían una tasa de alfabetización que variaba entre el 25 % y el 35 %. Los departamentos del Valle, Caldas, Atlántico y Antioquia, lo mismo que las islas de San Andrés y Providencia y el territorio del Meta tenían un nivel más alto de alfabetización que el resto de la nación. En el otro extremo, en los departamentos de Bolívar, Santander, Cauca y la casi totalidad de los territorios periféricos, menos de la cuarta parte de sus habitantes eran alfabetizados.

1 DANE, Alfabetización y educación primaria [documento no publicado] (Bogotá: 1980), 60.

Las tasas de alfabetización pueden ser confrontadas con las tasas de escolaridad de la población colombiana durante el primer tercio del siglo xx, que era de cerca del 7 %, o sea, el 30 % de los niños de siete a catorce años. Sin embargo, estos porcentajes no significan que el 70 % de los niños no tuviera ningún contacto con la enseñanza primaria (en 1951, el 58 % de colombianos de más de 15 años habían ido a la escuela); pero la mayoría no permanecía en ella más de uno o dos años.² Las diferencias entre los departamentos eran importantes y, en general, coincidían con las ya mencionadas sobre la alfabetización, según la tabla 3.

La figura 3 divide a Colombia en dos sectores: al oriente, una parte que asiste poco a la escuela (menos de 6 % de la población total); y al occidente, con excepción del Chocó y del Cauca, una población que frecuenta con más asiduidad las instituciones escolares (6 % y más).

Tabla 2. Tasa de alfabetización según departamento y sexo en 1918 (%).

Departamento	Hombres	Mujeres	Total
Antioquia	38,3	40,2	39,2
Atlántico	41	41,7	41,3
Bolívar	22,5	21,2	21,9
Boyacá	33	23,4	28,2
Caldas	45,1	46,4	45,7
Cauca	26,5	18,2	22,3
Cundinamarca	35,6	32,2	33,9
Huila	33,5	24,8	29,2
Magdalena	34	31,5	32,7
Nariño	38	27,9	32,9
Norte de Santander	34,1	31	32,6

2 Ver tabla 2 en Anexo e Ivon Lebot, *Elementos para la historia de la educación en Colombia en el siglo XX* (Bogotá: DANE, 1978), 169.

Departamento	Hombres	Mujeres	Total
Santander	26	21,4	23,7
Tolima	28,7	27,7	28,2
Valle	46,8	45	45,9
Arauca y Casanare	27,8	18,7	23,2
Caquetá	19,9	12,6	16,3
Chocó	25,8	21,6	23,7
Guajira	5,3	3,9	4,6
Meta	49	31	40
Putumayo	33	21,9	27,5
San Andrés y Providencia	64,1	61	62,5
Vaupés	27,7	7,5	17,6
Vichada	19,2	12, 2	15,7
Total	34,3	30,8	32,5

Fuente: a partir de Departamento de Contraloría, *Censo de población de 1918* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1924), 406-407.

Tabla 3. Población total, número de alumnos inscritos y tasa de escolarización sobre la población total por departamento en 1922.

Departamento	Población	Alumnos inscritos	% Alumnos inscritos sobre población
Caldas	428 137	45 735	10,7
Antioquia	823 225	87 165	10,6
Valle	271 633	27 539	10,1
Nariño	340 765	24 161	7,1
Atlántico	135 792	8449	6,2
Cauca	238 779	14 136	5,9
Tolima	328 812	19 099	5,9
Huila	183 337	9825	5,4
Norte de Santander	239 235	12 379	5,2
Santander	439 161	19 926	4,5

Departamento	Población	Alumnos inscritos	% Alumnos inscritos sobre población
Cundinamarca	812 036	36 760	4,5
Magdalena	211 395	9289	4,4
Boyacá	653 867	27 542	4,2
Bolívar	457 111	18 315	4
Total	5 563 285	360 320	6,5

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, *Memoria del ministro de instrucción pública* (Bogotá: Casa editorial de la Cruzada, 1923), 40-41.

Figura 2. Tasa de alfabetización en 1918.

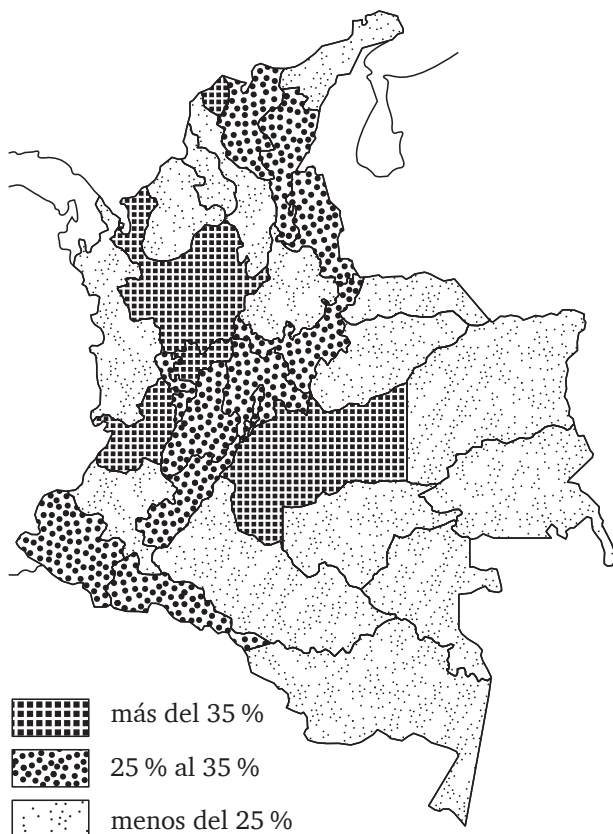
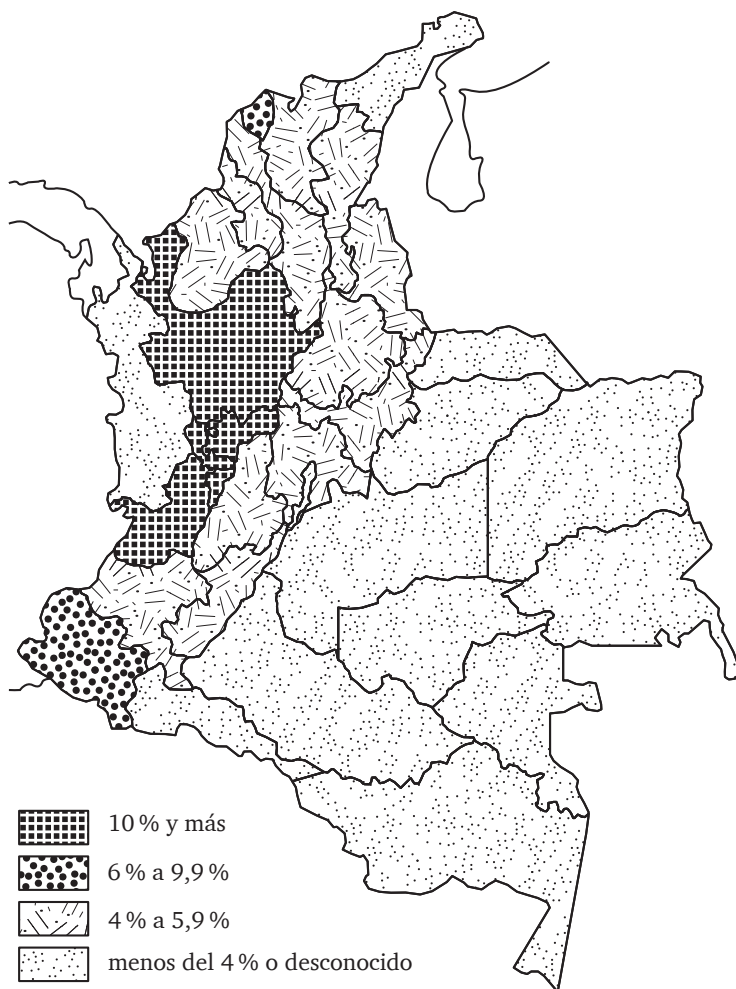


Figura 3. Porcentaje de inscritos en la escuela primaria sobre la población total por departamento en 1922.



Componentes etnoculturales de Colombia

La división del territorio colombiano en departamentos es la única para la cual existen estadísticas utilizables. Desde 1918, los censos

no mencionaban la composición racial de la población, para evitar las tensiones entre las diferentes comunidades. Para la evaluación de tal composición es preciso recurrir a los estimativos hechos en los años cincuenta y sesenta por autores tales como Juan Luis de Lannoy y Gustavo Pérez, o Robert Dix.³

Según ellos, los aborígenes que sobrevivieron a la colonización y al proceso de apropiación de tierras que siguió a la Independencia no constituyen sino el 2 % de la población colombiana y han sido expulsados hacia las zonas periféricas del país. Los blancos descendientes de españoles representan cerca del 20 % de la población total; habitan las grandes ciudades y las regiones del centro (Santander y Antioquia, principalmente). Los negros, descendientes de los que han sido traídos del África por los mercaderes de esclavos, constituyen cerca del 5 % de los colombianos; viven en enclaves situados en las costas Pacífica y Atlántica. Más del 70 % de la población es mestiza, lo que muestra hasta qué punto la mezcla étnica se ha generalizado. Los mestizos de indios y españoles representan la mitad de la población total; los mulatos (negros y blancos) y los zambos (negros e indios) son un poco más del 20 %. Colombia es pues una nación étnicamente mestiza pero culturalmente los componentes indio y afro fueron parcialmente marginados por la influencia hispánica.

Los departamentos andinos

El área andina que se extiende por las cordilleras y mesetas de clima frío y poco templado de los departamentos de Santander, Norte de Santander, Boyacá, Cundinamarca, Tolima, Huila y este del Cauca y de Nariño es la zona más poblada del país.⁴ Se hallaba

3 Juan L. Lannoy y Gustavo Pérez, *Estructuras demográficas y sociales de Colombia* (Bogotá: Oficina Internacional de Investigaciones Sociales de FERES, 1961), 53, y R. H. Dix, Colombia, *The Political Dimensions of Change* (New Haven: Yale University Press, 1967), 35-36.

4 En 1918, la población de Colombia ascendía a 5 856 000 habitantes. La repartición proporcional por región era la siguiente: Costas Atlántica y Pacífica (La Guajira, Magdalena, Atlántico, Bolívar, Chocó y las islas de San Andrés y Providencia): 15,8 %.

ocupada en el momento de la conquista española: los chibchas de la región de Cundinamarca y Boyacá, por ejemplo, eran numerosos y habían extendido su modo de vida en un vasto territorio. La violencia de la colonización les hizo desaparecer como pueblo y como cultura, pero el mestizaje entre españoles y autóctonos sobrevivientes produjo una población de fuerte ascendencia indígena y de tradiciones hispánicas. La religión católica es dominante y la Iglesia influye con fuerza en las instituciones de la región. La organización social de base es la familia patriarcal fundada en el matrimonio religioso. Las actividades laborales consisten en la agricultura y la cría de ganado; y las formas preponderantes de propiedad de la tierra son el minifundio y las grandes haciendas, con diversos tipos de tenencia. Estos factores engendran en dichas poblaciones una actitud tradicional y conservadora que se refleja en la educación.⁵ Aunque la zona andina no aparece en el grupo de regiones con las tasas más bajas de alfabetización, incluye, sin embargo, departamentos en los que la tasa de escolaridad es particularmente baja. El conservatismo aparece sobre todo en la segregación de las mujeres en el proceso educativo, pues sostiene que el lugar de la mujer se encuentra en la casa, en los trabajos domésticos y los cultivos alimenticios. El analfabetismo femenino es pues más elevado que el masculino y el porcentaje de varones que frecuentan la escuela es muy superior al de las niñas.⁶

Antioquia y Caldas (comprende 125 000 antioqueños establecidos en el Tolima y el Valle): 23,5 %

Cauca y Valle: 7,9 %.

Oriente del país (Norte de Santander, Santander, Boyacá, Cundinamarca, Tolima, Huila, Nariño y territorios nacionales del sudeste: 52,8 % (Ospina Vásquez, *Industria y protección*, 388-389).

5 Virginia Gutiérrez de Pineda, *Familia y cultura en Colombia. Tipología, funciones y dinámica de la familia. Manifestaciones múltiples a través del mosaico cultural y sus estructuras sociales* (Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1975); y su artículo "El país rural colombiano: ensayo de interpretación", en *Revista Colombiana de Antropología* 7, (1958).

6 Ver tabla 2 y Ministerio de Educación Nacional, *Memoria del ministro de Educación Nacional al Congreso de 1930* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1930), tabla en anexo.

Los departamentos de Boyacá, Cundinamarca y Nariño son los más marcados por la estructura agraria de minifundio. La división en parcelas de los resguardos, en el curso del siglo XIX, fue origen del estrechamiento progresivo de la propiedad hasta el punto de reducirse al mínimo de subsistencia; la mayoría de las familias campesinas cultivan con dificultad en cuatro o cinco hectáreas de tierras pobres, trigo, papa y cebolla. La precariedad de su situación les impone la desconfianza ante el cambio, ya sea político o tecnológico y los lleva a una conducta conservadora en todos los campos, en particular en la educación, que aparece ante ellos sin interés a corto plazo.⁷

En Boyacá el 4,2 % de la población total se matriculó en la escuela en 1922; en Cundinamarca el 4,5 %. Este último porcentaje es todavía más débil si se considera que en Bogotá, cuyos 180 000 habitantes representaban el 20 % de la población del departamento, los niños tenían más facilidad para asistir a clases. Pero el relieve montañoso de la región hacía las comunicaciones difíciles y la política educativa definida en Bogotá no se aplicaba más allá de los pueblos grandes situados a una docena de kilómetros de la capital.

El caso de Nariño, en la frontera con el Ecuador, es más curioso. Como el Valle, hacía parte hasta fines del siglo XIX del estado del Cauca, cuya capital era la ciudad colonial de Popayán. Nariño guarda de ese pasado una estructura social muy estratificada. Una importante porción de su territorio está formada por selvas húmedas en la costa del Pacífico, pobladas por negros y comunidades indígenas. La más fuerte densidad de población se encuentra en la parte oriental, sobre las dos cordilleras andinas. Más blanca en las ciudades, mestiza e indígena en los campos, esta población tenía condiciones de vida semejantes a las de Boyacá: campesinos minifundistas y, al sur, hacendados dedicados a la cría de bovinos y el arriendo de sus tierras. Pero el aislamiento del departamento del resto del país, sin permitir su industrialización,

7 Orlando Fals Borda, *El hombre y la tierra en Boyacá* (Bogotá: Punta de Lanza, 1979), 12.

favoreció la multiplicación de pequeñas artesanías locales. Parece que esta particularidad estimuló el desarrollo de la educación: en 1922 el 7,1 % de la población total de Nariño iba a la escuela o sea un porcentaje superior de la media nacional.

Los dos departamentos de Santander se ubican en la zona andina; es una región en la que la Iglesia católica desempeña un papel importante y donde la sociedad es muy jerarquizada. Pero Santander y Norte de Santander tuvieron una evolución histórica distinta. Zona de recia inmigración ibérica, su población era, durante la Independencia, ante todo criolla y por lo tanto estaba ávida de ocupar el puesto abandonado por los españoles. Durante el siglo xix fue visible el desarrollo económico de Santander, primera región que cultivó el café e importante productora de tabaco, tenía también un artesanado próspero (sombrosos trenzados, alpargatas, cigarros, manufacturas de algodón y de fique). Paralelamente, en los años de 1860-1870, la educación conoció un desarrollo notable, en particular con Dámaso Zapata en la Dirección de Instrucción Pública. Pero la unidad étnica de la región acentuó los conflictos entre las élites; los liberales encontraron numerosos partidarios que combatieron activamente en las guerras civiles del siglo xix; los departamentos de Santander fueron el principal terreno de enfrentamiento en la Guerra de los Mil Días. Su economía se desordenó,⁸ y esto condujo a un retroceso en la instrucción pública, visible en las tasas de alfabetización de 1918 (32,6 % en Norte de Santander y 23,7 % en Santander) y de escolarización de 1922 (5,2 % y 4,5 % respectivamente). Pero la débil ascendencia indígena y la influencia del liberalismo fueron el origen de una más grande participación de la mujer, tanto en la vida económica como en la educativa.

8 Da testimonio de la decadencia económica de Santander, la disminución rápida de su participación en la producción del café en el país: 87,6 % en 1874 y solo 12,2 % en 1932 (contra 46,9 % para Antioquia y Caldas). Ver William Paul McGreevey, *Historia económica de Colombia, 1845-1930* (Bogotá: Tercer Mundo, 1979), 201.

En la planicie del río Magdalena, en el Departamento del Tolima, las condiciones geográficas condujeron al desarrollo extensivo de la agricultura y la cría de bovinos por parte de grandes haciendas. Como consecuencia, un sector de pequeños campesinos se transformó en trabajadores agrícolas asalariados. La Iglesia católica ejercía una menor influencia sobre esta población que pertenecía casi en su totalidad al Partido Liberal. Las mujeres, por la proletarización de la población masculina, asumieron responsabilidades importantes en la economía familiar. Esto implicaba una escolarización elevada entre ellas y una tasa de alfabetización femenina casi igual a la de los hombres (27,7 % contra 28,7 %).

Antioquia y Caldas

Los departamentos de Antioquia y Caldas tenían, a principios de siglo, tasas de alfabetización (39,2 % y 45,7 %, respectivamente) y de escolarización (10,7 % y 10,6 %, respectivamente) muy superiores a la media nacional. Antioquia reunió un conjunto de características que hicieron más positiva su evolución. Es un departamento relativamente homogéneo, más bien montañoso, que se extiende del oeste del río Magdalena a la vertiente pacífica de la cordillera Occidental. Atravesado por dos cadenas de los Andes, entre los que se encuentra la planicie del río Cauca, Antioquia se caracteriza por un accidentado relieve que no facilita su sistema de comunicación. Aislado del resto del país, durante todo el siglo XIX, su único lazo era a través de los caminos de mulas. A pesar de estas condiciones difíciles, fue el primer departamento en conocer un desarrollo industrial durable.

La obra de Roger Brew sobre la historia económica de Antioquia aporta varias explicaciones.⁹ Durante mucho tiempo las minas de oro y plata fueron el recurso principal de la región.

9 Roger Brew, *El desarrollo económico de Antioquia desde la Independencia hasta 1920* (Bogotá: Banco de la República, 1977), también James Parsons, *La colonización antioqueña en el occidente de Colombia* (Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1979) y

Su dispersión y su fácil explotación las preservó de convertirse en monopolio de algunos privilegiados. Las minas favorecieron la movilidad geográfica y social, así como la formación de una mentalidad comercial capitalista en el departamento. Los antioqueños dieron muestra de un espíritu abierto al cambio tecnológico: no solo los empresarios menores asimilaron las nuevas técnicas aportadas a las grandes minas por ingenieros europeos, sino que se inspiraron en ellas para modernizar otros sectores del departamento.

Sin embargo, Antioquia no escapaba al fenómeno general de perpetuación de una élite. Algunas familias (los Restrepo, los Ospina, los Uribe, los Echavarría) se repartieron la dirección de los asuntos políticos y económicos del departamento. Pero, a diferencia del resto del país esta élite tenía una comunidad de intereses. Se dividía entre una mayoría de conservadores y una minoría de liberales moderados, y el liberalismo radical tuvo allí pocos defensores. Además, Antioquia evitó la mayor parte de las guerras civiles y particularmente la de los Mil Días: la región tomó entonces un avance económico considerable sobre el resto de la nación.

Por otra parte, desde la Independencia, el capital acumulado por los comerciantes antioqueños había contribuido ampliamente al financiamiento del Estado. En compensación los comerciantes recibieron grandes extensiones de tierras baldías, principalmente en Caldas. Asumieron así un papel dirigente en el proceso de colonización de estas tierras nuevas al revender o alquilar parcelas a pequeños campesinos a los que la presión demográfica constreñía a probar fortuna en otras regiones.¹⁰ Al mismo tiempo la élite antioqueña empezó a invertir en la creación de pequeñas empresas, orientadas primero hacia la producción de material

Frank Safford, "La significación de los antioqueños en el desarrollo colombiano", en *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 3 (1965), 49-69.

10 La población antioqueña, estimada en 1843 en 189 000 habitantes, ascendía en 1884 a 500 000, 835 000 en 1905 y 1 251 000 en 1918 (Roger Brew, "The Birth of the Textile Industry in Western Colombia", en *Textile History* 8, n.º 1 (1977), 131-149.

para la explotación de minas, así como a la fabricación de licores y de productos alimenticios; las manufacturas se especializaron y se modernizaron progresivamente durante la segunda mitad del siglo XIX. Esta evolución se hizo a menudo gracias a la inmigración temporal o definitiva de un número reducido de técnicos europeos. Al principio de este siglo se montaron las primeras fábricas de cerámica, de vidrio y textiles; estos últimos iban a convertirse en la principal producción industrial del departamento en el siglo XX.

El desarrollo industrial recibió el estímulo de la ampliación del cultivo del café, no solo en Antioquia, sino también en las zonas de colonización de Caldas donde los cafetales se generalizaron. A partir de fines del siglo XIX, el café se convirtió en un importante producto de exportación. Como en las labores de las minas, el cultivo de café tampoco fue monopolio de grandes propietarios de tierras, lo que permitió la integración de toda una categoría de campesinos medios al mercado interno. La demanda de productos manufacturados aumentó y al no poder satisfacerse por la importación, debido a los costos elevados del transporte, se incrementó la producción local.

En este período de expansión los dirigentes antioqueños se interesaron en desarrollar la educación. La debilidad de las luchas políticas dentro del departamento evitó que la instrucción pública llegara a ser un juego de los partidos; su dirección se confió a pedagogos y no a políticos. El poder de la Iglesia católica en la región y el peso de prácticas religiosas ancladas con fuerza en la mentalidad de todas las clases sociales atenuaron considerablemente el conflicto entre la Iglesia y el Estado.¹¹

11 Es necesario observar al respecto la tradición de las familias numerosas en Antioquia. Hasta fines de los años 1950, era corriente tener más de diez niños. Como no era fácil encontrarles a todos su carrera profesional, cada familia tenía su cura y su religiosa. Esto reforzaba la ascendencia de la Iglesia sobre los antioqueños, así como, a la inversa, la influencia de los antioqueños sobre la Iglesia colombiana, pues constituían la parte más numerosa del clero. Ver Gustavo Pérez e Isaac Wüst, *La Iglesia en Colombia, estructuras eclesiológicas* (Bogotá: Oficina Internacional de Investigaciones Sociales de FERES, 1961).

La enseñanza elemental progresó con rapidez en la segunda mitad del siglo XIX y permitió a Antioquia tener una tasa de escolaridad del 5,4 % desde 1873, contra el 2,7 % en el resto del país, y del 10 % en 1918, contra menos del 5 % en los otros departamentos.¹² Así, como la minería y el café, la educación llegó a ser un canal de movilidad social. No sin paternalismo, las autoridades sostenían a veces a los jóvenes dotados de las clases pobres.¹³ Los padres, desde temprano, invertían en la educación de sus niños. En efecto, la familia antioqueña es fuerte y unida. Si el padre la domina, la madre es el centro de la organización familiar. Este papel justifica el interés que se presta a la educación de las hijas y explica por qué, en esta región, las tasas de alfabetización de 1918 eran ligeramente más altas entre las mujeres que entre los hombres (40,2 % y 38,3 % respectivamente en Antioquia). Aún en la mano de obra poco especializada, mal pagada y frecuentemente temporal que constituían las obreras de Medellín, el historiador y economista Luis Ospina Vásquez señala fuertes tasas de alfabetización: en 1916 el 42 % de las obreras de las trilladoras de café, el 89 % de las de empresas textiles y el 95 % de las obreras de fábricas de cigarrillos sabían leer.¹⁴

El caso de Caldas se encuentra ligado al de Antioquia, ya que fue la principal zona de inmigración antioqueña en el siglo XIX. Los campesinos que se establecieron en ese departamento eran con frecuencia antioqueños pobres que partieron con el

12 Urrutia, "50 años de desarrollo", 143-144.

13 El ejemplo más citado del ascenso social de los pobres mediante la educación en Antioquia es el del presidente Marco Fidel Suárez. Hijo ilegítimo de una lavandera y de un hombre casado de clase superior, Marco Fidel Suárez fue protegido por el cura de su aldea natal, quien le dio su primera educación y lo recibió en el Seminario. Sin embargo, su nacimiento ilegítimo le impidió llegar al sacerdocio. Se orientó entonces hacia el estudio de la gramática y hacia la política, sin abandonar su fervor católico. Gracias a su ascenso en el Partido Conservador, fue ministro de Instrucción Pública en plena Guerra de los Mil Días y presidente de la República de 1918 a 1921. Murió en 1927 (Miguel Aguilera, Carlos Restrepo Canal y Luis Eduardo Nieto Caballero, *Marco Fidel Suárez* [Bogotá: Editorial ABC, 1955], y Fernando Galvis Salazar, *Don Marco Fidel Suárez* [Bogotá: Editorial Kelly, 1974]).

14 Ospina, *Industria y protección*, 442-448.

deseo de cultivar sus propias tierras. Se dedicaron a los cultivos que pudieran venderse en el mercado interno (azúcar, cacao) e internacional (café). Los primeros colonos se instalaron en Manizales (fundada en 1848) y no tardaron en constituirse como élite comercial siguiendo el modelo de los comerciantes de Medellín, que los habían impulsado a emigrar. Poco a poco, con la llegada de nuevos colonos y la expansión del cultivo del café, Manizales se convirtió en un centro comercial independiente de Medellín y con su propio sistema de importación y exportación. Pereira se elevó al rango de municipio en 1863. La región formó progresivamente una entidad propia y ese movimiento culminó en 1905 con la creación del departamento de Caldas. A causa del origen de su población, Caldas compartió con Antioquia su interés por la educación elemental. Esta última había sido indispensable para el crecimiento de la región y su transformación en centro comercial.

Los departamentos costeros y el Valle

Los departamentos de Bolívar, Atlántico, Magdalena y el Valle se ubican sobre las costas Pacífica y Atlántica y a lo largo de los ríos Cauca y Magdalena en las regiones de clima caliente (planicies y selvas tropicales). Se diferencian de otras zonas por una fuerte participación negra en su composición étnica. Integrados como esclavos en la economía minera y agrícola del país, los negros fueron aculturados con rapidez, pero aportaron varios elementos de cultura africana que han subsistido en el Chocó y en menor medida en la costa Atlántica. En la estructura familiar fue mayor su influencia. En efecto, toda esta zona se halla marcada por el predominio de formas de unión de hecho (unión libre, celibato de la madre, etc.) sobre los matrimonios católicos, testimonio del débil poder de la Iglesia. La inestabilidad del hombre en la familia explica el papel central que la madre desempeña allí: en esta región pobre tiene a menudo la carga del hogar. Esas condiciones familiares y económicas se reflejan en

tasas de alfabetización relativamente elevadas de mujeres y en la escolaridad de las jóvenes.¹⁵

Magdalena y Bolívar tienen condiciones climáticas, económicas y sociales semejantes. Separados por el río Magdalena, ambos departamentos forman una extensa llanura de muy baja altitud, bordeaba al este por el macizo de la Sierra Nevada de Santa Marta y por las áreas más pobladas y saludables de la cordillera Oriental. Estas tierras calientes, a veces desérticas, cenagosas otras, están monopolizadas por grandes propietarios terratenientes dedicados sobre todo a la cría de bovinos; cuentan también con cultivos tropicales (algodón, caña de azúcar, arroz, tabaco, yuca y banano al sur de Santa Marta). La mayoría de la población vive en condiciones miserables y depende de los terratenientes, que no hacen nada por desarrollar la educación.

El departamento del Atlántico, el menos extenso de Colombia, comprende el puerto de Barranquilla y, al sudoeste de la ciudad, una planicie de baja altitud donde se practican la cría de bovinos y algunos cultivos de tierra caliente (sobre todo la yuca). La tasa de alfabetización relativamente elevada del Atlántico se explica esencialmente por la importancia de su población urbana (más del 50 % de la población total). Barranquilla era entonces el nudo comercial de Colombia: todos los productos de importación y de exportación transportados pasaban por la ciudad, lo que hizo de ella la sede de las compañías internacionales y nacionales de comercio. Pero fue solo en 1930 cuando, gracias a los trabajos de dragado de las bocas del río Magdalena, Barranquilla tomó el lugar de Santa Marta en el comercio marítimo y desarrolló su industria.

15 Gutiérrez de Pineda, *Familia*, 268-271, A. Eugene Havens y Michel Romieux, *A Socio-economic Survey of Cereté, Córdoba: An Area of Latifundio* [documento sin publicar] (Bogotá: 1963).

El departamento del Valle sigue el río Cauca entre las cordilleras oriental y central, al sur de Caldas. En su parte septentrional, el Valle tuvo en pequeña medida una inmigración de antioqueños durante el siglo XIX y una agricultura diversificada de campesinado medio. Pero su amplia planicie de clima templado benefició a las grandes haciendas —cría de bovinos y cultivos de arroz, caña de azúcar, tabaco y algodón— en tanto que los pequeños agricultores eran progresivamente repelidos a las faldas de los Andes. El departamento solo se integró a su zona pacífica de selvas húmedas tras la construcción del ferrocarril entre Cali y el Puerto de Buenaventura, a principios del siglo XX. La apertura del Canal de Panamá en 1914 y la creación de la línea ferroviaria del Pacífico otorgaron al Valle una importancia creciente en el comercio nacional. El desarrollo industrial de la región de Cali se inició a comienzos del siglo XX gracias a la producción de azúcar. Después de la fundación de una fábrica de tejidos en 1915, la industria textil despegó con lentitud en los años de 1920 y se creó la primera manufactura de cigarrillos.¹⁶ Las tasas elevadas de alfabetización y de escolarización de los niños del Valle están unidas al crecimiento y a la riqueza de la región que permitieron al gobierno departamental establecer un sistema educativo relativamente extenso. Las fáciles comunicaciones de que disfrutaban numerosos centros urbanos a lo largo del río Cauca, explican cómo una proporción elevada de niños asistían a la escuela, a pesar de las discriminaciones sociales y raciales que afectaban a los descendientes de esclavos negros empleados en las haciendas.

Los llanos y la selva Amazónica

Los catorce departamentos en que se dividía Colombia se hallan concentrados a lo largo de las tres cordilleras Andinas y una parte de las costas en el océano Atlántico y Pacífico. Pero el 72 % del territorio nacional —todo el sudeste, las zonas fronterizas y el

16 McGreevey, *Historia económica*, 261, y Ospina, *Industria y protección*, 421-423 y 430-431.

resto de las costas— conforman una inmensa periferia insalubre escasamente poblada, pobre, aislada, que escapa a la jurisdicción del Estado y sobre la que, por consiguiente, las informaciones son escasas.¹⁷

Los Llanos constituyen una zona de colonización blanca y mestiza, en donde se practica la cría extensiva de ganados en inmensas planicies de clima caliente. La influencia cultural hispánica se encuentra reforzada por la ideología particularmente viril asociada con la actividad solitaria y conquistadora de los criadores de reses.

La selva Amazónica, densa e infinita, está salpicada de comunidades indígenas que sobrevivieron a la colonización. Cada una integra una microcultura en sí y pocas de ellas han sido estudiadas hasta ahora. La Guajira es una península situada en la costa Atlántica, poblada de indios wayúu que vivían de la recolección de sal y de la cría de cabras. Las islas de San Andrés y Providencia en el mar Caribe solo fueron unidas a Colombia en 1802. Los habitantes eran descendientes de esclavos negros, protestantes y anglófonos, particularmente alfabetizados, que vivían del comercio, la pesca y las plantaciones de coco.

La enseñanza primaria

Escuelas urbanas y rurales: algunas cifras

Según la legislación colombiana de 1904, la enseñanza primaria debía impartirse en escuelas urbanas y rurales. No era muy claro el deslinde de unas y otras: se consideraba un establecimiento urbano si se encontraba situado en una ciudad o cabecera de distrito; rural si se hallaba localizado a más de 3 kilómetros de toda ciudad o cabecera. Sin embargo, en la realidad, se encontraban escuelas urbanas en ciertas aldeas y escuelas rurales en cabeceras.

17 Ver más adelante, Capítulo III, 4. J. H. Steward, editor, *Handbook of South American Indians*, 7 vol. (Washington: Government Printing Office, 1946-1959), y Gerardo Reichel-Dolmatoff, *Colombia* (New York: Thames and Hudson, 1965).

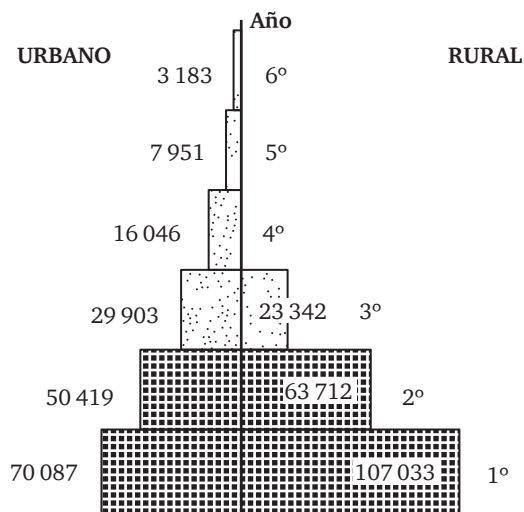
La diferencia principal entre las dos categorías de establecimientos escolares estaba en su programa de estudios. La escuela urbana abarcaba seis años; dos años de estudios elementales, dos de estudios medios y dos de estudios superiores que preparaban en principio para el colegio secundario. La escuela rural no comprendía sino tres años de estudio. Además, las escuelas urbanas y algunas rurales estaban destinadas específicamente para niñas o varones, mientras que la mayor parte de los establecimientos rurales funcionaban alternativamente un día para las muchachas y un día para los niños, reduciendo así a la mitad la escolaridad real. En efecto, la recomendación vaticana de separar los sexos en la educación se respetó casi totalmente en Colombia a nivel primario hasta el fin de los años de 1960. La legislación de 1904 precisaba que la instrucción de las jóvenes debía ser confiada exclusivamente a maestras, pero toleraba un personal docente femenino para los varones siempre que estos no fueran de más de 12 años.

Los departamentos sobre los que reposaba la responsabilidad de difundir la educación primaria, debían, según la ley, habilitar por lo menos una escuela urbana elemental (que cubriera los dos primeros años de estudio) en cada cabecera de distrito y una escuela rural en las aldeas distantes a más de 3 kilómetros de la cabecera, en las que residieran por lo menos 20 niños en edad escolar.¹⁸ Los departamentos se limitaron a la ley: fundaron escuelas urbanas elementales y con menos entusiasmo escuelas rurales. En efecto, mientras que en el primer tercio del siglo xx cerca del 82 % de la población colombiana vivía en regiones rurales (localidades de menos de 5000 habitantes), en 1931¹⁹ solamente el 52,2% de alumnos iban a la escuela primaria rural (contra 47,8 % a la escuela urbana).

18 Decreto 491 de 1904, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana 1903-1958* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1959), 9-41.

19 1931 es el primer año para el cual disponemos de datos numéricos acerca de la repartición de alumnos por año de enseñanza primaria, en Ministerio de Educación Nacional, *Memoria del ministro de Educación Nacional al Congreso de 1932* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1932), tabla en anexo.

Figura 4. Distribución de los alumnos de primaria según curso y sector (rural o urbano) en 1931.



Fuente: a partir de Ministerio de Educación Nacional, *Memoria del ministro de educación nacional al Congreso de 1932* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1932), tabla en anexo.

Como lo muestra la figura 4, casi la mitad de la población escolar se encontraba en el primer año y más del 80 % se hallaba concentrada en los dos primeros años de escuela, al concluir los cuales era dudoso que hubieran alcanzado definitivamente la capacidad de leer y escribir. Solo el 7,5 % llegaban a los tres últimos años de enseñanza primaria, que daban posibilidades reales de ingresar en el sector secundario. La selección se operaba pues muy rápidamente desde los dos primeros años de estudio; en las escuelas rurales, el 12 % de los 194 087 alumnos inscritos en 1931 llegaban al tercer año y, en las escuelas urbanas, el 1,7 % de los 181 964 alumnos llegaban al sexto año.

Las niñas representaban cerca de la mitad de la población escolar. En las escuelas rurales, su proporción global alcanzaba al 47 % y tendía a elevarse a medida que transcurrían los años de

escolaridad. Menos solicitadas por el trabajo agrícola, las jóvenes debían ayudar al trabajo de la casa y atender a sus hermanitos cuando la madre se encontraba en el campo. Los hermanos mayores, si iban a la escuela, la abandonaban con rapidez para participar en los cultivos. Los menores, y sobre todo las hijas menores, podían llegar a completar el ciclo de los tres años rurales; si la familia poseía tierras, estas no eran suficientes para alimentar a todos los niños que se volvían adultos y los más jóvenes debían adquirir nociones elementales que les permitieran buscar trabajo en otra parte. En las escuelas urbanas la situación era la contraria: las jóvenes representaban el 46,3 % de alumnos, pero su tasa de participación disminuía en el curso de los años escolares. En las ciudades y pueblos solo los niños de una pequeña élite completaban los tres primeros años de enseñanza. Los padres atribuían más importancia a que sus hijos varones prosiguieran la instrucción primaria pública que sus hijas. Algunos, de otra parte, enviaban a las hijas a las escuelas dirigidas por religiosas, que según ellos las preparaban para el papel de buenas madres y esposas, mejor que las instituciones públicas.

Las tasas de deserción escolar en el curso del año eran elevadas: el 17% fue el término medio en el período 1918-1934. Una vez inscritas, las niñas concluían el año con mayor frecuencia que los niños. Los alumnos de escuelas rurales eran ligeramente más constantes que los de las escuelas urbanas, pero la disparidad entre regiones era fuerte: en la costa Atlántica las tasas de abandono escolar excedían el 20 % de inscritos, en tanto que en Nariño, Cauca y el Valle, que presentaban tasas de elevada escolaridad, eran inferiores al promedio nacional.²⁰

20 Ver Ministerio de Educación Nacional, *Memoria del ministro de Instrucción Pública de 1919* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1919), 192 y 230, *Memoria del ministro de Instrucción Pública de 1921* (Bogotá: Imprenta de la luz, 1921), tabla en anexo, *Memoria del ministro de Instrucción Pública de 1923* (Bogotá: Casa editorial de la Cruzada, 1923), tabla en anexo, *Memoria del ministro de Instrucción Pública de 1924* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1924), 93-135, y *Memoria, 1930*, tabla en anexo.

Dejando de lado criterios estadísticos o legales, se pueden dividir las escuelas primarias públicas en tres categorías que corresponden a su localización y a su programa escolar; se adiciona también una cuarta categoría constituida por las escuelas primarias privadas: 1) las escuelas rurales de las veredas, localizadas en caseríos propiamente rurales. De acceso frecuentemente difícil, estas veredas no tenían calles, ni plaza central en donde pudiera funcionar un mercado, ni iglesia. La mayor parte de las viviendas campesinas se comunicaban entre sí por senderos; las veredas más adelantadas eran aquellas que habían surgido del trazado de una carretera o del cruce de caminos importantes. 2) Las escuelas primarias de las aldeas, situadas en aglomeraciones de menos de 5000 habitantes. Una localidad de esta dimensión, si bien disponía de la infraestructura de base que hacía falta a la vereda, no se encontraba dotada en general de instituciones escolares distintas a la escuela primaria y tenía un carácter más rural que urbano. 3) Las escuelas urbanas de pueblos y ciudades, en localidades de más de 5000 habitantes. Los pueblos y ciudades disponían frecuentemente de una o varias escuelas primarias públicas y privadas, así como de colegios que completaban la oferta escolar local. 4) Las escuelas privadas, situadas por lo general en las aglomeraciones de más de 5000 habitantes.

Escuelas rurales de las veredas

La escuela de vereda no se distinguía habitualmente de las habitaciones típicas de la región. En las tierras altas era una construcción rectangular de tapia con armadura de guadua y cubierta de paja y con una sola puerta. En las regiones de tierras bajas, constaba de una choza rectangular con techo de palma. Algunas veces la escuela disponía de dos habitaciones: una para las clases y la otra servía de alojamiento al maestro; pero en la mayoría de los casos la misma pieza tenía los dos usos. Era muy raro que la escuela hubiera sido construida estrictamente para la enseñanza;

frecuentemente era improvisada y a menudo el institutor no encontraba a su llegada escuela de ninguna clase.²¹

Esta situación estaba determinada por el hecho de que la construcción y el mantenimiento de la escuela y su mobiliario correspondían al municipio. Este no era generalmente rico e invertía en mayor proporción, desde luego, en la escuela urbana del pueblo, frecuentada por los niños de la élite local. Los habitantes de la vereda podrían darse por satisfechos si el municipio ejercía suficientes presiones políticas para que el gobierno departamental nombrara un maestro; hecho esto, debían de arreglárselas como mejor pudieran.²²

Además, las escuelas rurales se encontraban desfavorecidas en cuanto a maestros. En efecto, ¿quién aceptaría las miserables condiciones de aislamiento en el campo?, ¿quién se contentaría con salarios mensuales inferiores a \$30, mientras que los maestros urbanos ganaban \$45?²³ Las estadísticas son elocuentes: en 1931, de 3849 maestros rurales censados, el 90 % eran mujeres, el 90 % no tenía ninguna formación pedagógica, el 74 % de las mujeres y el 48 % de los hombres eran solteros.²⁴ La enseñanza rural estaba pues confiada a mujeres sin diploma y solteras. Los pocos hombres que aparecen en las estadísticas estaban en general de tránsito

21 Entrevista con María Teresa Montoya de Álvarez.

22 Un maestro de primaria del Distrito Especial de Bogotá testimonia lo siguiente: nacido en 1919 en La Esmeralda, una vereda de Cundinamarca. Sus padres eran campesinos, en una muy buena situación, pues, poseían numerosas fincas. Vivían esencialmente del arrendamiento o de la venta de sus tierras. Sin embargo, tenían nueve niños para educar y ninguna escuela en su vereda. El padre donó al municipio una parcela en las proximidades de la finca en donde vivía su familia, para la instalación de una escuela, y tuvo éxito al obtener el envío de una maestra rural, a falta de un maestro. Sus niños se beneficiaron, por lo tanto, de una escuela a dos pasos de su casa (Myriam Torres, *La cultura de la sumisión* [Bogotá: ANIF, 1977], 82-91).

23 Las diferencias regionales eran sin embargo enormes: salarios medios mensuales de los docentes de primaria, en pesos corrientes (1924). A título de comparación, en la misma época, los obreros de Medellín tenían jornales que iban de 44 a 76 centavos (\$12 mensuales), en tanto que los salarios de los obreros eran, en general, dos veces más elevados que los de las mujeres (Ospina, *Industria y protección*, 443-444).

24 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1931), tabla en anexo. No disponemos de cifras para esas diferentes categorías sino a partir de 1931.

por seis meses, un año quizás, en una escuela rural, el tiempo necesario para obtener su nombramiento en un establecimiento urbano. El retrato de la maestra rural típica que hacía en 1938 el director de Instrucción Pública de Antioquia, es fiel a la realidad a pesar de su carácter despectivo y un poco misógino:

Hija de campesinos, o de una familia de pueblo. Hizo un año o dos en el colegio, donde aprendió a bordar, a hacer dibujos de colores vivos, a recitar el [catecismo del padre] Astete, a contar anécdotas de la historia patria, algo de geografía y un poco de aritmética. Como el padre ayudó en unas elecciones al jefe político del pueblo, o es de la familia de persona influyente, obtiene algunas tarjetas de recomendación que se multiplican, memoriales en papel sellado y hasta intervenciones personales y obstinadamente constantes en las oficinas del gobierno. Salen a la luz parentescos, servicios prestados, compromisos, una gran necesidad y qué sé yo más. Al fin obtienen por sorpresa y en gracia a la asiduidad una licencia y después una escolita muy lejos, que con el tiempo y la constancia en la solicitud habrá de acercarse al centro.²⁵

Según varios testimonios recogidos, las maestras rurales provenían de las clases medias de los pueblos y ciudades pequeñas. Habían completado de cuatro a seis años de escuela primaria o algunos años en el colegio local privado. Las mejor dotadas poseían un diploma de maestra, no reconocido por el Estado. Sus familias eran demasiado modestas para enviarlas a proseguir estudios en la ciudad o para permitirles que permanecieran inactivas en la casa esperando el matrimonio, pero se oponían a que engrosaran el proletariado en la industria naciente en los grandes centros. El oficio de maestra de escuela representaba, para las jóvenes de su clase, la única posibilidad de no ser costurera ni entrar a un

25 Departamento de Antioquia, *Informe del director de Educación al Gobernador de 1938* (Medellín: Imprenta Departamental, 1938), 15-16.

convento.²⁶ Como lo muestra la tabla 4, los salarios mensuales promedio de los maestros (en pesos corrientes de 1924) variaban según el departamento y el sector urbano o rural.

Tabla 4. Salarios en pesos mensuales promedio de los maestros, 1924.

Departamento	Urbano	Rural
Antioquia	50	30
Atlántico	66	34
Bolívar	n. d.	n. d.
Boyacá	32	13
Caldas	51	27
Cauca	n. d.	n. d.
Cundinamarca	49	27
Huila	37	27
Magdalena	50	27
Nariño	29	23
Norte de Santander	n. d.	n. d.
Santander	28	16
Tolima	61	27
Valle	36	32

Fuente: Senado de la República de Colombia, *Proyecto de Ley orgánica de la Instrucción Pública* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1926), 141.

Nombramiento e integración de las maestras rurales

La legislación acerca del nombramiento de maestros no era rigurosa. En principio solo las personas con un diploma de escuela normal podían ser nombradas. Sin embargo, en caso de faltar personal diplomado, se autorizaba la vinculación de candidatos cuando reunían las condiciones siguientes:

²⁶ Entrevistas con Nicolás Gaviria Echavarría, Teresa Montoya de Álvarez, Elvira de Zapata y Pedro Bustamante.

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.²⁷

Esta norma poco precisa servía para el nombramiento de la mayor parte de los maestros rurales designados por el gobernador del departamento. Así pues, el magisterio no estaba siempre al abrigo de la política, por intermedio del clientelismo: como todos los cargos públicos, los empleos docentes se consideraban como una parcela del botín del partido vencedor. Ciertamente, las maestras rurales no eran sino excepcionalmente agentes activas del partido en el poder; pero su nombramiento era, con frecuencia, una recompensa por el apoyo de un miembro de su familia en las elecciones. A veces, las influencias personales y las amistades trascendían la dependencia política; las hijas de los miembros del partido de la oposición se aprovechaban también de esta medida de excepción. A la inversa, la pertenencia a una familia de la oposición podía significar, para una joven diplomada de una escuela normal oficial, la relegación a una escuela rural distante.²⁸

Cuando se efectuaba su nombramiento regular o excepcional, la joven se dirigía primero a la cabecera del distrito del que dependía para presentarse a la Alcaldía; después, acompañada de un peón recorría a pie o a caballo el camino de la vereda, lo que podía tomar hasta dos días. Se instalaba entonces en la escuela rural, a veces en compañía de una sirvienta o de un pariente (una hermana, una tía soltera o su madre); esta persona le ayudaba en su nuevo trabajo y la protegía en su aislamiento; además su presencia garantizaba la buena conducta moral de la maestra.

27 Decreto 491 de 1904, 34.

28 Esta política era, sin embargo, excepcional en los años 1920. Se hará común durante la Violencia (ver más adelante).

Frecuentemente enviada adonde no se la solicitaba, la maestra debía hacerse aceptar por una comunidad más dispuesta a vigilarla que a defenderla. Toda salida de tono, toda visita demasiado asidua, era reportada al cura de la aldea de la cual dependía la escuela; el cura, además de la autoridad espiritual que ejercía sobre la comunidad, firmaba con el alcalde y el tesorero del municipio la nómina de los docentes, indispensable para su remuneración. Pero el ausentismo escolar y la falta de mobiliario testimoniaban igualmente el desinterés de los campesinos de la vereda para la institución escolar, percibida con frecuencia como una acción del Gobierno sobre la que no tenían control. En el primer tercio del siglo xx poco importaba la escuela en los campos colombianos. Los niños debían ante todo participar en la producción familiar. Era preciso que sus ingresos superaran los de simple subsistencia para que los padres decidieran enviar a sus hijos a clases.

La actitud de los habitantes de la vereda hacia la escuela y la maestra dependía mucho del comportamiento y de la abnegación de esta última. Ciertas institutrices se consumían esperando en su puesto una proposición de matrimonio o una recomendación capaz de lograrles el nombramiento en una escuela urbana, el cual a veces no llegaba nunca. Pero otras lograban forjarse un lugar importante en la comunidad rural. La autoridad que ejercían sobre los alumnos conquistaba el respeto de los padres, poco dispuestos hacia un personal docente femenino. Los labriegos manifestaban entonces su aceptación con regalos en especie (huevos, legumbres, frutas y aves de corral, etc.), lo que redondeaba su modesto salario. Estas maestras sabían afrontar la situación material precaria en la que trabajaban: escuela y mobiliario escolar que era preciso improvisar, ausencia de todo material didáctico, lo que remediaban por compras personales o por medio de sustitutos ingeniosos. Utilizaban las piedras como pizarras sobre las que hacían escribir a los alumnos con guijarros aguzados; daban las lecciones de escritura sobre la arena en la orilla de un río; las más afortunadas contaban con la ayuda de familias que les compraban pizarras y tizas. Otras tomaban la iniciativa de organizar comidas

escolares para los alumnos domiciliados lejos de la escuela, lo que les permitía romper un poco su soledad a la hora del almuerzo.²⁹

Material escolar y programa de enseñanza

El Ministerio de Instrucción Pública cumplía mal su función de suministrar el material escolar. En 1921 el presupuesto de instrucción pública tenía destinados \$80 000 para el efecto, pero no se adjudicaron todos a causa de la crisis económica. Para un total de cerca de 350 000 alumnos repartidos en 5300 escuelas rurales y urbanas, el Ministerio distribuyó:

79 007 cuadernos

50 059 pizarras

19 899 catecismos del padre Astete

15 600 libros de lectura

11 431 libros de aritmética

9570 folletos de higiene escolar

3361 compendios de historia patria

2715 obras de instrucción cívica

2000 himnos nacionales

603 libros de geografía

22 manuales de urbanidad

10 tableros negros.³⁰

El año de 1925 fue mejor: el Ministerio suministró, entre otros: 455 600 cuadernos de 12 páginas y 80 750 catecismos, gracias a un presupuesto de \$100 000. Sin embargo, esto estaba muy por debajo de los \$400 000, o sea un peso por alumno de primaria, solicitados por los ministros de Instrucción Pública. Además, una gran parte del material venía de Europa (España). Descargado en Barranquilla, subía por el río Magdalena hasta

29 Entrevistas con Elvira de Zapata, Teresa Montoya de Álvarez, Nicolás Gaviria Echavarría, Pedro Bustamante, Norberto Solano Lozano y Luis Antonio Bohórquez Casallas.

30 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1921), 153-154.

Bogotá; allí el Ministerio de Instrucción Pública lo repartía entre las direcciones de instrucción departamental, que lo encaminaban hacia las cabeceras municipales y las grandes aldeas, de tal manera que se agotaba antes de alcanzar para todas las escuelas urbanas; era excepcional que una maestra rural recibiera algún material del Gobierno. En el mejor de los casos, aquella conservaba los libros y cuadernos de su propia educación para la elaboración de las lecciones.³¹

Extremadamente concienzudas, las maestras rurales se esforzaban en respetar el programa escolar fijado por la ley: religión, lectura, escritura y aritmética (esta última materia se alternaba con la costura para las niñas) repartido en principio a lo largo de tres años.

Como lo muestra la tabla 5, la religión representaba la materia fundamental del programa escolar. Su enseñanza tenía como base el *Catecismo* del padre Gaspar Astete³² que se generalizó desde el siglo xvii en toda Hispanoamérica. Dividido en cuatro partes: el credo, el padrenuestro, los mandamientos y los sacramentos, este manual sintetizaba los conocimientos esenciales de la doctrina cristiana. Tenía la ventaja de ser muy práctico para los institutores poco formados, ya que estaba diseñado por preguntas y respuestas que los niños aprendían de memoria. Precisemos que, en las regiones de fuerte tradición católica, la escuela rural funcionaba como un sustituto de la iglesia local. Cuando la vereda se encontraba muy lejos del pueblo o aldea donde estaba la parroquia, el sacerdote no hacía sino una o dos visitas por año, en el curso de las cuales distribuía bautismos, primeras comuniones, matrimonios y excomuniones. Sobre la maestra reposaba la enseñanza del catecismo

31 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria del ministro de Instrucción y Salubridad Pública al Congreso de 1925* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1925), 190-191, y *Memoria del ministro de Instrucción y Salubridad Pública al Congreso de 1926* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1926), 18.

32 *El Catecismo de la Doctrina Cristiana* del padre jesuita español Gaspar Astete, publicado por primera vez en 1599, se editó más de 600 veces y fue traducido a numerosas lenguas, lo que permitió su difusión mundial.

a los niños. La escuela rural tenía para los campesinos la doble misión de dar instrucción religiosa y escolar. La maestra era la vocera del cura y su moralidad debía ser irreprochable; esto explica en parte el predominio de las mujeres en la enseñanza rural. Los hombres no resistían sino poco tiempo a estas consignas de castidad y temperancia, que contradecían su modelo de virilidad.

Tabla 5. Programa de las escuelas primarias rurales y urbanas
(Decreto 491 de 1904).

Año	Asignaturas	Escuelas rurales	Escuelas urbanas
1.º	Religión	Oraciones (avemaría, Yo pecador, credo, padrenuestro, etc.).	Igual e historias del Antiguo Testamento.
	Lectura/ Escritura	Vocales y consonantes, escritura sobre pizarra.	Igual.
	Aritmética	Números del 1 al 50, las 4 operaciones.	Números de 1 a 30, ejercicios de dibujo geométrico.
	Otras	Urbanidad	
2.º	Religión	<i>Catecismo</i> de Astete, partes I y II.	<i>Catecismo</i> de Astete I y II, historias del Antiguo Testamento.
	Lectura/ Escritura	Lectura de corrido, escritura con pluma sobre papel.	Lectura de corrido, escritura sobre pizarra.
	Aritmética	Las 4 operaciones y los números hasta 1000.	Las 4 operaciones con los números de 1 a 5.
	Otras	Geografía.	Dibujo geométrico, ciencias naturales, canto, gimnasia.
3.º	Religión	<i>Catecismo</i> de Astete, partes III y IV, historias bíblicas.	<i>Catecismo</i> de Astete, parte III, biografías del Antiguo Testamento.
	Lectura/ Escritura	Lectura de textos, escritura de frases.	Lectura de textos, escritura con pluma, gramática y ortografía.
	Aritmética	Las 4 operaciones con fracciones y decimales.	Las 4 operaciones hasta 10 000. decimales.
	Otras	Geografía.	Dibujo geométrico. Geografía, historia patria, historia natural, canto y gimnasia.

Año	Asignaturas	Escuelas rurales	Escuelas urbanas
4.º	Religión Lectura/ Escritura Aritmética Otras		<i>Catecismo</i> de Astete, parte IV, biografías del Antiguo y Nuevo Testamento. Textos, memorización, gramática, ortografía. Las 4 operaciones, fracciones, pesos y medidas. Como en 3.º.
5.º y 6.º	Religión Lectura/ Escritura Aritmética Otras		Doctrina, Antiguo y Nuevo Testamentos. Textos, memorización, composición, caligrafía. Regla de 3, problemas, contabilidad, geometría. Como en 3.º y 4.º, física.

Con excepción de la enseñanza religiosa, este programa era difícilmente realizable en el marco de la escuela rural. Las maestras no recibían plumas, tinta, ni papel para enseñar a escribir; en el mejor de los casos los niños tenían una pizarra y una tiza. Para la lectura las clases disponían cuando más de algunos folletos, en número insuficiente para permitir una enseñanza colectiva. El programa de aritmética sorprendía por su rapidez irrealista: en un año escolar, los alumnos debían saber dominar las cuatro operaciones de base. La civilidad, como el catecismo, se enseñaba en Colombia e Hispanoamérica según el *Manual de urbanidad y buenas maneras* escrito por el venezolano Manuel Antonio Carreño a mediados de siglo XIX, el cual se basaba en la memorización de artículos numerados. Por medio de este aprendizaje mecánico se trataba de inculcar las buenas maneras, la forma de comportarse en sociedad y en familia, así como nociones de limpieza personal. Por último, para la geografía, la maestra disponía algunas veces de un folleto editado por la Dirección de Instrucción Pública del

departamento; con mayor frecuencia debía recurrir a sus propios conocimientos.³³

El programa oficial contemplaba tres años elementales, bien definidos y secuenciales. En realidad, en la mayoría de las escuelas rurales la maestra enseñaba todos los grados en un mismo salón y se recibían un día los niños y otro las niñas. Existían entre los alumnos diferencias enormes; a pesar de que la ley prohibía a una maestra enseñar a muchachos de más de 12 años, se encontraba a menudo frente a adolescentes de su edad. Agreguemos aún que las clases se componían de 50, 60 o hasta 80 alumnos apiñados en un espacio reducido y sombrío.

Entonces, ¿qué podía hacer la maestra? Antes de comenzar las lecciones revisaba la apariencia de los alumnos. Los que tenían las uñas sucias o no se encontraban bien peinados eran devueltos a sus casas o recibían golpes dados con una vara. Era una primera manera de enseñar la urbanidad. Luego comenzaban las clases con religión. El aprendizaje de memoria de las oraciones o de ciertos pasajes del *Catecismo* de Astete se prestaba relativamente bien a las condiciones de esas escuelas; a fuerza de repetición colectiva, los alumnos acababan por grabarse para toda la vida migajas de doctrina católica. La enseñanza de la lectura y de la escritura se realizaba, paradójicamente, de manera oral. Cada letra del alfabeto era tema de un poemita que los niños memorizaban. La alfabetización tenía lugar colectivamente y los más avanzados guiaban a los más atrasados. La enseñanza se asimilaba a golpes de férula o gracias a otros castigos corporales que supuestamente hacían entrar en razón a los más recalcitrantes. Como se decía entonces:

33 Entrevistas con Elvira de Zapata, Gabriel Mario y Ernesto Guhl. En un estudio consagrado a una aldea de la Sierra Nevada de Santa Marta, en los años cincuenta, los antropólogos colombianos Gerardo y Alicia Reichel-Dolmatoff relatan las confusiones que podía producir ese sistema. Una maestra utilizaba un cuaderno de geografía tan antiguo, que no mencionaba el café o la caña de azúcar como cultivos importantes de Colombia, pero hablaba de la producción de perlas, que había desaparecido hacía mucho tiempo (Gerardo Reichel-Dolmatoff y Alicia Reichel-Dolmatoff, *The People of Aritama; the Cultural Personality of a Colombian Mestizo Village* [Chicago: University of Chicago Press, 1961], 122-123).

“La letra con sangre entra” y, según nuestros entrevistados el método daba resultados. El aprendizaje de los números y eventualmente de aritmética se hacía con los mismos procedimientos.

Así se cumplía la misión principal de la escuela rural: los campesinitos conocían las letras, los números, sus oraciones; tenían algunas nociones de religión y de comportamiento social, todo adquirido en un tiempo muy corto. Habían aprendido a escribir su nombre y aún más, si la maestra disponía de pizarras; si no, solo los alumnos a los cuales los padres habían podido procurar el material necesario, los más despiertos o los preferidos de la maestra, lograban superar este estado de alfabetización superficial. Si la escuela rural tenía varios grados y ganaban el examen de fin de año, los alumnos ingresaban en el segundo o el tercer año. Otros repetían una vez o más el año en que estaban inscritos; terminaban por conocer tan bien el programa escolar que podían secundar a la maestra en sus funciones. Unos pocos incluso lograban, si la situación económica de su familia se los permitía, ingresar a la escuela urbana más cercana.

Estos eran casos raros; según el testimonio de un maestro de Boyacá: “Para los niños campesinos, era un gran honor ir a la escuela urbana, porque en la urbana el maestro era muy considerado. Para los campesinos era un poco como ir a la normal”.³⁴

Los docentes en las escuelas urbanas de las aldeas y pueblos pequeños

La escuela urbana de aldea se diferenciaba de la escuela rural sobre todo por su estatus social. El calificativo de “urbano” le daba ya un aire más “civilizado”. Los alumnos que la frecuentaban no eran pequeños rústicos harapientos —para estos existía en general una escuela rural en los alrededores del pueblo—, sino niños de clases medias (propietarios de tierras, comerciantes, funcionarios locales, campesinos acomodados). Además, las maestras no eran mujeres del campo y sin formación, el 45 % eran hombres

34 Entrevista con Pedro Antonio Perilla.

y el 37,6 % de ellos tenían un diploma de escuela normal; los otros habían estudiado en el colegio o en el Seminario. Entre las mujeres la proporción de normalistas se elevaba al 56,3%.³⁵ En las aldeas estas características tenían su importancia. Significaban de una parte, que la mitad de los maestros habían estudiado en la capital departamental. De otra parte, indicaban que casi otro tanto eran hombres a quienes incumbía en la mayor parte de los casos la educación de los varones, lo que garantizaba a los ojos de los padres la instrucción seria y sólida de sus hijos.

En los pueblos el maestro era un personaje importante. Si carecía del papel dominante del cura, del gamonal o del alcalde, pertenecía en todo caso a la élite local. Además, el maestro normalista llegaba joven y soltero. Por ello su salario de \$45 mensuales le permitía llevar una vida cómoda. Algunos jóvenes maestros dormían en la escuela; otros, la mayoría, se alojaban en una pensión, en donde tomaban también la comida. La alimentación les costaba cuando más unos \$10 y el alojamiento poco más. Les sobraba pues dinero para comprar vestidos, un elemento importante de prestigio social. En los años 1920 un vestido completo de tejido inglés valía \$25; un sombrero elegante, \$8, y un par de zapatos, \$5. Un maestro antioqueño nos contó que había ahorrado para poder comprarse un caballo sobre el que caracoleaba en la aldea.³⁶ La vida era simple, las gentes pobres; con estos atributos, los maestros se colocaban por encima del nivel medio de la sociedad.

Sin embargo, fuera de estos gastos de prestigio, la mayor parte de los maestros economizaban en previsión de retardos en el pago de su salario. En efecto, las tesorerías departamentales soportaban mal las fluctuaciones económicas provocadas por la Primera Guerra Mundial y luego por la crisis de 1921; en muchas ocasiones eran incapaces de pagar a los docentes. Maestros y maestras recibían entonces bonos que tenían que negociar si no

35 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1932), tabla en anexo.

36 Entrevista con Pedro Bustamante.

habían realizado ahorros. En los años críticos de 1922 y 1923, los agiotistas tomaban a veces hasta el 60 % del valor del salario a cambio de liquidez. En el departamento de Nariño, los maestros hicieron huelga en 1923 porque no habían recibido salarios hacía ocho meses.³⁷ Las rentas de los departamentos destinados a la instrucción pública provenían principalmente de los impuestos sobre el alcohol; ciertas administraciones pagaban a los maestros en cajas de botellas de aguardiente, que ellos revendían después.

Algunos maestros, de acuerdo con el alcalde, tomaban la iniciativa de utilizar la escuela en los anocheceres para enseñar a leer a los adultos o a dar cursos de higiene y de moral, lo que les permitía redondear su salario. Además, estas lecciones les daban a los maestros ocupación por después de las clases, pues para los que habían cursado la escuela normal en la ciudad esos años de escuela urbana en la aldea estaban llenos de restricciones. Gozaban ciertamente de una gran consideración social, pero eran sometidos al mismo tiempo a una vigilancia estrecha de la comunidad. De un lado, su juventud y prestigio, así como la perspectiva de nombramiento en la ciudad que suponía su diploma de normalista, los hacían presa de las jóvenes aldeanas. De otro lado, el hecho de que su nómina debiera ser firmada por el cura, el alcalde y el tesorero municipal les impedía cortejar las jóvenes y frecuentar la taberna. El domingo cada profesor debía conducir su clase en fila a la misa ante los ojos de la comunidad. Todo signo de descuido hacía incierto el apoyo de los responsables regionales que el joven debía conseguir para hacer carrera.³⁸

Estas características eran en general las mismas para las maestras de las escuelas urbanas de las aldeas. Sin embargo, su sexo les daba un estatus social y un salario inferiores respecto a sus colegas masculinos, aunque su formación fuera con frecuencia mejor. Eran los hombres los que recibían los cargos de dirección de

37 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria*, 1923, 231-232.

38 Entrevistas con Nicolás Gaviria Echavarría, Pedro Bustamante y Norberto Solano Lozano.

la escuela, en tanto que a ellas solo se les confiaba la instrucción de las niñas y algunas veces de los niños pequeños. Sin embargo, su posición era notablemente superior a la de las maestras rurales, en general despreciadas por las institutoras urbanas.

La inspección de las escuelas

El magisterio de los pueblos tenía un marco más adecuado que el de las veredas. El maestro no se hallaba aislado, tenía uno o varios colegas a su alrededor. Recibía visitas del inspector de su provincia escolar (los departamentos se dividían en provincias por parte de la Dirección Departamental de Instrucción Pública). La frecuencia de las visitas dependía entonces del espacio geográfico que el inspector debía cubrir y del estado de las vías de comunicación; además dependía de la conciencia profesional del funcionario y de la distancia que separaba la cabecera donde residía y la escuela.

Ciertos establecimientos escolares recibían hasta una visita por mes. En otras partes el inspector se contentaba con aparecer una vez al año o con solicitar al maestro responsable del municipio el envío de un informe de sus actividades. Los departamentos de Antioquia y Atlántico, por ejemplo, estaban dotados de un sistema de inspección eficaz mientras que los de Bolívar, Norte de Santander y Cauca se mostraban insuficientes. La crisis financiera de comienzos de los años 1920 había tenido consecuencias lastimosas en los salarios de los inspectores que no querían utilizar sus ahorros para el pago de sus desplazamientos en provincia.³⁹

Los inspectores, con frecuencia muy jóvenes, eran maestros diplomados de una escuela normal, que habían hecho carrera en la enseñanza primaria. La función de inspección, reservada a los hombres, constituía una promoción importante y ofrecía alrededor de 1924 un salario de un centenar de pesos, al que se adicionaban los viáticos. En sus visitas, el inspector supervisaba las lecciones dadas por los maestros, revisaba los cuadernos de los alumnos y

39 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1923), 12 y 231.

comprobaba si el maestro seguía el programa oficial. Algunas veces daba consejos a los maestros y hacía una lección modelo delante de la clase. Al fin de su correría, redactaba un informe sobre cada maestro; como ese documento era indispensable para el ascenso de este, los inspectores eran respetados y temidos por todos.

Además, una ley de 1916 estableció que en cada cabecera de distrito tuviera lugar una reunión mensual de maestros, presidida por el inspector. Estos encuentros debían asegurar la formación continua de los docentes, manteniéndolos al corriente de las nuevas pedagogías, y permitían a la Dirección Departamental de la Instrucción Pública dar alguna unidad a la enseñanza difundida bajo su responsabilidad.⁴⁰ Esta ley no se aplicó sino en los departamentos donde el sistema de inspección escolar se encontraba desarrollado. Por razones de comunicación y de gastos, las reuniones tenían tendencia a realizarse, cuando era posible, al nivel de los municipios. El inspector asistía si estaba disponible. Por turno o según sus calificaciones, los docentes daban una lección modelo con la participación de su clase delante de sus colegas; las maestras rurales no tenían en estos encuentros sino un papel marginal; se encontraban relegadas en el fondo del salón y no se atrevían a intervenir. Pero para los maestros urbanos las reuniones eran un medio importante de estímulo.⁴¹

La enseñanza en las escuelas urbanas

Las condiciones de enseñanza dependían en parte de la riqueza del municipio y del interés de sus miembros influyentes en la instrucción pública. De este modo, en cuanto a los edificios, algunas escuelas de pueblo eran buenas construcciones diseñadas para la enseñanza, dotadas de un mobiliario escolar que hasta podía

40 Ley 62 de 1916, 12 de diciembre, por la cual se fomentan algunas corporaciones pedagógicas, *Diario Oficial* 15.971.

41 Entrevistas con Nicolás Gaviria E., Pedro Bustamante, Manuel I. Ruiz B. y María Teresa Montoya de Álvarez.

provenir del extranjero.⁴² Otras no se diferenciaban en nada de las escuelas rurales.

Ocurría lo mismo con el material escolar. Los municipios más próximos de la capital departamental o en donde algunas personalidades se encontraban en convivencia con los responsables de la distribución del material, se hallaban muy favorecidos. En otros sitios, los maestros repartían lo poco que recibían a los primeros alumnos inscritos o a sus preferidos; los otros alumnos debían comprar los materiales escolares, pero estos eran más abundantes que en la escuela rural. Comprendían, como en esta, la pizarra, la tiza y la esponja; pero había que añadir la pluma o acabador, tinta, lápices, cuadernos y manuales o folletos de estudio. Algunos establecimientos públicos exigían además usar un uniforme especial.⁴³ Estas compras obligatorias imponían cierta selección social velada. Los más pobres simplemente no iban a la escuela o debían contentarse con la escuela rural, cuando existía una en el perímetro del pueblo.

En cuanto al número de alumnos por clase, era elevado. En los campos se disponía en general de un maestro para los muchachos y de una maestra para las niñas; cada uno se encontraba frente a una clase de grados múltiples, integrada hasta por 120 alumnos. La enseñanza se limitaba entonces a dos años elementales, pero algunas escuelas lograban ofrecer el ciclo completo de instrucción primaria. En los pueblos grandes las escuelas de niños y de niñas disponían de varios maestros repartidos por sección, o por grado, según la importancia de la población.

Como lo muestra la tabla 5, el programa de estudios de la escuela urbana era más ordenado y gradual que el de las escuelas rurales, puesto que se extendía a seis años; en religión la memorización

42 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria del ministro de Instrucción Pública de 1918* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1918), 38.

43 Entrevista con Pedro Antonio Perilla. En la escuela pública de Somondoco, Boyacá, a comienzos de 1920, los muchachos debían llevar una camisa de cuello marinero almidonado, pantalones de golf, zapatos, medias hasta la rodilla y sombrero. Los más ricos tenían gorros o sombreros de fieltro, y los demás, de paja.

del catecismo se repartía en tres años y se enriquecía con historias bíblicas; en la escritura, los niños solo después de dos años cambiaban la tiza por la pluma; respecto a la aritmética, no se enseñaban las cuatro operaciones sino en segundo año. Era más completo puesto que los escolares aprendían no solo a formar las letras del alfabeto, sino a redactar; era también más diversificado. Las lecciones de cosas familiarizaban a los niños con su entorno y les impartían consejos prácticos. En el curso de los años siguientes las clases eran más específicas: geografía, historia patria, historia natural e introducción a la física en los últimos años. Los niños aprendían a cantar, a elaborar diseños geométricos y un poco de gimnasia.

Pero como en las escuelas rurales, la enseñanza se basaba principalmente en la memorización y la recitación colectiva. El uso de castigos corporales o de medidas vejatorias, tales como la exposición del niño castigado arrodillado a la vista de los transeúntes, se hallaba muy extendido; los padres, además, lo aceptaban y con frecuencia lo completaban con un castigo adicional en casa. El carácter brutal de la escuela pública se reforzaba con la institución del policía escolar. Este gendarme municipal, de edad avanzada, pasaba por la mañana a la escuela para anotar los nombres de los niños que faltaban; después viajaba de casa en casa verificando las razones de las ausencias y conduciendo por la fuerza a quienes hacían novillos. Por último, el número elevado de alumnos en el mismo salón de clase y la presencia simultánea de varios niveles obligaban al institutor a no interesarse realmente sino en algunos de ellos. La mayoría se desenredaban como podían y adquirían los conocimientos impartidos por la escuela de modo superficial y efímero.

Algunos maestros lograban acomodarse a estas condiciones de enseñanza difíciles y al mismo tiempo salir del cuadro rígido impuesto por los programas escolares. Así, algunos destinaban un pedazo de tierra próxima a la escuela a la práctica de rudimentos de agricultura. Otros enseñaban a sus alumnos trabajos manuales relacionados con la producción artesanal de la región. Muchos daban cursos de moral y conducta social basándose en el

manual de urbanismo de Carreño; algunos añadían nociones de higiene; otros preparaban representaciones escénicas con su clase al presentarse una fiesta nacional o religiosa. Algunas maestras organizaban comedores escolares, con la ayuda de las madres de los alumnos.⁴⁴

Exámenes y finalización de los cursos

Los exámenes de fin de año constituían, sin embargo, la mejor garantía de que el docente respetara el programa oficial y daba lugar a una ceremonia pública a la que asistían las autoridades locales, el alcalde, el cura, el inspector (si se encontraba) y los padres de los alumnos con todos sus parientes. En los pueblos, los festejos públicos no eran numerosos. Fuera de los domingos, cuando las gentes se encontraban en el mercado y en misa, se celebraban algunas fiestas religiosas, como única manifestación cultural habitual. En la costa Atlántica se festejaba el Carnaval. En julio y agosto tenían lugar las principales fiestas nacionales. Para el tiempo de las elecciones, el partido dominante propiciaba algunas veces la presentación de una banda u organizaba un baile con fines propagandísticos. En esto se sintetizaba toda la vida cultural de las pequeñas comunidades sobre las que inexorablemente la noche caía a las seis y media de la tarde.

Los exámenes de fin de año de las escuelas públicas tomaban por ello un carácter de acontecimiento local. Para el docente, era una gran confrontación: era el momento de rendir cuentas a la comunidad. Poco importaba que hubiera hecho proezas pedagógicas en el curso del año escolar; debía demostrar que sus alumnos sabían su programa de memoria. Numerosos maestros preparaban esta ceremonia con el mayor cuidado y no escatimaban gastos personales como la compra de tableros sobre los que los candidatos

44 Entrevistas con Pedro Antonio Perilla, Tito Tulio Roa, Rosita de León, Norberto Solano Lozano, Pedro Bustamante, María Teresa Montoya de Álvarez y Luis Antonio Bohórquez Casallas.

harían su demostración de escritura. Los exámenes se hacían en forma oral. A ciertas preguntas toda la clase respondía en coro; en otras circunstancias, cada alumno sacaba de una bolsa una pregunta y debía recitar individualmente la respuesta. El alumno que a lo largo del año hubiera sido el mejor en una materia estaba exento del examen y obtenía por aclamación la nota máxima. La parte escrita consistía en la muestra de diversas caligrafías sobre los tableros, delante del público; los candidatos debían resolver también algunas operaciones de aritmética.

El éxito del candidato en los exámenes de fin de año era indispensable para pasar al grado siguiente. Para ingresar en el segundo año, el alumno debía demostrar que sabía leer y para el tercero escribir. Los fracasos eran numerosos y algunos alumnos repetían varias veces el mismo año. Este factor explica también el alto porcentaje (70 %) de escolares de los dos primeros años primarios, al fin de los cuales habían simplemente adquirido una formación elemental.

Los que terminaban la sección media (9 % de los alumnos) adquirían los conocimientos suficientes para pretender algunos cargos menores o para convertirse incluso en maestros rurales. En cuanto al ciclo completo de estudios correspondientes a la escuela urbana, daba a los jóvenes que lo terminaban (1,7 %) una formación suficiente para ejercer ciertas funciones administrativas, técnicas y comerciales. Al final del sexto año de primaria el alumno manejaba la pluma con habilidad; conocía cuatro tipos de escritura (ligada, bastardilla, impresa y gótica) y había aprendido a redactar. Encontraba con facilidad un empleo de escribano o un trabajo de oficina, en una época en que la máquina de escribir apenas aparecía en las grandes ciudades. Además, adquiría conocimientos de las principales operaciones aritméticas utilizadas en el comercio y las finanzas, lo que lo hacía apto para los empleos en ese sector entonces en crecimiento. En fin, su práctica de dibujo geométrico, que comprendía la ejecución de planos, croquis, diseños de mecánica,

le abrían las puertas de numerosas profesiones técnicas en un nivel subalterno.⁴⁵

Las escuelas urbanas de los pueblos y ciudades

La población urbana se repartía en primer lugar en las ciudades de más de 100 000 habitantes, Bogotá, Medellín, Barranquilla y Cali, donde se concentraban las actividades comerciales y financieras y las pocas industrias existentes. Se encontraba también en las capitales de los departamentos y a lo largo de las vías de comunicación —las líneas de ferrocarril, el río Magdalena, las carreteras principales— en los puntos de acopio de productos de exportación (Manizales, Pereira y Armenia en Caldas) y en los puertos marítimos (incluyendo a Buenaventura en el Pacífico). Según el censo nacional de 1938, el 18 % de los 8 700 000 habitantes del país vivían en centros de más de 5000 habitantes.

En estas poblaciones, impregnadas ya por la cultura escrita, las diferencias sociales se encontraban al nivel de la escuela. Los niños de los obreros, de los artesanos y de los trabajadores de la municipalidad asistían en general a la escuela primaria pública de su barrio, uno o dos años; solo los más pobres quedaban totalmente al margen de la escolarización. Los niños de los empleados, comerciantes y funcionarios de los grupos de las clases medias iban también a la escuela pública de su barrio. Pero las familias de la élite, fieles a la tradición colonial, enviaban a sus niños a escuelas particulares, lejos de los otros.

Las ciudades y pueblos eran en general más ricas que las aldeas. Los impuestos les reportaban más y en principio podían invertir más en los locales y el mobiliario de las escuelas públicas. Sin embargo, no siempre era así y algunas clases se improvisaban en casas de habitación sin espacio ni luminosidad apropiada. El material didáctico asignado por el Ministerio de Instrucción Pública llegaba con relativa regularidad a las escuelas, pero estaba

45 Decreto 491 de 1904, 29-33 y entrevistas con Pedro Bustamante, Tito Tulio Roa, Pedro Antonio Perilla y Elvira de Zapata.

lejos de responder a las necesidades de toda la población escolar. Si en la mayor parte de las grandes poblaciones existía una sección superior de instrucción primaria con 5.º y 6.º años del programa, esta no existía en los barrios populares donde las escuelas no llegaban más allá del 4.º año.

Lo usual era tener un maestro por año escolar y por sexo; pero una clase se componía con frecuencia de sesenta o hasta cien alumnos. Los docentes no podían ocuparse sino excepcionalmente de todos sus alumnos. Lo anterior imponía la ley del más fuerte entre los escolares. Los programas de enseñanza eran idénticos a los de las escuelas urbanas de aldea. Los maestros hacían memorizar y repetir en coro pasajes de diversas disciplinas a sus alumnos. Sin embargo, los castigos físicos no eran tan frecuentes pues algunos maestros se encontraban informados de las nuevas corrientes pedagógicas.⁴⁶

El inspector tenía más presencia en las ciudades y visitaba con mayor asiduidad las clases. Los maestros tenían pues menos posibilidad de tomar iniciativas personales. Por el contrario, en los grandes centros urbanos el cura no influía tanto como en las aldeas. Ciertamente, podía vigilar la enseñanza religiosa dada por el institutor, pero su poder estaba más limitado, pues su acción sobre los docentes de su parroquia debía seguir la vía jerárquica. El control se ejercía menos sobre las conductas que sobre los contenidos de la enseñanza.

Asimismo, la extensión de las ciudades y la diversidad de las actividades sociales disminuían la importancia de los exámenes de fin de año primario para la comunidad. Las escuelas se multiplicaban, las autoridades no podían asistir a las ceremonias y solo los padres estaban presentes allí. En adelante era la distribución de diplomas finales de los colegios y de las escuelas normales la que se convertía en una fiesta oficial donde se reunían autoridades y élites locales.

46 En 1911 el Ministerio de Instrucción Pública prohibió el uso de la férula y de castigos dolorosos o humillantes en las escuelas públicas (Resolución 23 de 1911, 17 de mayo, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 45). Esta prohibición fue poco obedecida.

La esperanza de muchos docentes de aldea era enseñar en los centros urbanos y en particular en las capitales departamentales. Sin embargo, el desencanto seguía con frecuencia el nombramiento en la ciudad, sobre todo entre los hombres. En la aldea eran los representantes privilegiados de la cultura; en la ciudad se encontraban por encima de ellos los profesores de los colegios y de las escuelas normales y, si era del caso, de la universidad. La competencia entre los mismos docentes de primaria era áspera. La mayoría de las escuelas comprendía una clase por año escolar y el maestro esperaba con frecuencia largo tiempo su nombramiento en un cargo de director de escuela. El salario, que en la aldea le aseguraba una posición social superior, era insuficiente en la ciudad. Si se había casado debía sostener su familia, las necesidades eran más numerosas, el alojamiento y la alimentación costaban más. Además, las distracciones eran más variadas y el control social de la comunidad sobre el maestro más flojo. Por todo lo anterior algunos maestros no resistían el cambio y llevaban una triste vida entre la escuela y la taberna, constantemente endeudados.⁴⁷ Pero otros aprovechaban esta promoción a la ciudad y accedían sucesivamente al puesto de director de escuela, inspector departamental y profesor de secundaria o universitaria. Para las maestras originarias de la ciudad, este retorno cerca a su familia era con frecuencia una liberación. Algunas se casaban; si su esposo ganaba lo suficiente (lo que era raro si también era maestro), abandonaba su profesión. Las solteras proseguían la enseñanza primaria o hacían carrera como directora o profesora de colegio o de escuela; algunas llegaban a fundar su propio establecimiento privado.⁴⁸

47 Abundan las quejas de los ministros y directores departamentales de instrucción pública a este respecto. Por ejemplo: Ministerio de Educación Nacional, *Memoria del ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1920* (Bogotá: Imprenta de la luz, 1920), 4.

48 Ver por ejemplo, Ester Gónima, *Una maestra, una vida, un destino* (Medellín: L. Martel, 1969).

En general los maestros ejercían hasta una edad avanzada porque la Ley de jubilaciones de 1913 exigía trámites tan complicados que muchos renunciaban a ella. Esta ley exigía 20 años de servicio y una edad mínima de 50 años para la obtención de una pensión equivalente a la mitad del salario. Pero para conseguirla el maestro necesitaba más perseverancia, apoyos más eficaces y documentos oficiales más numerosos que para obtener su nombramiento. La petición de retiro debía pasar por la administración local y departamental y luego por la justicia antes de llegar al despacho del ministro de Instrucción Pública en Bogotá, quien tomaba una primera decisión en cuanto al derecho a pensión del interesado. En seguida la petición se enviaba a una comisión de la Corte Suprema de Justicia, que decidía en última instancia si había lugar a la pensión. Finalmente, después de años de gestiones administrativas, el ministro del Tesoro hacía la entrega de los \$15 a \$22 por mes que valía la pensión.⁴⁹

Las escuelas primarias privadas

Provenientes de las clases superiores de las ciudades, el 5 % al 7 % de los niños escolarizados estudiaban en el sector privado; la proporción de las niñas era ligeramente superior a la de los niños.⁵⁰

Las escuelas privadas pagadas eran en su mayoría dirigidas por congregaciones religiosas. Muchas hacían parte de un colegio que además ofrecía un programa de enseñanza secundaria completo o incompleto. La educación primaria privada había servido, como la secundaria, para canalizar la llegada masiva a Colombia de las comunidades católicas de Europa a fines del siglo XIX. Entre los varones, los hermanos de las Escuelas Cristianas, los hermanos maristas, los padres eudistas, siguiendo a los jesuitas,

49 Ley 114 de 1913, 14 de diciembre, Se crea pensiones de jubilación a favor de los Maestros de Escuela, *Diario Oficial* 15.069.

50 Las estadísticas anuales y por departamentos del Ministerio de Instrucción Pública son desgraciadamente muy aleatorias y desiguales para permitir un análisis detallado por región. Las *Memorias* posteriores a 1924 no dan más información acerca de las escuelas privadas.

constituyeron una red de enseñanza separada de la instrucción pública. Así, la enseñanza primaria de los hermanos cristianos, directamente inspirada en las escuelas que la congregación había regido en Francia, era dada en gran parte en francés y realizada en tres años, después de la cual los alumnos entraban en la sección secundaria.⁵¹

Entre las mujeres la comunidad religiosa predominante provenía también de Francia: las Hermanas de la Presentación regentaban colegios privados pagados en todas las grandes ciudades y en muchos pueblos; en Antioquia, por ejemplo, algunos pueblos grandes poseían su Colegio de la Presentación, en el que las hijas de la élite local recibían una educación primaria orientada hacia la religión y la moral. Las terciarias dominicas, las hermanas maristas, las hermanas de la caridad y las hermanas salesianas representaban las otras congregaciones docentes importantes.⁵²

Pero los religiosos no eran los únicos que enseñaban a la élite colombiana en las escuelas privadas. Ciudadanos particulares, con o sin calificaciones para la enseñanza, abrían sus propias escuelas. Algunas quebraban con rapidez y desaparecían sin dejar trazas, otras todavía siguen educando a los niños de las clases dirigentes: el Gimnasio Moderno de Bogotá, fundado en 1914 por Agustín Nieto Caballero, es el ejemplo más conocido. Mediante sus estudios en los Estados Unidos y en París y los contactos que estableció con John Dewey en la Universidad de Columbia y con Adolphe Ferrière y Edouard Claparède en Ginebra, Nieto creó un lujoso colegio para

51 Juan M. Fernández y Rafael Granados, *La obra civilizadora de la Iglesia en Colombia* (Bogotá: Librería Voluntad, 1936), 175-467, Florencio Rafael y Andrés Bernardo, *Los hermanos de la Salle en Colombia. Bodas de diamante, 1890-1965* (Medellín: Editorial Bedout, 1965), Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, *Centenario y Bodas de Plata, 1719-1919* (Bogotá: Casa editorial e Arboleda y Valencia, 1919), y entrevistas con el hermano Gonzalo Carlos, del Colegio La Salle y Conrado González Mejía.

52 Teresa de la Inmaculada, *¿Quién ha educado a la mujer colombiana?* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1960), Fernández y Granados, *La obra civilizadora*, 469-475, y entrevistas con María Teresa Montoya de Álvarez y hermana Ana Benjamín. Ver capítulo I, "Las congregaciones religiosas" y "Las congregaciones femeninas".

varones en donde se aplicarían los métodos de la Escuela Nueva. Los dineros de los hermanos Samper, ricos empresarios liberales, lo ayudaron a realizar su proyecto. El colegio tenía una sección preescolar basada en la teoría de la pedagoga italiana María Montessori, según la cual la educación sensorial y los juegos, en un universo a escala de los niños, tenían un lugar preponderante. En la sección primaria, la enseñanza se hacía más clásica, como dice el testimonio del alumno Eduardo Caballero Calderón:

El colegio era la disciplina, el horario, la lección, la tarea, la obediencia, el silencio, el cansancio, el hastío [...]. Pero los salones de clase tenían inmensos ventanales por el lado izquierdo; la pizarra cubría toda la pared frontera a los alumnos, y había laboratorios, biblioteca, teatro, piscina, campos de fútbol y de tenis, todo lo cual representaba una novedad en aquella época. Por obra de esa bendita Escuela Nueva que aspiraba a despertar la curiosidad del niño y su espíritu de investigación sin confiarle nada a la memoria, la mía es desastrosa. Soy incapaz de recordar cuatro líneas escritas de mi propia mano y los catorce versos de un soneto. Sin embargo, le debo al colegio el no haber marchitado mi niñez en algún patio húmedo y sombrío.⁵³

Otras experiencias iban en la misma dirección, como la del Colegio de María de Yarumal (Antioquia), en donde Pablo Betancur aplicaba igualmente los métodos de la Escuela Nueva y de María Montessori; su sección preescolar tenía, además, la originalidad de ser mixta. Algunas escuelas privadas las dirigían extranjeros laicos. Varios alemanes abrieron pequeños establecimientos bilingües donde enseñaban según la pedagogía de Pestalozzi. Los primeros colegios norteamericanos, igualmente bilingües, aparecieron en Bogotá, Barranquilla y Cali.

53 Eduardo Caballero Calderón, *Memorias infantiles* (1916-1924) (Medellín: Editorial Bedout, 1964), 78-79.

Tomadas en conjunto, las escuelas primarias privadas eran de un nivel pedagógico muy desigual. Algunas veces las condiciones de enseñanza y la docencia misma eran inferiores a las de las escuelas públicas. Sin embargo, religiosas o laicas, tenían características comunes.

Los maestros provenían, las más de las veces, de la buena sociedad local. No todos poseían diplomas de normalistas y algunos no habían terminado sus estudios secundarios. Había también maestros que venían de la enseñanza pública y esperaban un estatus y un ingreso mejores en la escuela privada. Pero los salarios del personal de laicos eran con frecuencia inferiores a los de la enseñanza pública porque numerosos institutores se pagaban por horas y estaban privados de remuneración durante las vacaciones de diciembre y enero. La enseñanza primaria privada convenía más a las mujeres que completaban con este trabajo un ingreso familiar ya existente, que a los hombres que lo consideraban más bien como un medio de redondear el salario proveniente de otra actividad (enseñanza pública, burocracia, etc.).

Las condiciones de enseñanza, gracias al precio a veces elevado que los padres pagaban por la educación de sus niños, eran en general mejores que en las escuelas públicas urbanas: menos edificios deteriorados, un mobiliario escolar más apropiado, un número menos elevado de alumnos por clase, y un material escolar más abundante, casi enteramente suministrado por los padres. Los métodos de enseñanza eran en conjunto menos rigurosos. Las penas corporales no eran sistemáticas, los maestros preferían recurrir a los castigos escritos o a la recitación de cierto número de oraciones; recurrían también a las recompensas (bombones, llevar una banda o una medalla especial, ir a la cabeza del cortejo para la misa dominical, etc.). Pero raras eran las escuelas privadas que renunciaban al aprendizaje por la copia y la memorización. El año escolar terminaba también con exámenes en presencia de los padres del alumno y con frecuencia los mejores recibían premios.

La calidad de la escuela privada dependía esencialmente del aporte financiero suministrado por los padres. Estos debían pagar una tasa de matrícula, la enseñanza que recibían sus niños, el material escolar, algunos uniformes (para los días ordinarios, las ceremonias, el deporte si lo había), la media pensión o la pensión completa, el transporte hasta la escuela en las grandes ciudades. Así, la selección de los alumnos era “natural” y solo algunas familias adineradas podían permitirse enviar a la escuela privada a uno o varios de sus niños.⁵⁴

La enseñanza secundaria

Distribución de los colegios

Si en el primer tercio del siglo xx el 30 % de la población en edad escolar se matriculaba en la escuela primaria, solo el 7,5 % de los alumnos figuraba en los tres últimos años del programa y otro tanto aproximadamente en un establecimiento privado de primaria. Estas débiles proporciones dejan ver que pocos jóvenes entraban a la enseñanza secundaria. En efecto, en esta época los alumnos inscritos en los colegios y escuelas normales oficiales y privadas no pasaban de 30 000 en todo el país, o sea un porcentaje inferior al 7 % de la población escolar primaria total.⁵⁵ La educación secundaria se dirigía a los hijos de las élites (profesionales liberales, empresarios y financistas, altos funcionarios, ciertos hacendados) y de algunos profesores, comerciantes o pequeños funcionarios que residían en las ciudades y pueblos.

Según la tabla 6, la tasa de escolarización secundaria era más elevada a medida que el departamento estaba más urbanizado y sus actividades económicas se hallaban ligadas a los sectores secundarios y terciarios. Así, Atlántico, Antioquia, el Valle y Cundinamarca tenían tasas muy superiores a la media nacional del 5,4 por mil. Los departamentos citados concentraban el 58,1 % de todos los

54 Entrevistas con Germán Arciniegas y Elena de Samper Pizano.

55 Ver figuras 15-17 en anexo 2.

alumnos inscritos en establecimientos secundarios, aunque no representaban sino el 36,7 % de la población total. Solo en Bogotá, estaba el 19,5 % de los estudiantes de secundaria.

La figura 5, sobre tasas de escolarización secundaria en Colombia en 1923, coincide en parte con los mapas de alfabetización en 1918 y de escolarización primaria en 1922. Antioquia, Atlántico y el Valle están a la cabeza de la enseñanza secundaria, mientras que Caldas ha perdido el primer lugar que ocupaba en el dominio de la alfabetización y de la escolarización primaria; Cundinamarca, cuyos porcentajes no eran particularmente elevados en estos aspectos, presenta una fuerte proporción de población escolar secundaria. En efecto, numerosos establecimientos secundarios localizados en las grandes ciudades —Bogotá, Medellín, Barranquilla, en menor medida Cartagena y Popayán— atraían gran parte de los estudiantes de secundaria de su región circundante y de los departamentos vecinos; este fenómeno explica de una parte el alto porcentaje de alumnos de secundaria en Cundinamarca y, de otra, el débil porcentaje de Caldas, pues muchos candidatos a bachillerato estudiaban en los establecimientos de Medellín. Los colegios de los departamentos cuya capital, de dimensión modesta, no constituía un poderoso polo de atracción (Boyacá, Caldas, Huila, Nariño, Tolima y los dos Santanderes) se distribuían en los principales pueblos de esas regiones. Además, en los departamentos en los que el sector económico preponderante era la agricultura, la educación secundaria no era necesaria, pues la formación primaria bastaba para ejercer la mayor parte de las actividades dirigentes.

Tabla 6. Enseñanza secundaria: * número de colegios y de alumnos inscritos según departamento, sexo y sector (público/privado) y tasa de escolarización secundaria en % por departamento en 1923.

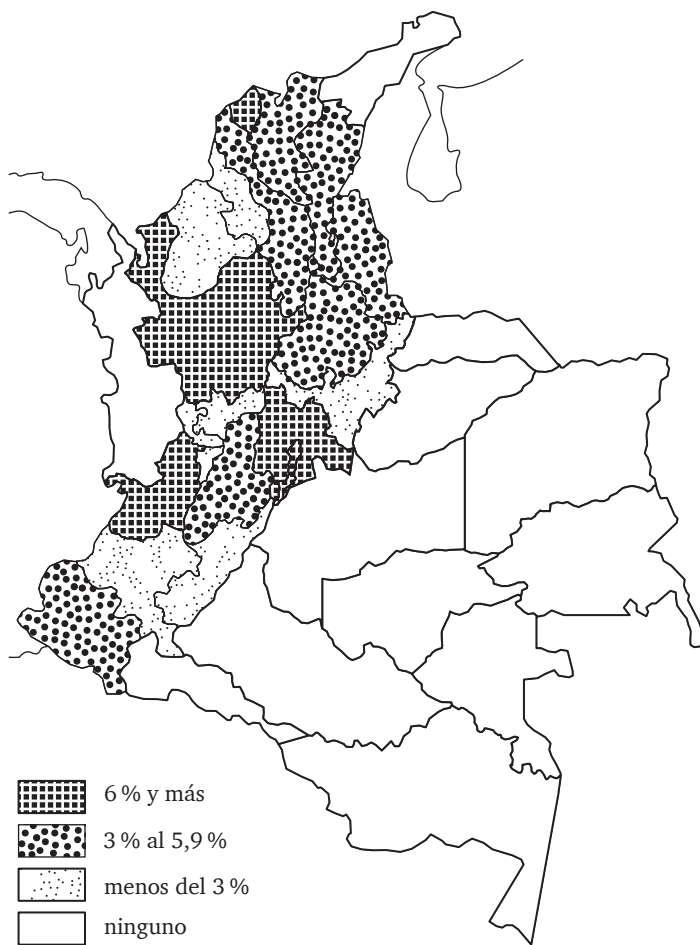
Departamento	Oficial						Privado						Total		
	Colegios			Alumnos inscritos			Colegios			Alumnos inscritos			Alumnos	Total alumnos secundaria/pobl. (%)	
	m.	f.	t.	Masc.	Fem.	Tot.	m.	f.	t.	Masc.	Fem.	Tot.			
Antioquia	2	2	4	616	296	912	39	43	82	2602	3469	6071	86	6983	8,5
Atlántico	3	1	4	201	45	246	6	5	11	1152	1109	2261	15	2507	18,5
Bolívar	7	7	14	487	358	845	5	3	8	708	325	1033	22	1878	4,1
Boyacá	2	-	2	288	-	288	8	10	18	512	577	1089	20	1377	2,1
Caldas	8	7	15	472	337	809	7	4	11	303	287	590	26	1399	3,3
Cauca	3	-	3	337	-	337	1	3	4	86	142	228	7	565	2,4
Cundinamarca**															7,3
Bogotá	4	2	6	1942	177	2.119	10	19	29	1.641	2.162	3.803	35	5922	
Huila	1	-	1	60	-	60	3	9	12	151	316	467	13	527	2,9
Magdalena	2	1	3	84	74	158	3	3	6	300	239	539	9	697	3,3
Nariño	5	-	5	324	-	324	4	7	11	525	804	1329	16	1653	4,9
Norte de Santander	5	5	10	420	306	726	1	5	6	98	418	516	16	1242	5,2
Santander	7	5	12	517	238	755	n.d.	n.d.	9	n.d.	n.d.	690	21	1445	3,3
Tolima	5	6	11	337	388	725	14	16	30	586	610	1196	41	1921	5,8
Valle	6	-	6	486	-	486	7	17	24	616	1079	1695	30	2181	8,0
Territ. nacion.	-	-	-	-	-	-	-	3	3	-	52	52	3	52	-
Total	60	36	96	6571	2219	8790	108	147	264	9280	11.589	21.559	360	30.349	5,4

* Comprende la escuela normal oficial para niños y niñas en cada departamento, si funciona.

** Cifras solamente para Bogotá, por lo tanto, subestimadas.

Fuente: a partir de Ministerio de Educación Nacional, *Memoria del ministro de Instrucción Pública*, (Bogotá: Casa Editorial de la Cruzada, 1923), tabla en anexo y Ministerio de Educación Nacional, *Memoria del ministro de Instrucción Pública de 1921* (Bogotá: Imprenta de la Luz, 1921), 92-94. Tasas de escolarización secundaria calculadas a partir de la población estimada en la Memoria de 1923, 40-41 (ver tabla 3).

Figura 5. Tasa de alumnos inscritos en la enseñanza secundaria sobre la población total por departamento en 1923 (en %).



Fuente: a partir de Ministerio de Educación Nacional, *Memoria del ministro de Instrucción Pública* (Bogotá: Casa Editorial de la Cruzada, 1923), 40-41 y tabla en anexo.

Colegios oficiales y colegios privados: una falsa distinción

Según la tabla 6, la participación del sector oficial en la educación secundaria es importante. Globalmente, cubría el 29% de los alumnos inscritos en los colegios; pero en los departamentos del Cauca, Caldas, Santander y Norte de Santander, esta proporción pasaba del 50 %. Sin embargo, la terminología utilizada en los documentos de la época es engañosa. La calificación de “oficial” o de “pública” no significa una enseñanza difundida por el Estado en oposición a una enseñanza privada dada por los particulares. De hecho, el colegio era “oficial” si sus edificios eran de propiedad de la nación o eventualmente del departamento. Pero la enseñanza oficial no existía; además, Colombia no disponía de escuela normal para los maestros de secundaria. Por contrato, el Estado confiaba la dirección de sus establecimientos a particulares o con frecuencia a congregaciones religiosas. Por ejemplo, en Bogotá, los jesuitas administraban el colegio nacional de San Bartolomé, en tanto que el colegio nacional de San Luis Gonzaga en Zipaquirá, cerca de la capital, estaba confiado a los padres misioneros del Corazón de María. La Escuela Nacional de Comercio en Bogotá estaba bajo la dirección del profesor alemán Wilhelm Wickmann desde 1908.

Además, los colegios “oficiales” no eran gratuitos. Los padres debían pagar la matrícula, la pensión, los uniformes y el material escolar de sus hijos. La nación, los departamentos y algunos municipios acordaban un número limitado de becas; estas becas debían ser asignadas a los niños pobres y de mérito; sin embargo, las becas constituían un arma suplementaria para el clientelismo político. Así, como para el nombramiento de los cargos de enseñanza primaria, hacían falta apoyos eficaces en la jerarquía política para obtener una beca de estudios secundarios.

Como la enseñanza secundaria dependía en esencia de la iniciativa privada, el Estado con el fin de prevenir fuertes disparidades había definido un régimen general al que los colegios y escuelas normales debían conformarse para lograr el reconocimiento oficial

de los diplomas que otorgaban a los alumnos. Sin embargo, el programa escolar fijado por el Decreto 491 de 1904 era vago. Sin imponer un número determinado de años de estudio, no hacía más que enunciar las materias principales necesarias para la aprobación oficial del bachillerato clásico: lengua española, latín, francés e inglés; aritmética, contabilidad, álgebra elemental, geometría plana y tridimensional, física experimental; geografía e historia del mundo y de Colombia, cosmografía elemental, retórica, religión y filosofía. Fuera de este marco, los colegios podían actuar con toda libertad.⁵⁶

A comienzo del siglo esta ley poco rígida estaba orientada a respetar la libertad de enseñanza estipulada por el Concordato de 1887 con la Santa Sede. Pero el control por parte de la nación y los departamentos sobre la casi totalidad de las universidades⁵⁷ iba a traer en el curso de los años un control creciente del Estado sobre la enseñanza secundaria. Sin intervenir directamente en los colegios, el Ministerio de Instrucción Pública amplió sus exigencias para aprobar oficialmente los diplomas de bachillerato.

En 1905 los colegios debían someter su plan de estudios y sus listas de textos escolares a la autorización del Ministerio. En 1916 este impuso un número de horas mínimas de enseñanza semanal para las materias principales y sometió a su aprobación los reglamentos de organización y disciplina de los colegios, así como los nombramientos del personal docente. Los colegios debían poseer un laboratorio de física y de química y respetar las normas generales de higiene. Además, se ordenaba que todo nuevo colegio debía obtener una autorización

56 Decreto 491 de 1904, 39-40.

57 En 1922, la enseñanza universitaria oficial tenía 1 800 alumnos en tanto que el sector privado no comprendía sino 145 estudiantes (esa cifra no abarca, sin embargo, el departamento de Cundinamarca, en donde estimamos el número de estudiantes del sector privado en cerca de 200). Universidades oficiales funcionaban en las capitales de los departamentos de Antioquia, Atlántico, Bolívar, Cauca, Cundinamarca, Nariño y Norte de Santander, el 65 % de los estudiantes estaban concentrados en Bogotá y el 20 % en Medellín, mientras que el resto de los estudiantes se repartía en pequeños establecimientos en donde el personal escolar variaba entre 9 a 92 personas (Ministerio de Educación Nacional, *Memoria*, 1923, tabla en anexo).

previa de la Iglesia para su reconocimiento oficial.⁵⁸ Después de esta legislación algunos colegios debieron cerrar por que no reunían las condiciones elementales de enseñanza. En 1922, el Gobierno fijó un mínimo de seis años de estudios secundarios para la obtención del bachillerato. En consecuencia, solo 42 colegios de los 168 establecimientos masculinos públicos y privados obtuvieron la aprobación oficial de sus diplomas, mientras que ningún colegio femenino lo obtuvo. La oposición de los directores de colegios a esta nueva intervención del Estado en sus asuntos obligó al Gobierno a regresar en 1923 al plan de estudios de 1916 y a esperar aún algunos años antes de emprender reformas en la enseñanza secundaria.⁵⁹

Heterogeneidad de los colegios y características generales

Descartada la división entre enseñanza secundaria “privada” y “pública”, existían cuatro categorías principales de colegios. En primer lugar, los colegios confesionales dirigidos por congregaciones católicas constituían un poco más del 50 % de todos los establecimientos secundarios. La segunda categoría (cerca del 40 % de los establecimientos) agrupaba los colegios laicos dirigidos por colombianos. Sin orientación liberal o anticlerical definida, sin proyecto pedagógico declarado, moderadamente católicos, eran dirigidos por antiguos maestros de primaria, por seminaristas que habían renunciado a ordenarse, o por particulares, a los que a veces interesaba más el dinero que la pedagogía. Estos colegios contribuían a la enseñanza secundaria en las ciudades en que las congregaciones religiosas no llegaban a satisfacer las necesidades

58 Decreto 229 de 1905, en Ministerio de Educación Nacional, *Instrucción Pública. Disposiciones vigentes* (Bogotá: Imprenta Nacional 1927), 126-133 y Decreto 1601 de 1916, 10 de septiembre, Que fija condiciones para expedir diplomas de Bachiller, *Diario Oficial* 15.909.

59 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1919), 27 y 39-40, *Memoria del ministro de Instrucción Pública al congreso de 1922* (Bogotá, Casa editorial de la Cruzada, 1922), 144-146 y Daniel Henao, “Veintiún planes de bachillerato”, en *Revista Javeiriana* 45, n° 221 (1956), 16.

de las clases altas y a veces medias y en las regiones en donde la Iglesia tenía poca presencia. La tercera categoría comprendía los establecimientos colombianos liberales, creados para hacer oposición a la enseñanza católica tradicional. Por último, la cuarta categoría se componía de colegios extranjeros laicos, fundados sobre todo por norteamericanos, alemanes e ingleses. Aunque recibían a los hijos de algunas familias colombianas ricas y cosmopolitas, permitían a los naturales de estos países disponer de un sistema educativo propio y contrabalanceaban la influencia católica francesa.⁶⁰

Las estadísticas muestran que en promedio los establecimientos contaban con 85 alumnos. Pero ciertos grandes colegios (el colegio jesuita de San Bartolomé en Bogotá, el Liceo Antioqueño, el Colegio de San José de los hermanos cristianos o el Colegio de la Presentación de Medellín) recibían cada uno más de 400 alumnos, en tanto que otros establecimientos en los pueblos y las pequeñas ciudades y aún en los grandes centros, no reunían sino una veintena de alumnos.⁶¹

Estos rasgos condicionaban la enseñanza recibida en los colegios. Aquellos que no tenían sino un pequeño número de alumnos y de maestros solo se distinguían por el nombre de las escuelas primarias medias o superiores. Frecuentemente no ofrecían sino los primeros años de instrucción secundaria y su programa se fundaba en el pensum primario; el diploma que conferían no tenía reconocimiento oficial y permitía cuando más aspirar a ingresar a un mejor colegio o presentarse a un empleo burocrático. Por el contrario, los grandes establecimientos tenían clases distintas para cada grado de enseñanza y maestros especializados en las diferentes materias del programa. Sus títulos se oficializaban y permitían el ingreso a la enseñanza superior.

60 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1918), 144, *Memoria* (1920), 36 y *Memoria del ministro de Educación nacional al Congreso de 1928* (Bogotá: Editorial Cromos, 1928), 156.

61 Tabla 6 y Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1921), 41, *Memoria* (1922), 32, *Memoria* (1923), t. II, p. 50 y *Memoria* (1926), 70-71.

Mientras que la enseñanza primaria se basaba en el aprendizaje oral y colectivo, la enseñanza secundaria reposaba en la escritura y el aprendizaje individual. El colegio se caracterizaba por el cuaderno, la pluma y el manual escolar. Lo esencial de la lección era copiar lo que el maestro dictaba; además la expresión corrientemente utilizada de “dictar clases” para “dar lecciones” es significativa. El alumno aprendía también a redactar. La memorización era el fin de la enseñanza y los exámenes finales eran como en la escuela primaria, principalmente orales y siempre públicos. La disciplina, rigurosa, no se mantenía por la fuerza, sino mediante recompensas y reprensiones.⁶²

Los colegios eran fundamentalmente diferentes, según se destinaran a los jóvenes o a las jóvenes. En principio, los establecimientos masculinos preparaban para el bachillerato y permitían a los jóvenes entrar a la universidad. Los colegios femeninos distribuían certificados de fin de estudios o diplomas de enseñanza que no equivalían al bachillerato, pero daban a las jóvenes la posibilidad de ser maestras de escuela, costureras o amas de casa.

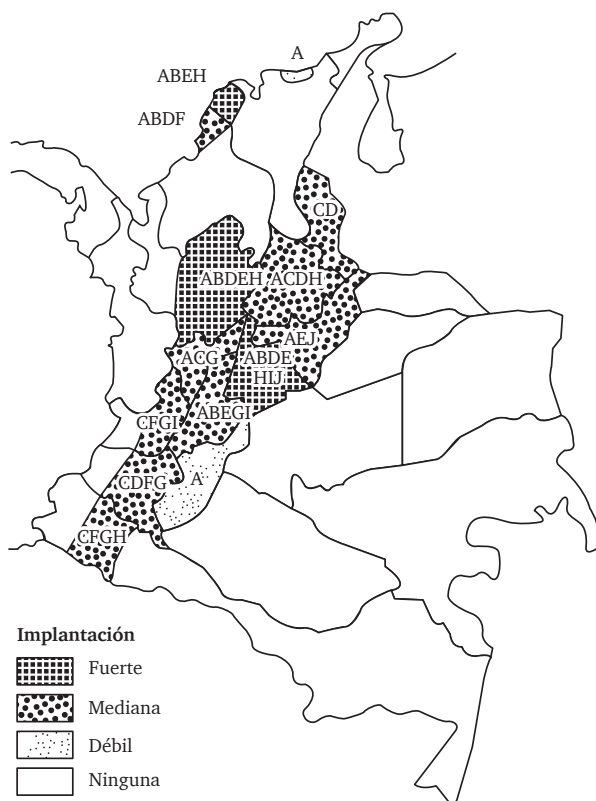
Las congregaciones religiosas

Debilitadas por la independencia y el empuje liberal en el siglo XIX, las congregaciones religiosas retornaron con fuerza a Colombia, aún antes de la firma del Concordato con la Santa Sede. De 1870 a 1900, sumándose a las órdenes presentes desde el período colonial (los hermanos menores franciscanos, los dominicos, los jesuitas y los agustinos recoletos), 12 comunidades femeninas y 8 comunidades masculinas se establecieron en el país; de 1900 a 1930, el movimiento prosiguió con la llegada de 24 nuevas congregaciones (17 femeninas y 7 masculinas).⁶³

62 Por ejemplo, Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1924), 133. También entrevistas con Pedro Bustamante, Bernardo Restrepo Botero, Pedro Antonio Perilla, Elvira de Zapata y Conrado González Mejía.

63 Pérez y Wüst, *La Iglesia en Colombia*, 143-147 y 156-161.

Figura 6. Implantación de las comunidades religiosas en la enseñanza secundaria antes de 1930.



- A: Hermanas de la Presentación.
 B: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
 C: Hermanas Betlemitas.
 D: Jesuitas.
 E: Padres Salesianos.
 F: Hermanas Franciscanas.
 G: Hermanos Maristas.
 H: Hijas de María Auxiliadora.
 I: Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl.
 J: Dominicos y Religiosas Terciarias Dominicas.

Fuentes: a partir de Ministerio de Educación Nacional, *Memorias del ministro de Instrucción Pública* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1918-1928); J. M. Fernández y R. Granados, *La obra civilizadora de la Iglesia en Colombia* (Bogotá: Librería Voluntad, 1936), 175-475; Teresa de la Inmaculada, *¿Quién ha educado a la mujer colombiana?* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1960), 104-172; y *Anuario de la Iglesia católica en Colombia* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1938), 175-314.

Según la figura 6, el grado de implantación de las congregaciones que enseñaban en el sector secundario correspondía a las tasas de alumnos inscritos en la enseñanza secundaria de cada departamento (ver figura 5). Por término medio, el 50,7 % de los colegios oficiales y privados eran dirigidos por religiosos. Este porcentaje alcanzaba el 59,6 % para los establecimientos femeninos y era solo del 42,9 % para los colegios masculinos. Este mapa muestra que el grado de implantación de la enseñanza confesional se encontraba ligado a la práctica religiosa de los habitantes de las regiones. Así, en el departamento muy católico del Cauca, todos los colegios existentes estaban en manos de los religiosos; Nariño, Norte de Santander y Boyacá les habían confiado más de la mitad de sus establecimientos secundarios. Por el contrario, menos del 20 % de los colegios del Tolima estaban en manos de las congregaciones religiosas; los dos grandes departamentos de la costa Atlántica, Bolívar y Magdalena, se hallaban abandonados por ellas con excepción de sus capitales.⁶⁴

Las congregaciones masculinas

Entre los varones la congregación de docentes más importante era la de los hermanos de las Escuelas Cristianas. Traídos en 1890 por el obispo de Medellín para dirigir un colegio de varones en la capital antioqueña, recibieron en 1892 la autorización de crear

64 Cálculos realizados de acuerdo con la tabla 6 y *Anuario de la Iglesia católica en Colombia* (Bogotá: Universidad Pontificia Católica Javeriana, 1938), 175-314.

un segundo colegio en Bogotá.⁶⁵ Después, el avance de la congregación de Juan Bautista de la Salle en Colombia fue favorecido por los reveses que experimentó en Francia, a consecuencia de las leyes sobre laicización de la enseñanza de 1901 y 1904. Algunas docenas de hermanos se refugiaron en Colombia, donde su llegada coincidió con la voluntad de reforma escolar católica del gobierno de Reyes. Los hermanos de las Escuelas Cristianas garantizaban una enseñanza conforme al marco impuesto por el Vaticano; habían experimentado ya en Francia la cooperación con el Estado en materia educativa y su llegada mitigó la falta de personal pedagógico colombiano. Como eran además famosos por sus escuelas normales y técnicas, el Gobierno les ofreció la dirección de la Escuela Normal Central de Institutores y del Instituto Técnico Central de Bogotá que administraron libremente hasta 1930. Fue sin embargo en la enseñanza secundaria clásica de las élites donde la congregación progresó con más firmeza. Fundó colegios privados en las ciudades y pueblos de los departamentos de Cundinamarca, Antioquia y Tolima, lo mismo que en Barranquilla y Cartagena. En las dependencias de cada colegio funcionaba una escuelita de catecismo para los niños pobres. Los hermanos llegaron así a tomar el lugar de los jesuitas, a la cabeza de la educación secundaria, aunque estos últimos los hubieran precedido en Colombia. Los colegios de los hermanos no solo eran más numerosos, sino que por sus métodos pedagógicos avanzados llegaron a tener tanto prestigio como los de la Compañía de Jesús: los Colegios de la Salle de Bogotá y Cartagena, el Colegio de San José de Medellín y el Colegio Biffi de Barranquilla educaban la “crema” de la sociedad colombiana. Además, la congregación orientaba estudiantes hacia los tres noviciados que había abierto en Bogotá, Medellín y Barranquilla; aseguraban así el reemplazo progresivo de sus miembros franceses por colombianos, convirtiéndose en la principal comunidad religiosa masculina del país.

65 Fernández y Granados, *La obra civilizadora*, 445-448.

A principios del siglo xx los jesuitas se encontraban bien establecidos en Bogotá y en las capitales departamentales de Tunja, Bucaramanga, Cartagena y Pasto. Empero, fuertemente ligados al poder colonial español y particularmente maltratados por los liberales del siglo xix, se adaptaron mal a los cambios sobrevenidos en Colombia después de la Independencia. Mantenían colegios en ciudades como Mompós o Santa Fe de Antioquia, que habían perdido hacía mucho tiempo la importancia que tuvieron bajo los españoles, mientras que solo entre 1917 y 1918 fundaron sus colegios en Medellín y Barranquilla y esperaron hasta 1930 para abrir un instituto en Cali. Permanecieron además muy refractarios a los nuevos métodos pedagógicos.

Antes de la segunda expulsión de los jesuitas en 1861, los dominicos no habían fundado establecimientos escolares poselementales con excepción de la Universidad de Santo Tomás y el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, ambos en Bogotá. De 1861 a 1884, aprovechando la desgracia de los jesuitas, crearon nueve colegios secundarios, principalmente en Cundinamarca y Bogotá. Después de esto se contentaron con dirigir estos establecimientos concentrando su interés en el Colegio del Rosario en el que una parte importante de las élites hacía su bachillerato y sus estudios universitarios.

En el suroeste del país, la instrucción secundaria masculina dependía esencialmente de la congregación de los hermanos maristas, igualmente originarios de Francia. Mientras que en su patria los hermanos maristas se habían ocupado sobre todo de la educación primaria de las clases populares, en los países de acogida (España, México, Colombia, Nueva Zelandia y Australia) se orientaron hacia la educación secundaria privada de las élites. En Colombia, la congregación fue primero encargada, en 1889, de la enseñanza primaria en Popayán (Cauca). Rápidamente abandonó este sector educativo para dirigir la Escuela Normal del departamento del Cauca y fundar un colegio privado destinado a los jóvenes, a fin de dedicarse a la formación de las élites, algo más prestigioso y más rentable. Desde Popayán los hermanos

maristas se regaron por la región; hacia 1925 habían fundado colegios en todas las ciudades de Nariño, Cauca, Valle, Tolima y Caldas. Sin embargo, su influencia fue siempre regional y no se extendió hasta Bogotá.

Finalmente, la quinta congregación masculina importante en la enseñanza era la sociedad de San Francisco de Sales, que fundó en 1890 su primera escuela en Colombia: el Colegio León XIII. Establecimiento privado, comenzó siendo solamente una escuela de artes y oficios para los niños pobres de Bogotá; después, a comienzos del siglo xx, los hermanos salesianos abrieron una sección de bachillerato clásico con la intención de educar a jóvenes más ricos. Fenómenos similares se produjeron en las escuelas de San Juan Bosco de Barranquilla y Tunja. Pero con estas excepciones, los hermanos salesianos permanecieron fieles a su misión principal: la educación cristiana de la juventud pobre y necesitada en las escuelas de formación industrial y agrícola.⁶⁶

Las congregaciones femeninas

La instrucción poselemental no se abrió a las jóvenes sino después de la llegada de la orden la Compañía de María Nuestra Señora de la Enseñanza, en 1783. Sin embargo, fue la congregación de la caridad dominicana de la presentación de la Santa Virgen de Tours la que desarrolló a fines del siglo xix los colegios para jóvenes en Colombia. En 1873, dos hermanas de la presentación fueron contratadas por el obispo de Bogotá para dirigir el Hospital de San Juan de Dios de la ciudad. Respaldadas por este dignatario, las religiosas francesas abrieron en 1875 un noviciado y en 1880 un primer colegio privado destinado a las hijas de la alta sociedad bogotana. La congregación recibió pronto el aporte de numerosas hermanas que emigraron a Colombia después de la laicización de la enseñanza en Francia, así como de las primeras religiosas

66 Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, *Centenario y bodas*, 69, Fernández y Granados, *La obra civilizadora*, 315-467, y *Anuario de la Iglesia católica*, 175-314.

colombianas que salían del noviciado de Bogotá. Formaron así 33 colegios femeninos entre 1880 y 1889 y otro tanto entre 1900 y 1930. La enseñanza de las hermanas de la presentación se difundió en todas las ciudades y en muchos pueblos de los departamentos centrales de Cundinamarca, Antioquia, Caldas, Santander, Boyacá y Tolima y en las ciudades de la costa Atlántica, asegurando así la perpetuación de los valores católicos entre las jóvenes de las élites locales. Las hermanas de la presentación se convirtieron en la más importante congregación de mujeres en Colombia, no solo por su número, sino también por su cobertura geográfica y su influencia en la instrucción secundaria femenina; en 1923, dirigían el 24,2 % de los 147 colegios privados de mujeres.⁶⁷

Desde fines del siglo XIX, muchas más congregaciones femeninas se dedicaron a la educación de las jóvenes principalmente en colegios privados. Las hermanas betlemitas se instalaron en las ciudades de los tres departamentos del sur relegados por las hermanas de la presentación. Fundaron igualmente colegios en los principales centros de Caldas y de los dos Santanderes. Como segunda congregación de enseñanza femenina del país, las betlemitas completaban la acción de las hermanas de la presentación; en conjunto, ofrecían una educación secundaria católica poco rigorista a las jóvenes de las élites locales del país.

Más severas, las franciscanas se dividieron en dos ramas: las misioneras de María Auxiliadora y las terciarias de María Inmaculada; originarias de Francia, concentraron su obra educativa en el sur (Nariño, Cauca, Valle) y Cartagena. Las Hijas de María Auxiliadora, ligadas a la sociedad de San Francisco de Sales, se encontraban presentes en mayor medida en la enseñanza secundaria de las hijas de las clases medias y superiores que los salesianos. Estas dirigían muchos colegios en Medellín y en los pueblos de Antioquia en los que las hermanas de la presentación no se habían

67 De la Inmaculada, *¿Quién ha educado?*, 104-122, Fernández y Granados, *La obra civilizadora*, 469-473, y *Anuario de la Iglesia católica*, 175-314.

instalado, lo mismo que en Bogotá, en algunos pueblos grandes de Cundinamarca, en Santander, Barranquilla y Popayán.

Las hermanas de la caridad de San Vicente de Paul, igualmente de origen francés, poseían dos colegios en Bogotá y uno en el Tolima, pero sobre todo se instalaron en las ciudades del Departamento del Valle. Las hermanas terciarias de Santa Catalina de Siena fundaron establecimientos secundarios privados en los departamentos de Cundinamarca y Boyacá, en donde los dominicos habían progresado a fines del siglo XIX.⁶⁸

Los colegios católicos de jóvenes

En los colegios de jóvenes, la enseñanza era esencialmente literaria. En varias ocasiones las autoridades se esforzaron, por medio de medidas legislativas, por intensificar la enseñanza técnica⁶⁹, pero los profesores carecían de formación científica. Los padres de los alumnos tenían una actitud conservadora en la escogencia de los estudios de sus hijos y preferían orientarlos hacia el bachillerato clásico, dirigido a las carreras tradicionales de derecho y medicina, que conducían con certeza a una buena situación, antes que buscar nuevas vías más azarosas. Y, sobre todo, para los colegios privados y oficiales era más ventajoso ofrecer un programa de estudios clásicos menos costoso que un programa científico. En estas condiciones fueron los hermanos cristianos, por la importancia que daban a las matemáticas en sus programas escolares y por la influencia que ejercían en los otros colegios, los que más contribuyeron a que se admitiera la necesidad de tal enseñanza.

68 Fernández y Granados, *La obra civilizadora*, 474-475, *Anuario de la Iglesia católica*, 175-314, y *De la Inmaculada, ¿Quién ha educado?*, 156-161.

69 Así, la Ley 39 de 1903 ordenó que la enseñanza secundaria otorgada por los establecimientos oficiales fuera preferencialmente técnica. El Decreto 1601 de 1916 obligó a los colegios a tener un laboratorio de química y física. El Departamento de Caldas rebautizó en 1923 sus colegios, como "institutos comerciales" e impuso un programa basado en la contabilidad, finanzas y lenguas modernas, pero al año siguiente regresó al programa oficial clásico. Para el caso de Caldas, ver Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1924), 110.

Clásica y literaria, la enseñanza secundaria era igualmente francesa a causa del predominio de las congregaciones religiosas venidas de Francia. Los jóvenes colombianos hacían con frecuencia buena parte de sus estudios en la lengua de Molière. Las matemáticas y las ciencias las enseñaban religiosos franceses con la ayuda de manuales escritos en francés. La lengua francesa era parte obligatoria del programa y en los grandes establecimientos de los hermanos cristianos era incluso necesario hablar francés durante los recreos del tercer año de secundaria.⁷⁰ La educación secundaria en una cultura extranjera, dirigida a gran parte de la futura élite de Colombia, iba a proseguir durante todo el siglo xx y contribuiría a ampliar la distancia entre las clases dirigentes y el resto del país. En el curso del siglo xix, gracias a los viajes de la élite a Europa y Estados Unidos y la llegada a Colombia de pedagogos ingleses, alemanes y después de religiosos franceses, una parte de Colombia rechazó la herencia española común, para adoptar una cultura francesa o anglosajona de la que la inmensa mayoría de la población estaba excluida. En adelante esa minoría de colombianos se identificó con la élite cultural de las capitales europeas y norteamericanas, aislándose de las capas populares del país.

La alternativa liberal

El Partido Liberal salió disminuido de la Guerra de los Mil Días, que lo había dividido. Fue solo en 1917 cuando propuso un nuevo programa político que se oponía punto por punto a la política del gobierno conservador, sin que lograra presentar una alternativa coherente a los electores. El programa liberal no tocaba las cuestiones de fondo de la organización del Estado, de la propiedad de la tierra o del desarrollo económico. Hizo un listado de propuestas parciales, tales como la descentralización administrativa, la distribución de tierras baldías a pequeños campesinos, el desarrollo del crédito, la ayuda del Estado al comercio y a la industria.

70 Entrevistas con el hermano Gonzalo Carlos, de las Escuelas Cristianas, Bernardo Restrepo Botero y Conrado González Mejía.

Si esas últimas reivindicaciones eran favorables a la burguesía urbana, otras dejaban ver cierto paternalismo hacia las clases trabajadoras: la ampliación de las obras públicas, la protección a los obreros, la adopción de medidas de higiene y de salubridad. El programa no era más audaz en el dominio de las relaciones entre la Iglesia y el Estado. Sin atreverse a exigir la supresión del Concordato con la Santa Sede, solicitaba su revisión en el sentido de una mayor independencia del Estado en materia civil. Los liberales se encontraban muy preocupados por la influencia de la Iglesia católica en la instrucción pública. Deseaban que se estableciera una educación primaria gratuita y obligatoria a cargo de maestros de nacionalidad colombiana que frenara la orientación clerical y conservadora de la enseñanza elemental.

Pero las propuestas liberales para reformar la educación secundaria no dejaban de ser contradictorias. Mientras afirmaban su voluntad nacionalista, los liberales recomendaban la creación de un instituto central pedagógico dirigido por una misión extranjera para formar los futuros maestros colombianos de primaria y secundaria; proponían además contratar a profesores extranjeros para elevar el nivel de los colegios de bachillerato.⁷¹ En realidad no se trataba sino de reemplazar las congregaciones religiosas europeas por extranjeros laicos. Educados en su mayoría dentro de la tradición europea, muy influidos por el éxito norteamericano, los liberales de la generación del centenario no cuestionaban la dependencia cultural de Colombia respecto a Europa y los Estados Unidos. Si no admitían la subordinación de su país al Vaticano, se encontraban convencidos de que las soluciones vendrían del exterior. En la línea de Sarmiento en Argentina, deseaban que el país pasara de la barbarie a la civilización, gracias a la importación de modelos europeos y norteamericanos. Además, los liberales se encontraban indecisos sobre la mejor fórmula para educar a sus

71 Dirección Liberal Nacional, *Programas y Estatutos del Partido Liberal Colombiano* (Bogotá: Departamento de Propaganda, 1944), 17-22, y Molina, *Las ideas liberales*, 13-17, 60-63 y 67-75.

hijos. Muchos escogían inscribirlos en los colegios más prestigiosos de los jesuitas y de los hermanos cristianos con el fin de brindarles todas las oportunidades de hacer parte de la élite dirigente de la nación.⁷² De otra parte, principalmente en Bogotá, se preocuparon por fundar colegios privados que ofrecieran a la élite la posibilidad de escapar a las congregaciones religiosas y de formarse en un espíritu más moderno y libre.⁷³

En esta categoría de establecimientos secundarios entraba, naturalmente, el Gimnasio Moderno. Pero los colegios Ramírez y Araújo, la sección secundaria de la Universidad Republicana y del Externado de Colombia eran famosos en los medios liberales. Se puede agregar la Escuela Ricaurte, fundada en 1916 por un cura católico para los jóvenes cuyos padres no podían pagar el Gimnasio Moderno; con una disciplina severa, la escuela imponía el modelo alemán hasta el punto de vestir a sus alumnos con el uniforme gris y el casco de los cadetes de la armada prusiana. Mientras intensificaban la enseñanza de ciencias y lenguas modernas y hasta se esforzaban, como en el Colegio Araújo, en elaborar nuevos manuales escolares, la mayoría de estos colegios no dictaban cursos de lógica y de metafísica por oposición a la Iglesia. Por ello se demoró el reconocimiento oficial a sus diplomas de bachillerato. Y con frecuencia los alumnos de cuarto año terminaban sus estudios en un colegio católico tradicional que garantizaba el acceso a la universidad. Algunos seguían la ruta liberal y estudiaban derecho en la Universidad Republicana o el

72 Es así cómo, entre los liberales influyentes en los años 1930-1940, Alfonso López Pumarejo estudió en el Colegio Nacional San Luis Gonzaga de los hermanos misioneros del Corazón de María; Luis López de Mesa en el colegio de los jesuitas de Medellín; los hermanos Fabio y Juan Lozano y Lozano, Alberto Lleras Camargo, Antonio Rocha y Darío Echandía hicieron sus estudios en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, dirigido por los dominicanos; Eduardo Santos y Carlos Lleras Restrepo en el Colegio de la Salle de Bogotá (Oliverio Perry, *Quién es quién en Venezuela, Panamá, Ecuador, Colombia* [Bogotá: Argra, 1952] y *Quién es quién en Colombia* [Bogotá: Oliverio Perry & Cía., 1961]).

73 Algunos de los futuros responsables del Partido Liberal recibieron su formación en colegios liberales: Germán Arciniegas en la Universidad Libre y Joaquín Castro Martínez en el Colegio Ramírez, por ejemplo (Perry, *Quién es quién en Colombia*).

Externado. En 1923, la Universidad Libre, dotada de un colegio de secundaria, completó las posibilidades de educación no religiosa de las élites liberales.⁷⁴

Sin embargo, estas tentativas de laicizar y liberalizar la enseñanza secundaria fueron siempre marginales; solo el Gimnasio Moderno logró un renombre nacional que le permitió entrar en competencia con los mejores colegios religiosos. El éxito del Gimnasio Moderno se debió a la unión de diversos factores. El apoyo financiero considerable de algunos liberales ricos sostuvo la iniciativa de Agustín Nieto Caballero desde el comienzo. Además, el colegio tuvo siempre como finalidad principal la aplicación de pedagogías nuevas; se mantuvo por fuera del juego político y pudo interesar a los conservadores en su experiencia. Por último, Agustín Nieto logró ser reconocido por el clero como miembro insospechable de la comunidad católica. Su personalidad le valió al aval de monseñor Emilio de Brigard, quien no permitió nunca al menor ataque contra el establecimiento.⁷⁵

Los colegios femeninos

Antes de finales de la década del veinte, las jóvenes no tenían alternativas a la enseñanza católica. Su formación era esencialmente religiosa; las colegialas se encontraban sometidas a lecciones diarias de doctrina católica y de historia de la religión. Las prácticas reforzaban la teoría; las oraciones que se recitaban antes de comenzar las clases se completaban con una pequeña instrucción moral con respecto al mal carácter, la mentira o la desobediencia. Las monjas velaban para que todas las alumnas se confesaran una vez al mes con su capellán. Además de la misa dominical las jóvenes participaban activamente en la preparación y realización de fiestas católicas, lo mismo que en obras de caridad local; daban

74 Lleras, *Mi gente*, 125–128. Sobre la Universidad Libre, ver Molina, *Las ideas liberales*, 64–65, y Marco Fidel Suárez, *Obras* (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1966), t. II, p. 95, nota 44.

75 Entrevista con monseñor Emilio de Brigard Ortiz.

lecciones dominicales de catecismo a los niños pobres; asistían a los enfermos, organizaban colectas, ventas o banquetes en favor de los misioneros y de los más necesitados.⁷⁶

La influencia cultural extranjera y particularmente francesa era tan fuerte como en los colegios masculinos. Una antigua alumna del colegio bogotano de la Magdalena, dirigido por las hermanas del sagrado corazón y reservado a las familias ricas de la capital, recuerda así sus estudios en el plantel de las religiosas francesas:

Aquí [en la Magdalena] la disciplina se hizo un poco más severa. Las Madres [de la Sociedad del Sagrado Corazón], dueñas del campo y del idioma, habían asimilado los diversos matices del carácter de las colombianas, lo cual facilitó enormemente su labor que comenzaba en el semi-internado, para terminar con tres años de internado obligatorio que cincelaban definitivamente el alma de las niñas y la entregaban, al filo de los diez y ocho años, concienzudamente preparadas para emprender el camino de la vida.

En el año 1920 llegó de Europa con el cargo de Maestra General, la Madre Luisa Fontaubert. Religiosa de selección, cuya exquisita nobleza de sentimientos, unida a una elevación poco común, a una altísima concepción del deber y a un amor desbordante por Mater y su Hijo divino ejercieron en las niñas una influencia tal que sus efectos perduran aún en nuestros días. Para levantar el nivel del ambiente y obtener un conjunto de verdadera élite, principió la Madre General por trasladar la Capilla Mater al corredor central, a fin de que las niñas, al vivir un íntimo contacto con la Virgen del Lirio, recibiesen a todo momento los efectos bienhechores de su purísima influencia. Fue así como poco a poco, debido a la ayuda eficazísima de Mère de Viviès, el pensionado se fue transformando: el bullicio se convirtió en silencio, la indisciplina en orden; los modales adquirieron un sello del más refinado estilo francés, y comenzó para la vida de muchas un período de ascenso en la vida espiritual originado en

76 Entrevistas con Elvira de Zapata, hermana Ana Benjamín y María Teresa Montoya de Álvarez.

un amor profundo a la persona de Cristo, a quien se nos enseñaba a conocer íntimamente a través del Evangelio. Las instrucciones generales, las reuniones de Congregación, las preguntas del Refectorio, los cánticos y la correspondencia con los santos misioneros que en las llanuras ardientes del Magdalena y del Vaupés quemaban sus vidas para ganar almas a la fe, eran ocasión propicia que la Madre Fontaubert aprovechaba celosamente para despertar en nosotras sueños de apostolado, anhelos de desprendimiento y deseos de perfección.⁷⁷

El aprendizaje de buenas maneras era también parte del programa de los colegios femeninos así como ciertas actividades manuales nobles; las alumnas aprendían a cortar, a coser y a bordar, en particular vestidos de recién nacidos y niños; este curso se llamaba pomposamente “puericultura”. Los trabajos domésticos que se suponían debían aprender estas hijas de la élite destinadas a tener sirvientas, se limitaban con frecuencia a esas nociones. Algunos colegios hacían venir al médico local para dar una conferencia sobre higiene. A veces maestras especializadas enseñaban rudimentos de decoración o mostraban a las alumnas cómo confeccionar bellos pasteles para las recepciones. Fuera de esto, los establecimientos secundarios continuaban la instrucción básica dada en la escuela primaria: lengua materna, matemáticas, historia, geografía, disciplinas sobre las que se apoyaba la pedagogía, que constituía la orientación principal de la enseñanza femenina, puesto que el oficio de maestra primaria era, con el matrimonio, la costura y el ingreso en las órdenes religiosas, la actividad principal de las jóvenes que salían del colegio.

Las escuelas normales

Conforme a la legislación, desde 1910 todos los departamentos de Colombia tenían dos escuelas normales para jóvenes de uno y otro sexo. Los estudios duraban cuatro años después de los cuales

77 Amelia Manrique de Lorenzana, “Recuerdos”, citado en *De la Inmaculada, ¿Quién ha educado?*, 171-172.

el aspirante podía optar el diploma de maestro elemental; un quinto año le permitía obtener el título de maestro superior.

El programa se dividía en 16 materias entre las que naturalmente figuraban las de la enseñanza primaria. La formación ideológica comprendía religión y moral, enseñadas por un sacerdote, e instrucción cívica. Historia, geografía y ciencias naturales integraban la cultura general de los futuros docentes. Nociones de higiene debían inculcarles el sentido de una misión de orden sanitario para con la población. La contabilidad los preparaba para la administración de una escuela. El dibujo, el canto y la gimnasia completaban, con la pedagogía, el programa de estudios común a los normalistas de ambos sexos. Ciertas enseñanzas se reservaban con exclusividad a los hombres: álgebra y geometría, trabajos manuales y rudimentos de agricultura. La economía doméstica y la costura se reservaban a las jóvenes.⁷⁸

La pedagogía teórica y práctica tenía un lugar importante en el horario escolar. Los dos primeros años de estudio se consagraban a la historia de la pedagogía y sus principales teorías. La influencia alemana y francesa predominaba en ese campo a causa de la escogencia de los manuales utilizados y de que ciertas escuelas normales confiaban a congregaciones religiosas la enseñanza. Por ejemplo, los hermanos cristianos dirigían la Escuela Normal Central de Instructores de Bogotá y los hermanos maristas la Escuela Normal de Varones del Tolima, lo que no significaba de ninguna manera una obstrucción a las innovaciones pedagógicas. La congregación de San Juan Bautista de la Salle, en particular, se distinguió desde el siglo XIX por su permeabilidad a los nuevos métodos de enseñanza; si era intransigente en cuanto al principio de una educación profundamente católica, ofrecía cada año seminarios de pedagogía que lo condujeron a adoptar a comienzos del siglo XX el método cíclico-concéntrico, que tomó prestado a los pedagogos alemanes de fines del siglo XIX y a las teorías de la Escuela Activa.

78 Decreto 491 de 1904, 39.

Después de asimilar la pedagogía teórica, los normalistas eran en principio iniciados en la práctica en una escuela primaria anexa; sin embargo, en 1920 solo las escuelas normales de Antioquia y Bolívar se encontraban efectivamente dotadas de esta infraestructura. Dividida en seis clases que correspondían a los seis años de enseñanza primaria, la escuela anexa con una treintena de alumnos por grado ofrecía condiciones ideales que el maestro no volvería a encontrar nunca. El profesor presentaba en primer lugar lecciones modelo a los estudiantes y luego estos preparaban el texto de su enseñanza, lo sometían a la aprobación del profesor y daban la lección bajo su control.

Los exámenes finales, particularmente entre los varones, daban ocasión para una ceremonia pública a la que asistían las autoridades gubernamentales y eclesiásticas del departamento. Para dar grandeza al evento, los candidatos acostumbraban alquilar una sala comunal, decorarla y conseguir músicos; por esto generalmente se presentaban de dos a tres juntos, lo que disminuía los costos. El examen consistía en que el candidato diera en público clases sobre temas del curso elegidos a la suerte. El futuro maestro debía mostrar una linda escritura en el tablero negro y una excelente memoria, puesto que las lecciones se aprendían de memoria. La entrega de diplomas era el momento más solemne de la ceremonia, que terminaba con un baile a toda orquesta.

En 1919, las 28 escuelas normales de la República de Colombia tenían 1228 estudiantes; 484 varones y 744 alumnas. El número de estudiantes por escuela variaba entre 15 en la Escuela Normal de Institutores de Santa Marta y 164 en la Escuela Normal Femenina de Medellín. La más fuerte concentración de alumnos normalistas se hallaba en las capitales de los departamentos de Antioquia, Boyacá y en Bogotá, que representaban el 40,3 % del total de alumnos. Al otro extremo, los departamentos de Bolívar y del Cauca no contaban sino con una cincuentena de normalistas. Ahora

bien, apenas cien candidatos recibían anualmente el diploma de enseñanza, lo que era insuficiente para las necesidades del país.⁷⁹

En realidad, los jóvenes entraban a las escuelas normales sobre todo porque el Gobierno, preocupado por aumentar el número de maestros primarios, destinaba a ellas la mayoría de las becas para estudios secundarios. En Bogotá, de las 76 becas tradicionalmente discernidas a los jóvenes de uno y otro sexo, 25 se reservaban a la Escuela Normal Central de Institutores y de las 38 becas destinadas a los jóvenes, 25 eran para la Escuela Normal Femenina. En Barranquilla, en 1920, la Escuela Normal de Varones tenía en total 36 alumnos, de los cuales 24 tenían beca nacional y 10 beca departamental; la Escuela Normal Femenina contaba con 45 alumnas, y la nación financiaba la educación de 26 de ellas mientras el Departamento del Atlántico financiaba otras 10.⁸⁰

Para las jóvenes, la Escuela Normal representaba la formación secundaria más completa posible y les permitía ejercer un oficio socialmente admitido para las mujeres. Pero para los varones, la extensión y dificultad de los estudios normalistas era desproporcionada con el estatus de maestro de primaria. Una minoría de ellos eran impulsados en su escogencia por una vocación pedagógica. Numerosos jóvenes de clase media y élite provincial, a los cuales su familia no podía pagar estudios en el colegio, se inscribían en una escuela normal porque esta era, con el seminario, la única posibilidad de movilidad social por medio de la educación. La escuela normal no tenía la rigidez de la vida religiosa, mientras presentaba condiciones de estudios similares a las de los colegios. La formación era casi equivalente; solo las lenguas extranjeras se omitían en las escuelas normales que no estaban dirigidas por una congregación religiosa. Mediante la adquisición del diploma de maestro y algunos años de práctica, el joven podía ser maestro en

79 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1919), 113-114. Para el año 1927, *Memoria del ministro de Instrucción y Salubridad Pública al Congreso de 1927* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1927), 20-61.

80 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1928), 120-121, y *Memoria* (1920), 37.

un colegio o profesor en la enseñanza superior; otros se inscribían en la universidad y se orientaban más tarde hacia la política, el comercio o la industria.⁸¹

Los maestros de enseñanza secundaria

La inexistencia de una formación específica para los docentes de colegios y escuelas normales explica la falta de información sobre esta categoría profesional, tanto en la legislación como en las estadísticas del Ministerio de Instrucción Pública.

Estos profesores se dividían en dos grandes grupos: los profesores de tiempo completo y los profesores encargados de cierto número de horas de enseñanza semanal en una materia dada. Los primeros recibían un sueldo mensual aproximado de \$200, cuando los segundos devengaban cerca de \$8 mensuales por hora enseñada.⁸² Por esto los colegios tenían en general un personal fijo compuesto de un número reducido de maestros y muchos docentes ocasionales. Por ejemplo, la Escuela Normal Central de Institutores empleaba, en 1923, un director, un subdirector, un profesor de pedagogía y 21 profesores para 88 alumnos.⁸³

Muchos de los maestros de enseñanza secundaria provenían del sector primario. En 1921, sobre los 882 maestros incompletamente censados, 242 se encontraban en posesión de un título de maestro elemental o superior conferido por una escuela normal; 640 no tenían ninguna formación pedagógica.⁸⁴ En un país en que la mitad de la enseñanza secundaria se hallaba dirigida por congregaciones católicas, la proporción de religiosos en los cuerpos docentes era de evidente importancia. En los colegios confesionales de mujeres todas las maestras en general eran hermanas; en los colegios masculinos, aunque los religiosos

81 Entrevistas con Manuel Ignacio Ruiz Betancourt, Miguel Roberto Téllez, Gabriel Betancourt Mejía, Tito Tulio Roa y Pedro Antonio Perilla.

82 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1920), 123.

83 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1923), 35-37.

84 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1921), 121.

eran mayoría, se encontraban también algunos laicos. Entre los religiosos eran numerosos los docentes extranjeros. Pero los colegios privados laicos apelaban también a docentes europeos. Así, Agustín Nieto Caballero, director del Gimnasio Moderno, emprendía giras al viejo continente para reclutar profesores para su colegio; tenía contactos con el Technicum de Fribourg (Suiza), que le suministraba profesores de física y matemática.⁸⁵ Alemanes, belgas, franceses e italianos se dirigieron por igual a Colombia. Los colegios norteamericanos hacían venir su personal de Estados Unidos. Estos extranjeros laicos constituían una excepción, aunque algunos de ellos lograron prestigio nacional.

A diferencia de la profesión de maestro de primaria, el ejercicio de la enseñanza secundaria se consideraba como muy honorífico, no solamente para los institutores que se dedicaban a ella. Numerosos abogados, médicos, políticos y escritores se enorgullecían de algunas horas semanales de clase en un gran colegio, a falta de obtener una cátedra universitaria. En los pueblos los profesionales se dirigían también al colegio local para inculcar a sus alumnos nociones de higiene y de civismo. Era para ellos un medio de pertenecer a la intelectualidad y de encontrarse con colegas profesionales.

La formación profesional

Coyuntura económica y mano de obra

La guerra de 1914 obligó a Colombia a suplir las importaciones con la creación de industrias. Fábricas de textiles, cigarrillos, cerveza, bebidas, azúcar y cemento fueron financiadas por los capitales de grandes familias colombianas y con frecuencia dotadas de tecnología extranjera. El fin de la guerra consolidó la entrada de la nación en los mercados internacionales gracias a la exportación del café. En adelante y hasta el fin de los años de 1950, el café tuvo un papel preponderante en la economía colombiana y representó

85 Entrevista con Henri Yerly.

siempre más de la mitad del valor de las exportaciones del país; dependía en más del 70 % de la demanda norteamericana.⁸⁶ La importancia de las exportaciones del café en el comercio exterior de Colombia explica por qué su balanza comercial tuvo superávits cada año hasta 1924. Los ingresos del café se dedicaron sobre todo a la importación de bienes de consumo destinados a la élite y en menor medida a las clases medias y populares de las ciudades. El fraccionamiento de las redes de transporte que servían principalmente a las necesidades de la exportación impidió la formación de un mercado nacional que integrara los campos.⁸⁷

El crecimiento que siguió a 1918 se ligó a la existencia de una fuerza de trabajo abundante y por lo tanto poco costosa. Darío Mesa estima que en la época citada 1 800 000 colombianos (30 % de la población total) eran trabajadores manuales no calificados.⁸⁸ La mayor parte de ellos estaban vinculados como peones a las grandes propiedades en donde cultivaban azúcar, algodón, arroz, tabaco, cacao y café, así como a las bananeras explotadas por las multinacionales norteamericanas. Pero una parte de la mano de obra se dirigía hacia las ciudades, las grandes rutas comerciales y los puertos; era absorbida por el sector del transporte (ferrocarriles y el río Magdalena) en crecimiento, por las primeras fábricas y por la construcción, que reclutaban mano de obra sin calificar. Los trabajadores especializados eran escasos. Colombia no había conocido, como Argentina, Chile o Brasil, la ola de inmigrantes europeos que contribuyeron a modernizar la mano de obra. Si los ferrocarriles empleaban mecánicos colombianos, muchas fábricas debieron apelar a un técnico extranjero para remediar la falta de técnicos nacionales. Los artesanos formaban una fuerza de trabajo importante en las ciudades, mostrando el escaso avance

86 Palacios, *El café*, 396-399 y 294.

87 Ospina, *Industria y protección*, 381-382, Joy C. Robinson, *Jorge Eliécer Gaitán and His Socio-political Movement in Colombia, 1930-1948* (Bloomington: Indiana University Press, 1971), y Palacios, *El café*, 293.

88 Darío Mesa, *Ensayos sobre historia contemporánea de Colombia* (Bogotá: La Carreta, 1977), 20.

del proceso de industrialización. sastres, zapateros, carpinteros, ebanistas, albañiles, caldereros, cerrajeros, mecánicos y panaderos se organizaban en asociaciones locales.⁸⁹

A pesar de los esfuerzos realizados en el siglo XIX para dar una orientación más práctica a la educación, la formación profesional se imponía con dificultad a principios de los años de 1920. Esta educación era tan insignificante en la secundaria que hasta el decenio siguiente el Ministerio de Educación Nacional no publicó estadísticas sobre dicho tema. Según nuestros cálculos,⁹⁰ hacia 1925 de 1500 a 2000 alumnos se encontraban inscritos en los establecimientos públicos y privados de formación profesional mientras había casi 25 000 en la enseñanza secundaria clásica.

La formación profesional se dividía en tres sectores. El sector industrial atraía más la atención del Ministerio de Instrucción Pública en este período de industrialización, en tanto que la enseñanza privada se interesaba particularmente en el sector comercial, que respondía al desarrollo del comercio y de las comunicaciones; por último, a pesar de la importancia que había tomado el café en la economía colombiana, el sector agrícola dejaba bastante indiferentes a los responsables de la educación pública y privada.

La formación artesanal e industrial

La enseñanza industrial oscilaba entre la opción de caridad —las escuelas de artes y oficios para los pobres— y la opción industrial —los institutos técnicos en donde formar una élite moderna—. Si la legislación estimulaba la segunda opción, la mayor parte de las realizaciones favorecían la formación de niños pobres.

89 Miguel Urrutia Montoya, *Historia del sindicalismo en Colombia* (Bogotá: Uniandes, 1978), 69-101.

90 Cálculo realizado sumando todos los datos sobre enseñanza industrial, comercial y agrícola de los informes de las direcciones departamentales de Instrucción Pública al Ministerio de Instrucción Pública.

Poco después de la Independencia el general Santander proyectó transformar la Casa de Refugio u Hospicio de Bogotá en casa de reeducación por el trabajo de delincuentes menores, siguiendo el modelo de instituciones que había visitado en Estados Unidos y que ofrecían una enseñanza general y una formación artesanal especializada, pero el proyecto fracasó por falta de financiamiento.⁹¹

En 1864 el estado de Antioquia abrió una Escuela de Artes y Oficios en Medellín. Desde 1880, hombres de oficio antioqueños o extranjeros (como el mecánico alemán Haeusler) concluían allí cada año la formación de una veintena de artesanos especializados. Estos comenzaron a trabajar sobre aspectos ligados a la explotación de minas, así como al despulpe y trilla del café. Pero su formación de base les permitió orientarse hacia la industria, lo que limitó el recurso a los técnicos extranjeros.⁹² En la misma época la sociedad de caridad de San Vicente de Paúl, fundada por comerciantes de Medellín, se interesó en desarrollar la industria textil naciente. Hizo traer especialmente telares extranjeros para las prisiones de la ciudad, en donde estimuló la enseñanza del tejido. Finalmente, la élite antioqueña orientó los estudios de sus hijos hacia la técnica. En 1879, nueve jóvenes fueron enviados a los Estados Unidos para estudiar Ingeniería Civil, Geología, Agricultura y Pedagogía a costa del Estado. En 1888 fue creada la Escuela de Minas de Medellín. Primera escuela superior técnica del país, daba a los futuros ingenieros una formación exclusivamente científica. No era raro que la educación de los jóvenes diplomados se completara con una estadía en Estados Unidos o en Inglaterra; así, el futuro presidente de la República, Pedro Nel Ospina, se especializó en Geología e Industria Textil en esos países.⁹³

91 Safford, *The Ideal*, 57-63.

92 Las especialidades eran las siguientes: trabajo de minas, cerrajería, metalurgia y desde 1880, cerámica y tejido (Brew, *El desarrollo*, 81-82).

93 Brew, *El desarrollo*, 77-83 y "The Birth", 135-136, y Safford, *The Ideal*, 200-201.

Con la llegada de congregaciones religiosas a fines del siglo *xix* y la formación de un proletariado obrero a comienzos del siglo *xx*, las escuelas de artes y oficios se multiplicaron. Se trataba de “regenerar” a los hijos de las clases trabajadoras enseñándoles a vivir honesta y cristianamente gracias a un oficio manual, “de convertir a los alumnos en obreros capaces de proveer a sus propias necesidades y a las de sus familias”.⁹⁴ Esas escuelas tenían poco que ver con el proceso de industrialización, pero respondían a la preocupación de las autoridades por el crecimiento de una población urbana marginal supuestamente propensa a vivir de la mendicidad, del robo y de la prostitución.

La mayoría de las escuelas de artes y oficios se encontraban reservadas a las mujeres por varias razones: en primer lugar, las congregaciones femeninas eran más numerosas que las comunidades de hombres. En segundo término, la Iglesia católica, para la cual la familia constituye la base de la sociedad, pensaba que la educación cristiana de las hijas de los obreros garantizaría la perpetuación de los valores tradicionales en las familias proletarias y las libraría de deslizarse hacia la inmoralidad o el socialismo; esta política fue además la principal defensa de la Iglesia frente a los cambios socioeconómicos que conoció Colombia en el primer cuarto del siglo *xx*. Por último, el abanico de profesiones femeninas era muy estrecho. La costura, el bordado, la confección de sombreros y de flores representaban actividades manuales aceptables para las jóvenes y las madres de familia de clase media y que al poder hacerse en casa alejaban a las mujeres proletarias de la fábrica.

En los años 1920, Bogotá contaba con una gran escuela de artes y trabajos manuales que recibía 300 mujeres y el Taller Nacional de Tejidos fundado por el general Rafael Reyes y confiado a las hermanas de la presentación, que acogía a 50 alumnas. En los departamentos de Cundinamarca, Boyacá, Santander y Tolima, existían pequeñas escuelas en las que se enseñaba costura. En

⁹⁴ Escuela Salesiana de Artes y Oficios, Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1918), 125.

Ocaña, en Norte de Santander, 30 alumnas aprendían tejido, en tanto que en el Cauca se encontraba un establecimiento consagrado al bordado. En Roldanillo y Cartago (Valle) las jóvenes aprendían a hacer sombreros de paja y a trabajar el algodón. En cuanto a los departamentos de Antioquia, Caldas, Nariño y la costa Atlántica no poseían escuelas de artes y oficios para la enseñanza de las jóvenes.⁹⁵

Esas enseñanzas no requerían una inversión elevada en infraestructura. Dirigidas con frecuencia por religiosas, estas escuelas costaban poco, y la venta de productos de confección les permitía la compra del material de trabajo. Algunos establecimientos disponían de una o varias máquinas de coser; aprender a usarlas conducía a la escogencia de una carrera evidentemente sujeta a los recursos pecuniarios de las jóvenes: dirigir su propia tienda de costura, instalarse a domicilio o trabajar en un taller de confección. Ninguna legislación general reglamentaba esas escuelas y cada una fijaba su programa de acuerdo con la asamblea departamental que la financiaba y la subvencionaba. Sin embargo, además de la formación manual, todas ofrecían una enseñanza general y religiosa similar a la de las escuelas primarias; el Taller Nacional de Tejidos, por ejemplo, comprendía 5 años de aprendizaje en los cuales las alumnas aprendían catecismo, lectura, escritura, rudimentos de cálculo, costura en general y una especialidad como el bordado o la sombrerería.

Al contrario de los establecimientos femeninos, la infraestructura de una escuela de artes y oficios para varones suponía una inversión inicial elevada para equipar talleres y costos de mantenimiento importantes. Su financiamiento incumbía a los departamentos: una vez que aprobaban el presupuesto de enseñanza primaria y de los colegios, raras eran las asambleas que aceptaban subvencionar además la enseñanza industrial.

95 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1918), 146-147, *Memoria* (1920), 47, 86, 110, *Memoria* (1921), 26-27, 60 y 76, *Memoria* (1923), 196 y 212-213, *Memoria* (1924), 133, *Memoria* (1925), 33-34 y *Memoria* (1926), 92.

A comienzos del siglo xx la formación artesanal e industrial reservada a los jóvenes se concentró en Bogotá. Desde su llegada a Colombia en 1890 los hermanos salesianos desempeñaron un papel importante en el desarrollo de las escuelas de artes y oficios. Fundada en Turín a mediados del siglo xix, la congregación de San Juan Bosco se especializó en la asistencia a los niños vagabundos y miserables surgidos de la revolución industrial, dándoles una educación elemental cristiana y enseñándoles un oficio manual. En Bogotá la congregación creó en 1890 el Colegio León XIII en el que la mitad de los alumnos eran hijos de artesanos pobres y de familias necesitadas. Aunque privado e independiente, el Colegio firmó un convenio con el Gobierno en virtud del cual recibía una cincuentena de becarios de la nación. Los alumnos de la sección de artes y oficios podían escoger una formación de herrero, tipógrafo, carpintero y sastre, que eran las profesiones más apreciadas; o estudiar para zapatero, talabartero, encuadernador o fundidor de caracteres. En 1905, el Departamento del Tolima hizo un contrato con los salesianos a quienes encargó dirigir una escuela del mismo tipo en Ibagué. Más tarde, en 1912, la congregación abrió un oratorio de San Juan Bosco en Bogotá, donde más de 100 internos y 50 externos, todos provenientes de las clases trabajadoras, recibían una educación elemental por la mañana y una formación artesanal por la tarde.⁹⁶

Inquieto por la suerte de los pequeños vagabundos y lustrabotas que se multiplicaban en la capital antioqueña, el obispo de Medellín, en 1915, llamó igualmente a los salesianos. Los religiosos tomaron posesión de la Casa del Sufragio; allí instalaron dormitorios para los jóvenes y abrieron una capilla dominical a fin de enseñarles el catecismo. De 1922 a 1926, el hospicio conoció una serie de transformaciones que finalmente lo convirtieron en una escuela industrial. En 1922 dos artesanos de Bogotá fueron

96 Fernández y Granados, *La obra civilizadora*, 421-423, Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1919), 171-172, *Memoria* (1924), 133, Decreto 491 de 1904, Aubert, "L'Église catholique", 123-128, y Rodolfo Fierro Torres, "El sistema preventivo y la educación", en *Revista Interamericano de Educación* 11, n.º 60-61 (1952), 287.

contratados para dirigir un taller de sastrería y otro de zapatería; al año siguiente el padre Pascual Ridotto llegó de Lima para tomar la dirección del establecimiento; propuso renunciar al hospicio en favor de una escuela de arte y oficios, y la dotó con dos nuevos talleres: el de tipografía y el de ebanistería. En 1925 se inauguró un taller de mecánica en presencia de las autoridades departamentales. Después de una exposición de trabajos realizados por los alumnos, la casa salesiana se transformó en 1926 en el Instituto Pedro Justo Berrío; un taller de encuadernación concluyó el abanico de oficios ofrecido por el Instituto y dos maestros italianos vinieron a reforzar el personal de profesores asignados a la mecánica y a la ebanistería. Una comisión mixta, compuesta de padres salesianos, industriales y comerciantes de Medellín, supervisaba el establecimiento y examinaba las peticiones de ingreso: los aspirantes eran generalmente hijos de obreros del Departamento de Antioquia o del municipio de Medellín, empleados de las obras públicas y los ferrocarriles o hijos de trabajadores fabriles; algunos eran sujetos descarriados de clase media a los que sus padres, desesperados, enviaban a hacer un aprendizaje. La educación que recibían en el Instituto Pedro Justo Berrío se enmarcaba en la tradición salesiana: religión, catecismo, cultura general y talleres prácticos.⁹⁷

Hasta 1930, la sociedad de San Francisco de Sales fue la única congregación preocupada realmente por la enseñanza práctica. Fuera de sus cuatro escuelas funcionaron pocos establecimientos de este género. En el Cauca dos Institutos sufrían condiciones difíciles, tanto desde el punto de vista de los docentes como por la escasez de alumnos. Cerrados en 1921, fue necesario esperar dos años para la apertura por los hermanos maristas de una escuela de artes y oficios con quince alumnos. La escuela de Santander debió suspender sus enseñanzas de 1922 a 1925 por las mismas razones. El Departamento de Bolívar decidió crear un establecimiento

97 Archivos del Instituto Pedro Justo Berrío; Sociedad San Francisco de Sales, Crónicas de 1920 a 1927.

industrial en 1919 pero seis años más tarde la Asamblea no había aprobado todavía su financiación. Solo el Norte de Santander, que asignaba desde el siglo XIX una parte importante de su presupuesto a la educación y que tenía una larga tradición artesanal, disponía de una escuela de artes y oficios de 60 alumnos en Cúcuta y de una escuela primaria de orientación artesanal con más de 150 alumnos en Ocaña.⁹⁸ Las otras regiones de Colombia se encontraban desprovistas de planteles de formación artesanal destinados a los muchachos en edad escolar.

En cuanto a la enseñanza secundaria técnica que hubiera debido representar una alternativa al bachillerato clásico, se encontraba poco desarrollada a pesar de los estímulos del Ministerio de Instrucción Pública. En realidad, nada concreto fue emprendido después de la fundación en 1905 del Instituto Técnico Central. Primero escuela de artes y oficios, el Instituto se elevó poco a poco al rango de colegio técnico. Confiado a los hermanos cristianos, disponía de un internado y numerosos talleres. Los 150 alumnos de la sección técnica provenían de familias de clases medias o superiores, preocupadas por orientar a sus hijos hacia las profesiones técnicas a las que veían futuro en la coyuntura económica surgida entre las dos guerras. Los alumnos cursaban una sección preparatoria antes de entrar a la sección técnica, en la que recibían una formación científica completa.⁹⁹ Completaban sus estudios con trabajos prácticos de taller, lo que les permitía obtener el diploma de ingeniero especializado en mecánica, electricidad o textiles. A pesar de condiciones higiénicas y locativas difíciles, el Instituto Técnico Central formó una generación de técnicos de los cuales muchos permanecieron en Bogotá y contribuyeron a su

98 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1920), 62, *Memoria* (1921), 58, *Memoria* (1922), 56, *Memoria* (1923), 212-213, *Memoria* (1924), 102, *Memoria* (1925), 33-37, y *Memoria* (1926), 92.

99 La sección técnica comprendía las materias siguientes: álgebra, trigonometría, cálculo infinitesimal, geometría descriptiva y analítica, tecnología y diseño técnico, física industrial, mecánica, química, electricidad, topografía, croquis y planos, cosmografía, mineralogía arquitectura, higiene industrial, instrucción cívica, apologética y filosofía, inglés (Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* [1919], 163).

desarrollo industrial, creando su propia fábrica o participando en industrias existentes.¹⁰⁰

Las escuelas de comercio

La Escuela Nacional de Comercio se fundó en conjunto con el Instituto Técnico Central. Sin embargo, hasta 1908 la escuela fue un establecimiento secundario clásico. El Gobierno contrató entonces como director a un profesor alemán, Wilhelm Wickmann, quien reformó el colegio e introdujo estudios comerciales paralelos a los de bachillerato. La sección de comercio recibía solamente varones que hubieran cursado tres años de primaria. El programa duraba seis años y se enseñaban principalmente matemáticas, contabilidad, francés e inglés. La escritura tenía un lugar importante, no solo para la teneduría de libros contables, sino porque la máquina de escribir se empleaba aún muy poco. Wickmann respetó la orientación moral y religiosa del plantel, pero introdujo innovaciones pedagógicas. Así, los exámenes públicos de fin de año se reemplazaron por pruebas mensuales de composición escrita que permitían un control continuo; la enseñanza del inglés se profundizó; se nombraron profesores ingleses y norteamericanos, se evitó en lo posible la memorización de la enseñanza.¹⁰¹ La Escuela Nacional de Comercio acogía entre 150 y 200 jóvenes en su sección comercial. Sin embargo, no era suficiente para las necesidades crecientes del país; el desarrollo de las actividades económicas demandaba más funcionarios públicos, empleados de comercio, contadores, secretarios, telegrafistas. De otra parte, la enseñanza comercial, aunque menos valorada en la sociedad que la enseñanza secundaria clásica, seducía a las clases medias, al ofrecer una formación rápida, menos cara que la prodigada por el colegio y que llevaba a un empleo en el sector terciario.

100 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1919), 163-164, Decreto 491 de 1904, Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, *Centenario y bodas*, 289-291, y entrevista con el hermano Alejandro Ruiz Martínez.

101 Decretos 140 y 187 de 1905, Decreto 160 de 1913 y Decreto 1451 de 1921, Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1918), 100-101 y *Memoria* (1921), 109.

Por consiguiente, en 1920, una segunda escuela nacional de comercio se abrió en Barranquilla, con el mismo programa de estudios del establecimiento de Bogotá e igualmente reservada a los varones. La escuela de comercio del Valle estableció desde 1921 un bachillerato comercial. En 1923, Caldas rebautizó sus colegios “institutos comerciales”, para poder cobrar las subvenciones prometidas a los colegios superiores de comercio por la Ley 17 de 1923; pero al no aprobarse la apropiación presupuestal de esta Ley ni contratarse el personal docente especializado, el Departamento cambió su decisión un año más tarde. En esta misma época, Antioquia creó una escuela de comercio anexa a la Universidad; obreros y empleados de los almacenes y fábricas de Medellín podían obtener allí en cuatro años un diploma de formación comercial. Esta tentativa fue más feliz que la de Caldas; la entrada a la escuela era fácil y el horario adaptado a las condiciones de trabajo de este nuevo género de estudiantes; desde 1924, eran ya unos 200. Una escuela nocturna de comercio se fundó en Santander, así como un establecimiento comercial anexo a la universidad de Cartagena, en 1925. El departamento del Norte de Santander financiaba una escuela de telegrafistas para mujeres en Cúcuta.¹⁰²

La iniciativa privada amplió las posibilidades de formación comercial, la cual vino a ser en los años de 1920 una empresa lucrativa. La demanda era fuerte y las familias de clase media estaban dispuestas a pagar de uno a tres años de estudio a sus hijos. Para abrir una escuela de comercio no era necesaria ninguna autorización; la inversión era módica; algunas máquinas de escribir podían en rigor ser suficientes. La enseñanza comercial no sufría ninguna inspección oficial; ninguna legislación reglamentaba los programas de estudio ni las condiciones de nombramiento del personal docente. Sin temor a la competencia, las escuelas fijaban libremente los salarios de maestros y los despedían cuando les parecía. La Iglesia no lograba controlar los establecimientos

102 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1921), 34, 86, 105, *Memoria* (1923), 200, *Memoria* 1924, 36, 95-96, 110, *Memoria* (1927), 35 y *Memoria* (1919), 374.

comerciales, en algunos de los cuales no se dictaban clases de religión; otros eran mixtos y las madres de familia vigilaban la buena conducta de sus hijas asistiendo a clase.

El desorden era tal que el Ministerio de Instrucción Pública no alcanzaba siquiera a medir la importancia real de la enseñanza de comercio en el territorio nacional. Por ejemplo, colegios de bachillerato de uno y otro sexo poseían una sección comercial, sobre todo en la costa Atlántica y Antioquia; las escuelas femeninas de artes y oficios de Tunja y Bogotá, así como la de varones de Cúcuta, ofrecían una especialización en telegrafía. Frecuentadas sobre todo por las jóvenes, las escuelas privadas de comercio eran a menudo efímeras y difíciles de censar. Su enseñanza consistía a veces en lecciones dictadas a domicilio a una docena de alumnas por una señorita cultivada. La mayor parte de los establecimientos se encontraban en las ciudades de Barranquilla, Bogotá y Medellín, donde las clases medias y el sector terciario se hallaban más desarrollados. Señalemos que las escuelas Remington de Bogotá y Medellín, así como la escuela de comercio de Cúcuta, por ejemplo, adquirieron una buena reputación.¹⁰³

La enseñanza agrícola

La formación agrícola sufría dificultades inherentes al sector en general. En el primer cuarto del siglo xx la producción de artículos alimenticios creció sobre todo porque la mano de obra disponible fue abundante y los hacendados ampliaron sus tierras, lo cual permitió responder a la demanda de una población creciente. Se invirtió poco capital para la explotación de las tierras, y las técnicas utilizadas siguieron siendo las tradicionales. La organización del trabajo no se modificó; los hacendados dirigían la administración de sus propiedades desde las ciudades en donde habitaban y se servían de mayordomos que controlaban a los aparceros

103 Entrevistas con Pedro Bustamante y Emilia Duque Yepes, y Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1918), 147, *Memoria* (1919), 39-40, *Memoria* (1920), 68 y 89, *Memoria* (1921), 35, 86-87, *Memoria* (1922), 33, y *Memoria* (1923), 196.

y contrataban los peones según las necesidades del cultivo. Los grandes propietarios, reunidos en la Sociedad de Agricultores de Colombia (SAC) se adaptaron poco a los cambios socioeconómicos de los años veinte. Monopolizaban la mayoría de las mejores tierras, consideradas más una inversión que un medio de producción. Como su objetivo principal era el lucro, cuando la crisis agrícola estalló al fin del decenio, prefirieron dedicarse a la cría de ganados antes que buscar la mejora de la productividad de las tierras.¹⁰⁴

En ese contexto la enseñanza agrícola no tuvo éxito; indigante para los hijos de las élites, habría implicado una amenaza contra el régimen de propiedad raíz si se hubiera abierto a los hijos de las clases medias y campesinas. Sin embargo, la legislación daba directrices en este sentido. En cuanto a la instrucción primaria, el Decreto 491 de 1904 señaló la importancia de la enseñanza agrícola en huertas cercanas a la escuela; fijó en el calendario escolar el día del árbol: cada clase debía plantar un árbol y recibir información general concerniente a la agricultura. En realidad, no fue posible imponer la huerta escolar. En principio el municipio debía ceder el terreno y la nación suministrar útiles y semillas. De hecho, pocos municipios cumplían con su obligación y la nación, que no alcanzaba a distribuir el material escolar normal, no tenía fondos para nuevas compras. Además, las maestras tituladas no habían recibido formación agrícola, reservada a los hombres, y los docentes urbanos se encontraban en general poco dispuestos a ir a los campos. En cuanto a las maestras rurales, tenían un programa tan recargado que no les quedaba tiempo para consagrarse a la agricultura; la mayor parte habían surgido de clases medias y no se interesaban en la horticultura. Los campesinos, por su parte, creían que no enviaban a sus niños a la escuela para que cultivaran legumbres.

En la secundaria, la Ley 39 de 1903 autorizó al Gobierno nacional para fundar en Bogotá el Instituto de San Antonio para niños pobres, el cual comprendía una sección agrícola. En 1914

104 Véase por ejemplo Jesús A. Bejarano, *El régimen agrario de la economía exportadora a la economía industrial* (Bogotá: La Carreta, 1979).

la Ley 38 reafirmó la voluntad de crear un Instituto Nacional de Agricultura en la capital, pero no se le aprobó presupuesto. Aún en Boyacá, donde la mayor parte de las tierras eran de minifundios, la difusión de técnicas agrícolas fue apenas aceptada. Una ordenanza de 1923 decidió la creación de escuelas de agricultura y cría de ganado, pero la asamblea del departamento apropió solamente \$5000 para su construcción. Finalmente se abrieron dos escuelas en Soatá y Garagoa gracias a importantes contribuciones de esos municipios. En Tunja el Colegio de Boyacá disponía de una sección de Agronomía que no entusiasmaba a los jóvenes; en 1918 las seis becas otorgadas por el Gobierno no atrajeron casi ningún candidato.

El establecimiento más importante era la Escuela de Agricultura de San José que los hermanos salesianos dirigían desde 1915 en el Departamento del Tolima. Unos 60 muchachos, la mitad de los cuales estaban becados por la nación, seguían allí cursos organizados según los mismos principios que regían las escuelas de artes y oficios de la sociedad de San Francisco de Sales. Las prácticas agrícolas comprendían las técnicas básicas (preparación de suelos, abonos, semillas, cuidados de plantas, etc.) y la introducción de nuevos cultivos.¹⁰⁵

Entre esos nuevos cultivos, el gusano de seda tuvo mucho éxito. En efecto, como industria a escala familiar, la sericultura no amenazaba los intereses de los representantes a las asambleas departamentales, que eran con frecuencia gamonales locales. Ocupaba sobre todo a las mujeres y no podía generar una producción susceptible de entrar en competencia con la de la hacienda. Desde 1918 la Escuela Salesiana del Tolima y la Escuela de Sericultura de Bucaramanga (Santander) formaron técnicos aptos para propagar esta industria en otros departamentos. Huila, Cundinamarca y Nariño recurrieron a un maestro itinerante especializado para enseñar el cultivo del gusano de seda a los docentes de primaria

105 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1918), 24, *Memoria* (1919), 66, *Memoria* (1924), 106 y *Memoria* (1928), 315.

del departamento; en Boyacá se abrió una escuela de sericultura para mujeres en Guacamayas. Sin embargo, fue en Santander donde esta industria tuvo mayor desarrollo. Aunque la Ley 105 de 1923, que nacionalizó la escuela de sericultura de Bucaramanga, se quedó escrita, en 1925 se crearon tres nuevas escuelas en Piedecuesta, Socorro y Vélez. Sin embargo, la industria del gusano de seda no se implantó tan rápidamente como lo deseaban sus promotores y al fin de los años veinte la enseñanza de esta técnica fue abandonada casi en todas partes.¹⁰⁶

La introducción de la enseñanza del cultivo del café tropezó con muchas resistencias. En los años veinte, numerosas luchas campesinas habían opuesto a los aparceros que reclamaban el derecho a cultivar el café en sus parcelas con los hacendados. No fue ciertamente por azar que el proyecto de estimular la enseñanza del cultivo del café, presentado por la Dirección de Instrucción Pública del Cauca, fuera rechazado por la Asamblea de 1925. Solo el departamento de Caldas, en donde la pequeña y mediana propiedad campesina era predominante y que vivía esencialmente de la exportación del café, decidió promover esta enseñanza. Contrató a un agrónomo español especialista en el cultivo del café, Luis Irigoyen, quien se desempeñó como maestro itinerante para los docentes de primaria. En 1928, el departamento buscó un empréstito, parte del cual estaría destinado al desarrollo de la agricultura y a la contratación de un agrónomo norteamericano para preparar un programa de educación aldeana. La crisis económica de 1929 impidió la realización de ese proyecto. Pero a comienzos de los años treinta, la escuela rural y sanitaria de La Enea fue edificada con dineros pertenecientes al erario del municipio de La Enea, de la Sociedad de Agricultores de Caldas y del Comité Departamental de Productores de Café. La escuela

106 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1918), 71, *Memoria* (1920), 47, *Memoria* (1923), 215, *Memoria* (1924), 124 y 130, y *Memoria* (1925), 29, 37.

ofrecía enseñanza elemental, así como una formación agrícola práctica y teórica en relación con el café.¹⁰⁷

Finalmente, en 1929, el gerente de la reciente Federación Nacional de Cafeteros de Colombia (FNCC), A. Cortázar Toledo, propuso la creación de una granja-escuela en la que los alumnos, sostenidos por la Federación y el Gobierno, aprendieran a cultivar científicamente el café. El Comité Nacional de Cafeteros adoptó dicha propuesta y escogió establecer la escuela en terrenos situados en La Esperanza, cerca de la línea del ferrocarril de Girardot. La enseñanza era esencialmente práctica: 12 horas semanales se asignaban a la teoría y 36 horas a los trabajos agrícolas. Su objetivo era aumentar al máximo el rendimiento de los cafetales, formar hombres disciplinados y ciudadanos irreprochables. Después de dos años de estudio, los alumnos obtenían el título de expertos en el cultivo del café.¹⁰⁸ Poco a poco, la enseñanza agrícola tomaba forma.

Las instituciones escolares y su financiación

La Ley orgánica de instrucción pública (1903-1904)

En el sombrío contexto que siguió a la guerra civil de los Mil Días, el Congreso, conservador en su casi totalidad, votó la Ley orgánica de instrucción pública, todavía vigente en los años ochenta a pesar de numerosas modificaciones. Como otros países de América Latina, Colombia quiso imitar el movimiento escolar que prevalecía en Europa y los Estados Unidos, a pesar de que sus condiciones socioeconómicas eran muy diferentes. Sin ir hasta la imposición de la educación primaria obligatoria, corrió el riesgo de adoptar el modelo de los países desarrollados pero invertido. Dotó la educación de una estructura nacional antes de tener una

107 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1925), t. II, 19, *Memoria* 1928, 197, y *Memoria del ministro de Educación Nacional al Congreso de 1934* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1934), 141.

108 *Revista Cafetera* 1-11, n.º 3-4 (1929): 98-99, y n.º 9 (1929): 281-283.

red nacional de comunicaciones, una alfabetización generalizada y un desarrollo notable de sus industrias.

Redactada por Antonio José Uribe, ministro de Instrucción Pública del presidente Marroquín, la Ley 39 de 1903 era representativa de las aspiraciones de la élite ascendente de conservadores de Antioquia, de donde era Uribe: desarrollo industrial, orden y catolicismo. El primer artículo de la Ley consagraba el orden por la definición de una instrucción pública organizada y dirigida según la religión católica. El Concordato con la Santa Sede se respetaba en su totalidad: conforme a la doctrina Vaticana, la educación primaria no era obligatoria, pero era gratuita cuando la impartía el Estado. El artículo expresaba la voluntad de desarrollo industrial por medio de la educación, que se dividía a su vez en primaria, secundaria, industrial y profesional. La enseñanza primaria debía preparar para el ejercicio de la agricultura, la industria y el comercio; la enseñanza secundaria oficial debía privilegiar la formación técnica sobre la clásica.¹⁰⁹ Además, en la exposición de motivos de la Ley, el ministro de Educación Pública declaró: “En nuestro vicioso sistema de educación se encuentra principalmente el origen de nuestro singular atraso industrial y en mucha parte el de nuestras guerras civiles”.¹¹⁰

Era preciso corregir por medio de la educación el desequilibrio social debido a la falta de obreros hábiles y a la superproducción de letrados inútiles. En realidad, Uribe proseguía los esfuerzos repetidos sin cesar y raramente coronados por el éxito de la élite colombiana del siglo XIX para asegurar una formación técnica y científica para sus hijos y en menor medida, para crear una mano de obra obrera.¹¹¹

La estructura del sistema escolar definida por la legislación de 1903-1904 no difería fundamentalmente de la puesta en práctica por los liberales en 1870: era a la vez centralizadora y federalista,

109 Ley 39 de 1903, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 9-10.

110 Ministerio de Educación Nacional, *Instrucción pública*, 36.

111 Safford, *The Ideal*.

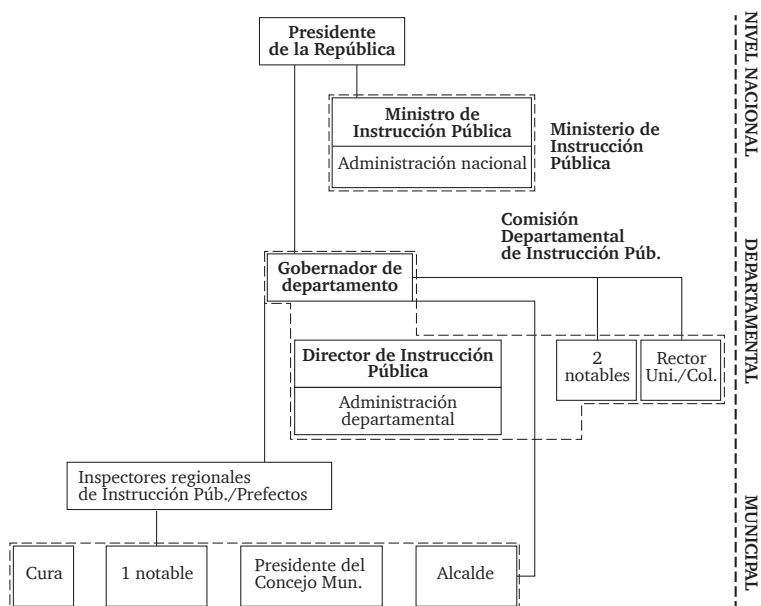
como lo muestra la tabla 7. Se situaba en efecto en un período en el que Colombia pasaba de una federación de estados a una nación centralizada.

En 1904, el Ministerio de Instrucción Pública se creó como entidad administrativa central que dependía directamente de la Presidencia de la República; pero no tenía ningún poder de nombramiento sobre los niveles inferiores de la jerarquía educativa. El aislamiento y la impotencia del Ministerio de Instrucción Pública, tanto como la independencia de los departamentos, son sorprendentes. La instrucción pública era en efecto un deber de los departamentos, más no de la nación. En cada departamento era el gobernador quien escogía el director departamental de instrucción pública y los miembros de la comisión encargada de promover la educación. Igualmente competía al gobernador nombrar los inspectores para transmitir las decisiones nacionales y departamentales e informar a la dirección de la situación local. Se trataba pues de un federalismo limitado, puesto que el gobernador era designado por el presidente de la República y pertenecía en general al partido en el poder. En cada municipio, el alcalde (nombrado por el gobernador), un notable local escogido por el inspector de la región, el presidente del Concejo Municipal y el cura conformaban una comisión de inspección de la instrucción pública.

La nación, el departamento y el municipio: como lo muestra la tabla 8, estos tres niveles figuran también en la distribución de responsabilidades y en la financiación de la enseñanza, según su tipo o nivel: primaria, secundaria (colegios y escuelas normales), industrial y comercial, y profesional (universitario).

Otra vez, los departamentos soportaban la más pesada carga de la enseñanza. No solo tenían la obligación de difundir la educación primaria en su territorio, sino que debían nombrar, controlar y pagar a los institutores. Tenían la responsabilidad total de la enseñanza industrial, comercial y profesional. Los municipios se encargaban de suministrar y sostener los locales escolares y su mobiliario. Tenían la posibilidad, llegado el caso, de organizar y financiar escuelas secundarias y técnicas.

Tabla 7. Organigrama del sistema educativo colombiano (1903-1904).



Fuente: según la Ley 39 de 1903 y el Decreto 491 de 1904, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana 1903-1958* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1959), 9-41.

Tabla 8. Financiación y control de la instrucción pública, según fuente de poder y nivel de enseñanza* (1903-1904).

Nivel de enseñanza	Fuente de poder		
	Nación	Departamento	Municipio
Primaria	Material escolar	Salarios magisterio	Edificios y muebles
Secundaria -Colegios	Colegios nacionales	Llegado el caso colegios departamentales	Llegado el caso colegios municipales
-Escuelas normales	Financiación: una escuela por departamento	Control	

Nivel de enseñanza	Fuente de poder		
	Nación	Departamento	Municipio
Industrial y comercial	En Bogotá	En los departamentos	Llegado el caso escuela municipal
Profesional (Universitario)	En Bogotá	En los departamentos	

*Salvo en las escuelas normales, la entidad que aseguraba el financiamiento era la que aseguraba el control.

Fuente: según la Ley 39 de 1903 y el decreto 491 de 1904, en Op. cit., pp. 9-41.

Las funciones del Estado central son limitadas. En la educación primaria fija los programas y suministra el material escolar. Con esto, se limita a asegurar un mínimo de unidad en la enseñanza elemental sin organizar por ello una inspección nacional capaz de controlar su aplicación. Al terminar la Guerra de los Mil Días, el Gobierno nacional se encontró materialmente incapaz de crear un sistema de educación elemental centralizado que habría podido servir para reunificar el pueblo colombiano. Por el contrario, el Estado central dio pruebas de un interés particular por los colegios secundarios de todo el territorio: se comprometió a financiarlos y a inspeccionarlos. Esperaba preparar así los hijos de la élite, destinados a convertirse en los dirigentes del mañana. Esta prioridad no tuvo nada de original puesto que los colegios siempre fueron una piedra fundamental en la estrategia de las élites; pero la ley de 1903 dejó la puerta abierta a los departamentos y a los municipios para crear sus propios establecimientos, dispensando así a la autoridad central de la obligación de difundir toda la enseñanza secundaria. Asimismo, el Gobierno nacional conservó la red de escuelas normales puestas en pie por la reforma de 1870. Se responsabilizó por su financiación, pero delegó la inspección a los departamentos, puesto que éstos eran los responsables del cuerpo docente. Se privó asimismo de la posibilidad de formar los maestros en un molde único; en cuanto a la enseñanza comercial

e industrial¹¹² el Estado no se comprometió a proveerla sino en el perímetro de Bogotá en donde fueron fundadas en 1905 las grandes escuelas nacionales. En efecto, el Ministerio de Instrucción Pública se encontraba en la incapacidad de prolongar su acción más allá de la capital y de asumir otros cargos distintos a los correspondientes a los colegios, escuelas normales y establecimientos técnicos de Bogotá.¹¹³

Confrontadas con la realidad educativa de los años 1920, las instituciones escolares decretadas por la legislación de 1903-1904 son un modelo ideal al cual se intentaba aproximar. En el sector público, el número de escuelas primarias era insuficiente, particularmente en los campos, para permitir a todos los niños estudiar allí. Por la penuria del material escolar suministrado por el Estado, las escuelas no eran gratuitas y no recibían a los más pobres. Los colegios se reservaban a una minoría de privilegiados y eran costosos; de otra parte, se hallaban dirigidos generalmente por congregaciones religiosas.

¿Es posible entonces hablar de una enseñanza nacional? Las escuelas primarias dependían de los departamentos, no del Gobierno central; los maestros, en su mayor parte, no habían sido formados en una escuela normal; faltaban manuales escolares. Sin embargo, se respetaban los programas fijados y parece que, a pesar de las diferencias considerables de nivel, todas las escuelas primarias otorgaran una enseñanza bastante similar. Esta uniformidad relativa desaparecía en la enseñanza secundaria, donde cada establecimiento se organizaba independientemente y las influencias extranjeras (religiosas o no) eran considerables. En cuanto a la orientación general, permanecía como letra muerta. En realidad, la orientación católica de la educación, que se apoyaba en prácticas populares, fue el principio más respetado. Todas las

112 Esto es también cierto para la enseñanza profesional o universitaria. Pero no entramos en su análisis puesto que se sale del cuadro de nuestro estudio.

113 Para la Ley 39 de 1903 y el Decreto 491 de 1904, ver Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 9-41.

escuelas secundarias y primarias, públicas y privadas, con excepción de algunas escuelas de comercio, prodigaban una enseñanza religiosa uniforme, gracias a los manuales de la Iglesia católica. Sin embargo, la principal explicación de la aplicación restringida de la legislación de 1903-1904 es material: su financiamiento suponía ingresos que los poderes públicos no tenían.

La Ley de 1916 sobre el magisterio y el Congreso Nacional Pedagógico

En 1916 la legislación quiso reunir los cuerpos de profesores colombianos en una estructura federal, con el fin de promover el cumplimiento de la legislación de 1903-1904 así como el debate sobre los problemas de la Instrucción Pública. En el nivel provincial se reunirían “liceos pedagógicos” una vez por mes; en el departamental habría “asambleas pedagógicas” una vez al año. Y cada cuatro años habría un “Congreso Pedagógico Nacional”. De hecho, ciertos departamentos organizaron encuentros de institutores de un mismo municipio o provincia. Ninguno pudo convocar una asamblea pedagógica departamental por razones de presupuesto. En cuanto al Congreso Pedagógico Nacional no se reunió sino una sola vez, en diciembre de 1917, en Bogotá, bajo la presidencia del exministro de Instrucción Pública Antonio José Uribe. Se congregaron maestros y maestras de todo el país, los directores de las escuelas normales, los rectores de universidades, directores y profesores de la enseñanza secundaria, los inspectores encargados de los territorios nacionales y los secretarios departamentales de Instrucción Pública. En total, se encontraron 187 participantes, de los cuales una quinta parte eran religiosos, en su mayoría hermanos cristianos.¹¹⁴

El Congreso debatió los grandes problemas de la educación colombiana y los principales puntos de las leyes de 1903-1904 que no se habían puesto en práctica (generalización sin obligación

114 La Ley 62 de 1916, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 53-55, *Memoria* (1918), 10-11, y Rafael y Bernardo, *Los Hermanos*, 1-28.

de la enseñanza primaria, orientación más técnica y comercial de la enseñanza secundaria). Las más importantes resoluciones adoptadas fueron sobre la formación y las condiciones de trabajo de los maestros primarios. Los congresistas pidieron el establecimiento de una escala de salarios docentes y la fijación de un salario mínimo de \$25 mensuales para los maestros rurales y de cincuenta para los maestros urbanos. Decidieron crear sindicatos departamentales de docentes, organizados en una Federación Nacional encargada de defender la profesión. Por último, reclamaron la creación en Bogotá de las dos escuelas normales centrales decretadas por la Ley 25 de 1917; elaboraron igualmente un proyecto de unificación de los programas de estudio, contenidos y textos escolares utilizados en la formación de maestros. Además, los miembros de la congregación de San Juan Bautista de la Salle hicieron aprobar una resolución concerniente a la reforma de la instrucción religiosa de los maestros, a fin de que esta se orientara hacia las prácticas cotidianas y los valores del catolicismo, más bien que a la asimilación del catecismo.¹¹⁵

A pesar de todo, los resultados concretos del primer Congreso Nacional fueron nulos. Los déficits presupuestales de los departamentos y de la nación justificaron el inmovilismo y hasta la regresión de las políticas escolares. La energía de que dio prueba el magisterio en 1917 no tuvo repercusiones a nivel de los departamentos ni de la nación. Aunque la ley preveía tales congresos cada cuatro años, solo en 1934 tuvo lugar una nueva conferencia nacional de docentes.

Los gastos en Instrucción Pública

A pesar del *boom* del café, el país seguía siendo pobre; el ingreso anual por habitante no pasaba de \$100 durante la década de 1920. La expansión del comercio exterior favoreció, sin embargo, el incremento de las rentas del Estado provenientes sobre todo

115 Antonio José Uribe, editor, *El primer congreso pedagógico nacional de Colombia. Su historia y principales trabajos* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1919).

de impuestos aduaneros. Esas rentas pasaron de \$12 000 000 en 1918 a \$29 500 000 en 1920, pero eran insuficientes para asegurar el desarrollo de un Estado moderno. Poco después, la crisis de 1921 las hizo bajar a cerca de \$20 000 000 (1921-1922).¹¹⁶

Tabla 9. Gastos totales del Gobierno central y gastos para la educación pública, 1918-1927 (en pesos corrientes).

Año	Gastos totales (1)	Gastos Instrucción pública (2)	% (2/1)
1918	17 548 000	1 232 000	7
1919	16 114 000	1 777 000	11
1920	27 793 000	1 469 000	5,3
1921	34 793 000	1 772 000	5,1
1922	28 212 000	1 156 000	4,1
191	37 773 000	1 220 000	3,2
1924	42 965 000	n. d.	n. d.
1925	40 440 000	n. d.	n. d.
1926	43 340 000	1 600 000	3,7
1927	44 896 000	1 244 000	2,8

Fuentes: DANE, *Estadísticas sobre presupuestos nacionales* [documento sin publicar], Bogotá, 1979 e Ivon Lebot, *Elementos para la historia de la educación en Colombia en el siglo xx* (Bogotá: DANE, 1978), 200. Para los gastos en educación, dada la confusión hecha por estos estudios entre instrucción y salud pública, se utilizó Ministerio de Educación Nacional, *Memorias de educación*, años correspondientes.

Las sumas atribuidas por el Estado a la educación permanecieron relativamente estables durante los años veinte mientras que su porcentaje en relación con el presupuesto nacional no cesó de reducirse, como lo indica la tabla 9.

La tabla 10 presenta el presupuesto del Ministerio de Instrucción Pública para el año 1920, año medio sin crisis económica. Muestra que en realidad la mitad del gasto del Ministerio se

116 Ospina Vásquez, *Industria y protección*, 381-382, y Palacios, *El café*, 293.

encontraba destinado a la educación; la otra mitad se asignaba a higiene y salud pública.

Tabla 10. Presupuesto Ministerio de Instrucción Pública del 1.º de enero de 1920 al 31 de diciembre de 1920.

Destinación	Presupuesto	%
Personal ministerial	25 920	2,3
Biblioteca Nacional, Academia de Historia, etc.	17 698	1,5
Enseñanza Industrial	139 583	12,2
Universidades	203 886	17,8
Becas de estudio	37 952	3,3
Escuelas normales	339 698	29,7
Subvenciones	206 780	18,1
Establecimientos diversos	33 520	2,9
Territorios nacionales	138 104	12,2
Total Instrucción Pública*	1 143 141	100
Medicina legal	58 230	
Higiene y salud	410 700	
Leprocomios	743 004	
Beneficencia y caridad	189 155	
Total higiene pública	1 401 089	
Otros	300 631	
Saldo del año anterior	25 000	
Total general	2 869 861	

*Esta cifra representa el presupuesto de Instrucción Pública, mientras la tabla 11 los gastos para la Instrucción Pública.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, *Memoria del ministro de Instrucción Pública* (Bogotá: Imprenta de la Luz, 1921), 166.

La parte del presupuesto nacional destinada a la enseñanza primaria era muy débil; \$140 000 para los territorios nacionales confiados a las misiones católicas y de \$50 000 a \$100 000 para el material escolar de las escuelas públicas departamentales

(contabilizados bajo “diversos”), o sea cerca del 16 % del total dedicado a la instrucción pública.¹¹⁷

Las escuelas normales de Bogotá y de las capitales departamentales se llevaban casi el 30 % del presupuesto de instrucción pública en 1920. Sin embargo, este sector educativo sufría más con las dificultades coyunturales del tesoro nacional. La crisis económica de 1921 impulsó al poder ejecutivo a reducir drásticamente la carga presupuestal que le correspondía, no conservando sino las dos normales de Bogotá. De 1922 a 1923, solo los departamentos de Antioquia y Caldas pudieron asegurar el funcionamiento de sus establecimientos. En 1924, el Estado central retomó el financiamiento de las escuelas normales masculinas y en 1926 el de las femeninas, pero recortó el salario de los profesores a fin de atenuar los efectos financieros provocados por esta reapertura.¹¹⁸

De 1918 a 1927 el Gobierno central destinó entre \$76 670 y \$139 580 a la enseñanza industrial y comercial, lo que corresponde al 6 % y al 11 % del presupuesto nacional de educación. Sin embargo, la casi totalidad de estas sumas iban al Instituto Técnico Central y a la Escuela Nacional de Comercio en Bogotá. El Taller Nacional de Tejidos se encontró casi abandonado por la nación: solo 25 alumnas recibían una beca y dos de las cinco hermanas profesoras no recibían salario; la escuela nacional de artes y oficios femeninos atravesaba condiciones financieras análogas.¹¹⁹ Aún si, proporcionalmente, la parte de gastos del Estado para la enseñanza técnica no era despreciable, su distribución muestra hasta qué punto las posibilidades eran restringidas; este financiamiento permitía apenas el funcionamiento de dos grandes

117 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1919), 193-194, *Memoria* (1921), 166, *Memoria* (1923), t. II, Anexo y 14, *Memoria* (1924), 65, *Memoria* (1926), 13 y *Memoria* (1928), 97.

118 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1922), t. I, 6, *Memoria* (1924), 31, *Memoria* (1926), 14, y Departamento de Antioquia, *Mensajes del Gobernador de Antioquia a la Asamblea. 1903-1926* (Medellín, 1927), 440.

119 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1918), 155, *Memoria* (1919), 193-194, *Memoria* (1921), 166, *Memoria* (1923), t. II, anexos, *Memoria* (1926), 17 y *Memoria* (1928), 132-133.

escuelas cuyos directores deploraron siempre su insuficiencia, lo mismo que la estrechez y la insalubridad de los locales en los cuales debían trabajar.¹²⁰

Las sumas asignadas a los colegios clásicos no comprendían la totalidad de los rubros presupuestales o “subvenciones”, “becas de estudio” y “establecimientos diversos”. Son pues difíciles de evaluar con precisión. Comparadas con el presupuesto de las escuelas normales, no bastaban para financiar los colegios nacionales que subsistían gracias a las pensiones pagadas por los padres y a las subvenciones departamentales y municipales.¹²¹

Los municipios financiaban la instrucción pública en proporción apreciable; en 1922 se asignaron un total de \$1 315 600, equivalentes a un 7 % de sus rentas, que provenían del impuesto catastral. Pero la desigualdad entre las regiones era importante. Si los municipios de Cundinamarca —de la cual Bogotá hacía parte— gastaban entonces \$8 anuales por alumno, los de Nariño daban solamente nueve centavos por alumno, o sea cerca de cien veces menos.¹²² Según la ley esas sumas debían ser destinadas a los locales escolares. Estos aumentaron: en 1918, 4940 escuelas primarias fueron censadas en el conjunto de los departamentos; en 1925 eran ya 5823.¹²³

Sin embargo, en este período de lenta formación de la nación colombiana, el departamento era la organización administrativa dominante. A diferencia del ejecutivo central y de los municipios, los departamentos no cesaron de aumentar sus rentas entre 1918 y 1927: derivadas casi exclusivamente del impuesto a las bebidas

120 Por ejemplo, Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1929), 185 y *Memoria* (1930), 146-150.

121 En 1924, la nación, los departamentos y los municipios gastaron \$691 673 para los colegios oficiales y \$142 131 en subvenciones para los colegios privados (Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1924), 29-30). Ver también repartición de becas entre los diferentes colegios públicos y privados de Bogotá en 1928 (Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* [1928], 120-121).

122 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1923), tabla en anexo 1.

123 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1919), 230 y *Memoria* (1925), 3-44.

alcohólicas, eran menos sensibles a las fluctuaciones económicas y se beneficiaban con el alza del consumo interno. Por consiguiente, los departamentos aseguraban la mayor parte del financiamiento educativo. En 1922 le consagraron en total cerca de \$2 885 000. Según el departamento, esta suma correspondía a un gasto anual por alumno de \$5 (Cauca o Nariño) a \$12,85 o aún \$16,90 (Magdalena y Atlántico).¹²⁴ En término medio, los departamentos dedicaban el 20 % de su presupuesto a la educación pública; pero el rango era amplio puesto que en 1926 Boyacá no le destinaba sino el 6,4 % mientras Norte de Santander, al otro extremo, el 38,3 %.¹²⁵ La mayor parte del presupuesto educativo servía para pagar el salario de los maestros de primaria cuyo número aumentó; pasó de 5034 maestros para 340 335 alumnos en 1919 a 7663 maestros para 413 508 alumnos en 1925.¹²⁶

El estancamiento del gasto nacional para la educación no debe pues ser interpretado como una falta absoluta de interés hacia la instrucción pública de parte de los responsables del país, sino como el reflejo de una situación económica difícil. En los veinte, “el problema educativo” hizo parte de los grandes debates nacionales que movilizaban a intelectuales, médicos y políticos.

124 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1923), tabla anexa.

125 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1926), 12.

126 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1920), 19 3, *Memoria* (1925), 3-44, y DANE, *Alfabetización*, tabla III-I.

Iniciación de un proceso de reformas escolares entre 1924 y 1934

Premisas de la Reforma Educativa

La polémica sobre la degeneración de la raza en 1920

La Primera Guerra Mundial provocó el repliegue del país sobre sí mismo. Hombres de negocios e intelectuales tuvieron que renunciar a viajar a Europa. La élite colombiana encontró grandes dificultades para seguir viviendo pendiente del modelo europeo y volvió a centrarse en Colombia. La Guerra de los Mil Días, con cerca de 100 000 muertos, la había traumatizado: los intelectuales trataban de encontrar explicaciones a la violencia de esta última guerra civil y al retraso económico del país. El choque del descubrimiento fue considerable: para los ojos de los jóvenes intelectuales de la generación del Centenario las masas populares eran bárbaras y peligrosas; no tenían nada de común con las élites cosmopolitas y citadinas que solían frecuentar ni con los europeos a los que les gustaba compararse. Sobre todo, ponían de relieve el subdesarrollo de Colombia con relación a los Estados Unidos, a los que se había aproximado el país. Poco después de la Primera Guerra Mundial, el presidente de la República Marco Fidel Suárez lanzaba la famosa frase:

Hay que mirar hacia la estrella polar. La fórmula “respice Polum” que me he atrevido a repetir para encarecer la necesidad de mirar hacia el poderoso norte en nuestros votos de prosperidad, deseando que la América Latina y la América Sajona armonicen en justicia e intereses, es una verdad que se impone por su claridad y necesidad.¹

Los intelectuales se preguntaban por qué la mezcla de razas, exitosa en los Estados Unidos, había tenido efectos negativos en Colombia. Un médico conservador de Boyacá, Miguel Jiménez López, abrió la polémica con una tesis presentada en el Tercer Congreso Nacional de Médicos en 1918 y cuya idea central había sido presentada en su sesión inaugural de psiquiatría en la Universidad Nacional: *Nuestras razas decaen. El deber actual de la ciencia*. Jiménez opinaba que una degeneración colectiva afectaba a los colombianos, tanto en el plano físico como en el psíquico. La inferioridad fisiológica del pueblo, mal alimentado, se manifestaba por su pequeña estatura, su cantidad de glóbulos rojos y su temperatura inferiores a la normal. Apelando a las hipótesis emitidas por las escuelas de psiquiatría europeas, muy influyentes en toda América Latina, Miguel Jiménez López concluía que una raza débil había resultado de la mezcla entre los colonizadores españoles, aventureros inmorales, y los indígenas, ya degenerados antes de la colonización. Diversos signos testimoniaban esta decadencia: el aumento de la locura y de la criminalidad, la frecuencia de guerras civiles, el recurso al suicidio, el alcoholismo y la sífilis. Era preciso subsanar lo anterior por medio de campañas de higiene, enseñar al pueblo a nutrirse mejor y a cuidar su cuerpo, mediante la lucha contra el alcoholismo y las enfermedades tropicales. Una reforma educativa era necesaria. Además, Jiménez no descartaba la posibilidad de que la sangre colombiana pudiera ser regenerada por la inmigración de nórdicos, quienes, según él, constituían la fuerza de los Estados Unidos. Aunque de carácter determinista, la tesis

1 Citado por José Fernando Ocampo, *Colombia siglo xx. Estudio histórico y antología política: 1886-1934* (Bogotá, Tercer Mundo, 1980), 56.

de Jiménez era un grito de alarma, una advertencia lanzada a los dirigentes colombianos: no podía esperarse el progreso mientras la élite estuviera separada del pueblo por una brecha tan amplia y mientras las condiciones de vida de la inmensa mayoría dejaran tanto que desear.²

La visión pesimista de Jiménez López golpeó los medios estudiantiles. Estos últimos se encontraban entonces bajo la doble influencia del movimiento universitario de Córdoba en Argentina y de la experiencia peruana de las universidades populares González Prada, fundadas conjuntamente por la Federación de Obreros Textiles y la Federación de Estudiantes Peruanos. Buscaban cómo distanciarse de las influencias europeas y norteamericanas que habían marcado a sus padres para acercarse más a la realidad nacional y encontrar una identidad latinoamericana.

En 1920, los estudiantes de Bogotá organizaron una serie de conferencias en el Teatro Municipal sobre el tema de la degeneración de la raza colombiana. Miguel Jiménez López abrió los debates con la presentación de su tesis. Aunque reconocían la veracidad de los problemas expuestos por Jiménez, los otros conferencistas no adoptaron su interpretación. El psiquiatra liberal Luis López de Mesa estuvo de acuerdo con la visión pesimista de Jiménez sobre la herencia racial negativa del pueblo colombiano y la necesidad de regenerarla por medio de la inmigración. Elaboró además toda una tipología determinista de los climas de Colombia. Pero rehusaba hablar de degeneración de la raza. El pediatra Calixto Torres Umaña prefirió hablar de la debilidad biológica del pueblo colombiano. El pedagogo Simón Araújo, fundador de uno de los colegios liberales de Bogotá, sostuvo que la juventud colombiana tenía facultades intelectuales iguales a las de otras naciones, pero que había perdido su entusiasmo por los estudios a causa de la errada política escolar del Ministerio de Instrucción Pública; estimaba igualmente que

2 Miguel Jiménez López, *Nuestras razas decaen. El deber actual de la ciencia* (Bogotá: J. Casís, 1920) y Humberto Rosselli, *Historia de la psiquiatría en Colombia*, t. 1 (Bogotá: Editorial Horizontes, 1968), 290-292.

uno de los problemas mayores de Colombia era su pobreza que le impedía desarrollarse. Los antioqueños, representados por los médicos Emilio Robledo y Alfonso Castro, recusaron las acusaciones de degeneración colectiva, afirmando que los locos no eran tan numerosos en Colombia como en los países europeos y que las causas de la criminalidad y de la locura se encontraban en las enfermedades, el alcoholismo y la sífilis, no en las razas. El higienista Jorge Bejarano se situó por su parte en el polo opuesto de Miguel Jiménez López y vio en la raza negra el principal factor de regeneración de los pueblos mestizos e indígena montañeses. En fin, el liberal Lucas Caballero presentó una visión triunfalista de Colombia, en pleno desarrollo industrial y capitalista. Negó la gravedad de la miseria del pueblo, con el pretexto de que el pobre no podía desear lo que no conocía; preconizó como solución al subdesarrollo la generalización de la enseñanza elemental.³

A pesar de la penetración de las doctrinas socialistas en los medios intelectuales y sindicalistas —el Partido Socialista se creó en 1919— ningún polemista puso directamente en cuestión la estructura socioeconómica del país. La sociología no se había impuesto aun como disciplina de investigación y los problemas de salud pública se veían como fundamentales. Para las clases dirigentes, el alcoholismo era una de las causas principales de la violencia y del embrutecimiento del pueblo. Desde 1913, el Ministerio de Instrucción Pública editaba un folleto que prevenía a los estudiantes contra el abuso del alcohol y sobre todo de la chicha, bebida preferida por los indígenas.⁴ Médicos y pedagogos reclamaban medidas antialcohólicas: el control del Estado sobre la producción de licores, así como la supresión de los impuestos sobre el consumo de bebidas alcohólicas que proveían gran parte del presupuesto educativo de los departamentos. La segunda recomendación no se cumplió, pues habría disminuido las rentas

3 Ver Rosselli, *Historia de la psiquiatría*, 281–298, y Molina, *Las ideas liberales*, 40–47. Así mismo, entrevista con Germán Arciniegas.

4 Martín Restrepo Mejía, *Cartilla antialcohólica* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1913).

departamentales. No obstante, en el curso de los años veinte, el Estado se encargó de la producción de licores. En 1928, una ley ordenó emprender una campaña escolar nacional contra el alcoholismo, “lepra de las clases obreras, causa principal del aumento de la miseria y de la criminalidad”,⁵ pero la crisis de 1929 impidió su realización.

La higiene del pueblo debía ser estimulada: limpieza más rigurosa y alimentación mejor equilibrada. La escuela aparecía como el lugar en donde esas nuevas costumbres podían ser inculcadas. El Departamento de Higiene y de Salubridad Pública fue pues incorporado al Ministerio de Instrucción Pública. La Ley 12 de 1926 preconizó la enseñanza de higiene en todos los establecimientos escolares; tomó también medidas en favor de la salubridad de puertos y grandes ciudades del país. El objetivo era disminuir la mortalidad y estimular la inmigración europea con el fin de aumentar la población y reforzar la economía.⁶

Hacia la reforma educativa: prioridad a los colegios

Fuera degenerado o miserable, en opinión de los intelectuales, era preciso “civilizar” al pueblo. La clave de la civilización sería no solo la higiene, sino también la educación. En 1916, Agustín Nieto Caballero y el liberal Gustavo Santos lanzaron la revista *Cultura* en la que educadores, médicos, periodistas y políticos opinaban sobre las grandes cuestiones nacionales y divulgaban las ideas en boga en Europa y los Estados Unidos. La revista acogía principalmente a liberales como Luis López de Mesa o Enrique Olaya Herrera e igualmente conservadores entre los cuales encontramos a Miguel Jiménez López. El debate sobre la degeneración de la raza había puesto de presente las lagunas de la instrucción pública colombiana y todos trataban de ofrecer el remedio. Pero es sintomático que los intelectuales se interesaran más en la enseñanza secundaria de las élites que en la instrucción pública elemental del mayor

5 Ley 86 de 1928, art. 23, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 73.

6 Ley 12 de 1926, en Ministerio de Educación Nacional, *Instrucción pública*, 224-235.

número. Así, Jiménez consideraba que la educación en Colombia era incompleta, pues daba prioridad al intelecto y a la memoria, a expensas de la formación del carácter y del cuerpo, sobre todo en los colegios secundarios. Según él, era necesario proponer una educación adaptada a las realidades de la vida, en concordancia con los preceptos de la Escuela Activa.⁷

Numerosos pedagogos —y no solo entre los liberales— se preocupaban del dominio de la enseñanza secundaria por las congregaciones religiosas. En efecto, este estado de cosas contradecía los textos legislativos de 1903 y 1904, según los cuales la nación financiaba e inspeccionaba los colegios oficiales. En proceso de modernización, el Estado aceptaba con dificultad las concesiones otorgadas a la Iglesia que frenaban la creación de un sistema escolar secundario integrado. Deseoso de remediar esta situación el Ministerio de Instrucción Pública fijó normas para el reconocimiento oficial de los títulos de bachillerato. Pero la cuestión era delicada y desbordaba la enseñanza secundaria; eran las relaciones entre la Iglesia y el Estado en materia educativa las que se trataban de revisar.

Ahora bien, la Iglesia no estaba dispuesta a perder su posición en la enseñanza secundaria en particular, pues esta era una fuente de ganancias y un medio de sostener su influencia sobre las élites. Su poder era tal que en 1918 el arzobispo de Bogotá, monseñor Herrera Restrepo, hizo renunciar a Miguel Jiménez López de su cátedra de psiquiatría y a Roberto Escallón de su cátedra de Derecho Penal en la Universidad Nacional, invocando la tendencia materialista de esas disciplinas.⁸ Los colegios y las universidades liberales eran objeto de constantes condenas por parte de la Iglesia; el Gimnasio Moderno, por ejemplo, había sido aceptado con dificultad por el episcopado. Los gobiernos de Marco Fidel

7 Miguel Jiménez López, *La escuela y la vida* (Lausana (Suiza): Imprimeries Réunies, 1928), retoma algunos de esos artículos.

8 Rosselli, *Historia de la psiquiatría*, 288.

Suárez y de Jorge Holguín protegieron a la Iglesia. El ministro de Instrucción Pública, Bonifacio Vélez, afirmó en 1922:

Con verdadera complacencia debo afirmaros que [...] en la enseñanza se han adaptado los textos elegidos por la autoridad eclesiástica respectiva; y que de acuerdo con los prelados y clero colombianos se han dictado las providencias tendientes al perfeccionamiento de los sistemas de instrucción religiosa, a fin de dar a ésta el desarrollo y la solidez indispensables. Conocidos son los resultados benéficos de la armonía existente entre la Iglesia y el Estado que en hora de justicia y de acierto se consagró en nuestras instituciones patrias, y a esa armonía se debe, sin duda, la tranquilidad de las conciencias, el florecimiento de la Nación y el orden y la libertad de que disfrutamos al amparo de la Constitución unitaria y cristiana que nos rige.⁹

Pedro Nel Ospina fue elegido presidente de la República en 1922. Antioqueño, estaba vinculado por sus actividades en la industria, el cultivo del café y la cría de ganado a los sectores modernistas de la élite colombiana. Su administración se distinguió por un proceso de reformas que orientó en general con el aporte de expertos extranjeros. El episcopado sintió entonces que la voluntad de modernización y de tregua con el Partido Liberal manifestada por el Gobierno iba contra sus intereses. Adoptó una política menos conciliadora hacia el Gobierno y reaccionó inmediatamente, cuando el Ministerio de Instrucción Pública resolvió controlar el bachillerato. Pero la amenaza más seria para la Iglesia consistió en recurrir a una misión extranjera para reformar la educación colombiana.

La misión pedagógica alemana entre 1924 y 1926

La idea de la misión pedagógica ya había sido expuesta por los liberales en su plataforma política de 1917 y por los colaboradores

9 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1922), 21.

de la revista *Cultura*.¹⁰ Fue retomada en 1923 por el Gobierno que se había lanzado a un vasto programa de contratación de consejeros extranjeros. Cuando el ejecutivo presentó el proyecto de la misión ante los parlamentarios, la Federación Nacional de Estudiantes invadió el Congreso y exigió una reforma educativa. Después de que el Congreso aceptó la idea en principio, empezaron negociaciones para contratar pedagogos franceses, suizos y belgas. Finalmente se acordó que vendrían de Bélgica y se escogieron tres profesores de este país,¹¹ pero los ultraconservadores y el clero se opusieron a esta misión pedagógica.

El nuncio del papa, monseñor Vicentini, hizo conocer su opinión al Gobierno en una entrevista concedida al periódico conservador *Nuevo Tiempo* y declaró que vigilaría que la reforma educativa respetara escrupulosamente el Concordato. El prelado envenenó aún más la atmósfera ya hostil por su intervención, al omitir saludar al ministro de Instrucción Pública, Miguel Arroyo Diez, en una ceremonia oficial en el colegio jesuita de San Bartolomé. Los observadores vieron en este desplante una forma de condenar la política educativa del Gobierno; conservadores moderados y liberales defendieron a Arroyo Diez. Ospina solicitó la renuncia de su ministro, con la finalidad de reconciliarse con el Vaticano, pero por temor de perder el apoyo de los liberales y de una parte de los conservadores, firmó el decreto que autorizaba la venida de una misión pedagógica el mismo día en que recibió la carta de excusas del nuncio papal.¹²

10 En particular por A. Nieto, quien propuso a Ospina contratar "una misión Kemmerer para la educación" (A. Nieto, Carta a Ospina del 20 de junio de 1923, en A. Nieto, *Sobre el problema de la educación nacional* [Bogotá: Editorial Minerva, 1936], 43-53 y Antonio José Uribe, *Política instruccionalista. La reforma escolar y universitaria de 1903 a 1904. La misión pedagógica de 1924 a 1926* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1926), 25. Ver igualmente las propuestas de Felipe Lleras Camargo, *Hacia la escuela nueva* (Bogotá: Editorial Minerva, 1923), 15.

11 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1924), 24, y Rafael Bernal Jiménez, *La réforme éducative en Colombie* (Roma: Imprenta Agustina, 1932), 22.

12 Gran Bretaña (Londres), Public Record Office, Foreign Office, Serie 371/9529 y Molina, *Las ideas liberales*, 165-166.

No obstante, el nuevo ministro de Instrucción Pública renunció a hacer venir a los belgas. Después de algunos meses de vacilaciones, el Gobierno aceptó una propuesta de Alemania que presentaba candidatos profundamente católicos y por lo tanto aceptables para la Iglesia. La misión pedagógica alemana, la segunda después de la de 1870, llegó en octubre de 1924. A los tres profesores que la integraban se adjuntaron tres consejeros colombianos. Anton Eitel, director de la misión, se encargó de la reforma universitaria, conjuntamente con el conservador Emilio Ferrero, que había sido ministro de Instrucción Pública de 1914 a 1918; Karl Gloeckner se dedicó a la enseñanza primaria y normal con Gerardo Arrubla, un profesor de historia conservador que había dirigido la Instrucción Pública de Cundinamarca de 1918 a 1922; la enseñanza secundaria correspondió a Karl Decker, asistido por el pedagogo liberal Tomás Rueda Vargas.¹³ El Gobierno tuvo en efecto el cuidado de asociar la oposición a la reforma proyectada.

La misión alemana se instaló en el Ministerio de Instrucción Pública y se dedicó a redactar un proyecto de ley sobre la educación que terminó en agosto de 1925. A pesar de la camisa de fuerza que les imponían la Constitución y el Concordato, los expertos lograron crear fórmulas bastante sutiles para modificar ciertos aspectos de la Instrucción Pública.¹⁴ Presentado al Congreso, dicho proyecto fue rechazado por la Cámara de Representantes, principalmente por los conservadores próximos al clero, en tanto que era aprobado por la minoría liberal. La Iglesia lo criticó globalmente porque no proclamaba con suficiente elocuencia que la educación debía estar conforme a los preceptos de la religión católica.

13 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1924), 24, Luis A. Bohórquez, *La evolución educativa en Colombia* (Bogotá: Publicación cultural colombiana, 1956), 436, Tomás Rueda Vargas, *Decíamos ayer* (Madrid: Ediciones Guadarrama, 1947), 36, y entrevista con Guillermo Hernández de Alba.

14 Para el proyecto completo de la misión, ver Senado de la República, *Proyecto de Ley Orgánica de la instrucción pública* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1926) y Senado de la República, *La reforma educacionista en Colombia. Informe de la comisión* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1926).

Así, para remediar el problema del analfabetismo, la misión había propuesto la fórmula “educación obligatoria, pero escuela libre”, que obligaba a los padres a suministrar una instrucción elemental a sus hijos, aunque dejándolos libres para escoger el lugar para dicha educación. Pensó la misión no contrariar así a la Iglesia a propósito de la libertad de enseñanza, pero el artículo se criticó porque no respetaba el carácter no obligatorio de la educación que figuraba en la Constitución. La idea de encomendar a los propietarios de haciendas la responsabilidad de suministrar y sostener un local para la escuela, cuando residieran al menos 20 niños en edad escolar en sus tierras, fue acusada de atentar contra los derechos de la propiedad privada. Puesto que la profesión de maestro de primaria atraía poco a los candidatos masculinos, la misión retomó el deseo formulado en el primer congreso pedagógico nacional de que se implantara un salario mínimo para los profesores; la oposición provino entonces de los departamentos pobres que se declararon incapaces de elevar los salarios, aún con subsidios de la nación.

La reforma de la enseñanza secundaria tropezó con una hostilidad más fuerte aún, puesto que afectaba directamente a las élites representadas en el Congreso y a la Iglesia. El proyecto establecía cuatro años básicos después de la escuela primaria, al término de los cuales los alumnos podían escoger entrar a una escuela profesional o técnica o continuar en el colegio hasta el bachillerato. El plan era una primera tentativa de quitar al bachillerato el lugar privilegiado que tenía en la escogencia de estudios y de permitir la diversificación de carreras abriendo otras vías distintas a la de la universidad.

El bachillerato reformado comprendía tres años de estudio, fuera en la sección de “humanidades”, donde se mantenían las lenguas clásicas o en la sección de “ciencias”. Una sección de “comercio” se preveía en un futuro próximo. La gran innovación consistía en abrir el bachillerato a las jóvenes, que hasta entonces no podían ser bachilleres y por lo tanto estaban excluidas de la universidad. Por supuesto, los autores del proyecto, Karl Decker y

Tomás Rueda Vargas, reconocían prudentemente que el sitio de la mujer estaba en el hogar y crearon para las jóvenes una primera opción: “la enseñanza doméstica” de dos años, después de los años básicos. El ofrecimiento del bachillerato seguía siendo opcional en los establecimientos femeninos.

Además, la reforma preveía que el Estado ejerciera control sobre los colegios y ponía las bases de una enseñanza secundaria propiamente oficial. El bachillerato no sería otorgado sino por el Estado por medio de exámenes oficiales. Todos los colegios públicos y privados estarían sometidos a la inspección del Ministerio de Instrucción Pública. En todas las capitales departamentales debería funcionar un colegio oficial de cada sexo según las normas y los programas nacionales. Con el fin de formar docentes de secundaria especializados para dichos establecimientos, la reforma proyectaba la creación en Bogotá de una escuela normal nacional; un colegio modelo le sería anexado en el cual los candidatos al diploma de maestros de secundaria harían su práctica pedagógica.

Evidentemente esas medidas habrían atentado contra la supremacía de la Iglesia católica en la educación secundaria y esto explica su reacción virulenta y frecuentemente extrema. Según ella, la creación de los bachilleratos científico y comercial conducía prácticamente a suprimir el bachillerato clásico. La apertura de los estudios superiores a las jóvenes amenazaba a sus ojos la institución de la familia, base de la sociedad cristiana. La fundación de colegios oficiales en las capitales departamentales representaba una limitación a la descentralización administrativa y un atentado a la libertad de enseñanza, pues estos institutos disfrutarían de privilegios inaceptables. Los críticos se guardaban bien de recordar que el proyecto se encontraba conforme a la legislación de 1903 y 1904 y que estos privilegios habían aprovechado hasta entonces a las congregaciones religiosas contratadas por el Estado para dirigir los colegios oficiales. En efecto, temían la competencia de una enseñanza estatal que pondría en peligro el cuasi monopolio que las comunidades religiosas habían logrado crear a causa de la incapacidad del Estado en la materia.

Por último, la misión pedagógica propuso al Gobierno crear un consejo nacional permanente de instrucción pública (incluyendo un representante del episcopado entre sus seis miembros) que vigilaría la búsqueda de los objetivos de la reforma educativa. Esta proposición se combatió a nombre de la descentralización y de la libertad de la enseñanza.

Además, los expertos alemanes se vieron acusados de no comprender la idiosincrasia de Colombia. Muchas voces se elevaron en el Congreso para protestar contra el gasto que significaba la misión para el país, pues los alemanes recibían \$500 mensuales cada uno. Otros anotaron a justo título que el problema del financiamiento de las reformas no se había resuelto en el proyecto.¹⁵

La misión pedagógica no se declaró vencida y preparó un nuevo proyecto de reforma. Muy decidido a no exponerse otra vez a las críticas de los medios católicos que hicieron fracasar el primer texto, Anton Eitel hizo revisar la segunda versión de la reforma por el arzobispo de Bogotá y por un padre jesuita especialista en educación, Félix Restrepo, quien dio su aprobación a la fórmula “educación obligatoria, pero escuela libre”. Sin embargo, después de esto, pudo verse que los nuevos artículos sobre la enseñanza secundaria habían perdido toda dimensión reformista. El experto liberal Rueda protestó contra la sumisión de Eitel a la Iglesia, argumentando que con tales concesiones la educación colombiana no progresaría nunca, y presentó su renuncia, apoyado por la prensa liberal. Presentado de nuevo al Congreso, el segundo proyecto de reforma chocó esta vez con la oposición liberal.¹⁶

15 *Misión Pedagógica: concepto sobre las modificaciones introducidas por el Honorable Senado al proyecto de ley orgánica de la instrucción pública* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1925), 5-6, Uribe, *Política instruccionalista*, 26-28. Alfonso Uribe Misas, *La libertad de enseñanza en Colombia* (Bogotá: Bedout, 1962), 261-262, *Anales del Senado*, n.º 109-110 (1925), Rueda, *Decíamos ayer*, 37-61, Bohórquez, *La evolución educativa*, 437, y Bernal, *La reforma*, 33.

16 Rueda, *Decíamos ayer*, 70 y 73-75, Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1926), 3-4, y Molina, *Las ideas liberales*, 168-170.

Después de este nuevo fracaso los alemanes consideraron regresar a su país. El Gobierno insistió para que colaboraran en la preparación de reformas educativas de menor envergadura, sobre las que lograron tener una real influencia. No obstante, la misión para la cual los pedagogos extranjeros habían sido contratados se frustró.

Otras misiones extranjeras

El balance de la misión pedagógica alemana no puede ser dissociado del de otras delegaciones extranjeras contratadas por el gobierno de Ospina. De 1924 a 1929 una misión militar suiza conducida por el teniente coronel Juchler trabajó en la reorganización del Ejército colombiano. Chocó con un Congreso dividido, un Estado Mayor corroído por querellas intestinas y un Ejército embrionario, por lo que debió limitarse a reformar la enseñanza en los institutos militares.¹⁷

En 1923 Colombia contrató expertos del Departamento de Estado de Estados Unidos para modernizar las finanzas y la administración del país. Después de México y Guatemala, Colombia fue la primera de las cinco naciones andinas en recibir la visita del profesor Edwin W. Kemmerer. Partidario del liberalismo económico y de la convertibilidad en oro de la moneda, Kemmerer logró hacer aprobar por el parlamento colombiano algunas leyes que dotaron al Estado de instrumentos monetarios y administrativos. Se creó un banco central (el Banco de la República), se promulgaron normas sobre los establecimientos bancarios privados; la moneda fue estabilizada. Se reorganizaron varios ministerios: el Ministerio de Instrucción Pública se anexó la salud y la salubridad públicas. Se estableció un departamento de presupuesto, se reorganizó la contabilidad nacional y se mejoró la capacidad fiscal del Estado. Colombia tuvo un mercado mejor adaptado a los capitales extranjeros, respondiendo así a una de las metas que fijó

17 Aline Helg, "El desarrollo de la instrucción militar en Colombia en los años 20", en *Revista Colombiana de Educación*, n.º 17 (1986), 19-40.

Kemmerer, a saber, la ampliación de las inversiones y del comercio estadounidense.¹⁸

¿Por qué estos resultados divergentes? Dos explicaciones pueden darse. La primera se relaciona con el objeto de cada misión. La reforma financiera y administrativa era urgente para los medios industriales y comerciales de los dos partidos, pues era una condición para impulsar a corto término la expansión económica. En cuanto a la reforma educativa no tenía importancia sino para los medios intelectuales. La modernización del Ejército no tenía tampoco un apoyo unánime: tenía demasiada importancia política para los dos partidos y las limitadas funciones de policía interior que asumía hasta entonces no parecían justificar su reorganización. La segunda explicación se refiere al origen de las misiones. Suiza apenas pesaba en el comercio exterior de Colombia. Aunque Alemania había perdido la importancia que tenía a fines del siglo XIX, su prestigio no se había extinguido del todo y el Gobierno colombiano temía las consecuencias de un fracaso total de la misión pedagógica. Los Estados Unidos, por su parte, tenían una posición dominante en las relaciones exteriores del país; un eventual fracaso de la misión Kemmerer habría podido acarrear una limitación de las exportaciones de Colombia con destino a su gran aliado del norte y disuadir las inversiones estadounidenses.¹⁹

La visita de Ovide Decroly al Gimnasio Moderno en 1925

Los colaboradores de la revista *Cultura* no solo deseaban una reforma de la estructura de la instrucción pública sino una reforma

18 Robert N. Seidel, "American Reformer Abroad: The Kemmerer Missions in South America, 1923-1931", en *Journal of Economic History* 32, n.º 2 (1972): 520-545, Ospina Vásquez, *Industria y protección*, 379, Vernon Lee Fluharty, *Dance of the Millions. Military Rule and the Social Revolution in Colombia, 1930-1956* (Pittsburgh, Pa.: University of Pittsburgh Press, 1957), 30-31, y Palacios, *El café*, 293.

19 En 1925, el 42,8 % de las importaciones de Colombia venían de los Estados Unidos (con un total de \$97 203 000) y 80,3 % de sus exportaciones eran destinadas a los Estados Unidos (con un total de \$84 284 000) (Urrutia y Arrubla, *Compendio de estadísticas*, 117 y 121).

profunda de los métodos de enseñanza en escuelas y colegios. En 1925, Agustín Nieto Caballero respondió a esos deseos al invitar a Ovide Decroly a una visita al Gimnasio Moderno, para exponer sus concepciones sobre la Escuela Nueva. Anticlerical notorio, el médico belga había trabajado primero en neurología, después se especializó en la educación de niños discapacitados para los cuales fundó un instituto, y más tarde se orientó hacia la educación general. Según Decroly, el mayor error de los métodos tradicionales consistía en considerar a los niños como adultos en miniatura y no como niños integrales; por ello recurrían a la memorización y a una disciplina excesiva que volvía pasivos a los alumnos. Planteó una pedagogía en tres etapas: la observación por el niño de la realidad y su contorno; la asociación entre estas observaciones y la teoría; y la expresión tanto oral como escrita o manual de los conocimientos adquiridos a partir de las dos primeras fases. Centros de interés orientados hacia las actividades esenciales del hombre (la alimentación, el trabajo, el vestido, por ejemplo) permitían concretar esta pedagogía. Finalmente, mediante el método de la globalización, la enseñanza estimulaba el interés de los alumnos hacia materias más escolares.²⁰

Las conferencias de Decroly en el Gimnasio Moderno atrajeron a los pedagogos de todo el país. Originaron los primeros centros de interés en algunas escuelas privadas, antes de la adopción oficial del método en 1936. Confirmaron sobre todo el papel que como centro pedagógico desempeñó durante mucho tiempo el Gimnasio Moderno para el país.

Con Decroly vino un profesor de pedagogía de la Universidad Católica de Lovaina, Raymond Buyse. Los dos permanecieron dos meses, principalmente en Bogotá, sirviendo como asesores al Gimnasio Moderno; otros colegios recibieron también su visita. Los hermanos cristianos tuvieron íntimos contactos con esta misión oficiosa y uno de ellos recibió una beca del Gobierno belga para

20 Ministerio de Educación Nacional, *El Doctor Decroly en Colombia* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1932), 145-150.

realizar un doctorado en pedagogía bajo la dirección de Buyse. Decroly visitó igualmente escuelas de Boyacá, donde desde fines de 1924 el pedagogo conservador Rafael Bernal Jiménez, sobrino de Miguel Jiménez López, había emprendido una reforma de la educación pública.²¹

Señalamos estas correlaciones con los sectores conservadores moderados y con una comunidad religiosa porque ilustran la división de los católicos acerca de la reforma educativa. En efecto, el episcopado se opuso a los métodos pedagógicos de Decroly porque este era abiertamente anticlerical. Cuando el ministro conservador Julio Carrizosa Valenzuela publicó en 1932 un folleto sobre el médico belga, el arzobispo de Bogotá, Ismael Perdomo, vetó su distribución, pues Decroly defendía, según él, el monopolio de la educación por el Estado, la coeducación de los sexos y la tolerancia religiosa en la escuela; además, Decroly daba una definición errónea de la religión.²²

La experiencia del departamento de Boyacá entre 1925 y 1930

Enseñanza primaria e higiene escolar

Boyacá era una de las regiones más pobres de Colombia y sus tasas de analfabetismo y ausentismo escolar eran particularmente elevadas. Desde su nombramiento en 1925 en el cargo de director de Instrucción Pública del Departamento, Rafael Bernal Jiménez se propuso mejorar notablemente la educación en su región natal. El personal de la Dirección de Instrucción Pública se dedicó primero a realizar una encuesta entre los maestros de esa región y a visitar las escuelas primarias. Dos problemas aparecían siempre: la pobreza y la debilidad física de los alumnos, de una parte, la

21 Entrevista con el hermano Gonzalo Carlos y Julio Camelo M., *Preocupaciones escolares y centros de interés* (Bogotá, Librería Colombiana, 1933), 6.

22 Anexo de Monseñor Ismael Perdomo, en Ministerio de Educación Nacional, *El Doctor Decroly*, 3-6.

falta de formación en los profesores, de otra; para remediar esto Bernal propuso un plan de reorganización de la instrucción pública. Logró poderes extraordinarios en la Asamblea de Boyacá, así como el apoyo del gobernador Silvino Rodríguez, quien se interesaba en cuestiones educativas y llegó a ser ministro de la Educación durante algunos meses en 1926.

La reforma exigía un presupuesto menos estrecho para la instrucción pública. La Asamblea fue lenta en responder a este punto: Boyacá era aún el departamento que asignaba el porcentaje más bajo de presupuesto a la educación, aunque desde 1927 aumentó considerablemente al pasar de \$91 000 en 1926 a \$173 942.²³ El ingreso destinado a la educación fue entregado en adelante a la dirección departamental de instrucción pública. Así se puso fin a la descentralización financiera, que “ponía al maestro merced de políticos lugareños que hacían variar los honorarios de los empleados según su grado de condescendencia”.²⁴ Desgraciadamente la crisis de 1929 puso freno a este progreso.

Desde el comienzo de su mandato, Bernal buscó también recursos financieros independientes. Tuvo la idea de crear sociedades comunales de patronato escolar, compuestas de damas y notables de las aldeas. Mediante bazares, ventas de caridad y colectas, las sociedades de patronato debían hacer participar a la comunidad en el sostenimiento de la escuela y asegurar cierta redistribución de bienes en la aldea. Algunos municipios lograron formar una pequeña biblioteca para la escuela, gracias a donaciones de libros. Otras distribuían vestidos a los niños. El dinero recolectado servía para financiar cantinas escolares en las cuales los alumnos pobres y aquellos que vivían lejos de la escuela recibían una colación; en 1927 cerca de 2000 niños de los 34 182

23 Bernal, *La réforme*, 36-41, y Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1926), 12.

24 Bernal, *La réforme*, 38.

matriculados en las escuelas primarias públicas del Departamento se beneficiaban de estos comedores.²⁵

En la línea de la campaña de higiene recomendada por los intelectuales, el Departamento de Boyacá fundó el primer servicio de medicina escolar financiado en parte gracias a la supresión de los puestos de policía escolar. A pesar de esto, el servicio fue difícil de organizar. Los cinco médicos contratados al principio no llegaban a visitar todas las escuelas y sus bajos salarios no les permitían estar bien equipados; además debían desempeñar también las funciones de médicos legistas del Departamento. Pero en 1933 los médicos escolares no se ocupaban ya sino de las escuelas y el Departamento les suministraba medicamentos; no solo pudo organizarse una campaña sanitaria, sino que al año siguiente se estableció un servicio separado de medicina legal.

Además, Bernal favoreció las iniciativas particulares de los maestros, y algunos comenzaron a aplicar los métodos de la Escuela Nueva: Norberto Solano Lozano nos relató que había hecho de su escuela urbana una pequeña cooperativa de producción provista de una granja cuyos productos se destinaban al comedor escolar. La dirección de instrucción pública impulsó a los profesores a dar paseos con su clase y a dictarles las lecciones al aire libre, y prohibió los castigos corporales y el empleo de la férula.²⁶

Ciertamente los seis años de la administración de Rafael Bernal Jiménez no fueron suficientes para enderezar la situación educativa y sanitaria de Boyacá. Solo una minoría de escolares —en los pueblos más que en las veredas— se benefició de los comedores escolares y del servicio médico escolar. Los niños necesitados, los que ni siquiera podían asistir a la escuela, continuaron ignorados. A pesar de todo, el progreso escolar del Departamento fue notable: entre 1927 y 1932, el número de escuelas pasó de 614 a 784 o

25 *Ibid.*, 39, Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1928), 188, y entrevistas con Tito Tulio Roa, Pedro Antonio Perilla y Norberto Solano Lozano.

26 Bernal, *La réforme*, 39, Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1928), 189, *Memoria* (1929), 290, *Memoria* (1930), 231-232, *Memoria* (1933), 268, *Memoria* (1934), 121-122, y entrevista con Norberto Solano Lozano.

sea un aumento del 27,7 %, mientras que en todo el país seguía igual. Los alumnos eran 43 228 en 1932 contra 34 182 en 1927: aumentaron en un 26,5 %, mientras el número total de alumnos primarios en la nación no se elevó sino en un 12,9 % en el mismo periodo.²⁷

Sobre todo, esta reforma sirvió de laboratorio y modelo a las reformas ulteriores. Dejó además percibir las influencias de la misión pedagógica alemana, de la Escuela Nueva y de Miguel Jiménez López. Después de Boyacá, el Tolima conoció una experiencia similar. En 1930, el liberal Antonio Rocha fue nombrado gobernador del Tolima y con el fin de desarrollar la educación, escogió como director de Instrucción Pública a Arcadio Dulcey, originario de Boyacá y colaborador de Bernal; Dulcey se rodeó de un grupo de jóvenes inspectores que organizaron, cada uno en su zona, sociedades de patronato escolar, servicio médico y comedores escolares y buscaron interesar a los maestros en la nueva pedagogía.²⁸

Un profesor alemán para dirigir la Escuela Normal de Tunja

Rafael Bernal Jiménez se ocupó igualmente de la renovación de la Escuela Normal de Varones de Tunja. Cualquier reforma educativa pasaba necesariamente por los institutores y era necesario formarlos según concepciones nuevas. Ahora bien, de 1925 a 1928, el tío de Bernal, Miguel Jiménez López, fue embajador de Colombia en Berlín: hemos mencionado ya la fascinación que ejercía sobre él la raza nórdica. Jiménez se encargó de encontrar un profesor católico alemán para dirigir la Escuela Normal de Tunja, Julius Sieber, escogido para asumir tarea desde 1926.

27 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1930), tabla en anexo, y *Memoria* (1932), tabla en anexo.

28 Bernal, *La réforme*, 42, y entrevistas con Manuel Ignacio Ruiz Betancourt y Antonio Rocha.

Sieber reorganizó completamente la escuela normal. Suprimió del programa de pedagogía las obras tradicionales de Langlebert y de Bruño y las reemplazó por sus propios cursos. De la misma manera, intensificó la enseñanza de matemáticas y de ciencias, su especialidad, y multiplicó las lecciones de canto, dibujo y gimnasia. Mantuvo el francés como lengua extranjera. La disciplina era rigurosa; el establecimiento se encontraba provisto de un internado y Sieber ejercía un control permanente sobre las clases y los profesores; para obligar a los docentes a respetar estrictamente el horario, él mismo fijó multas de \$5 por retardo (entonces el salario más elevado de un profesor se elevaba a \$100 por mes), multas que servían para financiar excursiones destinadas al magisterio.

Desde 1926, la escuela implantó cursos de vacaciones de dos meses para las maestras rurales. El Departamento ofrecía becas y algunas maestras voluntarias pagaban su estada. Esto permitía la actualización rápida de docentes sin formación. La Escuela Normal se esforzaba también en crear un vínculo con los maestros de Boyacá: organizaba conferencias y distribuía gratuitamente su revista bimensual de información, *Cultura*. Sieber creó en 1927 cursos de especialización a fin de preparar maestros diplomados para la enseñanza secundaria. Estos cursos constituían una novedad en Colombia. Permitían al candidato seguir una enseñanza intensiva en la materia que escogía, a saber: matemáticas, pedagogía o química. La Escuela Normal de Instructores de Tunja se convirtió en el primer centro de formación de maestros de secundaria, y la nación otorgó en ese plantel algunas becas hasta 1932, época en la cual se fundó en Bogotá la Facultad de Educación, la cual fue confiada a Rafael Bernal Jiménez.²⁹

Julius Sieber dejó su huella sobre una generación de educadores de Boyacá, muchos de los cuales hicieron posteriormente una carrera nacional. Todos los antiguos alumnos admiran todavía hoy su mística pedagógica, su disciplina y su sentido del orden.

29 Bernal, *La réforme*, 40, *Escuela Normal superior de Tunja. Boyacá. Colombia* (Tunja, 1931), 7, y entrevistas con Tito Tulio Roa, Rafael Azula Barrera y Luis A. Bohórquez C.

A fines de los años veinte, cuando el debate sobre la degeneración de la raza ocupaba los espíritus, el pedagogo alemán simbolizaba la constancia, el amor al trabajo y a la patria, el sentido práctico y la austeridad. En un contexto marcado por el determinismo racial, las anteriores virtudes hacían parecer el “alma latina” sentimental, idealista y superficial, la que no se salvaría sino uniéndose al alma germánica, ponderada y dueña de sí misma.³⁰ Un alumno de Sieber describía la Escuela Normal de Tunja en estos términos:

Es este el taller en que el espíritu alemán va dejando las huellas de su fortaleza creadora y va plasmando en la conciencia íntima de nuestra ‘indolencia’ los relieves de una raza superior en todas las edades del mundo.³¹

Consecuencias en Bogotá: la creación del Instituto Pedagógico Femenino

Con Julius Sieber en Tunja, la reforma de la formación de maestros de primaria y de secundaria parecía ir en buen camino. Además, la iniciativa provenía del Departamento de Boyacá y tenía la ventaja de no competir abiertamente con la obra de los hermanos de las Escuelas Cristianas en la Escuela Normal Central de Institutores de Bogotá, financiada por el Estado. Pero para la formación de maestras, el Gobierno nacional tenía las manos libres, puesto que no existía una gran escuela central femenina. Ahora bien, la Ley 25 de 1917, que preveía la creación de un instituto pedagógico nacional para cada sexo en Bogotá suministraba el cuadro legal para la creación de un instituto femenino. Y la Escuela Normal de Tunja sirvió de modelo; las gestiones exitosas del embajador en Berlín, Miguel Jiménez López, para contratar incitaron al gobierno a recurrir igualmente a sus servicios. Jiménez seleccionó

30 *Escuela Normal Superior*, 34-35.

31 *Ibid.*, 1. Según nuestra entrevista con Pedro Antonio Perilla, los alumnos de Sieber se hallaban tan ligados a este, que, cuando después de 1945 fue aprisionado en Alemania por sus actividades nazis, le hacían llegar cada semana un paquete de alimentos por avión, una afirmación que no pudimos confirmar por otra fuente.

seis profesores alemanes; cuatro mujeres y dos hombres³² para el futuro Instituto Pedagógico Femenino.

Dirigido por Franziska Radke, el equipo de pedagogos alemanes llegó a Bogotá antes de la finalización de los trabajos de construcción del edificio. Después de largos meses sin trabajo, pudo iniciar la enseñanza a fines de 1927 aunque en condiciones precarias. El instituto no tenía escuela anexa para ejercicios prácticos y no contaba sino con 60 alumnas. La directora Radke se esforzó en organizar la escuela y remedió las carencias de material haciendo encargos a Alemania y Estados Unidos, para los cuales el Estado apropió \$20 000. Obtuvo así un piano y un gramófono para la enseñanza de música clásica, un proyector de diapositivas para la historia del arte y aparatos para la gimnasia. Así mismo, puso el acento en la aritmética y las ciencias, para lo cual se habían traído laboratorios. Convencida, como Sieber, de su supuesta superioridad alemana, Franziska Radke se proponía formar a las jóvenes colombianas en el respeto a la cultura europea y germánica.³³

Al funcionar únicamente como internado, el Instituto Pedagógico Femenino reclutó sobre todo alumnas en la buena sociedad bogotana y la casi totalidad de las jóvenes gozaban de una beca de estudio. Por ello, esta institución llenaba imperfectamente su papel de escuela nacional modelo. Sin embargo, el cierre de escuelas normales departamentales a consecuencia de la crisis de 1929 obligó al Instituto a abrirse a candidatas de otras regiones, salidas de la élite de las capitales departamentales.³⁴ A raíz del nivel de

32 Se trataba de Franziska Radke, Richard Ostermayer, Gertrud Füssiers, Carolina Schmitz, María y Hans Huber (*Memoria*, [1927], 6).

33 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1926), 14-15, *Memoria* (1927), 7, *Memoria* (1928), 488-489, *Memoria* (1931), 54-56, y entrevista con Magdalena Briceño de Achury.

34 Así en 1932, sobre las 149 alumnas del Instituto Pedagógico Femenino, 135 eran becadas, 72 eran originarias de Cundinamarca, 18 de Boyacá, 14 de Caldas, 12 de Santander y las otras provenían del resto de la nación (Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* [1932], 114). Ver, además, Franziska Radke, *Historia del Instituto pedagógico nacional para señoritas. Desde 1927 hasta 1935* (Bogotá: Editorial El Gráfico, 1936).

estudios muy desigual de las alumnas, Franziska Radke tuvo que conformar un curso preparatorio que precedía los primeros años teóricos. Después de estos seguía un examen que permitía a las más competentes acceder a los dos últimos años de prácticas en la escuela primaria y la escuela infantil Montessori que dependían del Instituto.

Establecimiento de prestigio, el Instituto Pedagógico de Franziska Radke no contribuyó a dar a Colombia las numerosas maestras primarias de que tenía necesidad: menos de 20 diplomadas egresaban cada año. La mayor parte se casaban rápidamente y cesaban toda actividad profesional. Unas pocas permanecían en el Instituto como profesoras, pero debido a su origen social afluente, las diplomadas que efectivamente llegaban a ser maestras de escuela primaria eran la excepción. En realidad, el Instituto Pedagógico Femenino fue sobre todo el primer establecimiento que dio una educación superior —tanto intelectual como científica— a las jóvenes colombianas. Esta educación, en el contexto de entonces, estaba orientada hacia la pedagogía, puesto que la enseñanza representaba una de las pocas profesiones abierta a las mujeres. Con todo, esto no dejaba de representar un progreso en la educación femenina.

Reformas nacionales

La reforma de 1927

Después del fracaso de la misión pedagógica alemana de 1924 a 1926 ante el Congreso, el Gobierno resolvió introducir reformas parciales y graduales a la instrucción pública. Estas tendrían en su opinión mejores probabilidades que una reforma global de ser aceptada por un Congreso que terminaría por cansarse de debatir cuestiones educativas.

Asimismo, la estructura de la instrucción pública colombiana, cuya discontinuidad hemos subrayado, entrababa el proceso de modernización del país. Desde 1918, los ministros habían empezado a seguirse a un ritmo demasiado rápido para poder realizar

una política educativa coherente. El sistema carecía de estabilidad y unidad; los nombramientos respondían más a necesidades de equilibrio político dentro de la mayoría que a criterios de aptitud. Para limitar los efectos de la discontinuidad, el ministro de Instrucción Pública reclamaba el derecho de nombrar los directores departamentales de educación en vez de los gobernadores.³⁵

En 1926, el ministro José Ignacio Vernaza reunió a los directores departamentales de instrucción pública y a la misión pedagógica alemana a fin de darse cuenta de las opiniones dominantes en el país y formar un catálogo de las necesidades más urgentes, a saber:

- Aumento del presupuesto de instrucción pública.
- Alza de del personal docente.
- Creación de comedores escolares y de jardines-huertas para mejorar la alimentación de los alumnos.
- Desarrollo del sistema de inspección escolar.
- Organización en todas las regiones de cursos de vacaciones en provecho de los maestros y maestras en ejercicio.
- Implementación de un vasto programa de construcción de escuelas.³⁶

En 1927 el Congreso aprobó la reorganización del Ministerio de Instrucción y Salud Pública, que desde 1928 tomó el nombre de Ministerio de Educación Nacional; las funciones de higiene y salud se separaron de la educación. La centralización anhelada por el ministro fue realizada en parte: de aquí en adelante los directores departamentales de educación serían nombrados por el ejecutivo nacional a propuesta de los gobernadores, lo que les convertía en altos funcionarios nacionales.

35 Ver la lista de los ministros de Educación Nacional, 1914-1957, anexo 1 y Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1926), 5-6.

36 *Ibid.*, 7.

La Ley 56 de 1927 recogía varias recomendaciones de la misión alemana, como el carácter obligatorio de la enseñanza elemental:

Los padres, guardianes/tutores y demás personas que hagan las veces de los padres, están obligados a proporcionar a los niños un mínimo de educación que comprenda las bases necesarias para la vida en materia de instrucción intelectual, moral y religiosa, cívica y física, tal como las fijará el decreto reglamentario de esta ley, pero quedan en libertad de escoger los medios de dar cumplimiento a esa obligación en alguna de las formas siguientes:

- haciendo instruir a los niños en la escuela ya sea pública o privada, y
- procurándoles enseñanza en el hogar.

Esta obligación queda suspendida por falta de escuelas gratuitas a una distancia de dos kilómetros y medio del domicilio del niño.³⁷

Este hábil compromiso respetaba la posición de la Iglesia sobre la familia garantizando la libertad de enseñanza. No reconocía al Estado ninguna misión educativa y no obligaba a este a crear escuelas públicas. De hecho, esta ley no fue seguida de un aumento notable de escuelas; pero es preciso decir que la crisis económica disminuyó los presupuestos públicos. Se trató sin embargo de una etapa importante de la reforma educativa: la abrogación del carácter voluntario de la educación.

Además, la Ley mencionaba que los niños nacidos a partir de enero de 1926 serían sometidos obligatoriamente a un examen de conocimientos elementales, disposición que no fue observada nunca. Otro objetivo de la misión alemana fue retomado por la legislación de 1927: se prohibía trabajar a los niños de menos de 14 años (o a los de 11 años que hubieran tenido éxito en el examen

37 Ley 56 de 1927 en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 67. La ley estipulaba que los directores departamentales dependían del Gobierno nacional, cuyas decisiones debían ejecutar. El Tesoro Nacional les pagaba un salario mensual de \$400.

elemental); esta disposición también quedó sin efecto. En fin, siguiendo el proyecto de 1925, la ley obligaba a los hacendados a suministrar una escuela rural a los niños que vivían en sus tierras (fue preciso esperar 20 años para que una nueva legislación, que fijaba sanciones, comenzara a hacer respetar esta obligación).

La influencia de la misión pedagógica se hizo sentir también en la enseñanza secundaria. La nueva legislación de 1927 estipulaba que todos los colegios, oficiales o privados, reconocidos por el Ministerio de Educación podrían conceder el bachillerato; en cuanto a los candidatos a la universidad, debían someterse además a un examen de admisión elaborado por el Ministerio. Sin embargo, la Ley permaneció muda sobre la organización de la inspección nacional de colegios y sobre la creación de establecimientos oficiales que la misión había recomendado.

La privatización de los colegios secundarios

Se debieron al ministro de Educación José Vicente Huertas, no obstante conservador, las primeras medidas de reforma substancial de los colegios. Amparándose en la libertad de enseñanza defendida por la Iglesia, decidió en 1927 que los establecimientos secundarios dependieran únicamente del dominio privado:

[...] el Estado como competidor aniquilaba la iniciativa particular y de ahí que los establecimientos privados víctimas del Estado, vivieran en continuos reclamos muy atendibles. Consideramos entonces que la iniciativa particular era suficiente para dar un buen desarrollo a la enseñanza secundaria y que el Estado no debía continuar como entidad docente, llevando una responsabilidad doble sin poder asumirla como conviene, pues el Estado al contratar la enseñanza con cualquier entidad particular para convertirla en oficial, necesariamente tenía que hacer concesiones que hacían odiosas las entidades favorecidas y si ellas eran comunidades religiosas, resultaba mucho más grave la odiosidad que tarde o temprano habría de producir esa situación y por otra parte consideramos que tampoco podía hacerse

responsable el gobierno de que se fuera anulando el esfuerzo particular con esta emulación inconveniente. [...]

[...] Esta y otras consideraciones nos indujeron a no celebrar contratos para la enseñanza secundaria, sino más bien a dictar disposiciones que fueran iguales y uniformes para todos.³⁸

El Decreto 1951 de 1927 concretaba lo que ya había recomendado la misión alemana, a saber: un bachillerato especializado de tres años luego de cuatro años de estudios comunes. A partir de 1927, el Gobierno no prorrogaría los contratos que se fueran venciendo con instituciones extranjeras, privadas o religiosas.

La sutil argumentación sobre la libertad de enseñanza de Juan Vicente Huertas oponía a los hermanos cristianos, que ofrecían la parte más importante de la enseñanza secundaria en colegios privados, con la Compañía de Jesús, beneficiaria de contratos con el Estado. En efecto, los jesuitas, cuyo contrato sobre la dirección del Colegio de San Bartolomé llegaba a su término, aparecían como las únicas víctimas de la privatización: “El Decreto 1951 no suprime la enseñanza oficial [...] La enseñanza oficial murió de muerte natural el 31 de diciembre de 1927 cuando expiró el contrato que la nación había efectuado con los reverendos padres jesuitas”,³⁹ escribió el ministro de Educación. Sin embargo, cuatro años más tarde, la congregación de los hermanos cristianos, a la cabeza del Instituto Técnico Central, debió soportar la misma prueba.

La Iglesia se opuso sin firmeza, y sin éxito, al Decreto 1951 de 1927. Hizo conocer sus temores: la privatización total y la libre competencia de la enseñanza secundaria favorecería la creación de colegios irrespetuosos del Concordato y de la religión católica. El Ministerio rearguyó que no podía prohibir tales establecimientos, pero que se encontraba en el derecho de no reconocer sus

38 Juan Vicente Huertas y Manuel J. Huertas, *Nuestra labor y opiniones respecto a la educación nacional* (Bogotá: Editorial Cromos, 1930), 43-44.

39 *Ibid.*, 64.

diplomas, en virtud del artículo 44 de la Constitución que instituía que la educación debía ser conforme al catolicismo.

En cuanto a los jesuitas, intentaron todo lo que estaba en su poder para hacer cambiar al Gobierno su decisión. Este último hizo concesiones: no suprimió los subsidios otorgados a los colegios, ni quitó a los jesuitas el edificio en el que se encontraba el Colegio de San Bartolomé, pero les hizo pagar arriendo. Impuso solo en contraprestación que la compañía recibiera 150 niños pobres becados por la nación. Una polémica se desató: el director del Colegio declaró que las becas de \$25 mensuales pagados por el Gobierno no cubrían todos los gastos.⁴⁰ Exigió la reducción del número de becarios y la entrega de \$5 mensuales por los padres de cada becario, según el argumento siguiente:

[...] la experiencia nos ha enseñado que la mayor parte de las familias pueden pagar esta suma, y que los niños que no pueden pagarla, no les conviene desviarlos de las profesiones del trabajo para meterlos por el camino de la universidad, donde irán a aumentar el proletariado intelectual. En realidad, la mayor parte de estos alumnos de familias pobres no terminan el bachillerato, sino que salen pronto a colocarse con una preparación inadecuada y frustran los sacrificios que el gobierno se impone para el fomento de la segunda enseñanza y preparación de la juventud para carreras superiores.⁴¹

Estos argumentos pesaban en una sociedad sin movilidad social real, tanto más que el padre jesuita aconsejaba al Gobierno colocar preferentemente sus fondos en la enseñanza elemental en la cual muchos niños no tenían cabida. Inflexible, acabó por obtener que el Ministerio renunciara a los 150 becarios, pero debió aceptar financiar 25 becas para internos y 40 para externos en

40 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1928), 10 y 14, *Memoria* (1929), 12-18.

41 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1928), 15-16.

el colegio.⁴² Signo de los tiempos, el proceso de separación de la Iglesia y el Estado en la educación se estaba iniciando mucho antes de que los liberales llegaran al poder.

La coyuntura económica de los años veinte

La misión Kemmerer apenas había terminado su trabajo cuando Colombia recibió en 1924 los primeros de los 25 000 000 de dólares entregados por los Estados Unidos como indemnización por la pérdida de Panamá. El proceso apenas comenzaba, y de 1924 a 1928 el país fue presa de los inversionistas extranjeros, principalmente norteamericanos. En total, más de 170 000 000 de dólares fueron tomados en préstamo por el Gobierno central (32 %), por los gobiernos departamentales (31 %), por las grandes ciudades (13 %) y por bancos privados (24 %). Era la “danza de los millones”.⁴³

Bajo la presión de los centros financieros neoyorquinos, la mayoría de los préstamos se consagró a obras públicas y a obras de infraestructura de transportes. Cerca de 40 000 trabajadores abandonaron la agricultura para ser empleados masivamente en la construcción de carreteras, túneles, vías férreas y en el acondicionamiento de puertos. Los gastos del Estado para estos trabajos totalizaron \$12 100 000 (o sea el 30 % de los gastos globales) en 1924 y \$63 100 000 (o sea 54 % de los gastos globales) en 1928.⁴⁴ Entre 1922 y 1930, la red de comunicaciones terrestres se duplicó y llegó entonces a 2700 km de ferrocarriles, 2650 km de carreteras nacionales y 3100 km de carreteras departamentales. El volumen del correo se había multiplicado por cuatro y el de las mercancías transportadas por ocho. Además, en 1919, la Sociedad Colombiana de Transportes Aéreos (SCADTA) fue fundada por pilotos alemanes

42 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1929), y Ministerio de Educación Nacional, *La nación y el Colegio de San Bartolomé* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1940), 95.

43 Álvaro Tirado Mejía, *Introducción a la historia económica de Colombia* (Bogotá: La Carreta Editores, 1979), 284-286.

44 *Ibíd.*, 310, Ospina, *Industria y protección*, 385, y Melo, “La República”, 93-94.

de la Luftwaffe y la aviación comenzó a suplir las dificultades de las comunicaciones terrestres, aún lejos de formar un conjunto integrado.⁴⁵ Solamente el 15 % de los empréstitos, todos otorgados por bancos privados, financiaron las industrias del país, cuyo capital siguió siendo nacional. En 1929 el sector industrial no representaba aún sino el 6,8 % del producto interno bruto (contra el 53,3 % para el sector agrícola); pero había progresado en un 20 % entre 1925 y 1929, aprovechando indirectamente el flujo de capitales extranjeros. Las fábricas se hallaban localizadas en la región de Medellín y en menor medida en Bogotá, Barranquilla, Caldas, Valle, Santander y Cartagena.⁴⁶

A la inversa, el sector agrícola registró un retroceso en el mismo período. El crecimiento demográfico agravó la condición campesina. Favoreció entonces el desplazamiento de mano de obra del sector agrícola sobre todo hacia las obras públicas, la industria y las fábricas. La agricultura quedó súbitamente sin brazos suficientes. Para frenar la migración de los trabajadores rurales, atraídos por los salarios diarios relativamente elevados de las obras públicas y de las fábricas, los propietarios de tierras debieron aumentar las remuneraciones agrícolas en el 30 % entre 1924 y 1927. Sin embargo, la fuerza de trabajo en la agricultura disminuyó. La producción agrícola no lograba responder a la demanda de una población cuyo poder de compra había aumentado. Solo el café resistió bien y en 1927 los hacendados de Antioquia y de Cundinamarca fundaron la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia (FNCC), gremio cuya importancia crecería en razón del peso del café en el comercio exterior.⁴⁷

45 Fluharty, *Dance of the Millions*, 32-35, y Ospina, *Industria y protección*, 384-385.

46 *Ibid.*, 422-423, y Gabriel Poveda Ramos, *Políticas económicas, desarrollo industrial y tecnología en Colombia, 1925-1975* (Bogotá: Colciencias, 1976), anexo 1.

47 Mesa, *Ensayos*, 38-39, Hugo López C., "La inflación en Colombia en la década de los veinte", en *Cuadernos Colombianos* 11, n.º 5 (1975), 84-88 y 138-139, Salomón Kalmanovitz, *Desarrollo de la agricultura colombiana* (Bogotá: Editorial la Carreta, 1978), 19-21, y Palacios, *El café*, 302.

Las clases trabajadoras aprovecharon la euforia económica de la década de 1920 para acentuar su acción, tanto en las regiones de las haciendas cafeteras como en las empresas estadounidenses de extracción petrolífera (Tropical Oil Company) y de cultivo de bananos (United Fruit Company, en la cual en 1928 una huelga se liquidó por medio de la masacre de un centenar de personas por parte del Ejército). En casi todas partes el movimiento de reivindicación estaba influido por los comunistas cuyo ascenso se concretó en 1930 con la fundación del Partido Comunista Colombiano.⁴⁸

Miguel Abadía Méndez, quien sucedió en 1926 a Pedro Nel Ospina, no tenía ni la determinación ni los conocimientos económicos de este. Su administración prosiguió sin ninguna precaución la política de préstamos del extranjero: el 1.º de enero de 1929, la deuda pública externa del Estado central se elevaba a \$70 500 000; las cajas del Estado estaban casi vacías. Los tesoros departamentales se encontraban en su mayor parte en el mismo estado. En total, la deuda exterior de Colombia ascendía a US \$200 000 000. Los gastos del Estado en este año excedían sus ingresos en \$16 000 000. Con el retroceso agrícola la balanza comercial se volvió deficitaria.⁴⁹ Desde 1928, la economía colombiana fue afectada por una recesión que se manifestó sobre todo en la reducción de las obras públicas. La crisis de 1929, por los lazos que ligaban el país con el mercado estadounidense, aceleró de manera dramática este proceso. Agravó la situación financiera del país, ya muy endeudado. El precio del café en los mercados internacionales disminuyó a la mitad durante el año de 1929, arrastrando la caída de los ingresos ordinarios del Estado de \$75 000 000 en 1929 a \$35 000 000 en 1931. El comercio externo e interno disminuyó y los negocios se paralizaron.

48 Jesús Antonio Bejarano, "El fin de la economía exportadora", en *La nueva historia de Colombia*, editado por Darío Jaramillo Agudelo (Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1976), 695-702, Urrutia, *Historia del sindicalismo*, 102-103, y Robert J. Alexander, *Communism in Latin America* (New Brunswick: Rutgers University Press, 1957), 243-246.

49 Palacios, El café, 303-304, Ospina, *Industria y protección*, 383, y Melo, "La república", 93-94.

El peso fue devaluado. Fue necesario suspender las obras públicas y el licenciamiento de obreros tuvo efectos negativos tanto en las ciudades como en el campo: la migración hacia los grandes centros se aceleró, aumentando el desempleo urbano; las tierras cultivables disponibles eran insuficientes y las condiciones de trabajo de los peones demasiado miserables para los antiguos trabajadores del Estado. La separación entre las élites y el pueblo se amplió y la agitación social crecía, particularmente en las zonas rurales de Cundinamarca, Tolima y Valle, lo que condujo al Congreso a reconocer en 1931 el derecho de sindicalización de los trabajadores.⁵⁰

Repercusiones de la crisis de 1929 sobre los presupuestos de educación

Como lo demuestra la tabla 11, hasta 1927 los aportes del Gobierno central para la educación permanecieron estables (cerca de \$1 400 000) en tanto que su porcentaje con relación al presupuesto nacional no cesó de bajar. En 1928 los gastos del Estado se duplicaron no solo gracias a los empréstitos, sino también como consecuencia del aumento de los ingresos provenientes de las exportaciones de café. Esta alza espectacular repercutió en la educación, cuyo presupuesto subió a \$2 500 000 entre 1928 y 1929, aunque siguió representando cerca del 2,8 % de los gastos totales. La crisis de 1929 puso brusco fin a este proceso de expansión presupuestal: de 1930 a 1934, la educación volvió a su situación anterior.

La distribución del presupuesto de educación dentro del Ministerio tuvo también modificaciones. En 1928-1929 la mayor parte de las secciones de la educación nacional vieron sus recursos multiplicados por dos. El esfuerzo se hizo ante todo en la administración —desde 1928 el ejecutivo central pagó los salarios de los directores departamentales— cuyo presupuesto de \$25 000 subió a \$116 000 y en la enseñanza primaria, donde por ejemplo

50 Palacios, *El café*, 304-31 2, Urrutia, *Historia del sindicalismo*, 131-138 y 149-150, y Fluharty, *Dance of the Millions*, 44-45.

el ítem del material escolar se elevó a \$250 000. Una cuarta parte de los gastos totales para la educación las absorbían el Instituto Pedagógico Femenino, recién creado, y las escuelas normales departamentales que habían sido todas reabiertas. Solo la enseñanza técnica permaneció al margen del aumento general de los presupuestos, lo que muestra que el Gobierno no tenía intenciones de proseguir la política definida a comienzos del siglo.

Tabla 11. Gastos del Estado central y gasto para la educación pública entre 1924 y 1934 (en pesos corrientes).

Año	Gastos totales (1)	Gastos Instrucción pública (2)	% (2/1)
(1920)	(27 793 000)	(1 469 000)	(5,3)
1924	42 965 000	n. d.	n. d.
1925	40 440 000	n. d.	n. d.
1926	43 340 000	1 600 000	3,7
1927	44 896 000	1 244 000	2,8
1928	86 220 000	2 528 000	2,9
1929	106 120 000	2 854 000	2,7
1930	53 983 000	1 489 000	2,8
1931	51 739 000	1 469 000	2,8
1932	55 110 000	1 487 000	2,7
1933	35 128 000	1 260 000	3,6
1934	73 883 000	1 920 000	2,6

Fuentes: DANE, *Estadísticas sobre presupuestos nacionales* [documento no publicado] (Bogotá, 1979) y Lebot, *Elementos para la historia*, 200. Para los gastos en educación, dada la confusión hecha por estos estudios entre instrucción y salud pública, Ministerio de Educación Nacional, *Memorias*, años correspondientes.

Después de la crisis de 1929 los recursos de diferentes secciones recayeron a su nivel de 1920. Por ejemplo, en la enseñanza primaria las sumas asignadas al material escolar se redujeron a menos de \$50 000 o sea por debajo de las mínimas alcanzadas

después de 1918. La enseñanza industrial, después del cierre del Instituto Técnico Central en 1931, acabó por recibir solo \$6000 en 1934. Los gastos de las direcciones departamentales de educación fueron borrados del presupuesto del Ministerio desde 1931 y los salarios de todos los empleados oficiales sufrieron una reducción.⁵¹ El sector que sufrió con más fuerza la crisis de 1929 fue el de las escuelas normales. Entre 1930 y 1931, como en 1921, el Gobierno nacional abandonó las escuelas a los departamentos. Casi todas cesaron sus actividades, salvo las de Tunja, Medellín y Bogotá. La clausura de los establecimientos no respondía solamente a consideraciones presupuestales sino también a la voluntad de suprimir una organización que se consideraba antieconómica y antipedagógica para reemplazarla por grandes escuelas normales modernas.⁵²

Todos los departamentos encontraron importantes dificultades financieras a comienzos de la década de 1930. Evidentemente, las crisis regionales tuvieron la ventaja de no ser coordinadas ni simultáneas. Ciertas zonas aún muy aisladas del resto de la nación y *a fortiori* del mundo disponían de una economía demasiado rudimentaria para sentir los efectos de la gran depresión. De manera general, los déficits del presupuesto llevaron a la reducción de las sumas atribuidas a la educación. En todas partes los maestros de escuela sufrieron los costos de la crisis. En Antioquia y Cundinamarca, por ejemplo, sus salarios disminuyeron en un 10 % en 1932; en Cundinamarca y Nariño los pagos sufrían entre tres y siete meses de retardo; a veces los departamentos pagaron con cajas de bebidas alcohólicas. Cundinamarca suprimió todas las becas de estudio y los subsidios a los establecimientos

51 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1928), 132-134, *Memoria* (1929), 32, *Memoria* (1930), 5-6, *Memoria* (1932), 42-43, *Memoria* (1933), 68 y 76.

52 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1930), 241-242, 254, 276, 291, 293, 305, 331, 349-50, 377-80 y 398, Departamento de Antioquia, "Mensaje de 1930", en *Mensajes del Gobernador de Antioquia a la Asamblea, 1927-1940*, tomo II (Medellín: Imprenta Departamental, 1940), 683, Bernal, *La réforme*, 13, y *La educación, he ahí el problema* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1949), 51.

privados y suspendió la publicación de la revista educativa del departamento.⁵³ En consecuencia el número de docentes del país descendió, mientras que había aumentado constantemente hasta 1932, cuando llegó a 9657; disminuyó en 344 al año siguiente. La población escolar también registró una baja: en 1931, 531 658 niños se inscribieron en las escuelas primarias públicas, en 1933 no eran ya sino 509 251.⁵⁴

De los conservadores a los liberales

La crisis de 1929 tuvo también consecuencias políticas, puesto que favoreció el retorno de los liberales al poder, después de más de cuarenta años de oposición. En efecto, los escándalos financieros que afectaron a miembros del Gobierno conservador y la inquietud de las élites respecto al endeudamiento colombiano y a las concesiones acordadas por el Gobierno a compañías estadounidenses contribuyeron a dividir el Partido Conservador alrededor de dos candidatos para las elecciones presidenciales de 1930. El nuevo arzobispo de Bogotá, monseñor Ismael Perdomo, aumentó aún más la confusión, apoyando unas veces a un candidato conservador y otras veces a otro. El Partido Liberal, que no presentó sino a Enrique Olaya Herrera como candidato a las elecciones, obtuvo una victoria inesperada.

Es necesario además anotar que en el plano político Colombia soportó mejor que otros países latinoamericanos la crisis de 1929. La transición de los conservadores a los liberales se efectuó sin violencia, mientras que en otras partes la tendencia era la de golpes de estado militares o gobiernos autoritarios. Esta relativa estabilidad se explica en parte por el mantenimiento del sector exportador del café a la cabeza de la economía, a pesar de la crisis, y por un

53 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1933), 339-340, *El Tiempo*, 16 de diciembre de 1931, 9 febrero de 1932 y 21 junio de 1942.

54 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* de 1942-1943, tomo I (Bogotá: Prensa de la Biblioteca Nacional, 1943), 8, y Luis A. Bermúdez, "Diez años de educación y de cultura en Colombia", en *Anales de economía y estadística* 5, n.º 3 (1942), 52 y 56.

bipartidismo que no correspondía a divisiones económicas.⁵⁵ La personalidad del nuevo presidente Olaya desempeñó también un papel importante en el proceso de transición. Este liberal moderado pertenecía a la oligarquía del país. Embajador de Colombia en los Estados Unidos bajo los conservadores, contaba con numerosos simpatizantes en el partido adverso. Elegido presidente, pudo utilizar su posición moderada para reunir a las élites alrededor de un gobierno de concentración nacional, que tenía un número igual de ministros conservadores y liberales. Sus buenas relaciones con los norteamericanos estrechaban aún más los lazos de Colombia con los Estados Unidos, los que se manifestaron, entre otras cosas, por la contratación de una segunda misión Kemmerer en 1930.

Sin embargo, si la transición entre los gobiernos conservador y liberal se operó bien en la cima, no estuvo exenta de violencia en la base: las elecciones locales de 1931 costaron la vida a un centenar de personas.⁵⁶ Entre 1932 y 1933, la guerra no declarada entre Colombia y Perú por el control de la región de Leticia sobre el Amazonas unió momentáneamente la nación. Pero lentamente los liberales conquistaron los puestos ocupados durante décadas por los conservadores.

En la educación la transacción política se hizo sin choques, en gran parte porque Olaya evitó los riesgos de un cambio brusco, nombrando únicamente conservadores entre los cinco ministros de educación de su gobierno. La crisis económica y la reducción del presupuesto público no modificaron pues la orientación de las reformas educativas esbozadas desde la llegada de la misión pedagógica alemana.

Siguiendo el modelo de Boyacá, Antioquia, Cundinamarca, Santander y Tolima organizaron comedores escolares; en Cauca y Nariño, la Cruz Roja local distribuía leche a los alumnos.⁵⁷ Las

55 Fernando H. Cardozo y Enzo Faletto, *Dependencia y desarrollo en América Latina: ensayo de interpretación sociológica* (México: Siglo XXI, 1979), 75-82.

56 Oquist, *Violencia, conflicto y política*, 195-199.

57 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1929), 237, *Memoria* (1930), 180, *Memoria* (1933), 293, 322, 377, 398 y 409.

huertas que debían estimular a los alumnos para los trabajos agrícolas y suministrar alimentos para los comedores escolares conocieron un éxito limitado en Antioquia y en el Cauca, pero no despertaron el entusiasmo de los maestros, que además no recibían material ni formación específica.⁵⁸ El servicio médico escolar no se desarrolló realmente sino en Cundinamarca, donde tres médicos y dos dentistas fueron contratados para la capital y ocho médicos para el resto del departamento. En ciertas regiones (Atlántico, Magdalena, Bolívar, Antioquia y Santander), un solo médico prestaba sus servicios para todo el departamento; se limitaba a visitar los colegios y las escuelas primarias de la capital o, como en el caso de Antioquia, a lanzar una campaña de moralidad entre los escolares.⁵⁹ Los otros departamentos se encontraban desprovistos de todo servicio médico escolar.

La recesión no permitió un mejor desarrollo de las iniciativas que necesitaban fondos para realizarse. Las colectividades, enfrentadas con problemas económicos, no pudieron suministrar el esfuerzo que reclamaba la organización de comedores escolares, por ejemplo. Las ordenanzas departamentales preconizaron sin mucho efecto la creación de sociedades de patronato escolar en Antioquia, Atlántico, Huila y Nariño.⁶⁰ Pero estas iniciativas naufragaron también porque reposaban sobre la contribución de las élites locales, poco favorables a la organización de servicios sociales.

Sin embargo, ciertos liberales se encontraban más y más preocupados por la situación escolar del país, por la ineficacia del Ministerio de Educación y por las consecuencias de la crisis

58 *Revista Educación* 1, n.º 3 (1933), 188-189, Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1930), 190 y *Memoria* (1933), 319, 353 y 411.

59 En 1929, el médico escolar de Antioquia denunció en su informe los efectos, particularmente perniciosos en los niños, los adolescentes y las mujeres, del cinematógrafo y del teatro, que "exaltan la imaginación, disminuyen la inteligencia, debilitan la voluntad y oscurecen el juicio" (Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* [1929], 228-232).

60 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1933), 238, 243-244, 254 y 267.

de 1929 sobre los presupuestos. Las acusaciones se orientaron contra los conservadores que durante los años del *boom* económico otorgaron al Ministerio de Educación un presupuesto muy inferior al de Obras Públicas o de Guerra y del cual la salud absorbía las partidas mayores. Y su reducción, después de la crisis, levantó críticas en que el amor propio nacional era con frecuencia más fuerte que el afán de eficiencia.⁶¹ Los ataques de los liberales escondían mal su deseo de desquite después de decenios de poder conservador y su impaciencia por recobrar los cargos ocupados por los miembros del partido adverso. Mientras tanto los liberales lograban difícilmente definir una política educativa diferente de la conducida por los conservadores moderados después de 1925 y en la cual ellos mismos habían tomado parte. *El Espectador* afirmó en 1931 que era inútil dictar nuevas leyes en la materia y que bastaba con aplicar las que existían ya.⁶²

De hecho, con excepción del *leitmotiv* sobre los fundamentos religiosos de la educación y la participación de la Iglesia en ella, se advierten pocas diferencias entre el programa del Partido Conservador de 1931 y las reivindicaciones liberales. Los dos partidos apoyaban la aplicación de la Ley sobre el carácter obligatorio de la educación elemental. Proponían una formación especializada de los maestros rurales, que comprendiera rudimentos de agricultura y el abandono de métodos tradicionales en provecho de la pedagogía activa. La enseñanza técnica a cargo del Estado debía reforzarse y era preciso establecer un ciclo complementario posprimario, para preparar a los hijos de clases populares en los oficios manuales. Existían diferencias de opinión en cuanto a la alfabetización y a la formación femenina, sobre las cuales los conservadores permanecían mudos. Los liberales se basaron en las realizaciones del ministro mexicano de Educación José Vasconcelos, en la Revolución soviética y en la República española para proponer una campaña de alfabetización nacional y que las

61 Ver por ejemplo *El Espectador*, 11 de agosto de 1931, y *El Tiempo*, 21 de junio de 1932.

62 *El Espectador*, 11 agosto de 1931.

mujeres ingresaran al bachillerato y a la universidad.⁶³ La cuestión de la centralización del sistema educativo dividía los estados mayores de ambos partidos. Mientras que los conservadores defendían oficialmente la fórmula de centralización política y descentralización administrativa, fue un gobierno conservador el que hizo aprobar a un congreso de mayoría conservadora la Ley 56 de 1927, la cual permitía al Ministerio de Educación intervenir más directamente en las direcciones departamentales. El liberal Germán Arciniegas defendió el federalismo que prevalecía en el sistema educativo colombiano.⁶⁴

Inquietudes de la Iglesia católica ante el ascenso del liberalismo al poder

Durante los años veinte, la Iglesia permaneció aparte del proceso de transformaciones socioeconómicas. Convencida de que sus intereses se confundían con los del Partido Conservador, lo había dejado gobernar, al intervenir solo cuando su posición en la educación era amenazada directamente. El acceso del liberalismo al poder le recordó que en el siglo XIX había atravesado periodos de desgracia bajo su reino. Buscó por lo tanto prevenir cualquier intervención de los liberales en la enseñanza pública. Solicitó a los católicos suplir las deficiencias del Gobierno en materia educativa, como consta en una carta del arzobispo de Bogotá:

Las dificultades del tesoro en la presente situación impiden al gobierno dedicarle al importantísimo ramo de la instrucción pública la cantidad de auxilios pecuniarios que ésta habría menester para la conservación de su estado actual y mucho más para su fomento y conveniente desarrollo. En circunstancias tan angustiosas, los ciudadanos todos y especialmente los sacerdotes, hemos de redoblar

63 Directorio Nacional Conservador, *Los programas conservadores de 1849 a 1949* (Bogotá: Directorio Nacional Conservador, 1952), 59-60, *El Tiempo*, 9 de febrero de 1932 y 21 de junio de 1932, Bernal, *La réforme*, 15, y Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1930), 3-211.

64 *El Tiempo*, 21 de diciembre de 1933.

nuestros esfuerzos para suplir aquella obligada deficiencia, en cumplimiento de un deber de caridad y de patriotismo.

Es en la enseñanza primaria [...] donde la iniciativa privada, en vez de subordinarse a la oficial y pública, debería adelantarse a la acción del Estado en orden al establecimiento de escuelas verdaderamente cristianas, que el gobierno, dotado de mayores recursos, no podría dispensarse de apoyar, bien por interés propio, ya en obsequio a los fueros de la justicia.⁶⁵

A pesar de las recomendaciones de monseñor Perdomo, la Iglesia intervino muy poco en la enseñanza primaria, concentrando su acción en los colegios de las élites. En efecto, continuaba considerando a Colombia como un país rural y agrario, abandonando las clases populares y el proletariado naciente de las ciudades, lo que favoreció las doctrinas liberales y socialistas en Colombia. De 1930 a 1934, se crearon más de 60 nuevos establecimientos secundarios religiosos que comprendían generalmente una sección primaria, en especial en las regiones que conocían ya en la década de 1920 una implantación importante de colegios religiosos (Cundinamarca, Antioquia, Caldas y Boyacá, mientras que en la costa Atlántica solo se abrió un colegio de religiosos en Cartagena). Las comunidades más activas en la enseñanza masculina continuaron siendo los hermanos cristianos, seguido por los jesuitas y los hermanos maristas y en la educación femenina las hermanas de la presentación, las misioneras de María Auxiliadora y las hijas de la caridad de San Vicente de Paúl.⁶⁶ Esta recuperación de la enseñanza secundaria confesional correspondía a la ampliación de las clases medias y a su necesidad creciente de enseñanza, de la misma manera que a

65 Carta del arzobispo de Bogotá, reproducida en *Revista Educación* 2, n.º 12 (1934), 408 (la carta se publicó sin referencias).

66 *Anuario de la Iglesia católica*, 179-314 y *De la Inmaculada, ¿Quién ha educado?*, 119-122 y 140-164. Señalamos también que, en esa época, las nuevas congregaciones religiosas, que se habían instalado en menor número en el país desde 1918, volvieron a llegar a Colombia (Pérez y Wüst, *La Iglesia en Colombia*, 146 y 158).

la voluntad de la Iglesia de mantener a largo término su influencia sobre las clases dirigentes del país.

La Reforma de 1931 y 1932

El ministro conservador Julio Carrizosa reorganizó otra vez el Ministerio de Educación Nacional en 1931. Dio un paso más hacia la centralización de la enseñanza al dividir el Ministerio en dos grandes departamentos, administrativo y técnico, de los que dependían los directores departamentales de educación. La principal innovación consistió en la creación, recomendada por la misión pedagógica alemana, de la inspección nacional por parte del departamento técnico. La inspección habría de incluir tres secciones: escuelas primarias y normales, colegios secundarios, y escuelas de formación profesional, con el fin de otorgar al Estado el medio de tener la enseñanza pública y privada de todo el territorio bajo su control. Sin embargo, esta reforma tuvo lugar en un período de restricciones presupuestales y solo funcionó la inspección primaria y normal con Agustín Nieto Caballero como director.⁶⁷

Después de su nombramiento, Nieto hizo un viaje por todo el país en compañía del ministro Carrizosa. Los dos visitaron numerosas escuelas del centro y del sur de Colombia y evaluaron las deficiencias de la instrucción pública. Deficiencias financieras, ante todo: las asambleas departamentales votaban prioritariamente subsidios para la enseñanza secundaria de las élites en detrimento de la educación primaria de la mayoría y de los salarios de los maestros; los municipios inflaban su presupuesto destinado a la instrucción primaria para desviarlo en favor del colegio privado local, de becas para los hijos del gamonal o de la organización de fiestas de propaganda política. Deficiencias de organización: el material ya insuficiente pagado por el Estado no llegaba nunca a su destino; las asambleas departamentales votaban ordenanzas que contravenían las decisiones nacionales. Deficiencias pedagógicas, en fin: los municipios recurrían a un policía escolar para obligar a

67 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1932), 6, y *Memoria* (1933), 10-11.

los niños a ir a la escuela; los maestros hacían arrodillar a los malos alumnos sobre granos de maíz o les suministraban correazos; el contenido de la enseñanza estaba completamente desfasado.⁶⁸

Este viaje fue el origen de una reforma de la enseñanza primaria y secundaria. Sus promotores, bajo el choque de las realidades que habían visto, optaron por la calidad contra la cantidad: mejor ninguna escuela que una mala escuela. En vez de favorecer la difusión de la instrucción elemental en toda la República, quisieron elevar el nivel de la educación impartida y suprimir la discriminación entre la escuela rural y la urbana. El Decreto 1487 de 1932 creó una sola escuela primaria de cuatro años de estudio, seguida de dos años de cursos complementarios orientados hacia las artes y oficios para los alumnos que no entraran a la escuela secundaria. La enseñanza secundaria sufrió una nueva reestructuración: los cuatro años del tronco básico desaparecían y se conformaba un solo ciclo de seis años. El examen de bachillerato tendría lugar en las capitales departamentales bajo la dirección de un jurado nombrado por el Gobierno nacional. Pero la reforma de 1932 cambió sobre todo la organización en lo tocante a la formación de los profesores: quiso imponer la obtención del bachillerato a los candidatos, que debían entonces seguir en la facultad de educación dos años de estudios para ser maestros de primaria y cuatro años para obtener el título de profesores de secundaria. Cursos de actualización de un año se organizarían en Bogotá para maestros diplomados que ya estaban trabajando.⁶⁹

Como Bernal en Boyacá, Nieto y Carrizosa habían comenzado su acción con una encuesta de campo, pero el paralelo terminaba allí. Mientras Bernal, impresionado por la miseria de los escolares, había respondido con una campaña de higiene y alimentación, Nieto no veía sino métodos pedagógicos caducos y docentes incultos,

68 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1933), 12-22, *El Tiempo*, 9 de febrero de 1932, y notas personales de viaje de Agustín Nieto, archivo del Gimnasio Moderno.

69 Decreto 1487 de 1932, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 97-99.

que era preferible ignorar mientras llegaba un relevo formado según los principios de la Escuela Activa. Esta última concepción apenas escondía detrás del objetivo de la calidad contra la cantidad un elitismo ya presente en el Gimnasio Moderno y una incapacidad de reconocer que las escuelas colombianas correspondían al nivel de desarrollo del país. Nieto, formado en Columbia University, en París y en Ginebra, siempre tuvo una tendencia a tomar a las naciones más desarrolladas como referencia. En efecto, crear, en la coyuntura económica que siguió a la crisis de 1929, la escuela única de cuatro años y la escuela complementaria de dos, cuando más de un tercio de la población en edad escolar estaba por fuera de la escuela y cuando la mitad de los niños escolarizados no hacían sino un año de enseñanza primaria, era quedarse en la utopía.

En realidad, la reforma de 1932 no fue aplicada. Las escuelas primarias siguieron divididas en rurales y urbanas. Las 242 escuelas complementarias entre las 8314 escuelas públicas con que contaba Colombia en 1936, con frecuencia no eran sino escuelas primarias de quinto y sexto año. Ni el Estado central ni los departamentos disponían de fondos necesarios para la compra de equipos y de material para la enseñanza de artes y oficios. Para remediar esta situación el departamento del Atlántico organizó prácticas de alumnos en las fábricas de Barranquilla. Con más lógica, la dirección de Antioquia advirtió al Gobierno que no abriría escuelas complementarias sino cuando se hubieran encontrado todos los maestros necesarios para dictar los primeros cuatro años de la escuela única, y cuando se hayan dotado terrenos, talleres y útiles para las escuelas complementarias.⁷⁰

En la enseñanza secundaria la reforma no hacía sino confirmar el bachillerato clásico que se había mantenido a pesar de la tentativa de diversificación de la formación decidida en 1927. No obstante, es necesario notar que el Decreto 227 de 1933,

70 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1935), 50, *Memoria que el ministro de Educación Nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1936), 47-48, Departamento de Antioquia, *Informe al Gobernador de 1932* (Medellín, 1932), 6, 92-95, e *Informe del director*, 18-19.

al extender el alcance de la reforma de la enseñanza primaria y secundaria de 1931 a 1932 a las mujeres, permitió a estas el logro del bachillerato y por lo tanto el acceso a la universidad. La exigencia del bachillerato para comenzar los estudios pedagógicos levantó numerosas protestas, en particular por parte de los maestros.⁷¹ Se veía mal, en efecto, cómo los bachilleres renunciarían a las carreras universitarias tradicionales para llegar a ser simples maestros de escuela, sin una revaluación paralela del estatus y del salario de los docentes. Concretamente, sin embargo, solo los candidatos a la enseñanza en los colegios y las escuelas normales o a ser inspectores escolares tuvieron que tener el título docente. Además, el ministro de Educación reformó las escuelas normales. Después del cierre de la mayoría a causa de la crisis, resolvió mantener abiertas solo las de Bogotá, Tunja y Medellín. Esta elección no correspondía a condiciones geográficas puesto que la costa Atlántica y el Sur del país se quedaban abandonados. Pero esas escuelas eran las mejor dirigidas y las que recibían el número más elevado de estudiantes.

La apertura de la Facultad de Educación

Para preparar a los maestros de enseñanza secundaria y los inspectores escolares, el Gobierno creó en 1932 la Facultad de Educación anexa a la Universidad Nacional. Fue Rafael Bernal Jiménez quien asumió la dirección. La legislación preveía que la facultad ofrecería varias especializaciones (Pedagogía, Historia y Geografía, Química y Física, Biología, Filosofía y Letras, Matemáticas, Lenguas Extranjeras) y que además de su sede en Bogotá tendría seccionales en Tunja y Medellín; pero por razones presupuestales solo se abrió la Facultad de Bogotá con especializaciones en Pedagogía e Historia y Geografía. En el Gimnasio Moderno y en las escuelas normales de Tunja y Medellín tenían lugar cursos de perfeccionamiento de inspectores y directores de colegios.

71 Ver *El Magisterio*, 24 junio de 1932, *Revista Educación* 1, n.º 4 (1933), 193-194 y 245-246, *El Tiempo*, 24 de octubre de 1933 y 15 de julio de 1934.

La mayoría de los profesores de la Facultad de Educación vinieron de Tunja con Bernal y habían seguido los cursos de especialización de Sieber. Se multiplicaron las presiones para que el Departamento de Boyacá obtuviera para su escuela normal el rango de Facultad. Olaya accedió un mes antes de terminar su mandato presidencial a esos deseos firmando el Decreto 1379 de 1934.⁷² La historia accidentada de la Facultad de Educación de Tunja, botín de los conservadores, y en general la batalla política alrededor de las escuelas normales, apenas comenzaban.

No obstante, la fundación de la Facultad de Educación en Bogotá originó una nueva reflexión alrededor de la pedagogía y la educación colombianas. Su revista *Educación* apareció regularmente de 1933 a 1935 —el tiempo que duró la Facultad— y tuvo a Rafael Bernal como director y a Arcadio Dulcey como redactor responsable.

El objeto de la revista era contribuir al desarrollo de la educación en Colombia, servir de tribuna a los propagadores de las nuevas ideas pedagógicas y facilitar el flujo de información sobre las experiencias en curso, obrando como mediador entre el Ministerio de Educación y los maestros. Entre sus colaboradores se encontraban Agustín Nieto, Julius Sieber, Germán Arciniegas, el jesuita Félix Restrepo, Juan Manuel Huertas, Luis López de Mesa, al lado de jóvenes profesores como Norberto Solano Lozano, de profesores extranjeros como Raymond Buyse y hasta de una mujer, la educadora, bacterióloga y feminista Paulina Gómez Vega. Los artículos trataban por ejemplo sobre la escuela rural, los comedores escolares, higiene, alfabetización o la Escuela Activa.

72 Decreto 1379 de 1934, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 114-115.

La conferencia nacional de profesores de 1934. Bosquejo de las reformas escolares de Alfonso López Pumarejo

En julio de 1934 el Ministerio de Educación convocó en Bogotá una Conferencia Nacional del Magisterio, la segunda después de la de 1917. Los temas de discusión eran otra vez la organización de los maestros colombianos en una Confederación Nacional; la salud y fortificación de la “raza”, así como la lucha contra el analfabetismo, la protección de la infancia y la creación de una escuela primaria nacional:

El eje del programa del magisterio puede resumirse en la siguiente afirmación: hacer del pueblo colombiano un núcleo humano fuerte por su vigor corporal y por su potencia espiritual, capaz de constituir una cultura propia a base de sus propios recursos y a pesar de la hostilidad del medio geográfico y de las posibles inferioridades étnicas. Y desarrollar esta empresa a base de una escuela primaria renovada, única, gratuita, obligatoria, democrática y selectiva a la vez, defensiva y humanizadora.⁷³

Desde luego, se aludía en ese programa a las teorías de principios del siglo sobre el determinismo racial y geográfico; pero el texto expresa un nacionalismo hasta entonces inexistente. Este se manifestó en las resoluciones adoptadas por la conferencia, que preconizaban la creación de una escuela profundamente colombiana, adaptada a las características del país, fundada sobre su cultura popular y su folclor, siguiendo el camino de México y el planteamiento en el Perú de Haya de la Torre.

El analfabetismo y las desigualdades sociales debían ser combatidas con vigor; todos los empleadores (Estado, departamentos y municipios inclusive) debían suministrar escuelas a sus empleados y a sus niños; en las escuelas públicas debía darse prioridad a los niños pobres y prohibirse el trabajo a los menores de 14 años. La

73 *Revista Educación* 2, n.º 11 (1934), 322.

conferencia proponía la creación de un servicio civil destinado a las mujeres sin hijos con el fin de asociarlas a tareas sociales. Los presupuestos de educación debían aumentar en todos los niveles y ser asignados en primer lugar a la enseñanza primaria; la nación ayudaría a las regiones más pobres. Los maestros no olvidaron sus intereses y exigieron formación y salarios mejores.⁷⁴ Finalmente, la expresión “escuela primaria única, gratuita y obligatoria” había sido pronunciada y continuaría alimentando por mucho tiempo el conflicto entre los partidarios de la intervención del Estado en la educación y los defensores de la Iglesia.

Nacionalismo, igualdad, alfabetización, intervención del Estado, estos temas anunciaban un nuevo periodo en la educación colombiana. El advenimiento de Alfonso López Pumarejo y la realización de su programa de Revolución en Marcha iban a acelerar la lenta transformación en curso.

74 *Revista Educación* 1 y 2, n.º 5 (1933): 257-263, y n.º 13-14 (1934): 459-549.

El gobierno de Alfonso López Pumarejo, 1934-1938

La educación en el programa político de Alfonso López Pumarejo

El gobierno de Enrique Olaya Herrera representó un cambio en la historia económica de Colombia al decidir el regreso al proteccionismo y el comienzo del intervencionismo de Estado. Pero no significó una ruptura profunda ni en las políticas educativas ni en la administración. En el Partido Liberal, la mayor parte de los directorios departamentales se pronunciaron en 1934 en favor de esta política de transición lenta hacia un régimen liberal. Pero los militantes se sintieron frustrados cuando se mantuvieron conservadores en las funciones públicas que los liberales querían asumir. Por otra parte, la idea desarrollada a comienzos del siglo por el general Uribe, a saber que el liberalismo colombiano no sobreviviría si no se orientaba hacia el socialismo, tenía eco entre ciertos jóvenes liberales, estimulados por la victoria inesperada del partido en 1930.¹ En 1934 Alfonso López Pumarejo fue elegido presidente de la República. Formado en Londres, este hijo de un banquero había adquirido en Europa, Estados Unidos y después en Colombia, en particular en el Tolima, una larga experiencia en

1 Fals, *Subversión*, 121, y Molina, *Las ideas liberales*, t. I, 249-261, y 288-294, y t. II, 263-267.

los negocios y también había desempeñado un papel importante en el Partido Liberal desde 1925. De los Estados Unidos había traído un nuevo estilo político muy personal, utilizando una retórica “socializante”; este hombre de acción trató de conciliar los votos expresados por las direcciones departamentales del Partido con las esperanzas de cambio del ala radical. Como Franklin D. Roosevelt, López era partidario de una concepción más social del Estado, según la cual este representaba la mejor arma contra el avance comunista. Se rodeó de un equipo de jóvenes ministros progresistas y definió las piedras angulares de su programa de Revolución en Marcha: revisión de la Constitución, reforma fiscal, reforma agraria y reforma educativa.

En su discurso inaugural, el presidente López proclamó su voluntad de transformar a Colombia en una nación moderna. Refutó las tesis deterministas que hacían de la degeneración racial, las dificultades climáticas y geográficas o el bipartidismo político, las causas del retraso económico del país. Según López, la explicación de este debía buscarse en la falta de preparación del pueblo y en el desconocimiento de la realidad nacional:

En el taller, en el campo, vemos cotidianamente un tipo humano que maneja sus hierros de labor con rutinario esfuerzo, que no conoce los artículos de su industria y que debe su profesión a una vocación autodidacta. No tenemos maestros de primera y segunda enseñanza, como no sean los que se forman por su propio esfuerzo, casos aislados, y no el producto de un esfuerzo estatal sostenido, para difundir por toda la República un grupo de institutores que sepan lo que enseñan y lo sepan enseñar. Nuestras Universidades son escuelas académicas, desconectadas de los problemas y los hechos colombianos, que nos obligan con desoladora frecuencia a buscar en los profesionales extranjeros el recurso que los maestros no pueden ofrecernos para el progreso material o científico de la Nación. Por su parte el Estado desarrolla su actividad sobre un país desconocido, cuyas posibilidades ignoran generalmente los gobernantes, y sobre el cual se ha tejido todo género de leyendas. Los políticos también

desconocemos el terreno social que sirve de campo para nuestros experimentos. Y en esa general incertidumbre sobre nuestra propia vida, perdemos el tiempo entregados a divagaciones, a conjeturas, a las teorías más empíricas, sin que la estadística o las ciencias naturales y sociales nos abrevien y faciliten el trabajo, que en las condiciones actuales es fatalmente ineficaz.²

Esta voluntad de aprehender la realidad nacional fue una de las grandes originalidades del pensamiento político de López. En los años treinta, con la apertura de nuevas fábricas, la extensión del comercio y los transportes, el aumento de las funciones del Estado central y de los departamentos, los ingresos de las élites mejoraron. Las clases medias crecieron: gerentes, técnicos, funcionarios, contadores y pequeños empleados comenzaron a tener importancia en la sociedad. Pero los peones y pequeños campesinos no fueron favorecidos por este proceso, a pesar de que el desarrollo de la economía capitalista exigía la constitución de un mercado nacional y el aumento del consumo.

López proponía un vasto programa de integración territorial y social que contemplaba la distribución de tierras periféricas no cultivadas a los campesinos, el aumento de la capacidad de consumo y de producción de las clases trabajadoras, la integración de la mujer a la economía y la modernización de todos los sectores económicos. En este proceso, el Estado debía actuar como protector de los más débiles. Al mismo tiempo, López alentó la creación de sindicatos obreros bajo la égida del Partido Liberal, dotando así al trabajo con una forma de organización moderna más fácilmente controlable. No se trataba de transformar las estructuras socioeconómicas, sino modernizarlas para permitir a Colombia conservar el lugar que había conquistado en el mercado mundial. Debía acrecentar y diversificar sus exportaciones agrícolas y proseguir la captación

2 Alfonso López Pumarejo, "Discurso de posesión (7 de agosto de 1934)", en Alfonso López Pumarejo, *Obras selectas*, t. I (Bogotá: Cámara de Representantes, 1979), 114.

de inversiones extranjeras. Se reforzaron el proteccionismo y el intervencionismo adoptados por Olaya.³

La integración, en el espíritu de López, significaba también que los colombianos debían redescubrir y reconquistar su país, perder su complejo de inferioridad y encontrar una identidad nacional. En cuanto a la política exterior, preconizaba la aproximación de las naciones latinoamericanas, sin poner en cuestión las relaciones de buena vecindad con los Estados Unidos ni la dependencia económica de Colombia respecto a ellos.⁴

En este programa general de modernización y de integración nacional la educación debía tener un papel primordial. En efecto, para permitir la explotación racional del país, era necesario diversificar y especializar las formaciones ofrecidas por el sistema escolar. López quería ofrecer a la industria y a la agricultura el personal calificado que necesitaban para acelerar el paso al capitalismo. La educación sería pues 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”, decía él.⁵ Era necesario también enseñar al peón a nutrirse convenientemente y a los altos funcionarios a administrar bien el Estado.

López conocía los límites de su acción y sabía que toda reforma educativa tomaría más tiempo del que disponía él para realizarla. Anhelaba solo lanzar un movimiento que prosiguiera después de su presidencia. Diseñó algunas de sus líneas centrales.

3 López Pumarejo, “Mensaje al Congreso sobre educación nacional (diciembre 1934)”, *Obras selectas*, t. I, 182-182, “La educación pública primaria”, en *Revista Educación* 3, n.º 24-25 (1935), 416-417, “El tránsito hacia una economía dirigida y la integración nacional (septiembre 1935)”, en *Obras selectas*, t. I, 267-269, y “Mensaje presidencial al Congreso de 1935”, en *Mensajes del Presidente López al Congreso Nacional, 1934-1938* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1939), 34-35 y 75-76.

4 López, “Discurso de aceptación de la candidatura presidencial ofrecida por la Convención Nacional del liberalismo (noviembre 1933)”, en *Obras selectas*, t. I, 78 y 80, “La política panamericana del presidente Roosevelt, julio 1934”, en *Obras selectas*, t. I, 91-93.

5 López, “Discurso de posesión”, *Obras selectas*, t. I, 115-116.

En primer término, el Estado sería dotado con los medios financieros para ejecutar su política, en particular su política educativa; por consiguiente, se emprendería una reforma fiscal, aun cuando los contribuyentes no compartieran aún las ideas de educación y asistencia pública. La enseñanza debía democratizarse; las mujeres podrían ingresar a todos los niveles de formación en la misma medida que los hombres. El Estado utilizaría la escuela y la difusión cultural para aproximarse a los campesinos con el fin de mejorar sus condiciones físicas, materiales e intelectuales. La reforma educativa no concernía pues solamente a los niños y a los jóvenes sino también a los adultos. Se desarrollaría la enseñanza primaria. El gobierno central tomaría la dirección de las escuelas normales departamentales y prepararía numerosos maestros. Se aceleraría la construcción de nuevas escuelas y la nación subsidiaría comedores escolares reservados a los niños pobres. Se crearían liceos nacionales con una enseñanza secundaria gratuita: se extendería la inspección del Estado a los colegios privados. Finalmente, López quería reformar la Universidad Nacional y construir una ciudad universitaria en Bogotá a fin de favorecer el intercambio de ideas entre los estudiantes de todo el país.⁶

Desde su entrada en funciones López renunció a la política de concentración nacional seguida por Olaya y por los gobiernos conservadores de los años 1920. Según él, la cooperación entre las dos formaciones políticas, que había prevalecido hasta 1934, era nefasta porque neutralizaba la oposición y excluía al pueblo de la política. El nuevo gobierno sería definitivamente del Partido Liberal pues sus miembros se encontraban impacientes por asumir el poder. El Partido Conservador debía aceptar la derrota y pasar a la oposición. La cooperación de los conservadores se limitaría a la crítica y a una colaboración administrativa restringida.⁷

6 *Ibíd.*, y "Mensaje al Congreso sobre educación nacional", *Obras selectas*, t. 1, 181-186 y "Mensaje presidencial al Congreso de 1935", *Obras selectas*, t. 1, 79-81.

7 López, "La cooperación conservadora (agosto 1934)", en *Obras selectas*, t. 1, 107-110.

Esta concepción politizada de la administración entrañó cambios en la educación pública que, desde Pedro Nel Ospina, se hallaba dirigida según principios de cooperación entre partidos. Los ocho ministros de Educación Nacional de López fueron liberales.⁸ El primero de ellos, Luis López de Mesa, pertenecía a la generación del Centenario; había participado en los debates sobre la raza y la educación en la década de 1920; sus realizaciones se enmarcan en el movimiento reformista esbozado en esta época. Fue a partir de agosto de 1935, con la entrada a la administración del joven Darío Echandía, cuando la educación respondió más abiertamente a criterios políticos.

Era el momento del Frente Popular, que duró apenas unos cuantos meses. En una atmósfera eufórica en la que los miembros del Gobierno se expresaban como revolucionarios, el Partido Comunista, siguiendo las recomendaciones de la Internacional, se sumó a López. Hasta 1936 las circunstancias políticas favorecían la introducción de este programa. López gozaba del apoyo de las clases populares y de la izquierda, mientras la derecha liberal y el Partido Conservador se encontraban ocupados en reorganizar sus fuerzas y aclarar sus posiciones antes de reaccionar. Pero, desde finales de 1936, López se vio obligado a adoptar unas vías políticas y una retórica más moderadas. Los debates alrededor de la reforma agraria y de la reforma de la Constitución habían permitido a las élites liberales y conservadoras unirse contra López y este debió aceptar que el proceso de reforma se interrumpiera. Por consiguiente, la acción de los últimos ministros de Educación de este período, los cuales se sucedieron con rapidez en un intervalo de seis meses, fue modesta y hasta inexistente.

¿Fin de una época dinámica? Colombia retomaba aliento después de los años 1934 a 1937 que habían visto una explosión de reformas. En la educación se improvisó, se creó y se imitaron, a veces, algunas realizaciones de la Revolución mexicana o de la República española, pero sin un programa integrado. El mismo

8 Ver lista de los ministros de Educación en anexo.

López reconoció en 1937 que el movimiento se le había escapado de sus manos y que la orientación técnica que predicaba no se había aplicado en el Ministerio de Educación.⁹ De hecho, los años de 1934 a 1938 no dejaron muchos rastros en las estadísticas educativas.¹⁰ Pero aportaron un cambio profundo en la orientación de la instrucción pública que se grabó en la memoria colectiva: para la inmensa mayoría de los testigos que entrevistamos, 1936 marcó un cambio definitivo en la educación colombiana.

La educación popular y rural entre 1934 y 1935

Las reformas educativas nacionales de 1927 y 1931-1932 no modificaron de manera concreta la enseñanza primaria y secundaria. Como medidas legislativas, fijaron ciertos principios como el carácter obligatorio de la educación elemental y la unificación de las escuelas primarias; prepararon el terreno para el establecimiento de un sistema educativo más centralizado y de una enseñanza secundaria pública.

Con el ascenso de Luis López de Mesa al Ministerio de Educación en 1934, cambió la orientación de la política escolar nacional. Si, entre 1931 a 1932, Carrizosa optó por la calidad contra la cantidad, en 1934 el interés estuvo a favor de la cantidad, o sea el mayor número posible de niños. Luis López de Mesa, médico y antioqueño, se inclinó a emprender más bien reformas materiales

9 López, "Mensaje presidencial al Congreso de 1937", en *Mensajes del presidente*, 242-243.

10 Ver Anexo 2, figuras 15 a 18. Para la educación primaria, el crecimiento anual del 2,5 % entre 1934 y 1938 es inferior al del 3,8 % registrado en el período 1918-1934. En 1934, había un total de 7522 escuelas con 520 875 alumnos inscritos. En 1938, el número total de escuelas era de 8378 con 572 557 alumnos inscritos. La educación urbana queda estancada durante todo el período, mientras que la educación rural aumentaba considerablemente: en 1934, había 4858 escuelas primaria rurales con 268 553 alumnos inscritos; en 1938, se contaban 5714 escuelas rurales y 317 257 alumnos inscritos. El aumento en el número de las jóvenes fue ligeramente superior al de los jóvenes (ver Aline Helg, "La educación primaria y secundaria durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938)", en *Revista Colombiana de Educación*, n.º 6, [1980]: 19-20).

que pedagógicas. Su programa se inspiró en las realizaciones de Bernal en Boyacá. Las finanzas, la higiene y la alimentación escolar, la educación y la cultura rurales fueron el centro de sus preocupaciones.

El presupuesto de educación nacional

En 1934, las rentas del Estado central se elevaban a \$38 000 000, de los que el 62 % estaba constituido por impuestos indirectos mientras que los impuestos directos, sobre las sucesiones y la renta, no suministraban sino el 16 %. Además, su cobro dejaba mucho que desear.

El gobierno de López instauró nuevos impuestos directos; aumentó el impuesto sobre la renta e instauró un impuesto nacional sobre la propiedad raíz y una tasa sobre el consumo de tabaco.¹¹ Estas medidas permitieron un acopio de fondos suplementarios, y la Ley 12 de 1934 previó que a partir de 1936 el Estado consagraría al menos el 10 % de su presupuesto a la educación pública. Aunque la anterior disposición no se cumplió antes de 1962, a partir de 1935 los presupuestos de educación aumentaron inmediatamente tanto en su valor absoluto como relativo, como se observa en la tabla 12 (ver también Anexo 2, figuras 19 y 20).

Aunque insuficientes para permitir a los ministros de Educación la realización de sus proyectos, esas sumas traducen un cambio en la concepción del Estado. De 1934 a 1938 el presupuesto de educación se multiplicó por cuatro: en la misma época el de higiene subió en un 81 %.¹² De ese modo el sector social representaba una parte cada vez más importante en las funciones del Estado nacional incluso si, según la tabla 13, los departamentos continuaban soportando la parte más pesada del financiamiento de la educación.

El gobierno central comenzaba a participar en gastos asumidos hasta entonces en su totalidad por los departamentos o

11 *El Tiempo*, 16, 27 y 29 de noviembre de 1934.

12 El presupuesto de higiene se elevaba en \$2 149 727 en 1934 y en \$3 901 075 en 1938 (*El Tiempo*, 24 de junio de 1938).

los municipios.¹³ Aprobó \$201 377 en 1937 y \$306 543 en 1938 para la construcción de locales escolares cuyos planos debían ser aprobados de antemano por el Ministerio. Estas sumas eran modestas puesto que se estimaba que la construcción de una escuela costaba cerca de \$3000 y que existía un faltante de 15 000 locales para que todos los niños de 7 a 14 años pudieran asistir a clases.¹⁴ La edificación de la ciudad universitaria y de los primeros colegios nacionales comprometió fuertemente el presupuesto nacional. Habiendo decidido añadir un programa de gimnasia a la enseñanza primaria y secundaria, el Ministerio fundó el Instituto Nacional de Educación Física, destinado a la formación de maestros en la materia; fue necesario construir instalaciones deportivas e importar material del extranjero.

Tabla 12. Gastos totales del Estado central y gastos para la educación nacional entre 1934 a 1938.

Año	Gastos totales de la nación (1)	Gastos de la nación en educación (2)	% (2/1)
1934	73 883 000	1 920 000	2,6
1935	60 313 000	2 532 000	4,2
1936	72 488 000	5 311 000	7,3
1937	83 947 000	6 183 000	7,4
1938	92 619 000	7 609 000	8,2

Fuentes: DANE, *Estadísticas sobre presupuestos nacionales*, y Luis A.

Bermúdez, "Diez Años de educación y cultura en Colombia", en *Anales de economía y estadística*, n.º 3 (1942), 52.

13 En los años 1930, los ingresos municipales provenían de bienes y servicios municipales (38 %), de impuestos (38 %), de subvenciones nacionales y departamentales (21 %) y de otras fuentes diversas (4 %). Los gastos corrientes del conjunto de los municipios ascendían a cerca de \$20 000 000 por año, de los cuales el 10 % se destinaba a la educación (DANE, "Estructura Económica, 1924-1950", en *Boletín mensual de estadística*, n.º 226 [1970], 155).

14 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1936), 26-27, *Memoria* (1938), 9 y *Texto y explicaciones de la Ley 30 del 20 de diciembre, sobre intensificación de la educación primaria* (Bogotá: Prensa de la Biblioteca Nacional, 1944), 36.

Tabla 13. Gastos departamentales para la educación general y primaria entre 1934 y 1938 (en pesos corrientes).

Año	Gastos de los departamentos en educación general	Gastos de los departamentos en educación primaria	Diferencia gastos departamentos con gastos de la nación (col. 3 - col. 2 [tabla 12])
1934	6 401 000	n. d.	+ 4 481 000
1935	7 191 000	4 884 000	+ 4 959 000
1936	7 515 000	5 411 000	+ 2 204 000
1937	8 868 000	6 387 000	+ 2 685 000
1938	9 301 000	6 937 000	+ 1 692 000

* Ver Tabla 12, columna (2).

Fuentes: A partir de Ministerio de Educación Nacional, Memoria (1938), 12-13, Memoria (1942), 5 y Lebot, Elementos para la historia, 131.

El Gobierno central pudo cumplir mejor sus tareas. Funcionaban más escuelas normales. Los rubros asignados al material y a los manuales escolares se multiplicaron por más de diez entre 1934 y 1935 cuando se elevaron a \$465 280, lo que representaba cerca de un peso por alumno, o sea el mínimo buscado por el Ministerio. Estas sumas declinaron progresivamente, descendiendo a \$246 000 en 1938 y solo en 1951 volvieron a la suma asignada en 1935. Paralelamente, el Ministerio se esforzó por racionalizar la distribución del material instaurando una contabilidad rigurosa y responsabilizando a los empleados ministeriales y departamentales de su repartición. Desde entonces los maestros tuvieron un abastecimiento mejor de materiales escolares.¹⁵

La Comisión de Cultura Aldeana

López de Mesa creó dos secciones nuevas en el Ministerio de Educación: enseñanza femenina y educación física. Pero su innovación

15 Ministerio de Educación Nacional, Memoria (1936), 36-39, Memoria (1939), 23, Memoria (1942-1943), 24-25, 77, y Educación colombiana, 137-138.

principal fue la creación del Secretariado de la Comisión de Cultura Aldeana y Rural, que debería ocuparse de la integración campesina.¹⁶

López de Mesa tenía una visión determinista del pueblo colombiano. En su *Introducción a la historia de la cultura en Colombia* (1930) comparaba esquemáticamente la psicología del negro con la de un niño despreocupado y la del indio con la de un anciano malicioso. La superioridad de la raza española, y sobre todo la de los nórdicos, le parecía evidente. Sin embargo, según él, todos tenían las capacidades intelectuales y físicas que una educación apropiada y un programa de higiene nacional permitirían desarrollar. Uno de los problemas cruciales de Colombia era la fosa que separaba el campo de la ciudad. Para remediar lo anterior López de Mesa se inspiró en las misiones pedagógicas mexicanas creadas por Vasconcelos en 1923, en las misiones pedagógicas organizadas durante la República española y en las reformas emprendidas por Rafael Bernal en Boyacá.¹⁷

El Gobierno comenzaría por enviar una comisión nacional aldeana y rural para realizar encuestas en los departamentos. Formada por cinco expertos en urbanismo, salud pública, agronomía, pedagogía y sociología, respectivamente, la comisión estudiaría las posibilidades de desarrollo de cada departamento, en particular sus necesidades educativas. En efecto, la escuela sería el centro de la acción gubernamental tendiente a mejorar las condiciones de vida del campesinado. En las diferentes regiones, escuelas normales especiales prepararían a los maestros rurales para su nuevo papel de estímulo. El cura, el médico y el alcalde darían conferencias a los alumnos y a los adultos sobre religión, higiene, salud e instrucción cívica en las escuelas municipales. Era necesario desarrollar la vida de la aldea, sacar a los campesinos de su pobreza cultural y ofrecerles la posibilidad de encontrar otras

16 Ley 12 de 1934, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 111-113.

17 Ver Josefina Vásquez de Knauth, *Nacionalismo y educación en México* (México: Colegio de México, 1970), 138-139, y para España, Adolfo Maíllo, *La educación en la sociedad de nuestro tiempo* (Madrid: Escuela Española, 1967), y Eleanor Krane Paucker, "Cinco años de misiones", en *Revista de Occidente*, n.º 7-8 (1981), 233-268.

ocasiones culturales diferentes al mercado y la misa. El Ministerio de Educación proponía la creación de un orfeón, la compra de un receptor de radio y de un proyector de cine, que permitirían organizar fiestas y contribuirían a romper el aislamiento de las zonas rurales. Además, la estructura de la Comisión de Cultura Aldeana y Rural Colombiana se parecía a la de las misiones mexicanas y españolas, pero, a diferencia de México y de la España republicana, no debía pretender disminuir el peso de la religión, ya que en opinión de López de Mesa, esta era, con la lengua española, la fuerza de cohesión de la sociedad colombiana.¹⁸

La Comisión de Cultura Aldeana y Rural desapareció 6 meses después de su creación. La llegada de Darío Echandía al Ministerio de Educación y su concepción más política de la Instrucción Pública le fue fatal. No obstante, tuvo algunos logros. Los cinco expertos nombrados publicaron dos estudios sobre los Departamentos de Huila y Nariño. Bernal en Boyacá, Nieto y Carrizosa en Nariño, habían hecho, cada uno a su manera, un estudio de campo acerca de la situación escolar. Por primera vez se hicieron investigaciones socioeconómicas sobre algunas regiones de Colombia. Desgraciadamente, cada experto estudió su dominio específico sin confrontar experiencias mutuas. Por ello los dos informes sobre la educación rural fueron similares y no ofrecieron ninguna explicación original. Sobre Nariño, el futuro ministro de Educación Jorge Zalamea escribió: el pueblo rural “no solicita escuela... no la necesita y no le serviría para nada”,¹⁹ mientras Tulio Gaviria escribía del Huila:

Los alumnos son dóciles, de una cultura natural que me sorprendió grandemente, de inteligencia clara, hábiles para los trabajos

18 Ley 12 de 1934, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana y Memoria* (1935), 59-67, Luis López de Mesa, “El estatuto de la aldea colombiana”, en *Revista de Educación* 2, n.º 13-14 (1934), 454-457, e *Introducción a la historia de la cultura de Colombia* (Bogotá, 1930), 134 s. g.

19 Ministerio de Educación Nacional, *El Departamento de Nariño: estudio de la comisión de cultura aldeana* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1935).

manuales y poco precoces a pesar del clima. Pero se nota en ellos cierta falta de iniciativa, de actividad y de entusiasmo que es preciso estudiar y corregir con sumo cuidado. Los padres de familia y la sociedad en general demuestran poco entusiasmo para las escuelas. No se han dado cuenta de las ventajas morales y materiales de la educación, y eso explica cómo en el Huila solo hay una nocturna, cómo las dos terceras partes de los niños no van a los centros de enseñanza, y cómo son pocos los consejos municipales que fomentan las obras de protección de la infancia.²⁰

Las recomendaciones para las Asambleas Departamentales formuladas por la Comisión no pasaban de generalidades: aumentar el número de escuelas, abrirlas por la tarde, poner en funcionamiento colegios secundarios al alcance de los pobres, desarrollar escuelas de artes y oficios, huertas escolares, bibliotecas; ocuparse de la salud y de la alimentación de los niños.

Evidentemente en tan poco tiempo la Comisión no llegó a dar impulso a una cultura aldeana. Una primera presentación de cine cultural tuvo lugar el 7 de agosto de 1936, día de fiesta nacional, en el parque municipal de Bogotá, lo que muestra los límites del radio de acción del Ministerio de Educación.²¹ Pero la creación de bibliotecas tuvo más éxito. En estos años la edición y la lectura se desarrollaban en Colombia. Nuevos periódicos salían y su distribución se mejoraba. El número de lectores de la Biblioteca Nacional pasó de 32 682 en 1931 a 127 871 en 1935.²² En los municipios también se leía más y se organizaron bibliotecas; en 1936, el Ministerio de Educación censó 674 bibliotecas a través del país, con un total de 95 462 volúmenes.²³ La Comisión de Cultura Aldeana preparó, para dotarlas, una serie de publicaciones. Cerca de 100

20 Ministerio de Educación Nacional, *El Departamento de Huila: estudio de la comisión de cultura aldeana* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1935), 212.

21 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1936), 54-58.

22 Gran Bretaña (Londres), Public Record Office, Foreign Office, Serie 371/20623 (Informe para 1936).

23 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1936), 54-55.

obras de escritores y poetas nacionales y extranjeros aparecieron entre 1935 y 1936. Libros más prácticos destinados al magisterio, a los médicos de aldea, a las élites locales susceptibles de actuar sobre las comunidades rurales, completaron esta colección.

La primera obra, *Las doce plagas mayores*, mostraba las principales preocupaciones de las élites en cuanto a las condiciones de vida del pueblo. La mala alimentación, el alcoholismo, el paludismo, la sífilis, el cáncer, la lepra, la tuberculosis, las bubas, las enfermedades debidas a la suciedad, el bocio y las mordeduras de serpiente, constituían las plagas que más amenazaban a los colombianos. Había otros libros que trataban de un problema particular y daban consejos prácticos. Así, la *Cartilla de los alimentos* concluía con la traducción de una publicación del Departamento Nacional de la Salud Pública brasilera en donde se explicaba con simplicidad cómo nutrirse con frutas, legumbres, productos lácteos y huevos para balancear una alimentación compuesta ante todo de harinas, y cómo mantener en condiciones apropiadas el lugar reservado a la cocina. Había también obras sobre plantas, animales domésticos, corrales, la construcción de casas y muebles rústicos, higiene y cuidado de niños. Otras publicaciones se referían a los programas escolares: una trataba del cultivo del jardín escolar; otra presentaba un nuevo método para enseñar lectura; una tercera explicaba cómo enseñar gimnasia y una cuarta consistía en una antología de canciones infantiles y patrióticas.

Higiene y alimentación escolar

La publicación de estas obras hacía parte de un programa más amplio de higiene y alimentación. López de Mesa pensaba que sin higiene y sin alimentación adecuada sería inútil reformar la educación. A fin de centralizar las experiencias que se desarrollaban en algunos departamentos y de extenderlas al resto del país, proyectaba crear 40 comisiones nacionales, compuestas de un médico, un dentista y un inspector escolar. A cada una de ellas le será confiada una zona del país en la que dirigirá una

campana en favor de la salud de los alumnos; \$300 000 fueron asignados a su organización y \$150 000 a la compra de medicinas para los niños menos favorecidos. En 1936, una parte de este dinero se utilizó en la compra de máquinas importadas para la fabricación de calzado barato por parte de los presos. Sin embargo, 17 comisiones fueron puestas en funcionamiento. El Ministerio de Educación organizó campañas como la de la lucha antituberculosa en 1937.²⁴ Pero la salud seguía siendo esencialmente una tarea departamental en la que el Estado central participaba financieramente.

Al finalizar el primer gobierno de Alfonso López en 1938, todos los departamentos empleaban al menos un médico y un dentista escolares, salvo Huila y Nariño.²⁵ La región de Bogotá, con sus 19 médicos, sus 18 dentistas y sus 29 auxiliares, era la más favorecida. Todos los municipios de Cundinamarca recibían una vez por año la visita de un médico escolar. Los docentes eran informados con anticipación, y las maestras rurales se dirigían a la aldea con sus alumnos. Los médicos examinaban con atención a los más enfermos y distribuían purgantes a todos los niños para eliminar los parásitos intestinales. El departamento de Boyacá, que era el pionero en la materia, así como Atlántico, Antioquia, los Santanderes, Tolima y Valle organizaban también una visita médica anual en las aldeas; además financiaban campañas departamentales de vacunación. De una manera general se daba más importancia a la salud que antes. Algunos departamentos no se preocupaban solamente por la salud de sus alumnos, sino que también les impartían normas de higiene, como por ejemplo hervir el agua antes de beberla y proteger su cuerpo de parásitos.²⁶

24 *Ibid.*, pp. 17-20, Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1935), 10-11, y Ley 20 de 1937, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 156.

25 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1938), tabla en anexo. Esos dos departamentos fueron precisamente, los que recibieron la visita de la comisión de cultura aldeana; parece que esta no tuvo continuidad al menos en ese dominio particular.

26 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1938), tabla en anexo, Departamento de Boyacá, *Informe al gobernador de 1938* (Tunja, 1938), 15, y entrevistas con Elvira

Desde 1935 el Ministerio de Educación comenzó a financiar los comedores escolares. En ese año, un presupuesto de \$600 000, o sea un cuarto del presupuesto total de educación, se consagró a subvencionar modestos desayunos en las escuelas urbanas y con menos frecuencia almuerzos en las escuelas rurales “alternas” (un día para niños, otro para niñas). Pero esta iniciativa provocó numerosas críticas, lo que obligó al Ministerio a disminuir sus aportes destinados a la alimentación escolar en 1936. Según muchos detractores, la ayuda nacional hacía perder a los departamentos y a los municipios el sentido de sus responsabilidades. Echandía estimaba que el Estado no debía transformarse en una “gigantesca institución de beneficencia”.²⁷ Algunos liberales aprovecharon la ocasión para atacar a Bernal quien fue el gestor de los comedores escolares, tachándolos de obras de caridad. Ciertos conservadores opinaban que el Estado, al alimentar a los alumnos, asumía una tarea propia de la familia; esto era peligroso para la sociedad, más aún cuando los comedores escolares estatales eran una invención de la Unión Soviética.²⁸ En resumen, la mayoría opinó que se necesitaba cambiar la organización de los comedores escolares. Estos gravaban de manera importante el presupuesto educativo cuando el Gobierno deseaba consagrar sus esfuerzos a otros sectores de la educación, en particular a la secundaria y a la Universidad.

A partir de 1936, el Ministerio de Educación asignó las subvenciones dando prioridad a los comedores escolares que tuvieran ya una ayuda importante del departamento. Si esta medida era favorable a los municipios pobres en un departamento rico, reforzaba aún más el avance de ciertas regiones (Antioquia, Boyacá y Cundinamarca, sobre todo, pero también Caldas y Tolima). Sin embargo, las regiones periféricas del Chocó y Meta recibieron una ayuda especial que permitió la organización de numerosos

de Zapata, Nina Giraldo de Espinosa y Jorge Valderrama.

27 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1936), 23. Ver también *Memoria* (1935), 7-10.

28 Departamento de Boyacá, *Informe* (1938), 7 y 114, y Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1938), 27.

comedores escolares en 1937. Ese año se sirvieron en las escuelas públicas de toda la nación ocho millones de desayunos y cuatro millones de almuerzos. Más de 50 000 niños, o sea el 10 % de la población escolar, acudían con regularidad a comer a la escuela. Esta realización no deja de impresionar, aun cuando, según las evaluaciones ministeriales, el 20 % de los alumnos asistían a clase el estómago vacío.²⁹

Los comedores escolares, por razones locativas, facilidades de organización y motivos de prestigio municipal, funcionaban con más frecuencia en las escuelas urbanas de ciudades y aldeas que en las escuelas rurales de veredas. Para frenar esta tendencia, el departamento de Boyacá creó las cooperativas escolares en las zonas rurales; el Estado suministraba pan, panela, carne y sal; los alumnos aportaban leña, frutas, huevos, legumbres y féculas. En el resto del país el alumno no participaba en el aprovisionamiento del comedor escolar. Era el maestro quien decidía, en el momento de la inscripción, cuáles eran los niños que, por su pobreza, tomarían una comida en la escuela.³⁰

Para completar su programa en favor de la salud, López de Mesa hizo asignar \$600 000 para la construcción de una docena de colonias de vacaciones en las diferentes regiones del país. Esas colonias permitían a los escolares que sufrían de enfermedades endémicas no contagiosas hacer una cura de salud. Una vez ministro, Echandía redujo el proyecto a una sola colonia modelo establecida en Usaquén, al norte de Bogotá. Reservada a las niñas de diez a doce años, la colonia empezó a funcionar a fines de 1937. Bajo la dirección de Norberto Solano Lozano, un centenar

29 Decreto 219 de 1936, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 134, *Memoria* (1935), 7-10, *Memoria* (1938), tabla en anexo, Decreto 267 de 1938, en *Educación colombiana*, 176-177, y Departamento de Antioquia, *Mensajes del Gobernador* (1938), 48-49.

30 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1938), 37, *Memoria* (1942-1943), 21, Departamento de Boyacá, *Informe* (1938), 7-11, y entrevistas con Jorge Valderrama, Elvira de Zapata, Nina Giraldo de Espinosa y María Teresa Montoya de Álvarez.

de alumnas recibían sus cuidados al aire libre mientras seguían el programa escolar.³¹

Las escuelas normales rurales

El origen de las escuelas normales rurales se encuentra en un artículo de Julius Sieber publicado en la revista *Educación*. Proponía una formación especial para las maestras rurales, adaptada a sus condiciones particulares de trabajo y a su misión concreta. Abiertas a las jóvenes que hubieran terminado la primaria, estas escuelas prepararían en dos años de internado las docentes rurales. La formación incluía por un lado los conocimientos elementales y por otro, trabajos manuales y agrícolas e higiene.³²

A comienzos de 1935, el Ministerio de Educación adoptó casi palabra por palabra el proyecto de Sieber. López de Mesa creó dos establecimientos de ese tipo en Bogotá y Santa Marta, cada uno con unas 50 alumnas becadas. Pero esas escuelas, situadas la una en la capital, la otra en una pequeña ciudad, se encontraban en locales tan agradables y provistos de equipos tan modernos que las jóvenes que egresaban no tenían ningún deseo de ir a enseñar en una escuela rural. Efectivamente, ellas después pasaban rápidamente del campo a una aldea y a un pueblo y acababan enseñando en una escuela urbana. La tendencia anterior se agravó aún más cuando el ministro decidió en 1938 que los estudios de las maestras rurales serían de tres años. Las jóvenes se creían demasiado sabias para aceptar aislarse en una vereda.³³

31 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1936), 20-21, y *Memoria* (1940), 71.

32 Julius Sieber, "Proyecto sobre una escuela normal para rurales", en *Revista Educación* 2, n.º 1 (1934), 665-675.

33 *Revista Educación* 3, n.º 18-19 y 116-117, Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1935), 31, y *El Tiempo*, 17 de abril de 1937.

La oficialización del método de los centros de interés

Desde 1932 el director de Inspección Nacional, Agustín Nieto Caballero, estaba ensayando un nuevo programa de enseñanza primaria en el Gimnasio Moderno y algunas escuelas públicas de Bogotá, fundado sobre el método de centros de interés de Decroly y repartido en cuatro años:

- Primer año: vida familiar y escuela.
- Segundo año: vida de la aldea, del barrio o de la ciudad.
- Tercer año: el municipio y el departamento.
- Cuarto año: Colombia.

Partiendo de las nociones de higiene, moral y trabajo, el interés del niño se orientaba progresivamente hacia la formación de la sociedad y de la economía, hacia la religión, la historia y la geografía. La observación de la realidad se realizaba principalmente gracias a paseos, excursiones y visitas a lugares públicos; se enseñaba a los niños a comparar y a relacionar lo que observaban con los conocimientos ya adquiridos. Al final, mediante exposiciones orales, composiciones escritas y dibujos debían expresar sus reflexiones.³⁴

En 1935, López de Mesa consideró terminado el período de ensayo de este nuevo programa primario, cuya adopción recomendó a las direcciones departamentales de educación. Su programa innovador quedó casi sin efecto. Con la excepción de algunas experiencias pedagógicas en Boyacá, Antioquia, Valle y Tolima, solo Cundinamarca adoptó oficialmente el método de centros de interés; la Dirección de Educación distribuyó a los maestros folletos que explicaban las tres etapas de la pedagogía de Decroly y daban ejemplos de su aplicación; además se organizaron cursos de información en Bogotá en los cuales tomaba parte un maestro por cada municipio.³⁵

34 Camelo, *Preocupaciones*, 16-230, y Nieto, *Sobre el problema*, 161.

35 Entrevistas con Gabriel Anzola y Elvira Zapata. Ver también Departamento de Cundinamarca, *Circulares a los maestros del Departamento* (Bogotá, 1936).

La Iglesia había prohibido en 1932 la difusión de una publicación del Ministerio sobre Decroly, invocando el anticlericalismo del médico belga. La oficialización de los centros de interés coincidió con el recrudescimiento por parte de numerosos liberales de demostraciones antirreligiosas. Varios eclesiásticos vieron en el nuevo programa primario un atentado a la religión católica. Reprocharon al Gobierno no haber propuesto un centro de interés sobre Dios y el niño; los responsables del ministerio rearguyeron que según la legislación, los programas de religión eran de competencia de la Iglesia y que los planes de estudio lo estipulaban con claridad. La polémica se detuvo allí. La Iglesia no era unánime en condenar los centros de interés. Los hermanos cristianos se habían interesado mucho por el método y en algunas escuelas privadas confesionales este hacía parte del programa escolar.³⁶ Después de sus disensiones relativas al candidato presidencial del Partido Conservador en 1930, la Iglesia prefirió no provocar un nuevo debate interno. Además, se encontraba menos preocupada por su influencia sobre la enseñanza primaria que sobre la enseñanza secundaria y universitaria.

Algunos años más tarde, cuando las tensiones políticas alcanzaron su punto álgido, la polémica sobre los centros de interés resurgió con fuerza. Ciertos defensores de la enseñanza católica los describieron como un verdadero cataclismo. Antonio Bohórquez escribió en 1956 que las interpretaciones erróneas de la Escuela Activa a partir del gobierno de López “hicieron de la juventud de entonces una generación indisciplinada que la nación pagó el 9 de abril de 1948”.³⁷ En 1964, Jorge Enrique Arévalo hizo suya esta apreciación y atribuía a los centros de interés la superficialidad y el analfabetismo de toda una generación de colombianos.³⁸

36 Entrevista con hermano Gonzalo Carlos, y De la Inmaculada, *¿Quién ha educado?*, 174-175.

37 Bohórquez, *La evolución educativa*, 440.

38 Jorge Enrique Arévalo, *Historia de la Educación en Colombia* (Bogotá, 1964), 32.

Ciertamente, allí donde tuvo lugar, el cambio de método fue mal asimilado por un magisterio con frecuencia desprovisto de formación específica. Sin embargo, la mayoría de los maestros se encontraban muy aislados o demasiado aferrados a su rutina pedagógica para hacer innovaciones y la reforma no les tocó. Otros rechazaron categóricamente el método Decroly, decretando que llevaban numerosos años enseñando con éxito según los métodos tradicionales; ni unos cuantos notables de Bogotá, ni los jóvenes recientemente instalados en las direcciones departamentales o en la Inspección Nacional de Educación iban a convencerlos de la conveniencia de las nuevas orientaciones oficiales. Ciertos maestros adoptaron una actitud más oportunista: continuaban enseñando como lo hacían habitualmente y consagraban solo algunas horas por semana a los centros de interés. Un antiguo alumno de Bucaramanga nos contó que su maestro los llevaba en excursión y alrededor de un árbol les hacía un curso de historia natural. Al aplicar el centro de interés a la familia, una maestra rural de Cundinamarca hablaba de Dios y de la religión, pues temía más al cura que al Inspector.³⁹

En suma, los centros de interés muestran la extensión de la acción del Ministerio de Educación Nacional: Bogotá, el departamento de Cundinamarca, cuyas carreteras y caminos lo unían a la capital y algunas grandes ciudades. La inspección nacional se ejercía en la misma red. Pero en el resto del país el Ministerio seguía siendo una abstracción; pocos profesores tenían la ocasión de entrar en contacto con uno de sus miembros y para ellos eran los representantes departamentales y municipales los que encarnaban la autoridad.

39 Entrevistas con Jorge Valderrama y Elvira de Zapata. También con Nicolás Gaviria, Gabriel Anzola y Bernardo Restrepo.

Centralización, politización y democratización entre 1935 y 1938

En agosto de 1935, Darío Echandía sucedió a Luis López de Mesa en el Ministerio de Educación en el preciso momento en que el Partido Liberal lograba la mayoría de curules en el Congreso. Doctor en Derecho, de origen tolimense, Echandía hacía parte del movimiento de jóvenes liberales de izquierda. Hasta entonces ministro de Gobierno, dio una orientación resueltamente centralista y más política a la educación. Ese cambio no debe ser aislado del período “izquierdizante” del gobierno de López, cuando la Unión Nacional de Izquierda Revolucionaria (UNIR) de Jorge Eliécer Gaitán y después el Partido Comunista, se aliaron al Partido Liberal. La Reforma Constitucional constituyó el apogeo de esta revolución. Dirigida por Echandía, reunió las ideas dominantes de López, pero tras estos liberales, comunistas y socialistas se expresaban por primera vez en público.

El clima político que predominó desde los años veinte cambió con brusquedad en 1935. Las reacciones de los conservadores, de la Iglesia, de las congregaciones religiosas y de una parte de los liberales a las reformas en curso, no fueron menos violentas. Es pues en el contexto surgido de la Reforma Constitucional donde se pueden comprender las medidas aplicadas en la educación y las reacciones que estas suscitaron, tanto en los medios políticos como en el magisterio.

La Reforma Constitucional de 1936

Por efecto de la abstención conservadora, la Reforma Constitucional se adoptó por el Congreso. Tenía tres grandes ejes: democratización creciente, intervención del Estado y laicización. Hasta entonces, aunque todos los ciudadanos varones de veinte años o más podían elegir sus consejeros municipales y sus diputados a las Asambleas Departamentales, solo aquellos que sabían leer y escribir y quienes poseían un ingreso anual mínimo de \$500 o aquellos que tenían una propiedad inmobiliaria equivalente al

menos a \$1500, podían escoger los electores presidenciales y los representantes a la Cámara. La extensión en 1936 del sufragio nacional a todos los ciudadanos varones no respondió solo a principios democráticos. La victoria liberal de 1930 había sido provocada por la división de los conservadores; la de 1934 por su abstención. Pero los liberales sabían que para mantenerse a la cabeza de la República debían contar con la participación de los sectores populares de las ciudades y de las regiones con tradición liberal.

La Reforma reforzó la intervención del Estado. Garantizaba la propiedad privada, pero definida como una función social que podía ser limitada por el interés público. El Estado se reservaba el derecho de intervenir en las empresas privadas y de proteger el trabajo, considerado como una obligación social. La asistencia pública a los pobres y a los desposeídos se volvía función estatal.

Toda referencia al catolicismo como religión oficial desaparecía. El acto de reforma constitucional garantizaba la libertad de conciencia y de los cultos que respetaban la moral cristiana y la ley. Abrió la vía a un nuevo Concordato con la Santa Sede. Así mismo en la educación primaron los principios de laicización y de intervención estatal:

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.⁴⁰

40 Acto Legislativo n.º 1, art. 14, en Uribe Vargas, *Las constituciones*, t. II, 1106. El artículo adoptado es más moderado que el propuesto por el Gobierno al Congreso, que era: "La educación pública es función del Estado. Ella tiene por objeto preparar al individuo como miembro de la sociedad civil y para servicio de esta. Es derecho y obligación de todos recibir un grado mínimo de instrucción, que fijará la Ley. La enseñanza primaria será gratuita en las escuelas del Estado y obligatoria para quienes no acrediten haberla recibido fuera de ellas" (citado por José López Henao, *La familia, el Estado y la Iglesia en la Educación. Comentarios a algunos artículos del Proyecto de la nueva constitución nacional* [Medellín: Bedout, 1936], 17).

La reacción de los conservadores

El Partido Conservador y el episcopado enviaron una carta de protesta ese mismo día; la primera al Gobierno, la segunda al Congreso. En los dos textos se manifestaba alarma, entre otros motivos por la supresión de la referencia a la religión católica como religión oficial y por el fin de la orientación católica en la educación.⁴¹

El Siglo, órgano de los partidarios de Laureano Gómez en el Partido Conservador, fundado en 1936, estructuró su ideología y reclutó su clientela en la polémica contra la reforma constitucional. Según ese diario, los liberales demostraban, en su fervor anticlerical, los vínculos que los unían a los comunistas, y la reforma no era sino un primer paso hacia la separación de la Iglesia y el Estado. La educación, tal como había sido concebida en el nuevo artículo de la Constitución, conducía irremediabilmente a “la escuela laica, a la escuela materialista y sin Dios”.⁴² Rafael Bernal Jiménez, en un artículo titulado “Los dos frentes únicos”, explicaba que en Colombia como en Europa, se asistía a la lucha del materialismo y del marxismo contra el espiritualismo y el equilibrio social. Según Bernal los liberales mostraban su afiliación al campo marxista al atacar la propiedad y la religión, y al socializar y descristianizar la escuela colombiana.⁴³ A partir de 1936, el Partido Conservador proclamó su orientación a la derecha. Sus nuevas consignas eran: patria, familia, propiedad, orden y unidad religiosa. Para luchar contra la invasión de las ideas comunistas buscó entre los modelos europeos de la democracia cristiana, del corporativismo y de las diferentes formas de fascismo; cada tendencia hizo sus adeptos.

A pesar de esto los conservadores no se opusieron globalmente a la política educativa de López. En realidad, en 1936 como en 1931, la concepción de los dos partidos divergía en esencia a propósito del carácter religioso de la educación y la reforma

41 Cartas de los conservadores en *El Siglo*, 27 de febrero de 1936, y “Carta del Episcopado” en *Revista Javeriana* 5, n.º 3 (1936), 161-165.

42 *El Siglo*, 12 de junio, 27 de julio, 10 de agosto de 1936 y 24 de septiembre de 1937.

43 *El Siglo*, 27 de febrero de 1936.

constitucional reforzaba la reivindicación de los conservadores en favor de una enseñanza católica.⁴⁴ En cuanto a los otros aspectos de la educación, la oposición se desencadenó cuando los liberales utilizaron con fines políticos ciertas medidas gubernamentales y retiraron a conservadores de puestos educativos.⁴⁵ En su larga permanencia a la cabeza de la nación, los conservadores se habían desinteresado del aspecto estrictamente político de la enseñanza. Habían visto con satisfacción que su influencia se había sostenido en el sector educativo hasta 1934. La reconquista partidista de la administración dirigida por López les pareció una traición. Los viejos demonios de las guerras civiles del siglo XIX resurgieron teñidos de socialismo. La oposición conservadora fue una oposición defensiva, puntual, que trataba de volver a su favor los ataques liberales contra la Iglesia. Así, *El Siglo* escribía bajo el título “El Ministerio de la Corrupción Nacional”:

Entre los fracasos administrativos de la desvencijada “República Liberal”, ninguno de tan deplorables consecuencias como el que ha acompañado al Ministerio de Educación Nacional. Fracaso pedagógico, fracaso administrativo, fracaso moral. [...] la tendencia sectaria y mezquina viene desarrollándose en todos los sectores de la actividad oficial: la paulatina prescindencia de los profesores católicos; el fomento oficial del espionaje en la Universidad; el atropello, también oficial, a los fueros de estudiantes y profesores, como ocurrió en la Universidad de Antioquia; el auxilio con los fondos de la Universidad Nacional, para el envío de jóvenes al Congreso Comunista de México; la supresión de la cátedra de ética en las Escuelas Normales Superiores; la eliminación de las capillas en ciertos institutos normalistas; los infames sacrilegios perpetrados en otros

44 Gonzalo Restrepo Jaramillo, *El pensamiento Conservador* (Medellín: Bedout, 1936), 119-123.

45 *Ibid.*, 74 y 176, y Félix Restrepo, S. J., “El conflicto escolar”, en *Revista Javeriana* 5, n.º 3 (1936), 81-90. Entrevistas con Pedro Bustamante, hermano Gonzalo Carlos, Miguel Roberto Téllez y el padre Álvaro González.

por alumnos a quienes después se les han abierto puertas mejores; el crimen que ensangrentó las losas venerables de uno de nuestros más preclaros colegios; las tesis de grado de la Escuela Normal Superior, encaminadas únicamente a adular el marxismo del personal del Ministerio de Educación; la propaganda comunista que se adelanta en todo el país, con la complacencia del ministro Echandía, por agentes de dicho funcionario.

Tal es el saldo de eficiencia que, al concluir el año de 1936, arroja la labor conducida desde el Ministerio de Educación Nacional: la Universidad convertida en centro de envilecimiento del carácter; las normales indisciplinadas, revueltas, desorganizadas; la escuela primara trocada en centro de descatolización y de impiedad; los colegios oficiales de segunda enseñanza envenenados por el odio banderizo.⁴⁶

La contraofensiva de la Iglesia

La Reforma Constitucional de 1936 sacó la Iglesia su inmovilismo y le recordó las luchas anticlericales del siglo XIX.⁴⁷ Reaccionó reanimando la influencia que ejercía aún en los campos en donde el cura tenía el ojo en la escuela y en ciertas regiones del centro, como Antioquia, Caldas, Cauca y Nariño; frecuentemente los curas denunciaban desde el púlpito el carácter anticatólico de las escuelas del Estado y pidieron a sus fieles retirar a sus hijos de las escuelas públicas para hacerlos ingresar a escuelas católicas privadas. En Antioquia, particularmente, esta propaganda dio sus frutos, y muchos padres obedecieron los consejos de la Iglesia;

46 *El Siglo*, 19 de noviembre de 1936.

47 La Ley 62 de 1935, que permitió a las sociedades masónicas obtener el reconocimiento jurídico del Gobierno, favoreció la identificación de los liberales con los masones (por ejemplo: *Revista Javeriana* 7, [1937], 341-356).

ciertas escuelas públicas tuvieron que cerrar por falta de alumnos, con gran enojo del director departamental de Educación.⁴⁸

Paralelamente, la Iglesia alentó activamente la enseñanza católica. Ciertos curas de aldea fundaron escuelas elementales dependientes de la parroquia. Más de 60 nuevos colegios confessionales se crearon de 1934 a 1938.⁴⁹ En un discurso en defensa de la obra educativa de la Iglesia, el padre jesuita Eduardo Ospina declaró en 1938 que 29 congregaciones dirigían 207 colegios secundarios en Colombia en los que estudiaban 45 500 jóvenes de uno y otro sexo.⁵⁰

El episcopado advirtió a los padres contra la enseñanza secundaria del Estado. En 1936, en una carta a todos los colegios católicos, monseñor Perdomo les pidió renunciar a las subvenciones del Gobierno que obligaban a la adopción de los planes de estudio oficiales. En 1938 patrocinó la creación de la Confederación de Colegios Privados Católicos de Colombia que debían tratar de sustraer sus miembros a la intervención del Estado y alentar la creación de nuevos colegios católicos.⁵¹ En el sector universitario el arzobispo de Medellín fundó en 1936 la Universidad Católica Bolivariana en la capital de Antioquia; en 1931, los jesuitas reabrieron la Universidad Javeriana de Bogotá. Sumados al Colegio Mayor de

48 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1938), 5-10, Departamento de Antioquia, *Informe al Gobernador* (1936), 25-26, *Informe al Gobernador* (1937), 21, 40-42, *Informe al Gobernador* (1938), 122-123, *El Siglo*, 4 de octubre de 1936, y entrevistas con Elvira de Zapata, Nina Giraldo de Espinosa y Ernesto Guhl. En 1936, la educación primaria privada recibió 85 726 alumnos de un total de 587 687 alumnos primarios (14,7 %, o sea, más que en cualquiera de los años siguientes: en 1937, no había más que 47 012 alumnos en las escuelas privadas, 8,3 % del total). Fue preciso esperar la década de 1950 para que el número de alumnos censados en el sector privado y su proporción en la enseñanza primaria presentara altas como en 1936 (Ministerio de Educación Nacional, *Estadística cultural de 1955*, 8). Debe anotarse, sin embargo, que ciertos religiosos no se inquietaron con los discursos anticlericales del poder. Así, monseñor de Brigard nos declaró que "López no representó nunca una amenaza para la Iglesia".

49 *Anuario de la Iglesia católica*, 179-314.

50 Eduardo Ospina, S. J. *La obra educativa de la Iglesia en Colombia* (Bogotá, 1938), 13-14.

51 José M. Nieto Rojas, *La batalla contra el comunismo en Colombia* (Bogotá: Empresa Nacional de Publicaciones, 1956), 256-257, *Revista Interamericana de Educación* 5, n.º 7-8 (1946), 486-488, y entrevistas con Tito Tulio Roa y el padre Alfonso Quintana.

Nuestra Señora del Rosario, bajo la égida del arzobispo de Bogotá, estos establecimientos oponían un frente católico a la Universidad Nacional y a la Universidad de Antioquia que habían pasado a manos liberales. Más que al crecimiento de la universidad, que con 3000 estudiantes en 1938 apenas había crecido en un 15 % desde 1921,⁵² eran la especialización y la politización de las élites las que incitaban a la Iglesia a ofrecer una solución católica privada en la educación superior, para mantener su ascendencia sobre la sociedad.

1936 marcó también el regreso de la Sociedad de Jesús a la actividad política en nivel mundial. En Colombia, el padre Félix Restrepo, nativo de Antioquia, agitó la opinión al predicar la educación católica de la juventud y la paz social. Después de sus estudios y de una actividad de periodista polémico en España había vuelto a Colombia en 1926. Empezó por ser director de las Juventudes Católicas, después rector del Seminario Jesuita, y en 1932 fue nombrado decano de la Facultad de Economía y Derecho en la Universidad Pontificia Javeriana. Allí logró crear una nueva red de formación superior en la que reunía las élites conservadoras y liberales clericales e influir sobre una generación de juristas católicos.⁵³ Fundó la *Revista Javeriana* en 1934, en la que libró virulentas campañas contra el liberalismo.

Además, en esta época los jesuitas comenzaron a desarrollar un sindicalismo católico destinado a aminorar la influencia comunista y liberal que dominaba en los medios obreros urbanos. En efecto, después de la década de 1920, se crearon asociaciones en favor de la educación popular. Centros culturales obreros y escuelas nocturnas populares y gratuitas existían en las principales ciudades del país y en ciertas regiones como Caldas o Boyacá. Aunque las escuelas nocturnas dependían con frecuencia de las autoridades departamentales o municipales, la mayor parte de los centros culturales obreros fueron fundados por sectores

52 Urrutia, *50 años*, 159.

53 Por ejemplo, Lucio Pabón Núñez, Gabriel Betancourt Mejía y José Manuel Rivas Sacconi, que desempeñaron un papel importante en la educación nacional.

politizados. Así, en Barranquilla los sindicatos tenían un papel preponderante; la Universidad de Antioquia dirigía un instituto nocturno; la Federación de Estudiantes creó una universidad popular en Bogotá en la que organizaba conferencias de cultura general; el Partido Liberal dirigía clubes culturales en sus centros regionales.⁵⁴ Fundados al principio para alejar a los obreros de las tabernas, las escuelas nocturnas y los centros obreros comenzaban a llenar funciones de integración política.

En este contexto, en las grandes ciudades, particularmente en Bogotá, Medellín y Cartagena, los jesuitas abrieron en sus colegios cursos nocturnos gratuitos para trabajadores y crearon centros obreros. Estas instituciones tenían como finalidad dar un marco cristiano a los obreros, según las líneas definidas por las encíclicas *Quadragesimo anno* (1931) y *Divini Redemptoris* (1935), así como entrabar el avance de las doctrinas comunistas y liberales en el proletariado naciente.⁵⁵ La Acción Católica Colombiana orientada por los jesuitas se estructuró con nuevos estatutos en 1936. Un Comité de Acción Popular se encargó de difundir extensamente la doctrina social de la Iglesia en las clases trabajadoras y de fundar un sindicalismo cristiano. Este comité conformó centros de cultura popular (escuelas nocturnas y círculos de estudio), una escuela normal femenina en Medellín y cursos de formación para los propagandistas sindicales.⁵⁶

54 No existe un censo sistemático de estas asociaciones y de sus actividades. Sabemos que, en 1935, 8463 adultos estudiaban en las 156 escuelas oficiales nocturnas y 1219 en los establecimientos privados. Todas las escuelas oficiales eran masculinas, salvo una para mujeres en Caldas, que contaba con un centenar de alumnas (Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* [1935], 252-253). También, *Memoria* (1928), 154-155, Roque Casas, *La Educación pública en Bogotá* (Bogotá: Dirección Municipal de Educación, 1939), 41, y entrevista con Germán Arciniegas.

55 Daniel Restrepo, S. J., *La Compañía de Jesús en Colombia* (Bogotá: Imprenta del Corazón de Jesús, 1940), 355, Juan Botero, *Manual de Trabajo* (Bogotá: Editorial Prensa Católica, 1945), 158-175, y Fernández y Granados, *La obra civilizadora*, 186.

56 Daniel Restrepo, S. J., *La Compañía de Jesús en Colombia* (Bogotá: Imprenta del Corazón de Jesús, 1940), 355, Juan Botero, *Manual de Trabajo* (Bogotá: Editorial Prensa Católica, 1945), 158-175, Fernández y Granados, *La obra civilizadora*, 186.

Menos desigualdad en la educación

Cuando se debatía la reforma constitucional, el Gobierno hizo aprobar por el Congreso la Ley 32 de 1936 que señalaba condiciones idénticas para todos los aspirantes a ingresar a los establecimientos de educación. Desde entonces “ningún establecimiento de educación primaria, secundaria o profesional podrá rechazar alumnos por razón de nacimiento ilegítimo, diferencias sociales, raciales o religiosas”.⁵⁷ En los institutos oficiales, la violación de la disposición anterior acarrea la pérdida definitiva del derecho a enseñar en el sector público; en cuanto a los establecimientos privados, conducía a la supresión de la respectiva subvención oficial y del reconocimiento de los diplomas.

Esta Ley mostraba una voluntad de democratización que se manifestaba en otros dominios. Pero no hizo desaparecer las discriminaciones en la enseñanza. Los nacimientos ilegítimos son corrientes en Colombia, sobre todo en las regiones etnoculturales en donde el matrimonio católico no ha sido la forma dominante de unión; sin embargo, los hijos naturales sufrían aun recientemente un tratamiento legislativo diferente y numerosos colegios no aceptaban su inscripción. Todavía en los años ochenta, el color oscuro de la piel y la ascendencia africana o indígena pueden provocar el rechazo de la matrícula. Observamos que los jesuitas del Colegio de San Bartolomé no quisieron recibir becarios de condiciones modestas. Si los protestantes y los israelitas fundaron sus propios colegios, no fue solamente porque quisieran dar una educación particular a sus hijos, sino porque muchos colegios colombianos se encontraban cerrados para estos. En 1949, Miguel Roberto Téllez y Conrado González Mejía fundaron el Instituto Jorge Robledo en Medellín, entre otras cosas con el fin de permitir a los no católicos y a los menos “blancos” seguir la enseñanza secundaria. Anotemos además que el precio de la matrícula ha sido siempre un medio discriminatorio eficaz en manos de los directores de las instituciones educativas y contra el cual el Gobierno no puede hacer nada.

57 Ley 32 de 1936, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 129.

Inspección nacional y veleidades de centralización

Desde su posesión en el Ministerio de Educación, Darío Echandía desarrolló la Inspección Nacional. En la enseñanza primaria se contrataron nuevos inspectores tanto para reemplazar a aquellos que el Ministerio quería retirar de sus puestos como para aumentar los efectivos. En 1936, la Inspección Nacional de los colegios públicos y privados tomó vuelo; en 1938, visitó el 82 % de unos 578 colegios (479 privados) censados en ese año.⁵⁸ Echandía negó que estuviera siguiendo criterios políticos o regionalistas en el nombramiento de inspectores. Pero después de las declaraciones de López sobre los límites de la cooperación conservadora en su administración, la Inspección Nacional se consideró como un arma suplementaria de los liberales, y la inspección de los establecimientos secundarios adquirió el aspecto de ataque contra la libertad de enseñanza.

En tal ambiente el Ministerio de Educación no consiguió obtener la confianza de una parte del magisterio en lo concerniente a la inspección nacional. Esta además se superponía a la inspección departamental, lo que creaba conflictos de competencia. Después de divergencias personales con Jorge Zalamea, Agustín Nieto Caballero renunció a la dirección de la inspección primaria a fines de 1936. Como Nieto era considerado un hombre sin partido, su salida se tomó como el último episodio en la radicalización política de la educación.⁵⁹ Los inspectores aparecían con más frecuencia como representantes del Partido Liberal o del poder central que como expertos en pedagogía y en gestión escolar. Paradójicamente, a medida que la función de inspector requería más competencia, se hacía más y más politizada.

58 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1936), 4-5, Decreto 620 de 1936, en *Educación colombiana*, 135-136, y Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1938), tabla en anexo.

59 Entrevistas con Gabriel Anzola Gómez e Isabel Holguín de Gómez.

La inspección nacional constituía un primer eslabón en la centralización de la educación. Darío Echandía proyectó también la nacionalización de esta; pero chocó en el Congreso con la oposición de la mayor parte de los departamentos, pues el federalismo en materia educativa tenía numerosos defensores, tanto entre los conservadores como entre los liberales.⁶⁰ Y, sobre todo, a pesar de su aumento, los créditos que el Estado dedicaba a la educación seguían siendo limitados. No olvidemos por ejemplo que los maestros primarios seguían pagados exclusivamente por los departamentos.

Los maestros de primaria

La centralización del sistema educativo significaba también la del magisterio. Tal empresa no era concebible en la enseñanza secundaria en donde el sector público se hallaba en estado embrionario. En la enseñanza primaria el Ministerio no disponía de medios para nacionalizar la función, pero podía legalmente imponer nuevas normas para los nombramientos. Recogiendo una propuesta de la Misión Pedagógica Alemana, Echandía sometió la renovación de todos los cargos de enseñanza primaria a un examen que tenía por objeto definir la categoría de cada uno de los maestros dentro de la escala implantada por el Ministerio.

Esta decisión intervenía inoportunamente en la atmósfera politizada que surgía de la reforma constitucional. En el Tolima, en donde el Partido Liberal era poderoso, la Asamblea Departamental acababa de aprobar la exclusión de los religiosos de la enseñanza pública.⁶¹ Ciertos textos de Darío Echandía indicaban un profundo menosprecio de los maestros y maestras de primaria en ejercicio y dejaban traslucir un espíritu de desquite político. Escribía en la *Memoria* de 1936:

60 *El Tiempo*, 27 de noviembre de 1935.

61 *El Espectador*, 13 de julio de 1935.

El país no ha querido o no ha podido darle al maestro la independencia económica y la categoría social que a su ministerio corresponde [...] Por culpa del país mismo, de sus gobernantes o de quien fuere, el Magisterio llegó a convertirse en habitáculo de campesinos vanidosamente desarraigados del suelo y de ciudadanos desalojados en la competencia abierta de las actividades que requerían mejor preparación, mayor ánimo y ambición menos escasa. [...] En algunos departamentos de escasos recursos fiscales, el Magisterio se ha equiparado a un servicio de beneficencia, entregando la educación primaria y especialmente las escuelas a mujeres o gentes que no tenían otra recomendación que su mala situación económica, la abundancia de familia o la necesidad de mantener con asomos de decoro una posición que se hacía imposible sostener por otros medios.

En cuanto a los maestros diplomados, decía:⁶² “Muchos salieron de escuelas normales que profesan ideas políticas totalmente pasadas y en muchos casos los títulos fueron concedidos con un criterio de parcialidad política que bastaría a invalidarlos en cuanto se los llamase a una revisión”.⁶³ Se advierte el abismo entre el Ministerio de Educación y el magisterio. Esta desconfianza con respecto a los maestros servía para justificar frente al Congreso la necesidad de someterlos a exámenes para calificar su competencia. A fines de 1936 tales exámenes se efectuaron en todos los departamentos. Durante un día entero, maestros y maestras respondieron por escrito cuestionarios que tomaban más en cuenta la facultad de razonar que la de memorizar y que desconcertaron a muchos docentes.⁶⁴

62 En 1935, había un total de 10 604 maestros primarios oficiales, de los que el 27 % eran diplomados, el 48 % (2287 hombres y 2803 mujeres) enseñaba en las escuelas urbanas y el 52 % (527 hombres y 4987 mujeres) en las escuelas rurales. La mitad de los docentes urbanos eran diplomados, en tanto que en el sector rural, esta proporción caía al 6 % (Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* [1935], 251-2).

63 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1936), 6 y 31.

64 Entrevistas con Elvira de Zapata, María Teresa Montoya de Álvarez y Nina Giraldo de Espinosa.

Una minoría rehusó presentarse a esta prueba. Algunos maestros recién graduados la consideraron degradante puesto que acababan de pasar los exámenes de las escuelas normales. Docentes de más edad, con largo tiempo de ejercicio, no aceptaron la humillación que representaba poner en duda sus conocimientos. Convencidos de que el examen equivalía a un despojo político, algunos docentes conservadores escogieron pasar a la enseñanza privada; algunos maestros de departamentos fuertemente católicos, como Boyacá y Antioquia, debieron en efecto su ascenso en la enseñanza secundaria privada al hecho de negarse a presentar el examen.⁶⁵ Pocos docentes, sin embargo, tomaron una actitud tan categórica; en su autobiografía, la maestra antioqueña Ester Gónima reconoce que la mayoría obedeció la orden expresa del Ministerio por temor a perder su empleo.⁶⁶ Pero para los docentes sin diploma y en particular para las maestras rurales, este examen significó frecuentemente la legalización de su empleo. Ciertamente, les quedaba difícil responder a las preguntas y obtuvieron una nota bastante baja; pero al fin y al cabo, accedían al escalafón docente, aunque en la última categoría, lo que experimentaban como una promoción.

Es imposible definir en qué proporción se renovó el magisterio entre 1936 y 1937. Las estadísticas nacionales muestran un ligero aumento de efectivos urbanos mientras registran 700 maestros rurales menos.⁶⁷ La oposición conservadora afirmó que los maestros que salieron fueron reemplazados por individuos sin cultura cuyo solo mérito consistía en pertenecer al Partido Liberal. Por su parte, Ester Gónima afirma que los primeros fueron casi inmediatamente reintegrados en sus funciones a fin de evitar una crisis en el cuerpo docente.

65 Entrevistas con Pedro Bustamante, Manuel Ignacio Ruiz Betancourt y Bernardo Restrepo Botero.

66 Ester Gónima, *Una maestra, una vida, un destino* (Medellín: L. Martel, 1969), 45. En Antioquia, en donde la oposición fue particularmente fuerte, el 36 % de los maestros rehusaron presentarse al examen y fueron destituidos (Departamento de Antioquia, *Mensaje del Gobernador* [1937], 20).

67 Bermúdez, "Diez años", 56 (ver nota 63 en este capítulo).

Sin embargo, más allá de su significación política, el examen de cualificación permitió a los maestros tomar conciencia de su profesión; en efecto, por primera vez entraron masivamente en contacto con el Ministerio de Educación. Algunos meses después de la prueba el Ministerio, retomando una reivindicación del Congreso Pedagógico de 1917, decretó que todos los maestros de la nación tenían derecho a un salario mínimo de \$40 mensuales. Los maestros inscritos en el escalafón nacional obtuvieron garantías en cuanto a la seguridad de su empleo y a su adelanto profesional.⁶⁸

El Congreso Pedagógico Nacional de 1934 adoptó conclusiones que el Ministerio de Educación acogió en parte. Además, es probable que el gobierno de López haya buscado al adoptar las medidas en favor de los maestros crear una situación que permitiera el nacimiento de un movimiento sindical afín al Partido Liberal que ampliara la base electoral de este último. Efectivamente, en los años treinta se formaron asociaciones de maestros en las grandes ciudades del país. En 1938 la Asociación de Educadores de Cundinamarca fue el primer sindicato de maestros oficialmente reconocido.⁶⁹ Ahora bien, su constitución en el departamento en que la reforma dirigida por el Ministerio de Educación era mejor aplicada y la presencia de numerosos liberales en sus juntas podrían indicar que los dos movimientos —reforma y sindicalización— estaban unidos. En esta perspectiva, el examen de calificación de los maestros hubiera servido además para separar del cuerpo docente los opositores más firmes a la política de López.

La revista infantil *Rin Rin*

El espíritu nacionalista no estuvo ausente del Ministerio de Educación que modificó su actitud hacia los métodos pedagógicos y a los manuales escolares extranjeros:

68 Ley 2 de 1937, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 155, y Resolución 358 de 1935, en Bohórquez, *La evolución educativa*, 460.

69 Urrutia, *Historia del sindicalismo*, 135-144, Renner, *Education*, 49, y Laureano Coral Quintero, *Historia del Movimiento Sindical del Magisterio* (Bogotá: Fondo Editorial Suramericana, 1980), 63.

[...] que resultan inadecuados a las peculiaridades de nuestro pueblo e invariablemente propensos a desnacionalizarlo, a fomentar más aún esa tendencia colonial y mestiza que mueve a la casi totalidad de América a vivir fuera de sí misma y como anhelosa de borrarse sabe Dios qué culpas, con un baño lustral de europeísmo. [...] Si desea el gobierno poner algún obstáculo arancelario a esa pedagogía de laboratorio que periódicamente exportan Suiza, Bélgica o Alemania para delectación de los aficionados y confusión de la infancia y procura crear una escuela y una universidad colombianas para servicio del hombre y la vida colombianos.⁷⁰

El mejor medio de garantizar una educación nacional consistía, según el Ministerio, en renunciar a los manuales escolares extranjeros y crear textos colombianos. Pero, incapaz de presentar en tan poco tiempo una colección completa, el Ministerio empezó por editar una revista infantil para que difundiera las nuevas concepciones educativas en las escuelas primarias. Se llamó *Rin Rin*, nombre de la rana de una poesía para niños del poeta colombiano Rafael Pombo. De un número a otro, el renacuajo recorría el país colombiano acompañado de cuatro niños, que simbolizaban la integración nacional. El primer ejemplar apareció en 1936, dirigido por su ilustrador Sergio Trujillo Magnenat; la revista, de gran formato, estaba ilustrada con dibujos en negro y blanco y en colores que la hacían una publicación lujosa. La edición, de 35 000 ejemplares, se vendía o distribuía en las direcciones departamentales de educación.

Mediante cancioncillas, poemas, historias y textos descriptivos, la revista perseguía varios fines. Tratava en primer lugar de hacer amar a los niños su patria. Cada número narraba la vida de un héroe nacional o de un personaje célebre. El texto sobre el general Santander daba ocasión de mencionar “las ideas liberales, fuente de bienestar para los pueblos” o “a la juventud colombiana

70 Darío Echandía, en Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1936), 11.

en su casi totalidad, partidaria del liberalismo”.⁷¹ Si bien la presentación histórica era a veces políticamente sesgada, también podía encontrarse un artículo que describía las estatuas precolombinas de San Agustín, en el Huila, mostrando el interés para los colombianos de conocer los vestigios de su pasado. Después de mostrar un mapa esquemático de Colombia, la revista presentaba sucesivamente un mapa de cada departamento acompañado de explicaciones geográficas y económicas.

Rin Rin concedía importancia particular a la agricultura. Se presentaban el café, el arroz, el maíz, la papa y el trigo, cultivos vitales para el país. Cada vez se describía la planta, se explicaba su cultivo y sus usos. Los autores mostraban las ventajas de la crianza de ovejas, que se deseaba desarrollar, de la pesca, la avicultura y la apicultura. El petróleo, el hierro, el carbón y las esmeraldas eran temas de presentaciones con frecuencia muy eruditas para un público infantil.

Hablaba de aviación, locomotoras y navegación. Hacía algunas alusiones a las compañías extranjeras que explotaban el petróleo y exportaban los bananos producidos por los colombianos. La familia aparecía de manera tradicional; el padre trabajaba; la madre atendía la casa y la sirvienta la cocina, y se leía este llamamiento a las jóvenes:

[...] para vosotras también es el estudio y para vosotras también están abiertas todas las escuelas. Ya pasó la época en que la mujer era admirada como una muñeca. La patria necesita madres formadoras de generaciones buenas e innumerables, sabias y conscientes y allí está vuestra misión para el día de mañana.⁷²

71 *Rin Rin*, n.º 5 (1936).

72 *Ibid.*, n.º 9 (1937).

Se enseñaba a los niños a ser limpios, a lavarse bien los dientes, las manos, los pies y a bañarse con frecuencia. Se proponían trabajos manuales como la fabricación de un teatro de marionetas. Se inducía a los niños a inventar y a seguir su imaginación.

No obstante, *Rin Rin* no alcanzó sino a diez números y se extinguió en 1938. Revista costosa, mal distribuida y efímera, no dejó gran recuerdo entre los testigos contemporáneos que hemos interrogado, porque no era un verdadero manual escolar. Pero muestra el estado de espíritu y efervescencia política del Ministerio de Educación en el breve período del Frente Popular: *Rin Rin* con su nacionalismo poco infantil surgió más como una revista de propaganda política que como una revista didáctica para niños. La oposición que le hicieron los conservadores y ciertos liberales, como Tomás Rueda Vargas, Juan Lozano y Lozano y Enrique Santos M., director de *El Tiempo*, no carecía de fundamento.⁷³

En la misma época, el Ministerio de Educación empezó a publicar la prestigiosa *Revista de las Indias* en la que colaboraban los intelectuales próximos al poder y los primeros refugiados políticos europeos y que dio cabida a los poemas de Pablo Neruda y Federico García Lorca. Durante este año de 1936 en que se observaba en Europa el ascenso del fascismo, los partidarios de López no estaban lejos de pensar que Colombia había retomado la antorcha de la revolución.

Los programas oficiales de enseñanza secundaria

El aumento paulatino de las exigencias del Ministerio de Educación para la aprobación oficial de los títulos de bachillerato que tenía lugar desde comienzos de siglo condujo en 1935 a la imposición de un plan de estudios común para los colegios públicos y

73 Citado por Jorge Zalamea, en Ministerio de Educación Nacional, *Exposición del encargo del Ministerio de Educación Nacional* (Bogotá, 1937), 25. También J. Iván Cadavid G., *Los fueros de la Iglesia ante el liberalismo y el conservatismo en Colombia. Evolución político-religiosa de nuestros partidos, 1837-1955* (Medellín: Bedout, 1955), 91.

privados.⁷⁴ Esto era atacar la libertad de enseñanza garantizada por la Constitución.

El programa de estudios introducía muchos cambios. La antigua división en materias de estudio se reemplazó por el de campos de estudio, repartidos en los seis años del colegio. Entre las lenguas el latín se hizo optativo y el interés recayó en el francés y el inglés. Las ciencias matemáticas y naturales, las disciplinas sociales adquirieron mayor importancia. La religión se adscribió a un campo de estudio titulado ideología y se dictaban dos horas de enseñanza semanal de religión en primer año, una hora en segundo y tercer año. Después la religión desaparecía completamente en los tres últimos años del programa para dejar lugar a tres horas semanales de lógica y ética en el cuarto año, tres horas de sicología en quinto año y tres horas de historia de la filosofía en sexto. Gimnasia, educación cívica, dibujo, música y trabajos manuales se impartían durante los seis años de enseñanza. Por último, seis horas de estudios vigilados complementaban las treinta y ocho horas semanales del programa.⁷⁵

Los colegios privados y en particular los confesionales reaccionaron enérgicamente ante esta nueva intromisión del Estado en su organización particular. Recurrieron a dos argumentos pedagógicos: programas recargados que no se habían experimentado antes de su adopción; programación irreflexiva de ciertas materias, que hacía esperar dificultades de aprendizaje en los alumnos; solo dos horas semanales asignadas a cada lengua extranjera durante los tres últimos años; y abandono de la enseñanza de las matemáticas en último año, excepto una hora de contabilidad. Los medios clericales presentaron objeciones al contenido general del programa. Refutaban que la religión se considerara como una ideología y que su estudio fuera restringido hasta ese punto. La psicología, que

74 Decreto 2214 de 1935, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 124-125.

75 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1935), 106-107.

introducía a propósito del alma nociones materialistas también les indignaba, así como la supresión del latín.

El episcopado dirigió un mensaje colectivo a Darío Echandía en el que protestaba ante ese atentado contra la libertad de enseñanza. Más concretamente, los obispos no toleraban que los colegios privados recibieran más que normas generales sobre las materias principales que debían estudiarse en bachillerato y sobre la seguridad de los edificios. Atacaban el carácter laico y naturalista del programa; esta última queja provenía de la introducción de educación sexual en la enseñanza de higiene a la que se oponía la Iglesia. El lugar otorgado a la religión era irrisorio y ciertas obras que figuraban en los programas de literatura (*Madame Bovary* de Flaubert, por ejemplo) y de filosofía materialista, se encontraban puestas en el Índice. Darío Echandía respondió que el Estado debía defender a los padres de los alumnos contra los abusos del sector privado imponiendo normas de enseñanza. Pero el Ministerio de Educación debió hacer concesiones: la educación sexual se suprimió y el programa de religión se confió a la Iglesia. La querrela tomó tales proporciones que el Ministerio decidió publicar los mensajes cruzados entre el episcopado y Echandía.⁷⁶

Algunos educadores liberales también se opusieron al plan de estudios oficial; Agustín Nieto y Tomás Rueda, cuya influencia disminuía en el Ministerio, no querían que el Gimnasio Moderno fuera obligado a alinearse con los otros colegios.⁷⁷ En 1936 un nuevo programa de estudios entró en vigor; no comprendía más que veinticinco horas obligatorias por semana, asignadas a las materias principales; los colegios podían organizar el resto como mejor les pareciera.⁷⁸

76 Ministerio de Educación Nacional, *La Iglesia y el Estado en la educación pública* (Bogotá, 1935), 4-14.

77 Tomás Rueda Vargas, *Escritos*, t. III (Bogotá, 1963), 329-335.

78 Henao Henao, "Veintiún planes de bachillerato", 16.

Si la Iglesia y los colegios privados reaccionaron con tanta fuerza a la imposición de los programas secundarios era, por un lado, porque la libertad de enseñanza en los colegios —y por tanto para las élites— llevaba a la unanimidad en los medios conservadores y liberales moderados; y, por el otro lado, porque era fácil para el Ministerio vigilar estos establecimientos gracias al examen oficial y único del bachillerato. Por eso, exigieron y obtuvieron que se dejara a cada colegio organizar libremente sus propios exámenes bajo la vigilancia de un representante del Ministerio que garantizaba la oficialidad de los diplomas.

A partir de 1937 una nueva polémica surgió al imponer el Ministerio un examen para ingresar a la universidad, lo mismo que un año preuniversitario. Se nombró a Fritz Karsen, antiguo profesor de psicología de la Escuela Karl Marx de Berlín y refugiado judío alemán, quien estableció normas psicométricas para la aceptación de candidatos. *El Siglo*, en lugar de criticar el aspecto técnico y pedagógico de la medida, condujo una virulenta campaña antisemita contra Karsen. Sin caer en ese racismo primario, numerosos responsables de la educación reconocieron sin embargo que las decisiones de Karsen iban demasiado lejos y que no se adaptaban al país. Karsen salió de Colombia en 1939.

La nueva legislación no amenazaba sin embargo a la multitud de pequeños colegios que no conducían hasta el bachillerato ni a la casi totalidad de colegios femeninos. Así la mayor parte de la enseñanza secundaria permaneció al margen de la reforma. En efecto, el número de bachilleres era entonces muy reducido: en 1937, el Ministerio de Educación censó la atribución de 614 bachilleratos en el país, de los cuales 19 para mujeres. Este mismo año los alumnos de colegios sumaban más de 40 000 de los cuales 15 000 eran mujeres.⁷⁹ La reforma de Echandía claramente buscaba controlar los grandes colegios confesionales de Bogotá y de las capitales departamentales donde las elites solían formar a sus hijos. Los funcionarios liberales del

79 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1938), tabla en anexo.

Ministerio de Educación se entregaban a veces a excesos de celo con los colegios que inspeccionaban. La Iglesia replicó vigilando minuciosamente el contenido de la enseñanza de ética y de psicología. Los profesores fueron menos los actores que las víctimas de un conflicto que se situaba por encima de ellos: el Ministerio destituyó a docentes conservadores de las instituciones oficiales, mientras que algunos de estos renunciaron a su cargo por precaución y pasaron a la enseñanza privada o escogían otra profesión. La Iglesia y la prensa conservadora persiguieron a profesores liberales o aún a conservadores moderados que tuvieron que cambiar de establecimiento. Algunos docentes optaron por mudarse a otra región: por ejemplo, abandonaban a Medellín en donde la Iglesia era muy influyente para establecerse en Bogotá, donde los liberales tenían fuerza, o partían de Bogotá para encontrar un clima más conservador en Tunja.

Los primeros colegios nacionales

Después de la instauración de la inspección nacional y de la imposición de programas oficiales, la tercera medida tomada por el Ministerio de Educación para reformar de la enseñanza secundaria consistió en la fundación en 1936 de los primeros colegios nacionales: un liceo nacional para jóvenes en Zipaquirá y uno para mujeres en Chía, cerca de Bogotá. Estos internados debían funcionar como establecimientos modelos antes de la creación de colegios nacionales en todas las capitales departamentales y servir para los ejercicios de práctica pedagógica de los estudiantes de la Escuela Normal Superior. Menos centrados en la disciplina que los otros colegios, con una orientación más social que humanista o científica y una tendencia netamente liberal, tanto en la escogencia de los maestros como en la atribución de las becas, fueron objeto de numerosas críticas. Por lo tanto, el último ministro de Educación de López, José Joaquín Castro Martínez, abandonó el proyecto de fundar otros colegios nacionales, también por razones financieras.

A comienzos de 1938, por prudencia, se prefirió nacionalizar establecimientos ya existentes, lo que permitía al Estado no construir nuevos edificios y aprovechar la reputación ya ganada por el colegio. El Ministerio se encargaba de su funcionamiento, su dirección y su organización pedagógica. Este año se nacionalizaron el Liceo Celedón de Santa Marta, el colegio Pinillos de Mompós, el colegio de Santa Librada de Neiva y el colegio universitario de Vélez (Santander).⁸⁰ Estos establecimientos, todos de gran renombre, tenían la ventaja de estar ubicados en ciudades secundarias y de extender el campo de acción de la educación a regiones poco influidas por el movimiento de la reforma educativa.

La enseñanza secundaria siguió de pago. El Estado central, los departamentos y los municipios siguieron atribuyendo becas en instituciones privadas; en los colegios oficiales los becarios constituían la mayoría de alumnos. Con la educación secundaria todavía reservada a las élites, para el gobierno que estaba en el poder, la beca seguía siendo un medio de designar a quienes se beneficiarían de cierta promoción social mediante la educación.

Las escuelas normales

Como los colegios nacionales eran muy pocos, las escuelas normales continuaban siendo el foco principal de la intervención directa del Estado. Además, eran un canal de movilidad social de las clases medias y las élites locales. Desde 1927 las normales habían cambiado profundamente de orientación y la Iglesia perdió su poder sobre ellas. En esta época no obstante el cambio pareció menos radical porque las escuelas fueron confiadas a extranjeros y a conservadores moderados con la participación de liberales abiertamente católicos. Después de 1934 la dirección de las escuelas normales pasó a ser un objetivo prioritario para la izquierda liberal.

80 Ley 91 de 1938, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 165, *Memoria* (1938), 85, y *Memoria* (1939), 59-60.

En 1935 el contrato suscrito por el Gobierno con los hermanos de las Escuelas Cristianas relativo a la Escuela Central de Institutores de Bogotá caducó y no fue renovado. La congregación de La Salle perdió así la última escuela nacional bajo su dirección y resultó muy afectada por este último golpe a su papel en la educación nacional. Aunque los conservadores utilizaron el incidente para hablar de laicización de la enseñanza, este no solo fue el resultado de una decisión política. Desde los años veinte la sociedad de La Salle declinaba. Los hermanos franceses envejecían y eran reemplazados progresivamente por colombianos; hasta el provincial era del país. La congregación se hundía en una rutina testimoniada por los informes de los rectores de la Escuela normal, similares de año en año. Perdió el espíritu abierto que la caracterizaba a principio de siglo; en 1938, cuando el hermano Gonzalo Carlos volvió de Lovaina, traía un doctorado sobre “La determinación experimental del vocabulario escrito para servir de base a la enseñanza de la ortografía francesa en la escuela primaria”. El Ministerio de Educación quiso contratarlo para elaborar un estudio análogo en la ortografía española, pero desgraciadamente el provincial prefirió encargarlo de arreglar problemas de disciplina en el colegio de la congregación en Pamplona.⁸¹

La escuela normal de Medellín, dirigida por Miguel Roberto Téllez, un conservador con ideas liberales, se constituyó en el teatro de violentos conflictos. Todo se inició por la conferencia que un estudiante pronunció en agosto de 1934 sobre la escuela laica, la que presentó como la llave de la reforma educativa. El arzobispo de Medellín exigió la expulsión del joven acusado de emitir blasfemias contra la religión. Los estudiantes liberales que eran la gran mayoría de los alumnos proclamaron su anticlericalismo. La rivalidad se instaló entonces en la escuela; de un lado los conservadores, conducidos por Gabriel Betancur Mejía, se imponían a fuerza de

81 Entrevistas con el hermano Gonzalo Carlos, monseñor Emilio de Brigard Ortiz, hermano Luis Alejandro Ruiz Martínez y Gabriel Anzola Gómez, y Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1935), 117-118.

oraciones y misas; del otro los liberales blasfemaban y lanzaban discursos sobre el materialismo y la lucha de clases. El asunto tomó proporciones nacionales cuando los liberales sacaron y destruyeron el Cristo de la Capilla del establecimiento. Darío Echandía expulsó a algunos estudiantes de los dos bandos y suspendió los cursos de los tres últimos años en donde los alumnos, algunos ya con unos veinte años de edad, se hallaban muy politizados. El episcopado estimó que estas medidas eran insuficientes y el Capellán de la escuela normal dimitió. Apodado “el rector del Cristo destruido”, Téllez se refugió en Bogotá en 1936.⁸²

En Tunja, la escuela normal experimentó, como en Medellín, la politización de los jóvenes alumnos. Sieber no ocultaba su admiración por Hitler, recién llegado al poder en Alemania; su colaboración con el gobierno liberal se hizo imposible. A principios de 1935 el Estado quiso cerrar la Facultad de Educación de Tunja con el argumento de que con solo diecinueve alumnos no era rentable. Todos los representantes de Boyacá se opusieron a esta medida, por lo demás ilegal. Como ese año tendrían lugar las elecciones parlamentarias y era importante que el Partido Liberal tuviera la mayoría en el Congreso, la decisión se suspendió hasta octubre, cuando los liberales, mayoritarios, elaboraron un decreto por el cual todas las facultades de educación tendrían su sede en Bogotá a partir de enero de 1936.⁸³ Esto buscaba aniquilar la obra de Sieber, quien lo comprendió y abandonó el país. Pero además era quitar a Boyacá, tradicionalmente conservadora, la facultad que la llenaba de orgullo, en un departamento que se alardeaba de haber sido el iniciador de la reforma educativa. El Gobierno, al centralizar la enseñanza normalista superior en Bogotá, tradicionalmente liberal, tomaba una decisión que era más que técnica, pues en el marco

82 *El Siglo*, 26 de agosto, *El Tiempo*, 5 de septiembre de 1935, Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1935), 114-117, entrevistas con Miguel Roberto Téllez y Gabriel Betancur Mejía.

83 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1935), 121-123, y Decreto 1917 de 1935, en *Educación colombiana*, 123-124.

de la rivalidad regional entre Boyacá y Cundinamarca, tenía un indudable alcance político.

El Instituto Pedagógico Femenino de Bogotá sufrió igualmente los contragolpes del ascenso al poder del nacional socialismo alemán. Franziska Radke fue reemplazada a la cabeza del Instituto por su colega y compatriota Karolina Schmitz en 1935; en 1936, una pedagoga de Santander, Esther Aranda, asumió la dirección, la que ejerció por doce años, concretizando así también la voluntad del Gobierno de que las escuelas nacionales fueran dirigidas por colombianos.⁸⁴

El Ministerio de Educación se preocupó por las escuelas normales en toda la nación. Además de las escuelas de Medellín, Tunja y Bogotá, tenía a su cargo los establecimientos para varones de Barranquilla, Manizales, Pasto y Quibdó, y para mujeres de Popayán, Ibagué, Gigante y Santa Marta. Así, cada gran región del país se hallaba dotada de una escuela normal nacional. En otras ciudades existían escuelas departamentales y la nación construía nuevos edificios en Tunja, Barranquilla, Pasto y Quibdó.

Estas escuelas se confiaron a los primeros diplomados de la Facultad de Educación en la que había nacido una nueva generación de educadores. Miguel Roberto Téllez, Esther Aranda, Germán Peña Martínez, director de la Escuela Normal de Pasto, constituyen tres ejemplos. Formados en el espíritu de la Escuela Activa, buscaron crear un clima de libertad y autodisciplina en los internados que eran las escuelas normales. Aunque continuaron dictando las clases que sus alumnos debían memorizar, estimulaban el sentido crítico y el gusto por la investigación entre los estudiantes. El deporte, los trabajos manuales y el canto tomaron importancia creciente en el empleo del tiempo, y los alumnos recibían nociones de psicología y de sociología.⁸⁵

84 *El Tiempo*, 17 de marzo de 1937, e Instituto Pedagógico Nacional, *Los 50 años*, 17-18.

85 Instituto Pedagógico Nacional, *Los 50 años*, 17, Germán Peña Martínez, "Escuela Normal de Occidente", en *Revista de las Indias* 2, n.º 7 (1937), 63-79, y entrevista con Miguel Roberto Téllez.

En la formación del magisterio de enseñanza secundaria, la Facultad de Educación de Bogotá permaneció hasta 1935 bajo la dirección de Rafael Bernal. En 1936 el Ministerio de Educación, que temía que la escuela tomara una independencia creciente, la retiró de la jurisdicción autónoma de la universidad y la situó directamente bajo su control.⁸⁶ Desde 1937 y hasta fines de 1944 rebautizada como Escuela Normal Superior, fue dirigida por José Francisco Socarrás, un liberal “socializante” nacido en la Guajira con estudios de medicina en la Universidad Nacional y que se había especializado luego en psiquiatría y en psicoanálisis. Bajo su dirección la Escuela Normal Superior desarrolló el estudio de ciencias sociales y de psicología. Atrajo a los intelectuales que huían del fascismo en Alemania y España. Entre los alemanes, el ya mencionado Fritz Karsen, el sociólogo Rudolf Hommes, el matemático Kurt Fremdenenthal, el historiador Gerhard Masur, el geógrafo Ernst Guhl, el etnólogo Justus W. Schottelius se refugiaron en Colombia y enseñaron en la Escuela Normal Superior. De España vinieron hombres de letras: Luis de Zuleta, Pedro Urbano González de la Calle, Pablo Vila, José Francisco Cirre, quienes colaboraron en la Escuela. Más tarde llegó huyendo de la Francia de Pétain Paul Rivet, quien con Schottelius introdujo el estudio de la antropología y de la etnología en Colombia. Profesores colombianos formados por Sieber dictaron los cursos científicos. Un exalumno de Tunja, Lisandro Medrano, enseñaba pedagogía, y Gabriel Anzola Gómez dirigía las prácticas en los colegios anexos.

La Escuela Normal Superior se constituyó en el centro de difusión nacional de la reforma educativa. Su orientación pedagógica se hallaba marcada por la influencia del norteamericano John Dewey, partidario del método de *learning by doing*. Para obtener el título de doctor, los estudiantes debían enseñar durante dos años en un colegio secundario y presentar una tesis de investigación original. Funcionaban grupos de trabajo bajo la dirección de un

86 Gran Bretaña (Londres), Public Record Office, Foreign Office, Serie 371/21447 (Informe anual para 1936).

profesor en los que los estudiantes aprendían a trabajar en equipo. Socarrás reunió millares de obras en la biblioteca de la escuela, la que se convirtió en un centro de investigación.⁸⁷

Comienzos de la integración de la mujer

López había anunciado que estimularía la integración de la mujer a la comunidad nacional. La Ley 28 de 1932 autorizaba a las mujeres a intervenir en la administración de bienes. La reforma constitucional de 1936 fue un paso más para incorporarlas a la economía del país. Sin concederles aún el derecho al voto, estipulaba 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”.⁸⁸

En la escuela primaria las niñas eran casi tantas como los niños. Las mujeres eran más numerosas en la formación profesional, dedicadas a los oficios comerciales y a la pequeña artesanía, lo mismo que en las escuelas normales. Pero en los colegios secundarios los jóvenes varones eran mayoritarios y la universidad les estaba exclusivamente reservada. Las jóvenes obtuvieron el ingreso al bachillerato en 1933 y simultáneamente a la Facultad de Educación, mixta desde su fundación. Sin embargo, la Escuela Normal Superior no contaba sino con 14 mujeres sobre 127 alumnos en 1937,⁸⁹ y esta estrecha apertura confinaba aún más a las mujeres en los caminos que se les habían destinado tradicionalmente.

En 1936 el Ministerio de Educación quiso introducir el servicio escolar voluntario femenino, lo que también confirmaba la vocación educadora de la mujer. Reservada a las colombianas de

87 José Francisco Socarrás, “Informe al ministro de Educación del 20 de diciembre de 1944”, en Ministerio de Educación Nacional, *Memoria de 1943-1944* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1944), entrevistas con Ernesto Guhl, Jorge Valderrama y José Francisco Socarrás. Ver también John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Macmillan, 1938 [1916]).

88 Acto Legislativo 1, artículo 8, en Uribe Vargas, *Las constituciones*, 1105.

89 Socarrás, “Informe”.

18 a 44 años que tuvieran 4 años de escuela primaria y no fueran institutoras, consistía en enseñar la lectura y la escritura a los jóvenes de menos de 20 años que no pudieran asistir a clases. El Ministerio ofrecía un peso por niño “desanalfabetizado”⁹⁰ por este medio. Pero el servicio escolar no llegó a funcionar.

El mismo año el primer grupo de mujeres bachilleres egresaba del Gimnasio Femenino (réplica femenina del Gimnasio Moderno, igualmente fundado por Agustín Nieto Caballero, con la intención de educar la burguesía esclarecida de Bogotá), mientras que la nación abría el primer Liceo Femenino en Chía. En Medellín el director de Educación Joaquín Vallejo retiró la escuela normal para mujeres de manos de la congregación de la cual dependía y fundó un colegio secundario departamental: el Instituto Central Femenino en el que se formaron las primeras bachilleres de Antioquia. Considerando que las antioqueñas se encontraban excesivamente bloqueadas por sus tradiciones, Vallejo hizo venir una republicana española, Enriqueta Sèculi Bastidas, para dirigirlo. Pero Enriqueta Sèculi, que había participado en la reforma educativa de la República española en Barcelona, constituyó un escándalo en Medellín: sacó la estatua de Nuestra Señora de Lourdes del patio de la Escuela, en donde además intentaba dar clases de gimnasia. Hizo desfilar las colegialas con uniformes deportivos por las calles de Medellín, acompañadas por la banda del Instituto. Por último, Enriqueta Sèculi se permitió abofetear a un dignatario de la ciudad. Para los antioqueños se convirtió en otra Pasionaria. Su contrato de tres años no se renovó y por lo tanto tuvo que abandonar el país. Los conservadores al retornar al poder desbautizaron el Instituto Central Femenino y le dieron el significativo nombre de Instituto Isabel la Católica.⁹¹

90 Decreto 1458 de 1936, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 138-139. Vale la pena subrayar el término “desanalfabetizado” que utiliza, y entre- vista con Gabriel Anzola Gómez.

91 Entrevistas con Miguel Roberto Téllez y Bernardo Restrepo Botero, y Departamento de Antioquia, *Mensaje del Gobernador*, 12.

En realidad, gracias a la Ley 32 de 1936 sobre democratización de la educación que prohibió la discriminación de sexos, el bachillerato femenino comenzó tímidamente a orientar un puñado de jóvenes hacia carreras distintas a la enseñanza, como el Derecho o la Biología. Pero estos casos eran excepcionales. En realidad, el gobierno de López buscó sobre todo integrar las actividades reconocidas como femeninas a la economía nacional: la enseñanza, el comercio y la artesanía. Pero conviene recordar también los reiterados llamados de *Rin Rin* a la maternidad. La prioridad de la modernización económica que López se había fijado no le condujo a abrir nuevas profesiones a las mujeres ni a suscitar un debate sobre la condición femenina en el país.

La formación industrial y comercial

A la crisis de 1929 siguió un nuevo crecimiento económico entre los años 1934 y 1939. Si el producto nacional bruto aumentó el 24 % en este período, el sector industrial creció el 78 % y el de comunicaciones, servicios y energía el 60 %. El sector minero progresó en un 35 % y la agricultura en un modesto 17 %. Debido al proteccionismo económico se crearon nuevas industrias: de lana, acero, grasas y gas industrial, así como conservas, derivados del maíz, el trabajo del caucho y del metal. El petróleo, la electricidad y el cemento conocieron un impulso considerable. En cuanto al tonelaje de máquinas importadas se triplicó entre 1934 y 1939.⁹²

A pesar de todo, la industria seguía siendo marginal dentro de una economía que dependía sobre todo de la exportación del café. Este sector comenzaba apenas a organizarse con la fundación en 1930 de la Federación Nacional de Fabricantes y Productores. Más preocupada de la defensa de los intereses de los empresarios industriales existente que de la promoción de este sector, no deseaba la expansión del mercado nacional pero más bien una

92 Poveda, *Política económicas*, 59-62.

política proteccionista oficial.⁹³ A pesar de la falta de cuadros técnicos y administrativos, la Federación Nacional no solicitaba del Estado la creación de escuelas industriales adicionales. La Escuela de Minas de Medellín, la Facultad de Matemáticas y de Ingeniería de la Universidad Nacional de Bogotá, que reemplazó el Instituto Técnico Central, formaban ingenieros en número suficiente. De los 45 000 empleos industriales que arrojó el censo de 1939,⁹⁴ la inmensa mayoría no exigía formación preliminar excepto algunos conocimientos elementales. En cuanto a los empleos intermedios, los obreros calificados, los mecánicos y electricistas que salían de las escuelas de artes y oficios y algunos técnicos extranjeros llenaban las necesidades.

Sin embargo, López pensaba que el desarrollo de la formación profesional aumentaría la productividad y aceleraría el proceso de industrialización. El Ministerio de Educación dirigido por Echandía proyectó fundar una escuela industrial en cada capital de departamento; el director de enseñanza industrial de Chile sería el director de esta iniciativa. Pero por falta de dinero Echandía abandonó a poco el proyecto. Por cuenta de la nación solo funcionaba la Escuela de Artes y Oficios de Bogotá, anexada a la Facultad de Matemáticas y de Ingeniería en 1931, y rebautizada Escuela Industrial en 1936. Esta ofrecía especializaciones en mecánica, fundición, electricidad y carpintería. Al hacerla depender de la universidad, el Ministerio esperaba dar un impulso mayor a la formación industrial y proporcionar a la Facultad un taller como centro de prácticas. Pero no se operó ningún intercambio entre las dos instituciones, y en 1938 la escuela se adscribió al Ministerio de Educación.⁹⁵

93 Daniel Pécaut, "Clase obrera y sistema político en Colombia, 1930-1953" (tesis de doctorado, Universidad Sorbonne, 1979), 151-153. También publicado en español como *Orden y violencia: Colombia 1930-1953* (Bogotá, Cerec, 1987).

94 Poveda, *Políticas económicas*, 60.

95 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1936), 49-50, y *Memoria* (1939), 65-66.

Los departamentos continuaron fomentando sus escuelas de artes y oficios. El número de estas creció considerablemente: se contaban 15 establecimientos oficiales con un total de 1727 alumnos en 1935, y en 1938, 24 establecimientos oficiales con 2865 alumnos,⁹⁶ mujeres en su mayoría, cuya formación principal era siempre costura. Para los jóvenes se puede anotar la creación por el Departamento de Antioquia en 1936 de una Escuela Industrial Oficial en Medellín, que venía a competir con el Instituto Salesiano Justo Berrío. Esto no dejó de tener consecuencias para la sociedad de San Juan Bosco cuya escuela, después del reemplazo de sus superiores en 1934 y el refuerzo de su disciplina, enfrentaba serias dificultades. En 1936 el número de sus alumnos disminuyó a 60, y apenas tres tipógrafos y un sastre obtuvieron su diploma; además la escuela se hallaba muy endeudada. En este mismo año el Departamento retiró las becas que concedía el Instituto para asignarlas a los alumnos de la nueva escuela industrial. El rector de esta última, Bernardo Correa Uribe, un conservador formado como ingeniero electricista en los Estados Unidos, se ocupaba de la enseñanza teórica, mientras que maestros graduados en instrucción primaria daban los cursos de cultura general. A falta de candidatos especializados, se contrató para dirigir los talleres de electricidad y mecánica a instructores autodidactas, como Antonio Vera que había aprendido mecánica en cursos por correspondencia impartidos por las Escuelas Internacionales, de origen norteamericano. La escuela ocupó un edificio de propiedad de la Universidad de Antioquia mientras que se construían locales en Rionegro, cerca de Medellín, donde posteriormente tomó el nombre de Instituto Pascual Bravo.⁹⁷

96 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1935), 254, y Bermúdez, "Diez años", 70.

97 Archivos del Instituto Pedro Justo Berrío, Sociedad de San Francisco de Sales, *Crónicas de 1934 a 1938*, entrevistas con Norberto Solano Lozano y Antonio Vera. Departamento de Antioquia, *Mensaje del Gobernador*, 12.

En cuanto a la enseñanza comercial, siguió desarrollándose libre de la intervención estatal. El ministro de Educación trató de poner algo de orden en los títulos otorgados por las diversas escuelas de comercio, distinguiendo los diplomas elementales de los diplomas superiores. Estos últimos debían comprender seis años de estudios equivalentes al bachillerato. No obstante, ningún organismo oficial se encargó de la aplicación de estas disposiciones.⁹⁸ De manera clara, se notaba que el interés del Ministerio se encontraba en otra parte. Efectivamente, en resumen, a pesar de su deficiente organización, su bajo nivel académico y su ánimo lucrativo, las escuelas comerciales desempeñaban su misión: la de preparar a jóvenes mujeres, y con menos frecuencia a hombres, en puestos intermedios o rutinarios en el comercio y las comunicaciones.

El Gobierno se interesó más bien por organizar la carrera administrativa. Con el crecimiento de las funciones del Estado, este se había convertido en un empleador importante. Pero en el país existía una carencia total de personal calificado para esas nuevas tareas del sector terciario. Además, la politización de los puestos había provocado numerosos traslados entre los funcionarios de todos los niveles. A finales de su primera presidencia, López buscó estabilizar los empleos y tranquilizar a los funcionarios al ofrecerles la posibilidad de hacer carrera al servicio de la nación, del departamento o del municipio.⁹⁹

La cuestión agraria y la formación agrícola

La agricultura quedaba, sin embargo, como el sector en que el Estado y en especial el Ministerio de Educación Nacional tenían mayores dificultades para intervenir. Si Alfonso López Pumarejo quería realizar la integración económica del país, debía emprender una política resolutamente en favor del campo y de los

98 Decreto 441 de 1937, en Bohórquez, "Diez años", 481.

99 Ley 165 de 1938, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 170-172.

campesinos. Pero el Partido Liberal se encontraba dividido ante el problema agrario. Alejandro López, formado en la Escuela de Minas de Medellín después de la década de 1920, llamaba la atención del partido sobre la necesidad de proceder a una reforma agraria nacional. Tomando como ejemplo la colonización efectuada por los antioqueños en el siglo XIX, propuso la distribución de tierras no cultivadas a los aparceros y a los peones, los que, convertidos en pequeños propietarios, debían contribuir a la extensión de la producción agrícola. Mejor que ninguno en su época, este ingeniero comprendió que el problema fundamental de Colombia era el de la propiedad de las tierras:

La gran transformación que hay que efectuar en Colombia para darle a nuestro país una estructuración económica de pueblo civilizado tiene que comenzar por un nuevo régimen de la propiedad territorial, o perderemos el tiempo precioso en detalles secundarios. Los problemas del trabajo, los de la educación e instrucción primarias; los políticos [...]; los sociales o de convivencia; los internacionales [...] convergen como los radios de un círculo a un centro común, que es el régimen de las tierras. O hacemos arrendatarios y peones o hacemos civilización. No hay término medio [...].

Escuelas, más escuelas, mejores escuelas, sostienen o prometen otros, pero si esos muchachos que salen más letrados que sus antecesores no han de encontrar empleos u oficios que están a la altura de la educación que recibieron, no serán más felices sino más desgraciados. Educar los peones, ¿para qué? ¿Para que sean mejores peones o para alumbrarles su propia desgracia?

Hay un medio único, insustituible, seguro y al alcance de la mano, para convertir, no diré a todos los peones, sino a miles de miles de entre ellos en trabajadores autónomos [...]. Ese medio es la reforma agraria [...] esto es, la parcelación de tierras incultas o casi incultas para asentar en ellas como propietarios a los arrendatarios,

aparceros y peones que estén dispuestos a ganar con su propio esfuerzo la propiedad de un lote de tierra.¹⁰⁰

Desde 1934, Alejandro López era escuchado por los liberales de izquierda. Colaboró en la redacción del programa del Partido en 1935, el cual se basó en su *Idearium liberal* (1931). La reforma agraria que describía allí se concretó en la Ley 200 de 1936, que comprendía la disminución de la aparcería, la propiedad de las tierras asegurada a los que las ocupaban y cultivaban, y el impulso al cultivo de las tierras inexploradas. Sin embargo, simultáneamente los terratenientes liberales y conservadores se agruparon en la Asociación Patronal Económica Nacional (APEN) para defender sus intereses. La Ley 200 desató una ola de protestas entre los latifundistas y su aplicación tropezó con toda clase de obstáculos.¹⁰¹

En este contexto de oposición a la reforma agraria, las medidas que se tomaron en favor de la formación agrícola resultaron extraordinariamente limitadas. Echandía soñaba con hacer escuelas rurales complementarias

[...] donde el hombre aprenderla como fabricar la mesa, el taburete, la cama que no ha visto nunca en su cabaña; donde aprendería a hacer empaques para enviar los productos de su tierra, zapatos que le protegieran sus pies de las enfermedades, tejidos que lo cubrieran y le dieran dignidad social; donde se le enseñarían los rudimentos de la herrería y las formas de reparar las herramientas dañadas; y donde finalmente, se enseñarían los principios más generales y simples de la economía agraria e industria.¹⁰²

100 *El Tiempo*, 22 de noviembre de 1934.

101 Alejandro López, *Idearium liberal* (Bogotá: Ediciones La Antorcha, 1931). Sobre la reforma agraria de 1936, ver Molina, *Las ideas liberales*, t. III, 32-36, Tirado, *Introducción a la historia*, 323-326, Bejarano, "El fin", 731-738, Dix, *Colombia*, 87 y 89, y Fluharty, *Dance*, 52-53 y 56-57.

102 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1936), 46.

Sin embargo, a falta de material, dinero y docentes calificados, las escuelas complementarias que existían desaparecieron poco a poco. El Ministerio de Educación proyectó entonces enviar un centenar de jóvenes maestros ambulantes a los campos, para que propagaran las nociones económicas y comerciales entre los campesinos. Este proyecto tenía además el objeto de contrarrestar la propaganda comunista en las zonas rurales, en especial en Cundinamarca y el Tolima, donde las luchas campesinas se estaban politizando desde 1930.¹⁰³

Por otra parte, el Ministerio hizo obligatorio el cultivo de una pequeña huerta escolar en todas las escuelas primarias y complementarias en donde los niños aprendían a familiarizarse con el trabajo de la tierra.¹⁰⁴ Ciertas escuelas poseían efectivamente una huerta en la que los alumnos trabajaban una tarde por semana; en otras escuelas las maestras encomendaban cada semana a un grupo de niños el cuidado de los cultivos. El producto de las cosechas pertenecía a la clase y con frecuencia ofrecía la ocasión de un día de campo. En las escuelas urbanas las huertas se concebían como un divertimento manual para los alumnos. En Bogotá, el Ministerio imaginaba que, en las escuelas rurales, gracias al cultivo intensivo y científico de los jardines escolares, los pequeños campesinos harían conocer nuevos métodos de cultivo a sus padres, pero olvidaba que los padres no enviaban a sus niños a la escuela para que aprendieran algo distinto a la lectura, escritura, aritmética y religión; y encima que las maestras rurales no habían recibido ninguna formación agrícola.¹⁰⁵

103 *El Tiempo*, 22 noviembre de 1935, y Jorge Zalamea, *La educación nacional en Colombia* ([Santiago de Chile, [1938?]], 6-7.

104 Decreto 267 de 1938, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 176-177.

105 Entrevistas con Jorge Valderrama, Elvira de Zapata y Pedro Bustamante, y Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1935), 51, *Memoria* (1936), 25, Zalamea, *La educación*, 5, y Departamento de Antioquia, *Informe*, 65.

Los territorios nacionales: los olvidados de la Reforma Educativa

Nuevo interés del Gobierno por la periferia

La guerra surgida entre Colombia y Perú entre 1932 y 1933 por el control de la región amazónica de Leticia despertó el interés de los dirigentes colombianos por los territorios nacionales que constituían el 72 % de la superficie del país. Recordó asimismo al Gobierno que no controlaba esas regiones administradas por misiones católicas, en particular capuchinos españoles.

En 1933 un grupo de liberales entre los cuales se encontraba Agustín Nieto Caballero efectuó un viaje en avión hasta la Amazonía. Nieto visitó algunas escuelas de la región. Observó que en la aldea indígena de La Pedrera los niños llegaban a la escuela en la piragua, correctamente vestidos y que después de la distribución de quinina la maestra los hacía orar y cantar; en Leticia pudo ver que la maestra era peruana y que solo niños peruanos asistían a clase. Según él, era necesario, con urgencia, maestros colombianos para los niños colombianos.¹⁰⁶ Siempre en 1933 la visita a Bogotá de una delegación de indios sibundoyes de la prefectura apostólica del Caquetá y Putumayo dio origen a una serie de artículos críticos sobre la administración de los capuchinos. Se les acusaba de explotar a los indios y de no haber ayudado al Gobierno colombiano en la guerra contra el Perú.¹⁰⁷

Al mismo tiempo, surgía la investigación arqueológica y antropológica sobre las regiones periféricas de Colombia. En 1935 López de Mesa creó el Servicio Arqueológico Nacional por iniciativa de Gregorio Hernández de Alba, quien procedió en el mismo año a una investigación etnológica en la Guajira. El Ministerio financió dos expediciones científicas en el sur del país dirigidas

106 Luis Eduardo Nieto Caballero, *Vuelo al Amazonas* (Bogotá: Editorial Minería, 1933), 58-59, 78-79, y 100-101.

107 Víctor Daniel Bonilla, *Siervos de Dios y amos de indios; el Estado y la misión capuchina en el Putumayo* (Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1968).

por Hernández de Alba: la primera de ellas, que incluía un geólogo alemán, lo condujo a las tumbas subterráneas de Tierradentro; la segunda, en 1937, en compañía de un arqueólogo español, lo llevó a las estatuas precolombinas de San Agustín.¹⁰⁸

Ese nuevo interés por el pasado precolombino del país y por sus aborígenes que se manifestó entre los intelectuales y en el Ministerio de Educación durante la Revolución en Marcha entró en conflicto inmediato con el hecho de que la administración de los territorios nacionales se confiara a misiones católicas extranjeras y comenzó a inquietar a los liberales en el poder. Como ministro de Educación, Luis López de Mesa cuestionó la organización de las misiones católicas y la instrucción que dispensaban. Las misiones costaban mucho a la nación a cambio de una enseñanza poco desarrollada, sin homogeneidad ni método y mal adaptadas a los indígenas. López de Mesa planteaba la pregunta esencial: “¿Nuestro afán vanidoso de civilizar los aborígenes, se encuentra justificado? Y ¿ganan ellos más de lo que pierden?”. Pero, respondía con anticipación apoyándose en los comentarios de prensa: “cuanto más miserables son los indígenas, más progresan las misiones”.¹⁰⁹ Eran las misiones capuchinas las que fueron blanco de ataques, pues el 43 % de los alumnos de los territorios nacionales se encontraban bajo su jurisdicción.¹¹⁰ En el sur del país los capuchinos habían formado verdaderos estados feudales en los que reinaban sin restricción. La educación que suministraban tanto en las Islas de San Andrés y Providencia como en la península de la Guajira, en el Caquetá y Putumayo, se prestaba a la crítica.

108 Gregorio Hernández de Alba, *La cultura arqueológica de San Agustín* (Bogotá: Valencia Editores, 1978), 15-18.

109 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1935), 54-55.

110 *Ibid.*, 256.

La organización de la educación en los territorios nacionales

Después del Concordato de 1887 con la Santa Sede, Colombia firmó en 1888 la primera convención con misiones católicas para la colonización y cristianización de toda su periferia. En contrapartida el Estado se comprometió a financiar esta obra misionera. Dos años más tarde la Ley 89 sobre indígenas distinguía entre los indios “ya reducidos a la vida civil” y los “salvajes” no occidentalizados. Los primeros se ponían bajo la protección del Estado en tanto que los segundos se confiaban a la “acción civilizadora” de las misiones. No obstante, en 1892 el Estado, incapaz de extender su autoridad sobre todo el país, delegó la administración de toda la periferia a los misioneros. Después, en la convención con las misiones de 1902, abandonó la dirección y administración de la educación a las misiones, y al mismo tiempo les confió el cuidado de desarrollar la economía de esas regiones; además el Gobierno se comprometió a no enviar sino funcionarios civiles favorables a la Iglesia.¹¹¹ El Decreto 491 de 1904 precisó la organización de la educación en los territorios nacionales: el Estado pagaba los salarios de los maestros, los locales y el material escolar; los jefes de misión dirigían y controlaban la educación primaria en su circunscripción, bajo la responsabilidad del representante pontificio. No obstante, los jefes de misión también debían enviar un informe anual de funcionamiento y una relación contable tanto al Gobierno nacional como a la Santa Sede. Las misiones debían dar prioridad a la evangelización de las “tribus salvajes” y a la instrucción de los niños, pero estaban en libertad de dispensar la enseñanza según lo creyeran conveniente. El Estado se reservaba el derecho de abrir escuelas públicas en las aldeas en donde la Iglesia no las tuviera. El programa escolar de estos establecimientos comprendía religión, moral e historia sagrada, aritmética y castellano, a semejanza de las escuelas rurales; además de eso se insistía en particular sobre el patriotismo.

111 Bonilla, *Siervos de Dios*.

Como lo demuestran la tabla 14 y la figura 7, la periferia se dividió en vicariatos y prefecturas apostólicas, progresivamente asignadas a congregaciones misioneras católicas. En los años treinta había cerca de 200 hombres y 400 mujeres misioneras en estas regiones.¹¹² Era poco para una población tan dispersa, evaluada en 300 000 habitantes en 1938,¹¹³ pero su importancia era considerable, especialmente porque muchos eran extranjeros. Los españoles predominaban entre los capuchinos, los claretianos, los misioneros de Burgos y los agustinos recoletos; los franceses entre los lazaristas y los padres montfortianos; los misioneros de Mill Hill eran ingleses. En pleno siglo xx, eran esas congregaciones las que debían colonizar y “colombianizar” los territorios nacionales, misión por la cual el Estado les pagaba un precio relativamente elevado: de 1918 a 1934 entre el 10 % y el 14 % de su presupuesto total para educación; o sea cada año entre \$132 000 y \$180 000.¹¹⁴

Tabla 14. Congregaciones misioneras encargadas de los territorios nacionales.

Congregación	Territorios	Fecha del acuerdo
Agustinos recoletos	Casanare	1893
	Tumaco	1927
Hermanos menores capuchinos	Caquetá y Putumayo	1905
	Guajira y Sierra Nevada	1905
	San Andrés y Providencia	1927
	Caquetá	1930
	Putumayo	1930
Claretianos	Chocó	1908
Padres montfortianos	San Martín	1908
Padres misioneros de Mill Hill	San Andrés y Providencia	1912
Lazaristas	Arauca	1915
	Tierradentro	1921

112 *Anuario de la Iglesia católica*, tabla, 168.

113 Contraloría General de la República, *Censo General de población de 1938* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1942), 126-127.

114 Ministerio de Educación Nacional, *Memorias* (1918-1934).

Congregación	Territorios	Fecha del acuerdo
Carmelitas descalzas	Urabá, San Jorge	1918
Misioneros de Burgos	San Jorge	1924
Jesuitas	Magdalena	1920

Fuente: a partir de *Anuario de la Iglesia católica de Colombia* (Bogotá: Universidad Pontificia Católica Javeriana, 1938), 143-164.

En vísperas de los años veinte, las tasas de alfabetización y de escolaridad en los territorios nacionales, con excepción de las islas de San Andrés y Providencia, eran más débiles que en los departamentos (ver figuras 2 y 3), y la enseñanza secundaria era inexistente (ver figura 5). Entre 1918 y 1932, la educación primaria progresó en todas las circunscripciones apostólicas ya constituidas en 1918, salvo en la Guajira y en las islas de San Andrés y Providencia; con la creación de nuevas prefecturas y el aumento de las escuelas primarias, el número total de alumnos se dobló en el curso de este período, puesto que en 1918 estaban inscritos 8056 en 195 escuelas y en 1932 había 14 583 alumnos en 283 escuelas.¹¹⁵ En los años treinta se fundaron los primeros colegios secundarios confesionales para mujeres en Quibdó y Villavicencio; los hermanos cristianos abrieron un colegio para varones en Villavicencio; los capuchinos tenían seminarios orientados a preparar un clero indígena en Caquetá, Putumayo y San Andrés, y los padres montfortianos en Villavicencio. No existían ni escuelas normales ni establecimientos de formación profesional en toda la periferia. Algunas escuelas de mujeres dirigidas por religiosas otorgaban un certificado al finalizar los estudios que autorizaba a enseñar en las escuelas elementales.¹¹⁶

115 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1919), 23, y *Memoria* (1932), tabla en anexo.

116 *Anuario de la Iglesia católica*, 317-318, y entrevista con Gabriela Marín.

Figura 7. División eclesiástica de los territorios nacionales de 1930.



Fuente: *Anuario de la Iglesia católica en Colombia*, 170.

El vicario o prefecto apostólico miembro de la congregación asignada para administrar el territorio acumulaba las funciones de director e inspector de Educación. Él nombraba a los maestros con tres objetivos principales: catequizar a los aborígenes, educar a

los jóvenes indígenas y otorgar una enseñanza primaria a los hijos de los colonos; pero la insalubridad, el alejamiento y aislamiento de esas regiones frenaban considerablemente las vocaciones. En realidad, los docentes eran religiosos y religiosas de la congregación encargada de la región. Algunas veces el superior de la misión contrataba miembros de otras comunidades católicas exclusivamente para la enseñanza; de este modo había hermanos maristas, hermanas de la presentación y hermanas de la congregación de la concepción trabajando en algunas circunscripciones apostólicas. La proporción de extranjeros era elevada entre estos misioneros docentes; en Caquetá y Putumayo en 1927, de 21 religiosos docentes, 13 venían del exterior (Alemania, Suiza, Francia y sobre todo España).¹¹⁷ En número casi igual al de religiosos, laicos nativos de la región que habían recibido su enseñanza primaria de los misioneros, eran empleados a su turno como maestros de escuela. Se encontraban entre los docentes de los territorios nacionales las mismas características que en los departamentos: eran en su mayor parte mujeres, más aún entre los laicos que entre los religiosos, y muchos no eran titulados.¹¹⁸

Aspectos educativos de las misiones capuchinas

Las islas de San Andrés y Providencia cercanas a las costas nicaragüenses están pobladas por negros que hablan un dialecto derivado del inglés y profesan la religión anglicana. Allí no se trataba de “civilizar aborígenes”, sino de convertir la población al catolicismo y de enseñarle español. Los insulares presentaban además de esto la particularidad de ser, desde comienzos del siglo, los habitantes más alfabetizados del país. Esas islas tenían pues características muy diferentes a las de los otros territorios nacionales. Hasta 1927 el Gobierno se contentó con encargar a los misioneros de Mill Hill la conversión de los insulares al catolicismo. Las escuelas se confiaron a laicos, pero se buscaron maestros de religión

117 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1927), 68.

118 *Ibid.*, 62-74, y Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1932), tabla en anexo.

católica que supieran inglés y capaces de enseñar español a sus alumnos. Para atraer candidatos se ofrecieron salarios superiores a los del resto de la nación, pero sin mucho éxito. Los habitantes, refractarios a la autoridad colombiana, frecuentaban poco las escuelas públicas puesto que habían abierto sus propios privados que dispensaban una enseñanza protestante en inglés.¹¹⁹ En 1927 el Gobierno y el Vaticano acordaron enviar capuchinos para convertir e hispanizar los isleños. Se crearon dos escuelas para niñas regentadas por las hermanas de la presentación que no enseñaban sino en español y dictaban lecciones de catecismo católico. El fracaso fue serio: más de la mitad de las alumnas abandonaron las escuelas en el curso del año. Las hermanas terciarias en otras escuelas no tuvieron más éxito, y el seminario que habían abierto los capuchinos en San Andrés contaba en 1938 solo con tres alumnos en el curso menor y uno solo en el curso mayor. La educación oficial regresaba en provecho de la enseñanza privada.¹²⁰

En los territorios continentales la misión de los capuchinos era múltiple. Organizaban expediciones con el fin de convertir a los “indios salvajes”; en el curso de estas suministraban rudimentos de doctrina cristiana por medio de un intérprete o sirviéndose de catecismos básicos redactados en lengua indígena. Procedían luego a bautismos, comuniones y matrimonios colectivos.¹²¹ La segunda etapa del proceso de civilización de los indígenas se realizaba por medio de maestros itinerantes, con frecuencia religiosos cuya tarea consistía en enseñar español, religión y patriotismo. La descripción que hizo el vicario apostólico de la Guajira en 1925 permite dudar de la eficiencia del método:

119 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1918), 54, *Memoria* (1919), 14-20, *Memoria* (1923), 162-167, y *Memoria* (1924), 120.

120 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1928), 354-358, y *Anuario de la Iglesia católica*, 163-164 y 318.

121 Entrevista con Gabriela Marín y Bonilla, *Siervos de Dios*. Este método de cristianización era utilizado por todas las misiones (Cf. *La Misión claretiana del Chocó, 1909-1959. Cincuenta años de servicio a Cristo y a Colombia* [Madrid: Imprenta Héroes, 1960]).

Cuando los maestros se internan agrupados en aquellas sierras [...] y hallan a los indios en sus improvisadas rancherías, están con ellos algunos días, les dan consejos de moralidad, les enseñan el castellano, les muestran los signos de nuestro lenguaje escrito que los hacen dibujar sobre la pizarra o sobre la tierra y les enseñan cómo pueden lo que es la patria, lo que es Colombia, por medio de la bandera que suelen llevar consigo. Objeto de esta enseñanza misional rudimentaria y patriótica son más de 400 niños, grandes y pequeños, porque entre ellos todos son alumnos, todos son niños.¹²²

Desde fines de los años veinte los capuchinos enviaron maestros y maestras a fundar escuelas más estables en las regiones donde los indígenas eran muy numerosos y ya habían sido sometidos a un comienzo de conversión. Bajo la protección de un misionero, el maestro elegía lugar frecuentado, de acceso fácil para los indios diseminados en los alrededores para construir allí la escuela. Esta servía de centro alrededor del cual se esforzaría después en reagrupar a los indios y constituir un caserío. Pero la primera etapa consistía en atraer a los niños a la escuela por medio de la distribución de dulces, pan o sal, y ganarse el apoyo del cacique local. Después de la repartición de alimentos, las lecciones comenzaban. Como generalmente el maestro o la maestra no conocían la lengua de los indígenas, era ayudado por un intérprete. En mayor medida todavía que en las escuelas rurales, el docente servía de sustituto de la Iglesia en esas regiones. El desarrollo de una jornada escolar lo muestra bien: comenzaba con las oraciones, religión, higiene y urbanidad; después se enseñaba un poco de cálculo; la tarde se consagraba a la geografía y la historia de Colombia, a la lengua española y a la alfabetización propiamente dicha; se terminaba con canciones religiosas y el Himno Nacional.¹²² En realidad, los alumnos pronunciaban en coro sonidos cuyo sentido les escapaba. Pero la sola presencia del maestro que encarnaba la civilización entre los “salvajes”, era juzgada por los misioneros como algo

122 Citado en Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1925), 51.

positivo.¹²³ Los castigos corporales, aplicados con el mayor rigor en las escuelas para indígenas, tendían a provocar la huida de los niños; se requería entonces que los caciques los obligaran a asistir a la escuela. Algunos maestros ponían multas en trabajo o especie, por ejemplo, en leña, a los padres recalcitrantes.¹²⁴ Al final, estas escuelas, a menudo efímeras, no lograban hispanizar, sedentarizar y cambiar el modo de vivir de los indígenas.

Sin embargo, en la opinión de los misioneros y del ministro de Educación hasta la década de 1930¹²⁵ el mejor método para civilizar a los indios era el orfelinato. Basándose en las reducciones de los jesuitas del siglo XVI, los capuchinos fueron los promotores de este sistema de educación forzada en Colombia. En 1938 existían ocho orfelinatos en la Guajira y otros ocho en Caquetá y Putumayo, cada uno con unos 60 alumnos.¹²⁶ Los misioneros arrancaban de grado o por la fuerza a los niños a su familia para internarlos en las escuelas donde luego serían “reducidos a la vida civilizada”. Como en las escuelas para indígenas, el programa comprendía la enseñanza de religión, español y buenas maneras, pero sobre todo de trabajos manuales: los muchachos aprendían a cultivar la tierra y las jóvenes a coser vestidos occidentales. Los orfelinatos eran la pieza fundamental de un proyecto que consistía en crear colonias de familias de campesinos indígenas convertidos al catolicismo e hispanizados, cuya irradiación sobre la región atraería a los “salvajes” hacia el mundo civilizado. Por esto los capuchinos

123 El jesuita Eduardo Ospina decía en 1938: “Esos 250 000 indios salvajes eran quizá ciudadanos colombianos, pero un ultraje al país. Con sus supersticiones bárbaras, su modo de vida nómada y agresiva, sus costumbres feroces y antropófagas, aún si no representaban un peligro, cubrían de ignominia una nación civilizada. Eran literalmente, según la expresión bíblica, un pueblo que marchaba en las sombras de la muerte. Pero en medio de esas tinieblas, la Iglesia encendió sus luces y las tribus salvajes acudieron hacia ellas, como las bandas de pájaros marinos hacia el faro nocturno” (*La obra educativa*, 14-15).

124 Entrevista con Gabriela Marín y Bonilla, *Siervos de Dios*.

125 Ver la Ley 54 de 1931 que favorecía la creación de orfanatos religiosos en el Putumayo y en la Amazonia (Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 93).

126 *Anuario de la Iglesia católica*, 168.

preferían abrir orfanatos paralelos para jóvenes de uno y otro sexo e incitaban a los alumnos a casarse entre ellos al fin del internado. Abrían además cajas de ahorros en las que los “huérfanos” debían depositar los centavos que ganaban con su trabajo. Al partir, los jóvenes recibían sus ahorros, y los capuchinos se apresuraban a venderles un pedazo de tierra y materiales de construcción, para obligarlos a establecerse en una aldea controlada por la misión, en la que esta administraba una tienda cooperativa que le confería la exclusividad en el suministro de alimentos, tejidos y vestidos.¹²⁷

A partir de 1953 esta educación forzada de los indígenas generó críticas, impulsadas por un artículo de Gregorio Hernández de Alba sobre la educación en la Guajira publicado por *Revista Educación*:

A la hora de tomar el puñado de maíz, que son las once, se alinean, bajo vigilancia, rezando al unísono oraciones en un latín que no comprenden; otra hora de clase, un rato de *football* con una dura pelota hecha de trapos, rosario en la capilla, cánticos y luego, otra vez el amplio comedor, el rezo unísono y más tarde, encerrados con llave, rebullirse en la hamaca y hablar bajo, en tono de prohibición, esa lengua armoniosa y tonal que aprendieron los niños. Disciplina, sí, ¿más cómo ha de amar la religión extraña, la extraña educación y el ajeno lenguaje que así enseñan, el indiecillo acostumbrado a la alegría y libertad de su tierra y su rancho? Resiste el niño, sobrelleva el joven los años de enseñanza, de prohibiciones y llega un día en que hablando bien el castellano, con nociones de aritmética, historia, geografía, y profundamente instruido en el catolicismo, casi monásticamente instruido, sale casado en la capilla con una joven cristianizada, o sin casarse, si pudo resistir la insinuación, y en el primero de los casos al poco tiempo abandona a la esposa y busca a otra mujer para comprarla, según la ley de tradición [...], no quiere hablar más la lengua hispana que forzado aprendió, ni vuelve a

127 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1918), 46-48, *Memoria* (1919), 11-20, *Memoria* (1921), 17-20, y *Memoria* (1924), 146.

practicar nada de esa religión del blanco. Lamentable verdad. Pierden los misioneros su catequización, pierde el Gobierno el valor de ésta, en muchos casos.¹²⁸

En las aldeas ya constituidas en donde las misiones estaban presentes, había escuelas para blancos y mestizos y escuelas para indios; unas y otras manejadas casi siempre por religiosos. Sus condiciones materiales no las distinguían mucho de las escuelas rurales departamentales: construcciones y edificios miserables sin ningún amueblamiento escolar. La enseñanza reposaba sobre todo en la memorización y todo impreso disponible, libro o periódico se utilizaba para los ejercicios de lectura. La disciplina era rigurosa, principalmente la impartida a los indígenas a los cuales se les aplicaban con violencia el látigo y el cepo, como cuando se castigaba a los adultos.¹²⁹ Sin embargo, según Víctor Daniel Bonilla, a partir de los años 1920, con el nuevo auge de la colonización blanca, los indígenas “civilizados” comprendieron que el aprendizaje de español, lectura y cálculo constituía un medio de defenderse contra los invasores y enviaban con menos resistencia a sus hijos a la escuela. No era raro además que estos fueran más instruidos que los hijos de los colonos.¹³⁰

Las reacciones del Ministerio de Educación Nacional

Desde la perspectiva de la integración nacional anhelada por el Gobierno, el balance de la educación en la periferia por parte de las misiones era poco convincente. En 1935 Luis López de Mesa expresó el deseo de que las congregaciones misioneras no se ocuparan sino de las almas de los habitantes de los territorios nacionales y de la propagación de la fe entre los indígenas, y dejaran al Estado la educación cívica y social. Esperaba que los graduados de

128 Gregorio Hernández de Alba, “La educación en La Guajira”, en *Revista Educación* 3, n.º 26-27 (1935), 562-563.

129 Entrevista con Gabriela Marín y Bonilla, *Siervos de Dios*.

130 Bonilla, *Siervos de Dios*.

las escuelas rurales se ocuparan de la enseñanza de los indígenas “para formar entre éstos un concepto definido de la personalidad, por una educación económica que tienda a la estabilización del hogar y al culto de la familia, para un desarrollo de la agricultura y del pequeño artesano de aplicación regional inmediata”.¹³¹ Estas metas no diferían de la que pretendían alcanzar los misioneros por otros medios: civilizar los indígenas. La integración educativa debía hacerse mediante la adopción de los programas oficiales de estudio en los territorios nacionales. Los jefes civiles de las intendencias y comisarías (correspondientes a la división política, ya no eclesiástica, de la periferia) debían intervenir en la inspección escolar y en los nombramientos de maestros. Sin embargo, el Estado era una vez más incapaz financiera y técnicamente de realizar este proyecto. Ausente ya en las zonas rurales centrales, el Ministerio de Educación no estaba en condiciones de extender su autoridad hasta la periferia.

No obstante, es necesario anotar el esfuerzo especial efectuado por el Ministerio para desarrollar la educación oficial en Quibdó, en el Chocó. Se abrieron escuelas primarias bajo el control directo del Estado que financió almuerzos escolares para los alumnos que vivían en las cercanías de la cabecera. Una escuela normal nacional para varones se inauguró en 1934.¹³² Este movimiento de integración progresiva desembocó en 1944 en el ascenso del Chocó al rango de departamento.

Pero en conjunto los territorios nacionales permanecieron bajo la tutela de las congregaciones misioneras que el Estado continuó financiando para el ejercicio de su función educativa y

131 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1935), 57-58.

132 Tache, “Escuela Normal de Instructores del Chocó”, en *Revista de las Indias* 2, n.º 7 (1937), 72-79, Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1938), tabla en anexo, Plinio Mendoza Neira y Alberto Camacho Angarita, editores. *El Liberalismo en el gobierno, 1930-1946*, t. II (Bogotá: Editorial Antena, [1946]), 369, y entrevista con Ramiro Álvarez Cuesta.

evangelizadora.¹³³ Este arreglo, a pesar del conflicto entre la Iglesia y el Estado por el control de la educación en el centro del país, coincidió —y coincidiría por largo tiempo aún— con los intereses de las dos partes.

133 En 1938, el presupuesto nacional acordado a las misiones en los territorios nacionales se elevará a \$184 098, en 1942 a \$200 729 (Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* [1942], 10).

Expansión escolar y transformaciones estructurales entre 1938 y 1957

Las transformaciones estructurales

La expansión escolar

En el campo educativo las reformas requieren tiempo. En todas partes y épocas, varios años transcurren entre el momento de una decisión del Gobierno y, por ejemplo, la multiplicación efectiva del número de escuelas y de alumnos o entre la adopción de nuevas orientaciones en la formación de maestros y los frutos de este cambio de métodos. La Revolución en Marcha duró apenas tres años y chocó con numerosas resistencias. Por lo tanto, no podía producir resultados cuantitativos espectaculares. La expansión del sistema escolar colombiano se produjo más tarde, a fines de la Segunda Guerra Mundial y sobre todo en los años cincuenta.

Según la tabla 15, entre 1945 y 1957, cuando la población colombiana aumentaba en un 36 %, el número de alumnos inscritos en la educación primaria creció en un 104 % (82 % en el sector público y 498 % en el privado). La progresión se efectuó casi completamente en beneficio de la enseñanza urbana en la cual los alumnos aumentaron en un 111 % en el sector oficial y en un 537 % en el privado, mientras los escolares rurales de los

establecimientos públicos y privados no aumentaron sino en el 57 %. En resumen, a partir de 1950 se nota el fuerte crecimiento de la enseñanza urbana y de la enseñanza privada (ver también figura 15 en Anexo 2).

Desde comienzos de siglo un tercio de niños en edad escolar se matriculaban en la escuela. A partir de 1950 se asiste al brusco ascenso de las tasas de escolaridad: en 1950 el 35 % de niños de 7 a 14 años estaban inscritos en la escuela primaria, en 1953 el 44 %, y en 1957 el 47 %, ya casi la mitad (ver figura 16 en Anexo 2).

El desarrollo de la enseñanza secundaria se produjo más temprano. Como lo señala la tabla 16, el número de los matriculados, que había progresado a un ritmo más lento que el crecimiento demográfico hasta 1945, se triplicó entre ese año y 1957. No obstante, el aumento fue mayor en el sector privado (307 %) que en el sector público (131 %). Además, la evolución no fue uniforme en todos los dominios de la enseñanza. En la instrucción secundaria clásica, entre 1945 y 1957, el número de las inscripciones se dobló en el sector público y se cuadruplicó en el sector privado. Para las escuelas normales, el avance del sector privado fue aún más rápido; en doce años el número de inscritos aumentó en 593 %, cuando el aumento fue de 160 % en las escuelas normales oficiales. En la enseñanza comercial, el total de los alumnos se cuadruplicó, con el 80 % de ellos en el sector privado en 1957 contra el 75 % en 1945. En la formación industrial y artesanal, el número de las inscripciones se dobló durante el mismo período; por lo tanto, a pesar de la progresión más rápida del sector privado, el sector público seguía siendo mayoritario en 1957 (85 % de todos los alumnos). La enseñanza agrícola era la única excepción al crecimiento espectacular de la educación secundaria privada: aunque se mantuvo estable hasta 1953, el número de alumnos de las escuelas oficiales se quintuplicó en 1957, en tanto que el de las escuelas privadas no aumentó sino el 85 % en doce años (ver así mismo las figuras 17 y 18 en el Anexo 2).

Se trata pues de examinar por qué el impulso escolar se produjo en los cincuenta y por qué fue mucho más rápido en el sector privado que en el público. La cuestión es compleja, y las explicaciones múltiples y a veces contradictorias. En efecto, desde 1938, la educación dejó de ser la preocupación esencial de los gobernantes. Pero Colombia se enfrentaba a una profunda modificación de sus estructuras. Las tendencias observadas desde los años 1920 –crecimiento demográfico, urbanización, desarrollo de las comunicaciones, industrialización, orientación de la agricultura hacia la exportación, politización de la sociedad– se aceleraban y arrastraban la educación en su movimiento. Paralelamente, a partir de 1946, surgió el periodo histórico conocido como la Violencia, que mezclaba características de las guerras civiles del siglo XIX con rasgos de lucha social.

Tabla 15. Alumnos en la enseñanza primaria según el sector público o privado, urbano o rural entre 1945 y 1957.

Año	Urbano			Rural			Total General
	público	privado	total	público	privado	total	
1945	295 455	32 703	328 158	347 053	3 175	350 228	678 386
1950	359 882	48 740	408 622	398 274	1 598	399 872	808 494
1953	458 534	147 185	605 719	464 674	2 143	466 817	1 072 536
1957	622 934	208 169	831 103	545 434	4 753	550 187	1 381 290
Incremento 1945-57	111 %	537 %	153 %	57 %	50 %	57 %	104 %

Fuente: a partir de Lebot, *Elementos para la historia*, 177.

El crecimiento demográfico, urbanización y alfabetización

La población de Colombia aumentó cada vez más rápidamente: el 2,4 % por año entre 1918 y 1938; el 2,6 % entre 1938 y 1951 y el 4 % entre 1951 y 1964.¹ Según la tabla 17, la alfabetización se generalizaba: en 1938 un poco más de un colombiano sobre dos sabía leer y escribir; en 1964 casi tres sobre cuatro.

Globalmente la alfabetización presentaba las mismas características que a principios del siglo: más generalizada entre los hombres que entre las mujeres, dos veces más fuerte en las ciudades que en los campos. Ahora bien, la población urbana aumentó en el 500 % entre 1938 y 1964, cuando la población rural no creció sino en el 35 %.² En 1951 ocho ciudades tenían más de 100 000 habitantes;³ en 1957 Bogotá alcanzaba a un millón de habitantes; en 1964 Medellín, Barranquilla y Cali pasaban de medio millón. La urbanización no era uniforme, pero se hacía alrededor de ciertos polos. Como lo señala la figura 8, la alfabetización y urbanización parecen relacionadas sin que sea posible determinar cuál de ellas condiciona a la otra: por un lado, la ciudad incita a saber leer y escribir, por el otro, los habitantes alfabetizados de las zonas rurales tienden a emigrar a una ciudad.

1 Estas fechas corresponden a los cuatro censos nacionales que cubren el período y en los cuales se basan la mayoría de los datos que utilizamos, sea directamente, sea a partir de fuentes secundarias.

2

Año	1938	1951	1965
Población rural (-5000 habitantes)	7 136 000	8 012 000	9 617 000
Población urbana (+5000 habitantes)	1 566 000	3 577 000	7 868 000

(Rodrigo Parra Sandoval, *Análisis de un mito: la educación como factor de movilidad social en Colombia* ([Bogotá]: Universidad de los Andes, Departamento de Educación [post 1972], 29-30).

3 Bogotá, Medellín, Barranquilla, Cali, Cartagena, Manizales, Bucaramanga y Pereira.

Tabla 17. Población total, tasa de población urbana y tasa de alfabetización, 1918, 1938, 1951 y 1964.

Año	Población total	% pobl. urbana*/pobl. total	% alfabetizados**/ pobl. total
1918	5 856 000	n. d.	32 %
1938	8 702 000	18 %	56 %
1951	11 589 000	30 %	62 %
1964	17 485 000	45 %	73 %

* Habitantes de localidades de 5000 habitantes y más.

** Población de 15 años y más.

Fuente: a partir de Rodrigo Parra Sandoval, *Análisis de un mito: la educación como factor de movilidad social en Colombia* ([Bogotá]: Universidad de los Andes, Departamento de Educación [post 1972]), 29-30, DANE, "Estructura económica, 1924-1950", en *Boletín mensual de estadística*, n.º 226, y Lebot, *Elementos para la historia*, 169.

Desde 1918 los desequilibrios regionales se hallaban lejos de resolverse. Los departamentos más desarrollados eran los más alfabetizados; Antioquia, Caldas y Atlántico tenían una tasa de alfabetización del 75 %; Cundinamarca y Valle del 70 %. En cuanto a los departamentos periféricos del sur (Nariño y Huila) y del Norte de Santander, su población alfabetizada era relativamente elevada. Pero en varias regiones (Boyacá, Santander, Cauca, Chocó, Bolívar y Magdalena), más de la mitad de los habitantes no sabía leer ni escribir.

Los efectos de la urbanización en la escolaridad primaria son difíciles de medir; las estadísticas de que disponemos, de 1940, 1944, 1948 y 1953,⁴ no muestran más que las matrículas

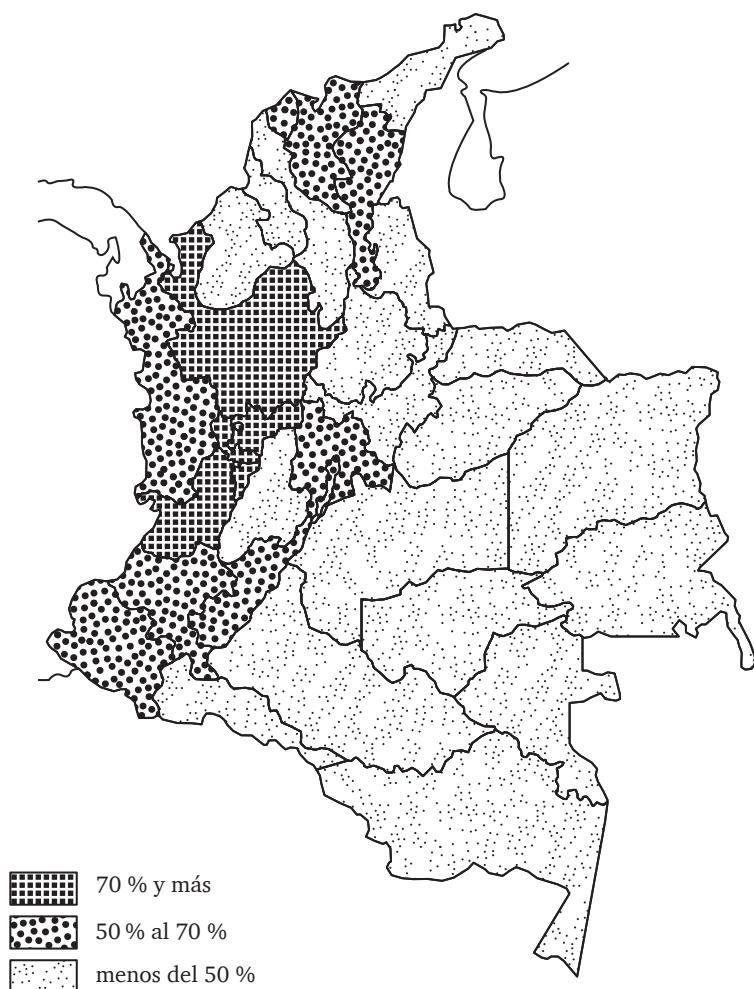
4 Bermúdez, "Diez años", 58, Ministerio de Educación Nacional, *Informe de Educación primaria 1944* (Bogotá, 1944), 10, Lauchlin Bernal Currie, *The Basis for a Development Program for Colombia: Report of a Mission* (Washington: World Bank, 1950), 244, Louis J. Lebet, *Estudio sobre las condiciones del desarrollo de Colombia* (Bogotá: Aedita, 1958), 326.

en las escuelas públicas. Como lo muestra la figura 9, Antioquia, Valle y Caldas tenían, como en 1922,⁵ porcentajes de escolaridad superiores a la media nacional. Pero en Bogotá y sobre todo en Barranquilla la enseñanza primaria se hallaba muy desarrollada y es probable que una mayoría de niños de esas regiones fueran a clase. En los departamentos rurales las situaciones variaban. Boyacá registraba una tasa de escolaridad en extremo baja, mientras que el Huila, pobre, de agricultura minifundista y sin industria, tenía la mitad de su población en edad escolar inscrita en la escuela y una tasa de alfabetización relativamente elevada. Santander, a pesar del crecimiento de su capital Bucaramanga y de la existencia de algunas pequeñas industrias en el departamento, se hallaba poco escolarizado.

La urbanización y el desarrollo económico se reflejaban netamente en las tasas de escolarización secundaria. Según la figura 10, la ciudad, al diversificar las actividades y aumentar el sector terciario, impulsaba a los jóvenes a seguir una enseñanza posprimaria; en 1953 eran 91 de cada 10 000 habitantes en Cundinamarca, 80 en Atlántico, 70 en Antioquia y Caldas. El Valle quedaba un poco atrás, con una tasa de 49 por diez mil, como Bolívar, aunque el Norte de Santander los sobrepasaba con una tasa de 56 por cada 10 000. Los departamentos carentes de grandes ciudades en vía de desarrollo (Magdalena, Boyacá, Tolima, Huila, Cauca, Nariño y Chocó), en los que la mayor parte de las actividades no exigían una formación avanzada, contaban solo entre 3 y 45 alumnos sobre 10 000 habitantes en la enseñanza secundaria, aunque con frecuencia su tasa de escolarización primaria fuera promedia. A pesar del avance de la enseñanza secundaria después de 1945, su distribución geográfica era casi igual a la de 1932 (ver figura 5). Señalemos sin embargo el aumento considerable de las tasas de escolaridad secundaria en Caldas, en donde los beneficios del café permitieron la diversificación de la economía.

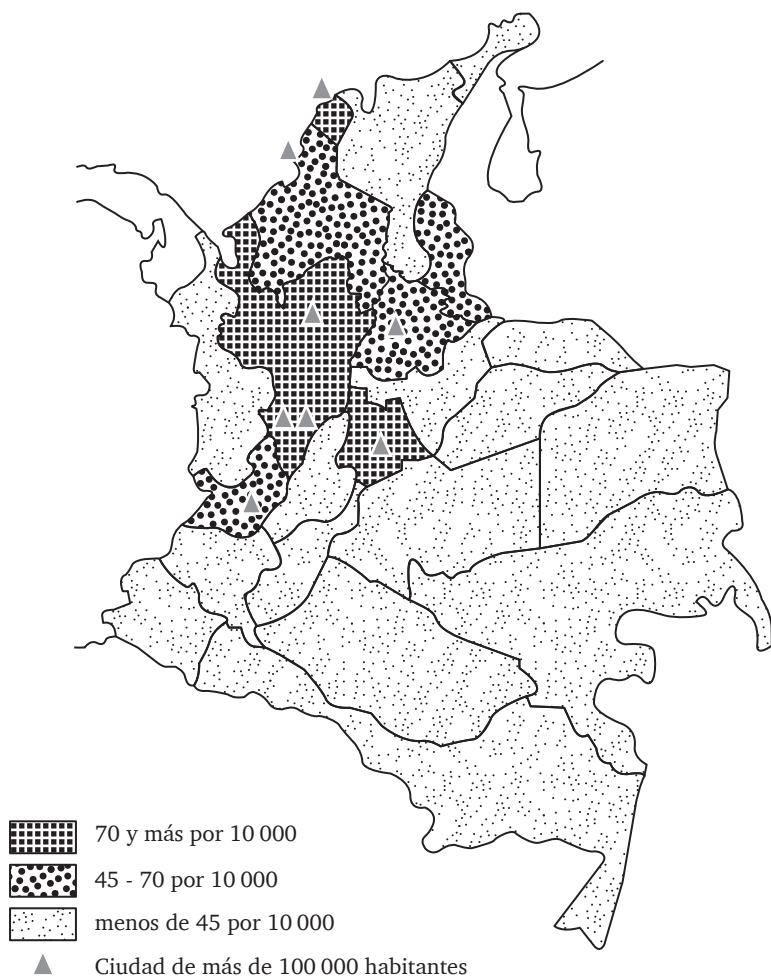
5 Ver figura 3.

Figura 9. Escolarización primaria, porcentaje de inscritos en la escuela primaria sobre la población en edad escolar en 1950.



Fuentes: a partir de Lauchlin Bernal Currie, *The Basis for a Development Program for Colombia* (Washington: World Bank, 1950), 244, y Louis J. Lebrét, *Estudio sobre las condiciones del desarrollo de Colombia* (Bogotá: Aedita, 1958), 326.

Figura 10. Escolarización secundaria (alumnos inscritos) en la enseñanza secundaria por 10 000 habitantes en 1953.



Fuente: a partir de Lebet, *Estudio sobre las condiciones*, 326.

La transformación de la economía y de la estructura de la población activa

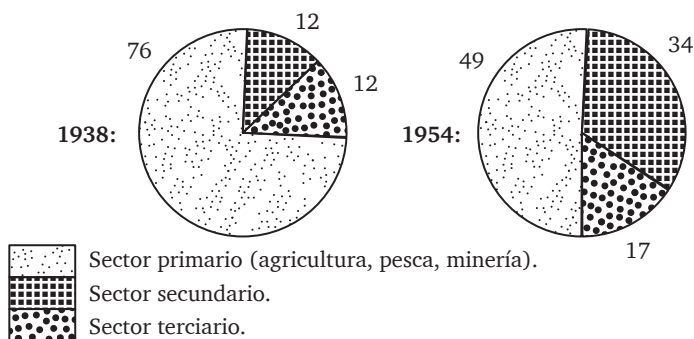
El crecimiento de la enseñanza primaria y secundaria se halla igualmente ligado al desplazamiento de las actividades económicas de los campos hacia las ciudades. La estructura de la población activa se modificó rápida y profundamente en este período, según la figura 11.

En el sector primario la agricultura disminuyó; mientras que en 1938 empleaba las tres cuartas partes de la población activa, en 1954 no utilizaba sino la mitad. La mano de obra liberada fue casi en su totalidad absorbida por el sector terciario (el 12 % de la población activa en 1938, el 34 % en 1954), sobre todo los servicios, que empleaban el 7 % de la población activa en 1938 y el 18 % en 1954; y en menor medida el comercio y los transportes. El sector secundario (industria y construcción) avanzó poco, ocupando el 12 % de la población activa en 1938 y el 17 % en 1954. La participación de la industria manufacturera permanecía débil mientras que se asistía a una hipertrofia real del sector terciario. Esta transformación estructural no difería en nada de la que conocieron la mayor parte de los países de América Latina. Fue especialmente rápida en Colombia y se hizo en su totalidad a expensas de la agricultura cuyo número de sus trabajadores descendió de 2 400 000 en 1938 a 2 000 000 en 1951.⁶ Ahora bien, estos últimos debían alimentar una población urbana o inactiva cada vez más numerosa, ya que el crecimiento demográfico trajo consigo el rejuvenecimiento de la población: en 1951 el 44 % de los colombianos tenían menos de 15 años, cuando la esperanza de vida no pasaba de los 46 años.⁷

6 Rodrigo Parra Sandoval, *Análisis de un mito: la educación como factor de movilidad social en Colombia* ([Bogotá]: Universidad de los Andes, Departamento de Educación [post. 1972]), 33.

7 Currie, *Basis*, 171. En 1938, la población inactiva ascendía a 5 470 000 personas, o sea el 63 % de la población total y en 1953 a 7 993 000 personas (66 % de la población total) (DANE, "Estructura económica", 119).

Figura 11. Estructura por sector de la población activa (en %) entre 1938 y 1954.



Fuente: a partir de Parra Sandoval, *Análisis de un mito*, 33.

Durante la Segunda Guerra Mundial la exportación del café con destino a Europa se suspendió. En 1940 los precios del café en el mercado mundial se derrumbaron con rapidez, pero volvieron a recuperarse debido a un acuerdo interamericano. Esta grave situación incitó al Gobierno colombiano a crear el Fondo Nacional del Café que concedió a la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia (FNCC) el monopolio del comercio de ese producto. Así recuperó la economía su principal fuente de ingresos.

Como la agricultura no podía satisfacer ya la demanda creciente de las ciudades, el Estado emprendió una política que favorecía a los grandes propietarios e impulsaba la mecanización de esta rama. La Ley 100 de 1944 reglamentó de manera draconiana los contratos de aparcería y prescribió un plazo más largo antes de que una tierra no cultivada pudiera ser concedida a un colono. A fines de los años cuarenta la mayoría de las grandes llanuras fértiles servían aun principalmente para la cría de ganado. La agricultura era deficitaria y Colombia importaba cereales, azúcar, cacao, carne y algodón, lo que provocaba un alza del precio de los productos de consumo. Al mismo tiempo se acentuó la presión sobre la pequeña propiedad dedicada a cultivos alimenticios. A partir de 1950 los

cultivos comerciales comenzaron a sustituir a la crianza de ganado en las sabanas; además de la papa, el maíz y el arroz, producidos en gran escala, hicieron su aparición nuevos cultivos (sorgo, ajonjolí y soya). Las primeras máquinas agrícolas reemplazaron lentamente la mano de obra. Aunque en las laderas la agricultura tradicional se volvía menos competitiva, la producción nacional creció a partir de 1953. Esas transformaciones no fueron posibles sino con la concentración de tierras fértiles en manos de los hacendados y la disminución de la aparcería. Numerosos pequeños campesinos y peones debieron emigrar hacia las nuevas zonas de colonización de los Llanos o del Caquetá o hacia las ciudades.⁸

La Segunda Guerra Mundial redujo bastante las importaciones de Colombia y dio nuevo estímulo al proceso de industrialización en ciertas regiones (Medellín, Bogotá, Barranquilla, Caldas y el Valle). En 1942 el Gobierno fundó el Instituto de Desarrollo Industrial. Sin suficientes recursos financieros sus efectos no se hicieron sentir sino con el levantamiento del embargo sobre las importaciones en 1944, cuando las divisas extranjeras acumuladas, que provenían de la venta de café, pudieron ser invertidas en tecnologías nuevas. En aquel entonces el capital estadounidense empezó a participar en el financiamiento de la industria colombiana; de 1 000 000 de dólares en 1938 las inversiones norteamericanas subieron a 12 000 000 en 1946 y a 70 000 000 de dólares en 1956.⁹ El proceso de dependencia tecnológica y financiera de la industria estaba en marcha y ocasionó la multiplicación de las fábricas, nuevas producciones y el inicio de procedimientos modernos en las industrias ya existentes. El vencimiento en 1950 de la concesión petrolera de una compañía estadounidense permitió la

8 Ver Pierre Gilhodés, *La cuestión agraria en Colombia* (París: A. Colin, 1974), Kalmanovitz, *Desarrollo de la agricultura*, Palacios, *El café*, 324 y ss., Fals, *El hombre*, 131-152. Departamento Técnico de la Seguridad Social Campesina, *Caldas: Memoria explicativa del atlas socioeconómico del departamento* (Bogotá: Empresa Nacional de Publicaciones, 1956) y Gran Bretaña (Londres), Public Record Office, Foreign Office, Serie 371/52034 y 61271 (Informes para 1944-5 y 1946).

9 Poveda, *Políticas económicas*, 66-67.

creación de la Empresa Colombiana de Petróleos (Ecopetrol). El Gobierno inauguró las Acerías de Paz del Río (Boyacá) en 1954. Aunque concentrada en un 80 % en las regiones susodichas, la producción industrial se diversificó y desarrolló: en términos de producto interno bruto representaba en 1938 el 20 % del valor de la producción agrícola y en 1957 el 50 %.¹⁰

La industria requiere trabajadores que sepan leer y escribir. El primer empadronamiento industrial nacional en 1945 mostró que más del 87 % del personal de la industria y del artesanado se hallaban alfabetizados. El porcentaje era superior a esta media nacional en los departamentos más industrializados de Antioquia, Atlántico, Cundinamarca, Caldas y Valle, en tanto que disminuía al 70 % en Bolívar, Boyacá y Cauca en donde el sector artesanal seguía siendo dominante.¹¹ Estas cifras demuestran por un lado que, con una tasa de alfabetización muy elevada, el proletariado industrial y los artesanos constituían una clase social situada por encima de las clases populares propiamente dichas; por el otro lado, que el ritmo de desarrollo del sector secundario variaba considerablemente de una a otra región.

La historia del sector terciario, cuyo crecimiento fue más acelerado, queda por escribirse. Se puede decir que, globalmente, el producto interno bruto de las comunicaciones, servicios y energía se multiplicó por seis entre 1938 y 1957.¹² Los transportes progresaron considerablemente: las comunicaciones surtieron todas las localidades de las zonas no periféricas; el camión y

10 Cf. Poveda, *Políticas económicas*, anexo 1, serie cronológica y Urrutia, *50 años*, 129. Sobre el desarrollo económico, también Cf., J. A. Bejarano, "Industrialización y política económica, 1950-1976", en *Colombia hoy*, editado por Mario Arrubla (Bogotá: Siglo XXI, 1978), 221-244, Konrad Matter, *Inversiones Extranjeras en la economía colombiana* (Medellín: Ediciones Nuevo Hombre, 1979), 65-72, y Gran Bretaña (Londres), Public Record Office, Foreign Office, Serie 371/52034 (Informe para 1944-5).

11 Dirección Nacional de Estadística, *Primer censo industrial de Colombia, 1945* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1947), 517-520. El censo comprendía las empresas cuya producción anual fuera superior a \$6000, y por tanto incluía los talleres artesanales de 3 a 4 empleados.

12 Poveda, *Políticas económicas*, anexo 1, serie cronológica.

el bus comenzaron a reemplazar la mula. Durante la Segunda Guerra Mundial la compañía de aviación SCADTA se nacionalizó y la red aérea se amplió progresivamente en todas las regiones del país. Los ferrocarriles y la navegación marítima conocieron un nuevo impulso. Se desarrollaron las redes de telecomunicaciones. Todo lo anterior permitió el desarrollo comercial. Este período fue también de aumento de la información gracias al progreso de la prensa. En los años cuarenta, *El Tiempo* (periódico liberal gobiernista) alcanzó un tiraje diario de 300 000 ejemplares; *El Espectador* (liberal independiente) y *El Siglo* (conservador próximo a Gómez), de 100 000 ejemplares. En las provincias aparecieron nuevos diarios. Además, tanto la Iglesia como el Gobierno multiplicaron sus publicaciones. Pero, la radiodifusión las sobrepasó con rapidez: en 1951 “Últimas noticias” aseguraba tener tres millones de auditores.¹³ El cine se hizo popular: en 1954, Ernesto Guhl encontraba tres salas de cine en La Dorada (Caldas) con una media mensual de 33 571 espectadores, cuando el conjunto del municipio no tenía sino 25 000 habitantes.¹⁴

Acentuación de las diferencias sociales

Este desarrollo no aprovechó a todos de manera igual. En efecto, la inflación, que surgió desde los años 1930, aumentó a partir de 1945. Los precios se elevaron, pero las remuneraciones permanecieron congeladas. Los salarios reales de los trabajadores tanto urbanos como rurales disminuyeron contantemente hasta la mitad de la década de 1950, mientras que una parte de las élites se enriquecía con la especulación y el aumento de la producción. Se ahondó la diferencia entre los acaudalados y la gran mayoría de los colombianos.¹⁵

13 Christopher G. Abel, “Conservative Party in Colombia, 1930–1950” (Tesis de doctorado, University of Oxford, 1973), anexo, 356–357.

14 Departamento Técnico de la Seguridad Social Campesina, *Caldas*, 293.

15 Palacios, *El café*, 326, Fluharty, *Dance*, 67–68 y 89–92, Gran Bretaña (Londres), Public Record Office, Foreign Office, Serie 371/52034. También, Alfonso López Michelsen, *Los Elegidos* (Bogotá: Antares, 1976).

En los latifundios donde la agricultura se encontraba mecanizada, la mano de obra rural era menos necesaria. Ciertas parcelas familiares se hacían demasiado estrechas para las jóvenes generaciones. En esos casos los más educados, los que podían ensayar ganarse la vida en una actividad distinta a la agricultura, se iban a los pueblos y a las grandes ciudades a buscar un empleo en el sector terciario o en la industria. Los iletrados o los menos formados se enganchaban en la construcción y el trabajo doméstico. Muchos se debían contentar con pequeños empleos marginales, viviendo el día al día, a menudo en la calle y sin trabajo ni recursos. La estrechez del mercado laboral se estaba convirtiendo en uno de los problemas más graves de Colombia.

De este modo la estructura social se modificaba. Si la élite reforzaba su situación en numerosas regiones, la urbanización y la dilatación del sector terciario provocaban el crecimiento y la fragmentación de las clases medias y populares. Las profesiones liberales, la alta administración, los cuadros superiores, constituían una capa superior de las clases medias, bien separada de las de los pequeños comerciantes, empleados, funcionarios, campesinos medios y ciertos artesanos cuya situación se agravaba progresivamente. Estos grupos sociales sentían la obligación de adquirir instrucción secundaria o incluso superior¹⁶ para lograr empleo, adaptarse a las necesidades del mercado de trabajo calificado o sostener su posición social. En las clases populares, los trabajadores industriales y en menor medida, los artesanos eran relativamente privilegiados en la década de 1950 y sabían en general leer y escribir. Por el contrario, el subproletariado que tendía a ocupar un lugar cada día más importante en la estructura social de las ciudades, y el pequeño campesinado —minifundistas,

16 En 1938, Colombia contaba con 2370 estudiantes universitarios, en 1946, 3673 y en 1955, 13 284 (Ministerio de Educación Nacional, *Memoria del señor ministro de Educación Nacional al Congreso de 1946* [Bogotá: Imprenta Nacional, 1946], 210-211 y *Estadística cultural de 1955*, s. p.). Entre 1938 y 1957 se fundaron seis universidades oficiales y seis universidades privadas (Rodolfo Low Maus, *Compendio del sistema educacional colombiano* [Bogotá: Editorial Andes, 1971], 70-83).

apareceros y peones— tenían con frecuencia una condición demasiado inestable o miserable como para acceder a la más mínima instrucción.

La evolución política y el problema educativo

De Santos a la Violencia (1938–1948)

Este período de transformaciones estructurales puso a prueba a las élites y a los responsables políticos. Sin embargo, pocos fueron los que se mostraron conscientes de las realidades sociales del país antes del golpe de advertencia del 9 de abril de 1948 que les amenazó con una revolución social en pleno centro de Bogotá.

Catorce años antes, la Revolución en Marcha desencadenó una áspera lucha política entre liberales y conservadores. Al dar esperanza a las clases laboriosas, López perdió el apoyo de los grandes industriales productores de café, financistas y latifundistas. El grupo moderado del Partido Liberal llevó a la Convención de 1937 la candidatura de Eduardo Santos a la Presidencia de la República. Anticipando un fraude electoral generalizado, los conservadores se abstuvieron, y en 1938 Santos fue elegido. De una gran cultura matizada por sus estadías en Francia, este liberal de la generación del Centenario se dio a conocer en todo el país por sus artículos ponderados en el influyente diario *El Tiempo*, del cual era propietario. Su administración respondió a la esperanza de las élites. Santos les fue resueltamente favorable, aunque buscara promover las clases medias nacientes, a las que quiso convertir en “núcleo vital de la República”;¹⁷ abandonó los sindicatos a quienes López ligó al Partido Liberal. Consecuentemente, si en el interior del Partido Liberal la división entre el ala moderada y el ala radical se profundizó, las tensiones entre liberales y conservadores disminuyeron.

17 Eduardo Santos, “Discurso-Programa pronunciado en el Teatro Municipal el 3 de marzo de 1937”, en *Una política liberal para Colombia* (Bogotá: Editorial Minerva, 1937), 87.

En las elecciones de 1942 las dos facciones del Partido Liberal se presentaron por separado y los conservadores se abstuvieron. Alfonso López Pumarejo consiguió ganar de nuevo el poder. Su segunda administración chocó inmediatamente con la oposición de las élites que lo obligaron a seguir en gran parte la línea fijada por Santos. Así fue como las clases populares y una fracción de las clases medias de Bogotá y algunas ciudades de la Costa Atlántica, Huila y Chocó, sin volver del todo las espaldas a López, se identificaron con la tendencia populista que Gaitán estaba introduciendo en el Partido Liberal, al iniciar la guerra contra la oligarquía. Simultáneamente el Partido Comunista colombiano obtuvo el mejor resultado electoral de su historia. López no respondía más a las esperanzas populares. Apresado brevemente por el Ejército en Pasto en 1944 y luego denunciado por ciertos escándalos por el periódico *El Siglo* en 1945, renunció a la presidencia.

Un liberal moderado, Alberto Lleras, ejerció el poder hasta la elección presidencial de 1946. Convencido de que solo un gobierno bipartidista podía asegurar a Colombia la paz política y el desarrollo económico,¹⁸ Lleras designó varios conservadores en los cargos ministeriales. Pero las tensiones sociales y políticas crecieron con la proximidad de las elecciones. El ascenso de Gaitán en el Partido Liberal se concretó con su candidatura, en tanto que el ala moderada presentó a Gabriel Turbay. El Partido Conservador se encontraba reunido alrededor del antioqueño Mariano Ospina Pérez. Este último ganó, pero la suma de votos en favor de Turbay y Gaitán dio mayoría a los liberales.

Ingeniero de la Escuela de Minas, gerente durante largo tiempo de la FNCC, Ospina encarnaba a las élites modernizantes, como su tío Pedro Nel Ospina. Contaba con la confianza de industriales, financistas, grandes comerciantes y terratenientes de ambos partidos. Ospina continuó la política de “unión nacional” de Lleras y se rodeó de ministros conservadores y liberales. Pero

18 Alberto Lleras Camargo será además el primer presidente civil del Frente Nacional en 1958.

el Partido Conservador no lograba obtener la mayoría en el Congreso. Con frecuencia la derecha del Partido, dirigida por Gómez, recurría a la fuerza y la intimidación para obtener este poder que las elecciones no le habían concedido. Se fraguaba el comienzo de la Violencia.¹⁹ Con la polarización de las bases electorales de los dos partidos alrededor de las figuras extremas, Gómez y Gaitán, el conflicto se amplió, y en febrero de 1948 los liberales se retiraron del gobierno de Ospina.

El 9 de abril y la Violencia (1948-1957)

El 9 de abril de 1948 Jorge Eliécer Gaitán cayó asesinado en pleno centro de Bogotá. La desaparición de Gaitán, cuya elección a la Presidencia se encontraba prácticamente asegurada para 1950, significaba el fin de la esperanza para buena parte de las clases medias y populares. En efecto, Gaitán, de origen modesto, no logró nunca la aceptación de la élite bogotana.²⁰ A diferencia de López, podía presentarse como miembro de las clases de las que se proclamaba defensor. En manifestaciones colosales en las que se dejaba ver la influencia de Mussolini incitaba a la lucha contra la oligarquía.

Al conocerse su asesinato, Bogotá fue presa de una violenta sublevación. Las clases populares se arrojaron al centro de la capital que saquearon e incendiaron. Los blancos escogidos seguían cierta lógica. Bandas insurgentes incendiaron numerosos edificios pertenecientes al Partido Conservador al que juzgaban responsable del asesinato,²¹ al Gobierno y a la Iglesia. Destruyeron en particular el Ministerio de Educación Nacional y algunos establecimientos escolares confesionales prestigiosos, en donde había estudiado buena parte de la élite dirigente, como el colegio de los hermanos

19 Para el año 1947, Oquist, *Violencia, conflicto y política*, 59, fundándose en los cálculos de Carlos Lemoine, para la Compañía Colombiana de Datos, cuenta 13 968 muertos por la Violencia.

20 Gaitán buscó durante mucho tiempo integrarse a la élite y se casó con una aristócrata de Medellín. Pero siguió apodado "el negro Gaitán" a causa de su físico mestizo.

21 Anotamos que el asesinato de Gaitán sigue sin aclarar.

cristianos y una sección de la Universidad Javeriana regentada por los jesuitas. En otras regiones del país motines similares, pero más limitados, estallaron con simultaneidad.²²

De este modo, el asesinato de Gaitán sirvió de catalizador a las esperanzas incumplidas de quienes habían migrado a las ciudades, a la ausencia de real movilidad social, a un descontento largo tiempo contenido, causado por la agravación de las condiciones de vida y empleo. En esta perspectiva, la destrucción de edificios ligados a la educación manifestaba un rechazo a la política escolar del Estado, insuficiente y elitista, así como al compromiso de las grandes congregaciones educativas religiosas con la oligarquía nacional. Mostraba también cómo la Iglesia, al hacer el juego al Partido Conservador, había perdido su dominio sobre el pueblo, que llegó a considerarla como responsable de su desgracia.

El 9 de abril estalló en el momento en que en la capital colombiana se inauguraba la Novena Conferencia Panamericana. Convenía pues restablecer pronto el orden público. Liberales y conservadores negociaron la creación de un nuevo gobierno de “unión nacional”: Ospina conservaba la presidencia y Darío Echandía asumía el Ministerio de Gobierno. Gómez se refugió temporalmente en la España de Franco. Sin embargo, la Violencia se extendía progresivamente a todas las regiones centrales del país. Un año después de su formación, los liberales se retiraron del gobierno, pero debido a su victoria en las elecciones legislativas de 1949, mantenían el control del Congreso. Colombia se volvía ingobernable. Los liberales, presintiendo el fraude electoral, se retiraron de las elecciones presidenciales de 1950. Gómez, de regreso al país, fue elegido sin oposición. Su ascenso a la presidencia

22 Particularmente en Cali, Ibagué, Medellín, Barranquilla, Manizales, Puerto Berrío, Barrancabermeja, Bucaramanga, Puerto López y en aldeas de Caldas y el Norte del Valle (Molina, *Las ideas liberales*, 212, y Oquist, *Violencia, conflicto y política*, 235). Oquist (estimaciones de Carlos Lemoine) contó un total de 2585 muertos en Bogotá (*Violencia, conflicto y política*, 234), La Cruz Roja contó 1500 muertos en todo el país (Molina, *Las ideas liberales*, 215). Sobre el 9 de abril, ver también, Fluharty, *Dance*, 99-110, Pécaut, “Clase obrera”, 756-766, y Fals, *Subversión*, 134-135.

y el de sus partidarios a cargos de gobernadores contribuyeron a agravar la guerra civil.

A partir de 1950 la Violencia disminuyó en las grandes ciudades para concentrarse en las pequeñas localidades y en los campos de la región central y los Llanos Orientales.²³ No se manifestó de manera uniforme. En efecto, la Violencia tenía aspectos de lucha partidista, con frecuencia centrada en focos de discordia que databan del siglo XIX; los campesinos servían, o para defender por la fuerza la posición precaria del Partido Conservador, o para reconquistar la posición del Partido Liberal en el gobierno de la localidad. La lucha tomaba a veces una dimensión más social; grupos que se decían gaitanistas, del liberalismo radical o del Partido Comunista organizaban guerrillas que atacaban a la gran propiedad rural y amenazaban a las élites regionales. Los latifundistas organizaban bandas y sembraban el terror con la finalidad de apropiarse de parcelas abandonadas por los pequeños campesinos perseguidos. Conflictos por el control de la tierra estallaron en el Cauca, entre las comunidades indígenas y los colonos y grandes propietarios de tierras. En las regiones cafeteras grupos armados se apoderaban de las cosechas cafeteras en tanto que en las aldeas bandas terroristas agredían a las personalidades políticas o atacaban sus bienes, obligando a los dirigentes liberales a exiliarse. Evidentemente, las verdaderas víctimas fueron las poblaciones civiles rurales; aldeas y veredas enteras fueron incendiadas y sus habitantes masacrados porque se identificaban con uno u otro partido.²⁴

23 Por orden decreciente: Caldas, Tolima, Antioquia, los Santanderes, Valle, Meta, Boyacá, Cundinamarca (Oquist, *Violencia, conflicto y política*, 16, y Germán Guzmán Campos et al., *La violencia en Colombia, estudio de un proceso social* [Bogotá: Punta de Lanza, 1962], t. I, 98).

24 Gilhodés, *La cuestión agraria*, 16, Guzmán et al., *La violencia*, cap. V, Gonzalo Sánchez, "La Violencia y sus efectos en el sistema político colombiano", en *Cuadernos Colombianos* 3, n.º 9 (1976): 3-43, Eric J. Hobsbawm, *Bandits*, (Londres: Penguin Books, 1972), 20 y 60, Gonzalo Sánchez y Donny Meertens, *Bandoleros, gamonales y campesinos* (Bogotá: El Ancora, 1983).

En su equipo dirigente, Gómez asoció, además de a sus fieles, a algunos conservadores moderados que en el pasado habían participado en gobiernos. En 1951, al declinar su salud, designó a Roberto Urdaneta, quien había sido ministro de Olaya, de López y de Ospina, para ejercer la interinidad. Gracias a esta continuidad en el poder y también a la ausencia de guerra civil en algunas regiones del país, la economía no se resintió demasiado con la Violencia. Pero la situación era precaria y los métodos ejercidos por los partidarios de Gómez para asegurar la hegemonía conservadora se hacían intolerables para el ala moderada del Partido Conservador y el grupo de Gilberto Alzate Avendaño: ya se estaba iniciando la lucha entre conservadores por la candidatura en las elecciones presidenciales de 1954. Cuando Gómez trató de imponer al país una Constitución corporativista en 1953, ya no le quedaba sino el apoyo de sus más fieles partidarios.

Para resolver esta situación, el 13 de junio de 1953 el general Gustavo Rojas Pinilla tomó el poder en un golpe militar que Darío Echandía llamó “golpe de opinión”, puesto que actuó inducido por los conservadores próximos a Ospina y Alzate, y obtuvo inmediatamente el apoyo de los dirigentes liberales. La Violencia se atenuó un momento, pero la paz era frágil y con las primeras acciones represivas del Ejército, la guerra civil resurgió con una orientación más social que antes.

Además, a partir de 1954, Rojas se desvió del rol de pacificador que se le había confiado. En primer lugar, llevó a cabo una serie de reformas sociales (reforma fiscal, reforzamiento del crédito, flexibilidad de régimen territorial, salario mínimo, seguridad social, derecho al voto femenino, por ejemplo). Además, quiso formar una tercera fuerza política, aparte de los partidos tradicionales y opuesta a la oligarquía: el Movimiento de Acción Nacional (MAN), inspirado en el modelo de Perón en la Argentina. Utilizó el aparato estatal para enfrentar las redes clientelistas de las élites conservadoras y liberales, reclutó su propia clientela en el Ejército, las clases medias urbanas y rurales y el proletariado industrial al crear una central sindical gubernamental. Pero los partidos

tradicionales, los sindicatos ya existentes, los gremios y la Iglesia le hicieron frente. Desde España, en donde Gómez estaba refugiado de nuevo, los altos dirigentes liberales y conservadores negociaron una fórmula de gobierno de coalición que les permitiera volver a la cabeza del Estado.

En mayo de 1957 Rojas cedió el poder a una Junta Militar, hasta la constitución del Frente Nacional, aprobado masivamente por un referéndum popular en 1958.²⁵ Las élites aseguraban constitucionalmente su permanencia en el poder hasta 1974 y repartieron en forma igualitaria, entre conservadores y liberales, todos los puestos oficiales, desde los ministerios a los consejos municipales.

La cuestión educativa hasta el 9 de abril

Entre 1942 y 1946 el gobierno de Santos se dedicó principalmente a administrar los efectos de la Segunda Guerra Mundial, en particular la disminución de las fuentes financieras de la Nación y solo accesoriamente se interesó en los problemas sociales y educativos. En el programa de Santos figuraban simplemente una “cruzada higienista”, el desarrollo de la instrucción primaria y una más amplia apertura de la enseñanza a las clases medias y a las mujeres. Puesto que buena parte de la educación la daban las congregaciones religiosas, Santos preconizaba el restablecimiento de buenas relaciones entre la Iglesia y el Estado, indispensables para su desarrollo.²⁶

El programa liberal de 1942 contenía varios puntos en materia de educación: impulso al sector público, eliminación del analfabetismo y orientación técnica de la enseñanza.²⁷ Yendo más lejos, en 1944, el ministro de Educación, Antonio Rocha, propuso una reforma educativa exigida por la importancia de la educación para

25 Sobre el período 1953-1957, ver entre otros, John D. Martz, *Colombia, A Contemporary Political Survey* (Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1962), 173-215, Dix, *Colombia*, 114 ss., Fluharty, *Dance*, cap. vii y xiii, Pécaut, “Clase obrera”, 965-966.

26 Santos, “Discurso”, 92-97, 100 y 107-108.

27 Dirección Liberal Nacional, *Programas*, 32-34.

la conservación de la cohesión nacional. Según esta tesis, cara a los partidarios de López, la existencia misma de la sociedad colombiana estaba amenazada si el Estado no se preocupaba por reducir el abismo entre las diferentes clases sociales, como lo expresaba el Ministerio de Educación: “el analfabetismo de las masas presenta un doble efecto mortal: es causa de violentas tensiones sociales provocadas por la excesiva diferencia o distancia entre los hombres y, además, esta ignorancia paraliza el desenvolvimiento económico y cultural del país”.²⁸ Para Rocha, se trataba de atenuar las desigualdades mediante la educación, por cierto, pero con el fin de conservar mejor al pueblo en su lugar y poder dejar a las élites la función de conducir la nación colombiana:

Si no volvemos la mujer al hogar y el campesino al campo, no pasarán tres generaciones sin que Colombia haya dejado de existir como nacionalidad auténtica. No sé si me será dado permanecer en este Ministerio: pero si así fuere, enderezaré la pedagogía a este objetivo supremo. Dados estos dos factores esenciales, es enteramente posible el logro de una élite que es la forma previa de llegar a donde culmina la Nación, que es en sus grandes personalidades. La cultura es un cono, cuya base es el ancho círculo de la escuela primaria y cuyo vértice es el hombre superior. [...] el liberalismo individualista no puede negarse a sí mismo al olvidar el culto a los hombres superiores.²⁹

El programa conservador apenas difería de este. En 1947 Ospina defendía la necesidad de campañas de alfabetización y de una orientación más técnica de la enseñanza, mejor adaptada a las necesidades del desarrollo económico. La participación efectiva de la mujer en la vida económica del país le abría el acceso sin límites a la educación. Pero una diferencia separaba a los dos partidos, al menos en sus intenciones políticas: los liberales querían desarrollar

28 Ministerio de Educación Nacional, *Texto y explicaciones*, 3.

29 Entrevista de A. Rocha con Juan Lozano y Lozano, en *El Tiempo*, 6 de febrero de 1944.

el sector público en todos los niveles, mientras que Ospina, como los conservadores y la Iglesia, estimaban que el Estado debía desarrollar prioritariamente la enseñanza primaria y dejar la enseñanza secundaria al sector privado.³⁰

El discurso del presidente Ospina que siguió el 9 de abril dio el tono de la mayor parte de las reacciones a la sublevación. “En nombre de la cultura condeno a esos atentados que nos envilecen y nos rebajan ante el mundo civilizado”.³¹ Inmediatamente después del 9 de abril se modificó la política educativa del Gobierno. Ospina nombró un liberal moderado, Fabio Lozano y Lozano, en el Ministerio de Educación. Una de sus primeras decisiones consistió en intensificar, en todos los niveles, la enseñanza de la historia patria y el civismo, considerados como esenciales para la conservación de la cohesión social y de la paz política.³² Pero los conservadores reconocían que “una de las causas profundas del malestar social y, consiguientemente, de la perturbación de la tranquilidad pública, reside en el desamparo o la incomprensión de los intereses vitales de amplios sectores del pueblo colombiano”. La comisión social del Partido recomendaba la adopción de medidas apropiadas para mejorar las condiciones de vida de las clases populares. Entre aquellas, una nueva gran campaña por la educación primaria y el proyecto de crear un servicio civil femenino de vocación escolar; igualmente contemplaba “una firme orientación educativa hacia la moralización y la recristianización del pueblo, hacia la comprensión de la patria, la veneración de los héroes nacionales y la práctica de sentimientos de solidaridad y dignidad humanas”.³³ Desde 1949 se impusieron en el Partido

30 Mariano Ospina Pérez, *El gobierno de unión nacional* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1949), t. iv, 75-78.

31 Citado por Rodolfo de Roux, *Iglesia y sociedad en Colombia, 9 de abril de 1948* (tesis de doctorado, Universidad de París-Sorbona, 1981), 181.

32 Decreto 2388 de 1948, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 447-449.

33 Directorio Nacional Conservador, *Los programas*, 76-77 (Plataforma social de Medellín).

Conservador las opiniones de Gómez quien afirmaba su voluntad de restituir a la Iglesia un papel preponderante en la educación; la familia y la propiedad privada eran los fundamentos de la sociedad cristiana que el partido se empeñaba en defender.³⁴

La Violencia: algunas interpretaciones contemporáneas que implicaban la educación

El recrudecimiento del conflicto en las zonas rurales a partir de 1948 suscitó numerosas reflexiones sobre la violencia del pueblo colombiano,³⁵ entre las cuales las de algunas personalidades que se destacaron en el dominio de la educación.³⁶

En 1948 el médico Miguel Jiménez López denunció como causa del conflicto la desviación ideológica debida al fracaso del humanismo y al ascenso del materialismo. Este proceso de decadencia colectiva no había sido frenado por las clases dominantes, libradas sin discernimiento a la prosperidad económica y al modernismo. La inmoralidad de las élites repercutió sobre el pueblo que se entregaba a la violencia y al libertinaje. La gente abandonaba la dura existencia de los campos por la lujuriosa vida en las ciudades. Los trabajadores se rebelaban en los campos y las fábricas. La solución propuesta por Miguel Jiménez: “que nuestra vida tome un sólido viraje a la derecha”, reestructurar la cultura general gracias a una educación apropiada que repose sobre la educación católica, la familia, la patria, la autoridad y el orden.³⁷

34 *Ibid.*, 80-82 (Programa de 1949).

35 El uso del término de “Violencia”, para designar la guerra civil larvada de 1946-1957, es por sí mismo significativo en esta literatura. Los campesinos del Tolima se refieren a esos años como los de la guerra o de la revolución (Soledad Ruiz Niño, *Desarrollo ideológico de los trabajadores rurales del Tolima, 1959-1972* [Bogotá, Universidad de los Andes, 1980], 74).

36 Para las otras interpretaciones, referirse al resumen de Oquist, *Violencia, conflicto y política*, 21-40.

37 Miguel Jiménez López, *La actual desviación de la cultura humana; discursos y ensayos* (Tunja: Imprenta Nacional, 1948), 38-39.

Luis López de Mesa, por su lado, estimaba que la debilidad de la personalidad colombiana y la ruptura reciente de las ideas morales y religiosas provocaron el surgimiento de los instintos bárbaros y primarios del pueblo. La influencia de la cultura occidental y la falta de preparación del pueblo para los cambios económicos y sociales originaron esa ruptura. Pero López de Mesa señalaba también el ascenso prematuro de los mestizos al poder:

Nosotros veníamos viviendo, conviviendo diré mejor, mediante la gerencia social y oficial de una clase criolla de estirpe ibérica y alcurnia cultural hispano-romana. Ella nos gobernó desde la emancipación hasta el presente, conformándose muy dignamente a los mandamientos de esa cultura y de esa estirpe. Ahora sube el copioso aluvión de otras estirpes, más o menos mezcladas al comando de la vida en sus varios órdenes, el económico y el social lentamente, el gubernativo con mayor premura, y el problema surge al primer impacto de ese hecho.

Para López de Mesa igualmente, se trataba de acometer una fuerte campaña educativa:

[C]onceptúo que debemos refugiarnos en una intensa educación pública de la personalidad, por la escuela primaria sobre todo, y desconfiar mucho en ese afán moderno del alfabetismo que centra la cultura del pueblo en la dotación suya de un instrumento de saber y no en la reciedumbre moral del ser mismo.³⁸

La esperanza no se hallaba totalmente perdida para Colombia, seguía, puesto que los Estados Unidos habían logrado la unidad cultural a pesar del mestizaje racial. Pero se necesitaba enseñar en todas partes y con constancia al pueblo “que ser colombiano es ser honesto y cultivado, honesto en su conducta y cultivado en sus relaciones, que ser colombiano es una dignidad”.³⁹

38 Luis López de Mesa, *Perspectivas culturales* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1949), 88-89.

39 *Ibid.*, 55.

Alberto Lleras Camargo llegó a las mismas conclusiones:

La insurgencia de pasiones brutales, la crueldad que caracterizó a una época recientísima de nuestra historia, no habrían prendido tan fragosamente sobre una nación educada, sobre un país civilizado. El regreso de un salto a las más primitivas formas de coexistencia social, sólo pudo ocurrir porque no había fundamentos morales y espirituales bastante sólidos para resistir el desbordamiento de la furia política. La insensibilidad que se apoderó de buena parte de las antiguas clases dirigentes ante la tremenda gravedad de la violencia es también otro síntoma de la defectuosa educación, aun en las más altas jerarquías de la inteligencia. Fallaron, pues, la escuela, el colegio, la universidad. Fallaron los sistemas educativos complementarios, fallaron el hogar y la educación moral y religiosa de Colombia. Ese es el hecho histórico.⁴⁰

Sobre esta base, la solución se encontraba en el ámbito educativo. Según Lleras, no era el analfabetismo la causa de la “barbarie” colombiana, sino la ausencia de socialización o la socialización demasiado rápida a través de una escuela con frecuencia represiva. La mayoría de los colombianos no habían tenido la posibilidad de desarrollar su personalidad durante la infancia en un medio escolar armonioso; más bien, habían sido explotados y endurecidos desde niños por el trabajo. Se necesitaba dar a los niños colombianos una educación primaria de varios años que los habilitaría para la coexistencia social. Faltaba explicar por qué la revuelta social no se produjo sino en los años 1940. Lleras estimaba que en el pasado las dimensiones reducidas de la sociedad permitían la comunicación entre las clases sociales; posteriormente, ante su crecimiento desmedido, las clases populares perdieron todo contacto con las élites. El único puente que todavía unía los pobres a la riqueza era la escuela, el colegio y la universidad. Ahora bien, este puente se adelgazaba cada día; pronto se podría

40 Alberto Lleras Camargo, en *El Tiempo*, Suplemento Dominical, 19 de diciembre de 1954.

afirmar que la indiferencia de los dirigentes frente a la educación era en realidad un “medio abominable e ingenioso para elevar una barrera infranqueable entre las clases sociales y perpetuar el monopolio de una pequeña minoría sobre el ciclo completo de la educación”. Lleras advertía:

Pero qué grave error edificar la felicidad de una nación sobre cimientos vivos que con un solo de sus movimientos de cansancio nos mostraron en un día su abismal violencia retenida por siglos. No. Hay que abrir a todo colombiano una esperanza cierta, una oportunidad operable, una expectativa legítima. Eso hacen las escuelas.⁴¹

La Violencia demostraba que una brecha demasiado amplia entre las clases sociales y la exclusión de las clases populares de la educación ponían a la sociedad en peligro. Se debían entreabrir las puertas de la educación media y superior al pueblo ofreciéndole una posibilidad, aunque fuera limitada, de promoción social. Por otra parte, la enseñanza elemental debía extenderse a todos y dar preponderancia a la religión, a la moral y al civismo. Las élites liberales y conservadoras cesaron sus querellas en cuanto a la orientación religiosa de la educación pública a medida que se desarrollaba paralelamente un sector de enseñanza privada libre. Es significativo, en esta perspectiva, que el único debate sobre la educación que agitó la prensa y la radio en los años 1950 se refiriera a la reforma del bachillerato que tocaba directamente a las clases superiores y la enseñanza privada.⁴² De este modo las élites se pusieron al lado de los pocos políticos, educadores y médicos que desde la década de 1920 agitaban la opinión pública en favor de la educación del pueblo y a los cuales la Violencia había dado al fin la ocasión de ser escuchados.

41 Alberto Lleras Camargo, “Discurso en el Club Rotario de Barranquilla”, en *El Tiempo*, 20 de marzo de 1955.

42 Ver más adelante pp. 388-394.

Las relaciones entre la Iglesia y el Estado

Prudencia liberal e iniciativas eclesiásticas

En 1938 el presidente Santos heredaba unas relaciones deterioradas entre la Iglesia y el Estado a raíz de la reforma constitucional de 1936. Para su propósito de despolitizar la sociedad, la Iglesia constituía una pieza maestra y era preciso ganar con rapidez su neutralidad, a falta de su apoyo. Su gobierno, sin cesar de afirmar la libertad religiosa, trató con gran cautela los asuntos de la Iglesia abiertos por López. En particular, no llevó a cabo la revisión del Concordato que hubiera permitido el alineamiento eclesiástico en los nuevos artículos constitucionales. Darío Echandía fue encargado de la negociación con el Vaticano. Logró un acuerdo según el cual el matrimonio civil sería facultativo en caso de matrimonio católico y la administración de los cementerios pasaba de la Diócesis al Estado. Sin embargo, la disputa entre Iglesia y Estado en la cuestión educativa no se arregló. Mientras el Gobierno proponía que la instrucción religiosa fuera obligatoria en el sector público y opcional en el sector privado, el Vaticano consideraba que esta última fórmula debilitaría la Iglesia. En 1942, en un ambiente tenso a causa de la nueva candidatura de López para las elecciones presidenciales, el Congreso adoptó esa reforma muy parcial del Concordato. Pero el Gobierno, que temía una reacción violenta de los medios clericales, se abstuvo de comunicar el nuevo texto al Vaticano de suerte que el Concordato de 1887 quedó vigente a pesar de la reforma constitucional de 1936.⁴³

A pesar de todo, la presidencia de López se desarrolló sin choques aparentes con la Iglesia. En 1946 Alberto Lleras Camargo escribió al nuevo nuncio apostólico:

[D]esde tiempo, el Clero católico, obedeciendo instrucciones sabias de la Santa Sede, se ha alejado totalmente de la intervención en

43 Antonio Rocha, *Matrimonio, educación y actualidad concordataria* (Bogotá: Editorial Revista Colombiana, 1975), 24-25, 166-167, y Roux, *Iglesia y sociedad*, 62.

las agitaciones de los partidos, y ha visto premiada esa conducta ejemplar con el acrecimiento del respeto por su altísima misión evangelizadora, y con el acercamiento a la Iglesia de millones de colombianos, que sin dejar jamás de pertenecer a ella, se sintieron momentáneamente alejados, por encontrar más de una vez, en los púlpitos, adversarios de sus ideas, predilecciones y sentimientos políticos. Al mismo tiempo, ningún partido exhibe ahora, como ocurrió en otras épocas, banderas de lucha anticlerical o antirreligiosa.⁴⁴

¿Constatación, deseo o prevención? Desde 1936, en efecto, la Iglesia trataba de recuperar su lugar en la sociedad colombiana. Si ahora lograba hacerse oír mejor de los gobernantes, lo más importante quedaba por hacer: reconquistar una influencia real sobre las clases populares urbanas y consolidar el dominio de la Iglesia en los campos. En el curso de la segunda administración de López, que conoció el ascenso del gaitanismo y del comunismo, la Iglesia tomó varias iniciativas en favor de los trabajadores. En 1944 el episcopado fundó la Coordinación Nacional de Acción Católica y encargó a los jesuitas la dirección de sus intervenciones. La Compañía de Jesús estructuró el movimiento sindical cristiano, que se convirtió en 1946 en la Unión de Trabajadores de Colombia (UTC) y para los trabajadores rurales fundó la Federación Agraria Nacional (Fanal). Ambas tuvieron luego que ver con la formación profesional: la primera participó en la creación del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y la segunda colaboró en los programas radiofónicos de Acción Cultural Popular (ACPO).⁴⁵

44 Alberto Lleras Camargo, "Carta al Nuncio de la Santa Sede, 4 de enero de 1946", en *Un año de gobierno 1945-1946* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1946), 191-192.

45 Urrutia, *Historia del sindicalismo*, 178-222, y Eugene A. Havens y William L. Flinn, *Internal Colonialism and Structural Change in Colombia* (New York: Praeger Publisher, 1970), 50-64. Sobre el SENa y ACPO, respectivamente, ver más adelante, pp. 367-369 y pp. 341-344.

El golpe del 9 de abril

Después de la victoria del Partido Conservador en las elecciones presidenciales de 1946, la Iglesia no recuperó su antiguo poder en la educación, a pesar de las declaraciones de los ministros de Educación de Ospina en favor de la restauración de la doctrina cristiana.⁴⁶ El Gobierno no despidió a los educadores anticlericales ni firmó nuevos contratos con congregaciones religiosas para la dirección de establecimientos nacionales. La enseñanza privada católica pudo, sin embargo, desarrollarse con libertad. Efectivamente, hasta el nombramiento de Manuel Mosquera Garcés, a fines de 1949, la educación fue sucesivamente confiada a ministros liberales, conservadores moderados y clericales que en general no tuvieron tiempo de dar una orientación definida a su política. Por otra parte, al país le faltaban demasiados maestros con una formación pedagógica moderna como para que pudieran despedirse los docentes formados durante los años 1930.

El 9 de abril fue un duro golpe tanto para la Iglesia como para las élites. A través del arzobispo de Bogotá la Iglesia condenó la sublevación popular, la cual atribuía a la laicización y a la falta de moralidad de la sociedad colombiana. Sostenía que la Universidad Nacional y su rector “marxista” Gerardo Molina habían tenido un papel decisivo en la destrucción de los bienes eclesiásticos en la capital. Identificando religión católica y nacionalidad colombiana, asimiló esos atentados al sacrilegio y a la alta traición y exigió castigos ejemplares para los insurgentes. En resumen, la Iglesia se presentó como la fuerza de cohesión nacional sin la cual no se podría restablecer el orden⁴⁷ y reivindicó el lugar que había perdido en la educación. No obstante, la intensidad de esta reivindicación fue variable, según los medios clericales. Ciertos sectores extremistas que apoyaban a Gómez fueron más combativos que los eclesiásticos próximos al grupo modernista de Ospina, como

46 Por ejemplo discursos del ministro de Educación en *El Tiempo*, 20 agosto de 1946.

47 *Conferencias episcopales*, 59, y carta pastoral colectiva del episcopado del 3 de mayo de 1948.

monseñor de Brigard y monseñor Concha, Obispo de Manizales, quienes no ocultaban su simpatía por los liberales. Además, un sector del clero no se interesaba ni en la política ni en la educación.

La Confederación Colombiana de Colegios Católicos (CCCC) publicó un editorial titulado “La tragedia” en la *Revista Interamericana*, que acusaba a la política educativa de la Revolución en Marcha de ser la causa de la sublevación del 9 de abril:

[H]ay un factor decisivo: la enseñanza. El analfabetismo, pero sobre todo la falta de orientación de la escuela primaria que permitió el total engaño del pueblo de las ciudades, hasta el punto de enloquecerlo por varias horas y lanzarlo al pillaje, es un hecho de tales proporciones y tal trascendencia, que merece él solo [...] un análisis [...]. Por eso preferimos enunciarlo sólo, fijándonos algo más, aunque someramente, en la culpa que en esto cabe a la enseñanza media y superior.

El editorial incriminaba a la Escuela Normal Superior y a la Universidad Nacional, supuestamente contaminadas por el comunismo y el ateísmo, y la orientación anticatólica de los programas de los colegios y Escuelas normales:

La revolución vino de fuera, pero encontró el terreno preparado de tiempo atrás por el MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, inconscientemente tal vez, pero no por eso menos eficazmente, por medio de una legislación escolar equivocada y por los numerosos profesores comunizantes, colocados por él en varios colegios oficiales. La realización de la revolución la hizo la UNIVERSIDAD NACIONAL. Los obreros sin instrucción o mal formados en las escuelas, que murieron en las calles o llenan las cárceles, son los instrumentos ciegos, la carne de cañón de estos intelectuales.⁴⁸

48 *Revista Interamericana de Educación* 7, n.º 15 (1948), 74-76 (las mayúsculas figuran en el editorial).

La *Revista Interamericana* no explicó cómo la reforma de los contenidos educativos de la década de 1930 pudo conducir a las multitudes populares urbanas a la revuelta. En realidad, el propósito de la cccc era utilizar el argumento del decaimiento educativo para exigir el regreso a una enseñanza de índole religiosa y reforzar su posición en el ámbito secundario privado.

Reencuentros parciales entre la Iglesia y el Estado bajo los gobiernos conservadores

A raíz del 9 de abril, los jesuitas de la Universidad Pontificia Javeriana encabezados por su rector Félix Restrepo redoblaron sus actividades. Fundaron un Instituto de Estudios Sociales cuya finalidad era preparar sacerdotes y religiosos para guiar a las clases populares y hacer frente a las doctrinas socialistas y comunistas.⁴⁹ Cuando la facción de Gómez llegó al poder, el grupo de Félix Restrepo se hizo más influyente en los medios políticos. Efectivamente, tanto Gómez como muchos de sus ministros habían hecho sus estudios con los jesuitas y mantenían estrechas relaciones con ellos. Gómez además tenía relaciones con el episcopado menos buenas que el grupo de Ospina, pero como minoría en el plano electoral tenía necesidad del apoyo de la Iglesia para consolidar su posición. Desde 1949 hasta 1953 el Gobierno se esforzó en conciliar la Iglesia. Los ministros de Educación repetían incansablemente que harían lo imposible para estimular la enseñanza privada católica y que la Iglesia debía recuperar su liderazgo en la educación nacional.⁵⁰ De hecho, ciertas medidas restauraron el papel simbólico de la Iglesia en la educación. Así, el 15 de mayo, día de la fiesta de San Juan Bautista de la Salle, se decretó fiesta nacional del educador. Capillas y estatuas de santos se erigieron en edificios nacionales. El Ministerio de Educación anunciaba en

49 Conferencias episcopales, "Normas sobre la Acción Social Católica", 1948, 52-55.

50 Por ejemplo, Ministerio de Educación Nacional, *Conferencia del ministro de Educación Nacional Lucio Pabón Núñez* (Bogotá: Dirección de Información y Propaganda de la Presidencia de la República, 1952), 3-4.

todos los tonos que daría más importancia a la enseñanza de la religión y de la moral en las escuelas primarias, secundarias y normales. A pesar de todo, no se cambió una coma en los programas de estudios. En sexto año, los candidatos al bachillerato y a los diplomas de maestro siguieron sin recibir clases de religión. En la enseñanza primaria, para compensar el número limitado de horas dedicadas a la religión, el Ministerio creyó conveniente enviar una advertencia a todos los maestros señalándoles que debían dedicar el tiempo libre del programa a la religión; concluía con énfasis: “Dios, la Patria y la Sociedad esperan a la puerta de la escuela; entreguémosles hombres dignos y trabajadores, patriotas sin defectos y católicos sin desfallecimiento”.⁵¹

En 1951 las comisiones nacionales encargadas de escalafonar el cuerpo docente de primaria y secundaria incluyeron un representante del episcopado entre sus tres miembros. A partir del año siguiente, para ser admitido o progresar en el escalafón nacional se necesitaba presentar, además de un documento de la Dirección Departamental de Educación, de la partida de bautismo y de matrimonio (en su caso), un certificado de buena conducta firmado por el cura local y dos ciudadanos honorables. Los maestros podían ser excluidos del escalafón a causa de mala conducta; esta comprendía “la falta de respeto a la dignidad sacerdotal o clerical”. Para ser acusados de mala conducta “era suficiente que el docente diera lugar a comentarios reprobadores” y que un cura y tres ciudadanos honorables le denunciaran ante la autoridad judicial.⁵²

De manera más abierta, el Gobierno confió de nuevo la dirección de determinados establecimientos nacionales a congregaciones religiosas. En Bogotá los jesuitas recuperaron el Colegio de San Bartolomé y los hermanos cristianos el Instituto Técnico Central.

51 Advertencia a los maestros (1950), en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 538. Ver igualmente Ministerio de Educación Nacional, *Conferencia de Pabón*, 7, *Memoria* (1948-1949), 37, Decretos 75, 192 y 996 de 1951, en Ministerio de Educación Nacional *Educación colombiana*, 545-557.

52 Decreto 2242 de 1951 y Decreto 1135 de 1952, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 543-544 y 606-614.

A los salesianos se les asignó la dirección de varias escuelas públicas de formación profesional; dos colonias de vacaciones nacionales fueron entregadas a congregaciones femeninas.⁵³ Además, el Gobierno acogió nuevas congregaciones religiosas: no menos de cinco comunidades masculinas y trece femeninas llegaron a Colombia entre 1947 y 1953.⁵⁴

En una conferencia en la Universidad Pontificia Javeriana, Laureano Gómez había atribuido la Violencia “al conflicto entre la civilización cristiana y sus enemigos”.⁵⁵ Su política proclerical, sus ataques violentos contra los liberales y los comunistas encontraron un cierto eco en la Iglesia después de la entrada del Vaticano en la Guerra Fría; obispos y sacerdotes tomaron parte en pro de los conservadores en las elecciones de 1949 e identificaban el liberalismo de entonces con el comunismo. Algunos eclesiásticos participaron en la Violencia e indujeron a los fieles a tomar las armas contra los liberales.⁵⁶ En Antioquia, por ejemplo, no era raro que sacerdotes se valieran de su poder en la educación para atacar a los maestros de tendencia liberal. La maestra de escuela Ester Gónima relata en sus memorias:

A esta difamación se unió el clero, sacando en las hojas parroquiales los nombres dizque de los maestros ateos y comunistas, quienes no enseñaban religión y pidiendo al Gobierno que fueran destituidos, por que constituían una amenaza para la niñez y la sociedad. De este modo comenzó la Violencia en el magisterio. Los maestros acusados, se encontraban entre dos fuegos: por una parte, haciéndole frente a las arremetidas del Gobierno y por otra parte defendiéndose de los ataques del cura de la parroquia, quien influía en los padres de familia para que le hicieran la guerra a los educadores.⁵⁷

53 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1950-1951), xv, 3 y 69.

54 Pérez y Wüst, *La iglesia en Colombia*, 147 y 159-160.

55 Laureano Gómez, “Una cultura conquistadora”, en *Revista Javeriana* 34, n.º 166 (1950), 15.

56 Nieto Rojas, *La batalla*, 278-293, y Guzmán et al., *La violencia*, 271-272.

57 Gónima, *Una maestra*, 112-113.

En pueblos como Támesis, los maestros liberales, que habían trabajado entonces en armonía con el cura, eran denunciados durante la misa dominical, luego vilipendiados por sus alumnos hijos de familias conservadoras, y acababan yéndose por temor a represalias.⁵⁸ Esta actitud no autoriza sin embargo a pensar que la Iglesia, en los departamentos en donde ejercía un control efectivo sobre la vida local, haya anatematizado sistemáticamente a los maestros liberales. El clero también se dividió en lo tocante a la posición adoptada hacia los docentes anticlericales. Por ejemplo, cuando una polémica virulenta debida a las expresiones anticlericales de un profesor conmovió al Externado Nacional Camilo Torres, el capellán del colegio exigió la destitución del profesor y obtuvo el apoyo de monseñor Pérez Hernández, mientras que monseñor de Brigard apoyó al maestro acusado. Como resultado, el Ministerio de Educación resolvió la disputa a favor de capellán y el docente perdió su cargo.⁵⁹ Así pues, la coalición entre los partidarios de Gómez y el clero se hallaba lejos de ser monolítica. Se puede decir que, si el Gobierno tomó medidas para restaurar la dominación de la Iglesia en materia educativa, fueron a menudo más simbólicas que efectivas.

La Iglesia, fuerza unificadora de la nación

Además, la Iglesia tomó una actitud más conciliadora en varios asuntos. El 9 de abril y la Violencia habían planteado la cuestión de la identidad nacional. Esta cuestión tomaba una agudeza particular en un país en donde la élite cosmopolita vivía separada de las capas populares, el regionalismo era poderoso y las afiliaciones partidistas conducían aún a los ciudadanos a matarse entre sí. La religión católica aparecía siempre como el único denominador común nacional y la Iglesia como única fuerza con capacidad de unir al país. Desde 1952, al fundar la Cruzada por la Paz, el episcopado

58 Entrevistas con Teresa Montoya de Álvarez y con su esposo, Luis Carlos Álvarez.

59 Entrevista con Manuel Ignacio Ruiz Betancourt, que resolvió el conflicto en nombre del Ministerio de Educación.

esbozó el cambio que debería colocar a la Iglesia por encima de los partidos. Cuando Rojas tomó el poder, uno de los objetivos prioritarios de la Iglesia fue el restablecimiento de la paz.

La Iglesia había sostenido siempre que el orden en Colombia era inseparable de la educación católica y, en la década de 1950, la mayoría de los altos dirigentes compartían esta opinión. Por consiguiente, la política educativa del Estado consistió en encontrar el equilibrio entre la modernización y la tradición católica. La búsqueda de este equilibrio no marchó sin tropiezos. Rojas hizo muchas concesiones a la Iglesia. Se pronunció en favor de una organización social acorde con los principios católicos. Estimuló la instalación de nuevas congregaciones docentes en Colombia. Concedió a los hermanos cristianos el derecho de tener su propio plan de estudios y a todas las comunidades la posibilidad de impartir a sus miembros cursos de especialización pedagógica diferentes de los ofrecidos por el Ministerio de Educación.⁶⁰ El Estado sostuvo el programa de alfabetización de Acción Cultural Popular (ACPO) de la Iglesia. Sin embargo, cabe señalar que esas decisiones estatales no eran en realidad regalos a la Iglesia; también permitían al Gobierno descargar sobre esta una parte de su ya pesada misión educativa.

La enseñanza secundaria seguía figurando como el principal terreno de conflicto entre el Estado y la Iglesia puesto que esta concentraba allí su acción. El desacuerdo entre las dos partes estalló con ocasión de la reforma del bachillerato de 1955. El proyecto de bachillerato del ministro Aurelio Caicedo Ayerbe advertía claramente a la Iglesia que los tiempos habían cambiado desde la llegada de las comunidades francesas a fines del siglo. Colombia ya no se encontraba atada al humanismo europeo; en adelante, en la formación de las jóvenes generaciones, era preciso

60 Resolución 118 de 1954, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 732-735. Los jesuitas tenían el mismo derecho que los hermanos cristianos en virtud del Concordato de 1887. Entre 1954 y 1957, dos nuevas congregaciones masculinas y doce nuevas congregaciones de mujeres se establecieron en Colombia (Pérez y Wüst, *La iglesia en Colombia*, 147 y 160).

tener en cuenta la dependencia económica respecto a los Estados Unidos y reemplazar la enseñanza del francés por la del inglés.⁶¹ La propuesta del ministro Caicedo Ayerbe provocó la ira de la Iglesia, en buena parte por presentarse en un período en que el clero se alarmaba del avance de misioneros protestantes estadounidenses en la enseñanza privada.⁶² La prensa clerical se quejó de que el episcopado no hubiera sido consultado con anterioridad a la redacción del proyecto. Declaró que desde la Revolución en Marcha no se había dado un golpe de tal magnitud contra la Iglesia. Acusó al ministro Caicedo Ayerbe (a pesar de que era conservador) de tener a flor de piel un “prurito liberalizante” que provenía de la educación marxista que había recibido en el Liceo Oficial de Popayán, cuando Echandía y Zalamea eran ministros de Educación.⁶³

El sucesor de Caicedo Ayerbe, Gabriel Betancur Mejía, dio prueba de mayor prudencia en sus relaciones con la Iglesia. Mantuvo estrechos contactos personales con el episcopado y en particular con el influyente Cardenal Luque. Después de todo, su supuesta pertenencia al Opus Dei lo convertía en un interlocutor por encima de toda sospecha. No se modernizaría la educación sino teniendo en cuenta a la Iglesia y sus principios, sobre todo en la enseñanza secundaria. Los expertos extranjeros que redactaron el informe del Primer Plan Quinquenal de Educación Integral, en 1956, aconsejaron la participación del sector privado en la formulación de las políticas educativas por medio del cccc a fin

61 Aurelio Caicedo Ayerbe, en *El Tiempo*, 26 de marzo de 1955.

62 Sobre esta cuestión, ver Prudencio Damboriena, *El protestantismo en América Latina*, vol. II (Bogotá: Oficina Internacional de Investigaciones Sociales 1963), 71-79, Eugenio Restrepo Uribe y Juan Alvarez, S. J., “Diez años de protestantismo en Colombia”, en *Revista Javeriana* 20, n.º 100 (1943): 228-244, Juan Manuel Pacheco S. J., “La persecución a los protestantes y la libertad de los cultos”, en *Revista Javeriana* 33, n.º 169 (1950): 193-198, “El enemigo a la vista. Instituciones no católicas con fines educativos y sociales que funcionan en Colombia”, en *Revista Javeriana* 36, suplemento, n.º 180 (1951), 166-171. Igualmente, William C. Easton, *Colombian Conflict* (Londres: Christian Literature Crusade, 1954), y Guzmán *et al.*, *La violencia*, 272-274.

63 *El Diario Gráfico*, 28 de marzo de 1955.

de garantizar el respeto estatal del Concordato y de la orientación católica de la enseñanza.⁶⁴

No obstante, a medida que Rojas se aislaba de las élites liberales y conservadoras y que la represión gubernamental comprometía de manera peligrosa el proceso de paz civil, la Iglesia tomaba sus distancias con respecto al poder gubernamental. Al mismo tiempo adoptaba una actitud menos rígida en su política social y educativa, haciendo suya la intensión expresada por ciertos dirigentes políticos de crear un canal limitado de movilidad social a través de la educación.⁶⁵ La Iglesia apoyó el derrocamiento de Rojas y el advenimiento del Frente Nacional. De ahí en adelante se limitaría a su papel unificador en la sociedad colombiana y no intervendría más en las luchas de los partidos. En contrapartida, el Estado la consideraría siempre como un socio imprescindible en la política educativa. El preámbulo de la reforma constitucional de 1957 definía con exactitud el restablecimiento de las relaciones entre la Iglesia y el Estado:

En nombre de Dios, fuente suprema de toda autoridad, y con el fin de afianzar la unidad nacional, una de cuyas bases es el reconocimiento hecho por los partidos políticos, de que la religión católica, apostólica y romana es la de la nación, y que como tal los poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada como esencial elemento del orden social y para asegurar los bienes de la justicia, la libertad y la paz, el pueblo colombiano, en plebiscito nacional,

DECRETA:

La Constitución Política de Colombia es la de 1886.⁶⁶

64 Ministerio de Educación Nacional, *Informe del proyecto para el I plan quinquenal*, t. III (Bogotá, 1958), 102. También entrevista con Gabriel Betancur Mejía.

65 Ver por ejemplo el artículo del padre jesuita Jesús María Fernández, "Segunda enseñanza para la clase obrera" en el órgano de la cccc, *Revista Interamericana de Educación* 14, n.º 75 (1955), 69-77.

66 Constitución Política de Colombia (1974), en Uribe Vargas, *Las constituciones*, p. 1239.

La política general del Ministerio de Educación

El Ministerio de Educación Nacional y la Inspección en la lucha por el poder

Desde 1930 y sobre todo en 1934, los liberales reemplazaron a los conservadores en numerosos cargos de la administración, lo que demostraba que el Estado seguía siendo el botín central de la competencia entre ambos partidos políticos; resultaba más importante tener su control a medida que sus funciones se ampliaban. Las diferentes tendencias y regiones en cada partido exigían su parte de poder: la distribución de los gabinetes ministeriales era una sabia operación de equilibrio político.

El Ministerio de Educación Nacional no era un ministerio clave, y la escogencia de su titular dependía a veces menos del interés de este para la educación que de la necesidad de equilibrar la representación política en el seno del Gobierno.⁶⁷ De aquí la inestabilidad creciente en ese ministerio. Santos tuvo cinco ministros de Educación entre los cuales solo Alfonso Araújo y Jorge Eliécer Gaitán permanecieron más de un año; López tuvo nueve, que se sucedieron con una rapidez desconcertante, a excepción de Antonio Rocha quien duró casi dos años; Lleras Camargo dejó a Germán Arciniegas en su cargo durante su breve período presidencial; Ospina nombró diez ministros de educación; Gómez y Urdaneta, cuatro, y Rojas, cinco. En total 34 ministros desfilaron en 19 años.⁶⁸ La mayor parte de ellos no iniciaron nada o no tuvieron tiempo de emprender una reforma educativa ni una profunda reestructuración del Ministerio de Educación. Algunos ministros, sin embargo, se destacaron dentro de ese largo desfile y los encontraremos en varias ocasiones: Jorge Eliécer Gaitán,

67 Entre los ministros "pedagogos" de este período se destacan Alfonso Araújo y Germán Arciniegas. La mayoría de los otros tuvieron una larga carrera ministerial en la cual la cartera de educación era solo una etapa.

68 Véase más abajo, lista de ministros de Educación en anexo 1.

Antonio Rocha, Rafael Azula Barrera, Lucio Pabón Núñez, Aurelio Caicedo Ayerbe y Gabriel Betancur Mejía.

En 1940 Gaitán intentó centralizar y unificar el sistema escolar. En el plan financiero, tenía la intención de obligar al Estado central, a los departamentos y a los municipios a asignar un porcentaje determinado de su presupuesto a la educación y crear un fondo para la educación controlado por el Ministerio en cada departamento. Los departamentos y los municipios perderían sus prerrogativas en el sector educativo en provecho del Estado central. El Ministerio de Educación sería único responsable de la orientación pedagógica, la escogencia de programas escolares y la inspección de las escuelas; le correspondería igualmente los nombramientos y la fijación de salarios de todo el personal de educación pública, desde los maestros hasta los directores departamentales.⁶⁹ Alegando el clientelismo regional, Gaitán iba a hacer de la educación pública una formidable fuente de poder y de empleos en las manos del Ministerio de Educación. Su proyecto recordaba la tentativa infructuosa de Darío Echandía y fue rechazado por el Congreso, no solo porque Gaitán contaba en esa corporación con numerosos enemigos políticos, sino porque los representantes se preocupaban por proteger la autonomía de los departamentos y porque estimaban que las regiones conocían mejor sus necesidades que la lejana capital de la República.⁷⁰ Por consiguiente, Gaitán renunció en 1941.

Afortunadamente la frecuencia de las renunciaciones y cambios de ministros no dejaba a estos tiempo suficiente para cambiar todo el personal del gabinete. De este modo se mantenía cierta estabilidad, sobre todo en las funciones de dirección. En los cargos subalternos,

69 Jorge Eliécer Gaitán, "Presentación del informe de educación a las Cámaras Legislativas", en *Obras selectas* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1979), 283-289, y Ministerio de Educación Nacional, *La obra educativa del Gobierno en 1940*, t. I (Bogotá: Imprenta Nacional, 1940), xxiv-xxxix.

70 Rafael Bernal Jiménez en Ministerio de Educación Nacional, *Texto y explicaciones*, 100-101, Uribe Misas, *La libertad de enseñanza*, 83-84, y *Entre dos polos: ensayo sobre la reforma constitucional* (Medellín: Universidad de Antioquia, 1954), 330.

tanto entre los pequeños empleados del Ministerio de Educación como en la dirección de los colegios nacionales y en la inspección escolar, los cambios se operaban con mayor frecuencia.

Preocupado por restituir al Ministerio de Educación una credibilidad nacional, el Gobierno buscó desde 1938 despolitizar la inspección. La inspección primaria se reorganizó y fue compuesta por seis comisiones, cada una con tres inspectores especializados (administración escolar, enseñanza y pedagogía, y escalafonamiento). Sus tareas se encontraban precisadas en una abundante legislación puntillosa e inaplicable.⁷¹ Dieciocho inspectores para 8300 escuelas y 11 500 maestros dispersos por todo el territorio nacional eran evidentemente insuficientes.⁷² De nuevo, Cundinamarca y las capitales departamentales fueron las únicas atendidas por este servicio y la inspección primaria siguió siendo en esencia una función de los departamentos. Además, el impulso de la enseñanza privada en 1936 mostró que en los pueblos era más rentable para la escuela pública delegar al cura el control de la religión y la moral. Por el contrario, la inspección nacional de los colegios y de las escuelas normales se amplió y se profesionalizó considerablemente. Según nuestras entrevistas, los liberales y conservadores están de acuerdo en reconocer que, en la década de 1940, esos funcionarios cumplían con su misión.⁷³

En 1946, con el retorno de los conservadores al poder, y sobre todo después de 1949, cuando Gómez obtuvo la candidatura del Partido, aquellos se lanzaron a la reconquista de la administración. El sector educativo se resintió con lo anterior. La mayoría de los altos funcionarios del Ministerio fueron despedidos y reemplazados por

71 Los inspectores debían controlar más de 250 rubros para cada visita a la escuela (Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, Decreto 1964 y Resolución 902 de 1938, 183-208).

72 El ministro afirmaba, sin embargo, que en 1942, sus seis comisiones visitaron todos los departamentos, 363 comunas, 1805 escuelas y 2690 maestros (Ministerio de Educación Nacional, *Memoria 1942 y 1943*, t. I, 56).

73 Entrevistas con L. C. Álvarez, M. R. Téllez, T. T. Roa, J. Gutiérrez, L. A. Bohórquez, R. Álvarez Cuesta, J. Valderrama y E. Gómez.

conservadores. La inspección siguió dependiendo principalmente de los departamentos; las regiones poco afectadas por la lucha partidista como la costa Atlántica pudieron escapar a la politización en la educación. Pero en Antioquia, cuyo nuevo gobernador era fiel a Laureano Gómez, el director de Educación, un conservador moderado, fue despedido porque rehusó purgar el magisterio antioqueño de los elementos liberales. Lo sucedió en 1949 Joaquín Pérez Villa, de siniestra memoria en Antioquia. Este se rodeó de un equipo de inspectores de la misma orientación laureanista que trataron sistemáticamente de despedir a maestros liberales y de aterrorizar a las jóvenes maestras en los campos, al exigir a estas ciertas complacencias como condición para permanecer en sus cargos. De hecho, la práctica más corrientemente utilizada para alejar a los docentes liberales o recalcitrantes consistía en su traslado, lo que evitaba un largo proceso de destitución; se asignaba al maestro a una zona particularmente afectada por la Violencia o muy laureanista, el docente por prudencia renunciaba a su cargo.⁷⁴ Como la policía, la inspección nacional y en ocasiones departamental, llegó a ser instrumento de una facción. En las regiones donde el Partido Conservador era poderoso, ella perdió la legitimidad adquirida con esfuerzo después de 1938.

Cuando Rojas tomó el poder, se propuso conferir una orientación más técnica que política a la administración.⁷⁵ Una abundante legislación, entre 1954 y 1956, reglamentó el trabajo de los funcionarios en el Ministerio de Educación; los directores de sección debieron presentar informes mensuales de su gestión, los empleados eran sometidos a fichaje laboral y sus salarios a

74 Gónima, *Una maestra*, 106-118 y 133-134, Agustín Nieto Caballero, *Los Maestros* (Bogotá: Antares, 1963), 79-81, Louis J. Le Bret, *Estudio sobre las condiciones del desarrollo de Colombia* (Bogotá: Aedita Editorial Cromos, 1958), 306, y entrevistas con L. C. Álvarez, M. T. Montoya de Álvarez, E. Gómez, M. R. Téllez, J. Gutiérrez, E. Duque Yepes y Darío Mazo Gómez.

75 Fue bajo Rojas cuando se construyó el Centro Administrativo Nacional (CAN), especie de ciudad administrativa en los alrededores de Bogotá, que reagrupa la mayoría de los Ministerios.

multas en caso de irregularidades.⁷⁶ Los inspectores nacionales y departamentales que se habían entregado a la represión perdieron su cargo. De manera general, y aunque el clientelismo no estuvo ausente del gobierno de Rojas, la política desempeñó un papel menor en el control de los profesores.⁷⁷

Las instituciones descentralizadas apolíticas y el financiamiento de la educación

A fines de los años treinta, el aparato estatal seguía siendo tributario de la política y por lo tanto era inestable. Sin embargo, la regulación de la administración colombiana se realizó progresivamente gracias a instituciones descentralizadas, en principio no partidistas en las cuales podían colaborar las élites de los dos partidos. En el campo agrícola e industrial, Eduardo Santos creó en 1940 el Fondo Nacional del Café, el Instituto de Crédito Territorial y el Instituto de Desarrollo Industrial. El Fondo de Desarrollo Municipal, igualmente creado en 1940, fue la primera institución descentralizada en ocuparse de la educación. Este debía ayudar al financiamiento de obras de infraestructura pública, tales como la electrificación de los pueblos, la construcción de acueductos, alcantarillados, hospitales y también de escuelas. El Fondo se constituyó con rentas del Estado y algunos impuestos indirectos.⁷⁸ Según el Ministerio de Educación, contribuyó, entre 1940 y 1946, a la construcción de 1576 escuelas repartidas en casi todos los municipios.⁷⁹ Desgraciadamente numerosas irregularidades

76 Decreto 2543 de 1954, Resolución 1 de 1955, Resolución 46 de 1956, Resolución 1035 de 1957, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, respectivamente 715-727, 777-779, 824-826 y 866.

77 Ver entrevistas bajo nota 73 y Gónima, *Una maestra*, 139-165. También las críticas bastante vivas de Leuret, *Estudio*, 305-306.

78 En particular las rentas de las acciones poseídas por el Estado en el Banco de la República, el producto de los impuestos sobre las grasas y los lubricantes, sobre las boletas de los espectáculos, la lotería y los aparatos telefónicos privados (Decreto 503, en *Diario oficial*, 29 de marzo de 1940).

79 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria del ministro de Educación Nacional de 1947*, t. III (Bogotá: Imprenta Nacional, 1947), 38 y 40.

surgieron en el curso de los primeros años de funcionamiento del Fondo. El control resultaba insuficiente tanto en la asignación de los dineros, a veces desviados de su destino previsto, como en el otorgamiento de los contratos y la ejecución de estos. Por amistad política se construían escuelas en lugares apartados en donde no había niños o ya existían establecimientos escolares; hubo escuelas edificadas en terrenos movedizos o con materiales de construcción inadecuados. En el Departamento de Bolívar los escándalos fueron tan numerosos que hubo que suspender los desembolsos del Fondo de Desarrollo Municipal de 1942 a 1944.⁸⁰ Sin embargo, el sistema de instituciones descentralizadas no se puso en cuestión.

En 1944, el ministro de Educación, Antonio Rocha, hizo votar unánimemente por el Congreso la ampliación del Fondo de Desarrollo Municipal que no producía entonces más que \$700 000 por año destinados a la construcción escolar. También hizo aprobar la creación de un fondo escolar nacional. En lo sucesivo el Fondo de Desarrollo Municipal asignaría el 30 % de su presupuesto a construir escuelas. El Fondo Escolar Nacional se formaría con el producto de algunos impuestos directos.⁸¹ Conjuntamente los dos fondos debían aportar más de \$3 000 000 por año; su objetivo era permitir en ocho años a los 1 350 000 niños de 7 a 14 años privados aún de educación completar cuatro años de escuela primaria. La mayor parte de los fondos debían ser asignados a la construcción de 14 000 aulas faltantes, gracias a un aporte equivalente a cargo de los departamentos y los municipios. El resto serviría para formar los 14 000 nuevos maestros que se requerían, para ayudar

80 Departamento de Bolívar, *Informe al Gobernador de 1944* (Cartagena, 1944), 63, y Ministerio de Educación Nacional, *Informe de educación*, 40-41.

81 Impuesto sobre la renta, el patrimonio y los dividendos (Ministerio de Educación Nacional, *Texto y explicaciones*, 13-14, y entrevista con N. Gaviria).

a los departamentos a pagar los salarios y abrir nuevas colonias escolares para los alumnos de mala salud.⁸²

Realmente, aunque se obtuvieron las sumas previstas, los dos fondos estuvieron lejos de lograr su objetivo principal. En virtud del federalismo administrativo, la participación de los departamentos y municipios no se fijó antes de 1956 y fue muy inferior a la del Estado central.⁸³ Ciertamente se construyeron 1800 escuelas rurales entre 1945 y 1953 gracias a la ayuda de esos fondos; pero el número de escuelas urbanas no varió, en un momento en que el crecimiento en las ciudades era rápido. Los maestros, que pasaron de 14 000 a 19 000 en el mismo período, continuaron pagados por los departamentos.⁸⁴ Con el aumento demográfico, se habrían necesitado cada año 1000 nuevas aulas y otros tantos docentes solo para absorber los 50 000 niños que se sumaban a los 2 000 000 de niños en edad escolar.⁸⁵ Pero se estaba lejos de lograrlo. Además, los \$500 000 que asignaba anualmente el Fondo Escolar Nacional a la formación de maestros y a construir nuevas escuelas normales no permitieron en 1949 la conclusión de un solo edificio. No obstante, se otorgaron aportes para la construcción de cuatro colonias escolares y de algunas escuelas complementarias.⁸⁶

82 Ministerio de Educación Nacional, *Texto y explicaciones*, 35-36, también Ley 30, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 309-312, y entrevista con A. Rocha.

83 En 1946, la nación asignó \$ 3 219 252 a la construcción escolar por intermedio del Fondo de Desarrollo Municipal y del Fondo Escolar Nacional; los departamentos y los municipios, conjuntamente, aportaron \$1 952 514 (Ministerio de Educación Nacional, *Memoria de 1946*, p. 104). Para 1949, las cifras son las siguientes: \$4 169 360 suministrados por la nación y \$1 595 126 por los departamentos y los municipios (*El Tiempo*, 18 de marzo de 1950).

84 Lebot, *Elementos*, 178 y 180.

85 Lebet, *Estudio*, 334.

86 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1946), 105-106, y *Memoria del Ministro de Educación Nacional 1948 y 1949* (Bogotá, Prensas del Ministerio de Educación Nacional), 38-39.

Tales fondos tenían la ventaja de ser independientes de la negociación del presupuesto nacional en el Congreso y del poder de convicción del ministro de Educación. Durante la Segunda Guerra Mundial la dinámica en favor del sector educativo disminuyó. El presupuesto del Ministerio de Educación hasta 1943 se mantuvo entre \$6 000 000 y \$7 000 000 por año o sea por debajo del de 1938. Pero a partir de 1943, según la tabla 18 progresó considerablemente en cifras absolutas.

En el mismo período, los gastos totales del Estado aumentaron, y la parte tan reducida asignada a la educación se explica por la prioridad acordada al desarrollo económico, a las finanzas y al orden público.⁸⁷ Para que el Congreso votara un presupuesto relativamente importante para la educación pública era necesario que el ministro fuera políticamente fuerte: ese fue en particular el caso del liberal moderado Antonio Rocha en los años de 1943 y 1944. Pero Germán Arciniegas recuerda que, en 1945, el Ministerio tenía tan poco dinero que a veces tenía que pedir la contribución

87 En 1945, por ejemplo, los ministerios recibieron las partes siguientes del presupuesto nacional (en %).

Departamentos administrativos	3,5
Relaciones Exteriores	1,1
Justicia	10,2
Finanzas	7,1
Deuda Pública	16,5
Defensa Nacional	13,3
Trabajo	1,5
Salud Pública	5,5
Desarrollo económico	26,2
Educación nacional	5,6
Servicios diversos	9,5

del alcalde de Bogotá o de otro Ministerio para pagar los gastos ocasionados por invitados oficiales.⁸⁸

Evidentemente la descentralización de las instituciones de financiamiento no bastaba para hacer la educación menos tributaria de la política. Numerosos eran los observadores que veían en la inestabilidad de los ministros de educación la causa principal del atraso escolar del país.⁸⁹

¿Un ministro inamovible? Era inconcebible en el sistema político colombiano que debía reunir las diferentes tendencias de cada partido para neutralizarlas y evitar tener que transformar las estructuras sociales. Sin embargo, a partir de 1946, tanto el inicio de la Violencia, como el cambio de ministros y el reemplazo progresivo de funcionarios liberales por conservadores empezaron a entorpecer seriamente el desarrollo educativo. Ahora bien, con la recuperación económica de la posguerra, las perspectivas de industrialización se precisaban. En todo caso una parte de las élites se hallaba consciente de que la modernización del país no se efectuaría sin instituciones estables y sin educación.

En 1947 Ospina creó el Consejo Superior Permanente de Educación, cuya función principal era asegurar la continuidad de las políticas educativas. Seis miembros del Consejo, escogidos para períodos de tres años y reelegibles, representaban diferentes sectores educativos; el séptimo era el ministro de Educación, quien asumía la presidencia del organismo. En principio los rectores universitarios, los inspectores nacionales, la asamblea del sindicato nacional de maestros secundarios y los rectores de los colegios privados elegían cada uno un miembro, sin contar que el episcopado y el presidente de la República tenían cada uno un representante. Sin embargo, los miembros del Primer Consejo Superior de Educación se designaron por decreto. Reunían las principales tendencias que se manifestaban en el sector educativo: Darío Echandía, Agustín Nieto Caballero, Carlos Lozano y Lozano

88 Entrevistas con A. Rocha y G. Arciniegas.

89 Por ejemplo, *El Tiempo*, 13 de diciembre de 1947.

(liberales), Miguel Jiménez López y Julio Jiménez Arango (conservadores), monseñor Luis Pérez Hernández, por el episcopado, y el ministro de Educación, Eduardo Zuleta Ángel.⁹⁰ Tres liberales, tres conservadores y un eclesiástico, con el fin de preservar la neutralidad política en el campo educativo. El equilibrio en el seno del Consejo fue de corta duración. Después de la llegada de Gómez al poder, los liberales abandonaron el Consejo, con excepción de Agustín Nieto Caballero. La presencia de este liberal, muy apolítico, permitía al ministro de Educación Rafael Azula Barrera decir que el organismo era pluralista. Con Rojas, el Consejo Superior de Educación se compuso otra vez paritariamente de liberales y conservadores.⁹¹ Pero su poder era muy limitado. Los antiguos miembros que entrevistamos declararon que no fueron jamás consultados a propósito de las decisiones del Ministerio, salvo en una ocasión: la reforma del bachillerato de 1955 y su opinión no se tuvo en cuenta.⁹²

Tabla 18. Gastos totales del Gobierno central y gastos para la educación nacional entre 1938 y 1958 (en pesos corrientes).

Año	Gastos totales (1)	Gastos educación nacional (2)	% (2/1)
1938	92 619 000	7 609 000	8,2
1939	100 823 000	7 193 000	7,1
1940	130 918 000	6 296 000	4,8
1941	112 260 000	6 140 000	5,5
1942	148 810 000	5 977 000	4
1943	149 290 000	6 657 000	4,5
1944	157 575 000	12 334 000	7,8
1945	199 250 000	11 232 000	5,6

90 Decreto 2261 y 2272 de 1947, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 404-418.

91 *El Tiempo*, 26 de mayo de 1953 y 5 de abril de 1955.

92 Entrevistas con E. Cano y A. Restrepo del Corral.

Año	Gastos totales (1)	Gastos educación nacional (2)	% (2/1)
1946	281 920 000	14 915 000	5,3
1947	363 901 000	17 853 000	4,9
1948	412 111 000	18 185 000	4,4
1949	411 613 000	21 336 000	5,2
1950	519 651 000	27 596 000	5,3
1951	690 528 000	31 279 000	4,5
1952	732 704 000	38 147 000	5,2
1953	930 710 000	46 215 000	5
1954	1 109 804 000	66 652 000	6
1955	1 259 713 000	73 760 000	3,3
1956	1 356 788 000	81 808 000	6
1957	1 322 422 000	73 666 000	5,6
1958	1 673 291 000	141 743 000	8,5

Fuentes: DANE, *Estadísticas sobre presupuestos nacionales*, y Lebot, *Elementos para la historia*, 200.

La función del Consejo Superior Permanente consistía más que todo en asegurar una cierta continuidad en la representación del Ministerio de Educación. En 1946 Colombia entró a formar parte de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura (Unesco); entre las atribuciones del Consejo Superior Permanente creado al año siguiente figuraba la de actuar en calidad de comisión nacional colombiana de la Unesco. Fue la primera de toda una serie de medidas destinadas a atraer capitales extranjeros para la educación. Con una perspicacia asombrosa, los dirigentes colombianos advirtieron de inmediato el beneficio que podían obtener de las organizaciones internacionales.

La Segunda Guerra Mundial no solo impulsó de nuevo la penetración estadounidense en Colombia, sino que también acentuó la dependencia de otras naciones latinoamericanas respecto a los Estados Unidos a través de la Unión Panamericana, que se

convirtió en la Organización de Estados Americanos (OEA) en 1948. Los dirigentes colombianos se comprometieron en un proceso de dependencia financiera y técnica por el afán de hallar fuentes externas de financiación e igualmente por el orgullo de pertenecer al concierto internacional.

En 1950, se creó el Instituto de Especialización Técnica en el Exterior (Icetex). Constituyó de hecho la primera realización educativa del futuro ministro de educación Gabriel Betancur Mejía, quien concibió el proyecto a raíz de sus estudios de maestría en la Universidad de Syracuse (Estados Unidos). Múltiples fueron los fines del Icetex. En primer lugar, debía coordinar los programas de asistencia técnica ofrecidos por los organismos internacionales y extranjeros con las necesidades de Colombia, en seguida, definir las necesidades de la economía colombiana en cuanto a personal calificado, en particular en lo tocante con la “administración pública, las universidades, la industria, la agricultura, las cooperativas” y designar los institutos extranjeros capaces de proveer estas formaciones profesionales. Por último, debía seleccionar los candidatos a especialización, suministrarles una preparación preliminar, conceder a los más necesitados préstamos para sus estudios y supervisar su residencia en el extranjero.⁹³

El Icetex cumplió con sus objetivos de distribuir becas de estudios y enviar a estudiantes a perfeccionarse en el extranjero. Si el proyecto tuvo éxito fue porque Betancur obtuvo el apoyo de los medios industriales de Medellín, en general conservadores, que se interesaron en su creación. Fue presentado por el Comité de Crédito Público y de Asuntos Económicos, asociado a la Presidencia de la República del que hacía parte, entre otros, el presidente de la Asociación Nacional de Industriales (ANDI), José Gutiérrez Gómez, y tuvo un respaldo especial del ministro de Agricultura Juan Guillermo Restrepo Jaramillo. El entonces presidente Mariano Ospina Pérez lo acogió muy favorablemente y el proyecto fue

93 Decreto 2586 de 1950, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 511-516, y entrevista con G. Betancur.

aprobado. La llegada de Gómez al poder provocó aplazamientos, y en 1952 un comité para la ejecución del decreto entró en acción e hizo presión al Gobierno. Cuatro meses más tarde, Urdaneta asignó los primeros créditos al Icetex y nombró a Betancur como su primer director. En 1954 un liberal, Alberto Lleras Camargo, entonces rector de la Universidad de los Andes,⁹⁴ firmó el primer contrato entre una universidad y el Icetex. Fue rápido el éxito de este organismo: tres años después de su fundación, el Instituto había dado 251 préstamos a estudiantes, de los cuales 19 fueron para profesores de escuelas industriales y agrícolas, y 17 para docentes de colegios femeninos; casi la mitad de las especializaciones se hacían en establecimientos estadounidenses, señalando así el creciente alineamiento de Colombia con los Estados Unidos.⁹⁵

Sin embargo, Betancur no logró asegurar un financiamiento de la educación independiente de la política, como lo recomendaban la Unesco y la OEA, por ejemplo. Durante su ejercicio como ministro de Educación hizo aprobar en 1956, un decreto que creaba el Fondo Educativo Colombiano, el cual hubiera debido ser una especie de banco hipotecario asociado al Banco de la República y al Fondo de Estabilización.⁹⁶ Pero renunció a su cargo poco después y el Fondo Educativo Colombiano nunca funcionó.

Este fracaso pone en evidencia una constante en el financiamiento de la educación colombiana. Hasta los años sesenta y a pesar de todas las tentativas hechas para modificar las estructuras, la educación pública fue en gran parte asumida por los departamentos.

94 La Universidad de los Andes fue creada en 1948.

95 Icetex, 1950-1980, *30 años del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior* ([s. l.]: Ministerio de Educación Nacional, 1980), Leland Stowe, "Colombia se prepara al futuro", *Selecciones del Reader's Digest*, agosto de 1969 (separata), 5, Ministerio de Educación Nacional, *Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior (Icetex)* (Bogotá, 1955), 6 y entrevistas con G. Betancur M. y Augusto Franco Arbeláez.

96 Decreto 2113 de 1956, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 805-807 y entrevista con G. Betancur M.

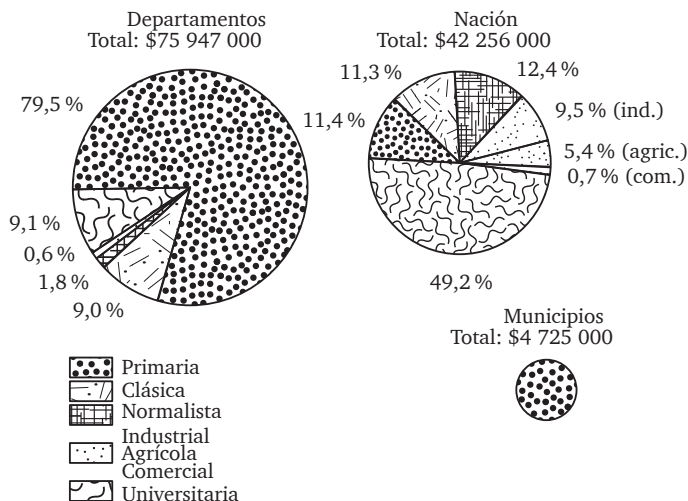
En 1951 según la figura 12, los departamentos financiaban el 61,8 % de la educación pública; el ejecutivo central, el 34,4 %, y los municipios, el 3,8 %. La enseñanza primaria, con 796 953 alumnos en 1951, recibía el 56,9 % del presupuesto total, aportado en su mayor parte (86,3 %) por los departamentos. En una segunda posición se encontraba la enseñanza universitaria (con 7637 estudiantes en 1950), la cual absorbía 22,5 % del presupuesto total, dos tercios suministrados por el Gobierno nacional y un tercio por los departamentos. En tercer lugar, la enseñanza secundaria clásica, o sea el bachillerato (con 24 181 alumnos en los colegios públicos en 1951), recibía el 9,5 % del presupuesto total, de los cuales el 41,2 % era asumido por el Gobierno nacional y el 58,8 % por los departamentos; a las escuelas normales, con 5470 alumnos en 1951, se les asignaba el 5,4 % del presupuesto total, del cual el 80,3 % provenía del Gobierno nacional. Finalmente el 5,7 % del presupuesto total se destinaba a la formación profesional (con 7156 alumnos en 1951, principalmente en las escuelas industriales), de la cual el Gobierno nacional asumía más del 90 % del gasto.⁹⁷ Sobre los departamentos reposaban pues los costos de educación del mayor número de alumnos y la formación de base en tanto que el gobierno nacional dedicaba la mitad de su presupuesto a la formación universitaria y la otra mitad repartida entre los otros niveles y sectores educativos en proporciones casi iguales, sin consideración por el número de alumnos. Los aportes nacionales eran pues acordados con prioridad a la especialización de las élites, cuya continuidad se garantizaba por un tránsito casi obligatorio en la enseñanza secundaria clásica privada o la atribución de becas en un número restringido de colegios nacionales.

Los costos por discípulo y por año eran muy desproporcionados, como lo muestra la figura 13. La enseñanza universitaria, la más cara, costaba \$3359 por alumno en 1955. Además, a medida que el sector docente exigía un material e instalaciones más sofisticadas,

97 Fuentes para los cálculos: León de Leal y Bonilla de Ramos, *Gastos y matrículas*, cuadros en anexo, y Lebot, *Elementos*, 177-183.

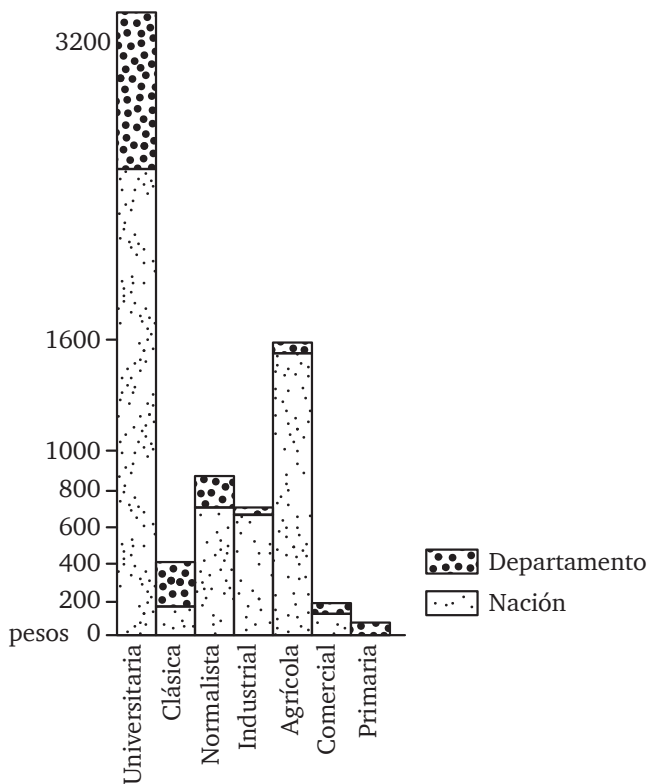
el costo anual por alumno crecía. Pero influía también, para la formación agrícola y las escuelas normales, el hecho de que los establecimientos recibían pocos alumnos a pesar de que los gastos fijos eran relativamente elevados. El gasto por alumnos de primaria era el más débil: \$67 en 1955, de los cuales 58 los pagaba el departamento, lo que muestra hasta qué punto ese sector educativo popular estaba abandonado por las autoridades nacionales. Fue necesario esperar al Frente Nacional para que el Gobierno central contribuyera menos mezquinamente a sus gastos, según la tabla 19.

Figura 12. Distribución del presupuesto educativo de la nación, los departamentos y los municipios según el sector de la educación en 1951.



Fuente: a partir de M. León de Leal y E. Bonilla de Ramos, *Gastos y matrícula en la educación femenina en Colombia* (Bogotá: ACEP, 1976), tablas en anexo.

Figura 13. Gasto anual de la nación y los departamentos por alumno según el nivel educativo en 1955 (en pesos).



Fuente: realizado a partir de León de Leal y Bonilla de Ramos, *Gastos y matrícula*, tablas en anexo.

Tabla 19. Gasto anual por alumno inscrito en la enseñanza primaria según la fuente de financiamiento ente 1945 y 1960 (en pesos).

Año	Alumnos	Gasto anual por alumno según entidad responsable			
		Nación	Departamento	Municipio	Total
1945	642 508	1,70	19,80	1,30	22,80
1950	758 156	4,10	38,20	2,30	44,60
1955	1 052 462	4,60	58,20	4,50	67,30
1960	1 432 223	24,40	92,50	7,80	124,70

Fuente: a partir de León de Leal y Bonilla de Ramos, *Gastos y matrícula*, tabla 4-A en anexo.

De 1945 a 1955 los departamentos asumieron entre el 86 % y el 87 % de los gastos de enseñanza primaria. Entre ellos, las diferencias eran considerables. Las cifras dadas por la misión Le Bret en 1954 nos permiten distinguir tres grupos:

1. Los departamentos que desembolsaban más de \$50 por año y por estudiante de primaria: Antioquia, Atlántico, Caldas, Cundinamarca, Valle y Chocó. Esas regiones eran las más desarrolladas y ricas, con excepción del Chocó que destinaba el 20 % de su presupuesto total a este ramo, con la esperanza de combatir la pobreza de su población.
2. Los departamentos que gastaban de \$35 a \$50 por año y por alumno de primaria: Cauca, Huila, Magdalena, Santander, Norte de Santander y Tolima.
3. Los departamentos que desembolsaban de \$24 a \$35 por año y por estudiante de primaria: Bolívar, Boyacá y Nariño. Regiones pobres y las dos primeras, poco alfabetizadas. Pero tampoco estas regiones otorgaban prioridad a la educación primaria: en 1951 Boyacá no destinaba a ella sino el 12 % de su presupuesto total.⁹⁸

Esas desigualdades entre los departamentos no se compensaban con ninguna política de nivelación del Gobierno nacional. Sin embargo, en 1954 un decreto llamado pomposamente de “nacionalización de la enseñanza primaria” modificó la distribución de aportes del Fondo de Desarrollo Municipal. De allí en adelante, el 25 % debía ser distribuido en partes iguales entre los departamentos, y el 75 % restante asignado a los departamentos en proporción al número de municipios desprovistos de servicios públicos. El impuesto de consumo a la cerveza aumentó, y el decreto obligó a los departamentos a consagrar la mitad de su producto a la educación primaria. En 1956 una ley decidió que los departamentos debían atribuir el 25 % de su presupuesto total a educación y los municipios el 10 %.⁹⁹ El referéndum de la reforma constitucional de 1957 fijó un mínimo del 10 % del presupuesto nacional para la educación.¹⁰⁰ A partir de 1960 los porcentajes fueron globalmente respetados por departamentos y municipios; y desde 1962 el Estado destinó más del 10 % de su presupuesto a la educación.¹⁰¹

Las misiones extranjeras

Durante la posguerra el Banco Mundial decidió enviar su primera misión para el desarrollo a Colombia, después de negociaciones entre uno de los miembros del comité ejecutivo del Banco, el industrial de Caldas Emilio Toro, su director John McCloy, y el presidente Ospina.

Lauchlin Currie dirigió la misión en la que participaron expertos del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), del Fondo Monetario Internacional (FMI), de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) y

99 Decreto 2838 de 1954 y 2364 de 1956, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 705-707 y 812-813.

100 Artículo 11 de la Reforma constitucional del 4 de octubre de 1957, en Uribe Vargas, *Las constituciones*, t. II, 1183-1184.

101 Ver León de Leal y Bonilla de Ramos, *Gastos y matrícula*, cuadros en anexo y Lebot, *Elementos*, 200-201.

de la Oficina Panamericana de Salud (OPS). El BIRF y el Banco de la República de Colombia financiaron la operación. La misión permaneció apenas cinco meses en Colombia, de julio a noviembre de 1949 o sea, en pleno recrudecimiento de la Violencia. Por esto, los expertos trabajaron solo en Bogotá, y su estudio no versó sino sobre documentos secundarios oficiales y oficiosos.¹⁰² Propusieron un plan quinquenal cuyo objetivo sería el mejoramiento de las condiciones de vida de la población. El programa fijó una serie de objetivos prioritarios destinados a desarrollar la productividad: salud pública, alimentación, educación, formación profesional, vivienda, vestido y sustitución de la fuerza humana por la energía eléctrica.¹⁰³

Respecto al sector de la educación, la misión concluyó que era urgente generalizar la enseñanza elemental y que el esfuerzo debía orientarse ante todo al campo, donde la oferta escolar era totalmente insuficiente en cantidad y en calidad. Para esto, el Ministerio de Educación debía construir con rapidez escuelas baratas y disminuir el tiempo de formación de docentes. Además, la formación profesional era indispensable para el desarrollo de la productividad, particularmente en la agricultura; por esto los ministerios de educación y agricultura debían coordinar su acción, y en la industria se requería la colaboración financiera y técnica de las empresas para formar su personal, para poder asegurar su extensión y modernización. El informe recomendaba igualmente multiplicar los colegios de bachillerato. Según el documento, si Colombia beneficiaba del liderazgo de una pequeña élite dirigente muy capaz y altamente formada, le faltaban cuadros técnicos y administradores, y sufría de tener la mayoría de su población en una situación miserable. Era pues la base de la pirámide social y las capas intermedias las que debían ser objeto prioritario de

102 Entre otras, las *Memorias* de los ministerios, el primer censo industrial de 1945, una monografía sobre una comunidad rural próxima a Bogotá (Thomas Lynn Smith et al., *Tabio: Estudio de la organización social rural* [Bogotá: Editorial Minerva, 1944]) y para la educación Ministerio de Educación Nacional, *Texto y explicaciones*.

103 Currie, *Basis*, 353.

las políticas sociales y educativas.¹⁰⁴ Un programa tal costaría bastante y aunque la misión propuso medios de financiamiento, en la práctica se mantuvo como un modelo ideal al cual se referían con frecuencia los dirigentes del país.¹⁰⁵

Bajo Rojas las misiones internacionales se generalizaron y hasta se superpusieron algunas veces. El Gobierno, por intermedio del Comité Nacional de Planificación, contrató primero un equipo del Centro “Economía y Humanismo”, dirigido por el padre dominico belga Louis-Joseph Lebret, quien pretendía contribuir a resolver los problemas de los países en desarrollo ofreciendo soluciones sociales en concordancia con el catolicismo, y que acababa de realizar un estudio similar para el Brasil. Esta orientación permitía a Colombia evitar los conflictos que surgieron con la Iglesia con otras misiones, en particular la misión pedagógica alemana de 1924-1926. El Gobierno encargó al padre Lebret estudiar las condiciones socioeconómicas y las necesidades de las poblaciones urbanas y rurales del país, hacer un balance de la economía y describir las perspectivas de su desarrollo; examinar finalmente la situación particular de la educación y sus principales puntos débiles. La misión trabajó en Colombia de diciembre de 1954 a junio de 1956. Además de hacer un análisis global, procedió a una investigación detallada en unas cincuenta localidades repartidas en todo el territorio. Para “Economía y Humanismo”, el problema más grave de Colombia era de orden social. El país tenía un desarrollo económico acelerado que no favorecía sino a las élites, mientras la gran mayoría permanecía aparte del proceso, padeciendo condiciones de vida deplorables y privada de educación. Si el país no entraba en una fase de apertura social y de redistribución de las riquezas, el proceso de desarrollo se detendría. La misión recomendaba la planificación nacional y la

104 *Ibid.*, 64-68, 242-252 y 543-547.

105 Pero otras recomendaciones de la misión fueron segundas: por ejemplo, en 1951, se introdujo la libertad de importación para casi todos los productos (Martz, *Colombia*, 113). Para una apreciación crítica de la misión, ver Ospina Vásquez, *Industria y protección*, 525-535.

coordinación de las distintas acciones del Estado para favorecer un crecimiento más armonioso. El sector educativo debía responder a las necesidades concretas del país. El informe preconizaba la generalización de la educación básica (lo que implicaba el aumento de los presupuestos educativos, así como la multiplicación de maestros y escuelas) lo mismo que el crecimiento de la enseñanza profesional, al que debía agregarse un sistema de aprendizaje.¹⁰⁶ El estudio de “Economía y Humanismo” profundizó más en el plano de la educación que el de la misión del Banco Mundial; pero sus conclusiones fueron idénticas. El objetivo perseguido por Lebrete era sin embargo mucho más ambicioso: buscaba reducir las desigualdades sociales en Colombia.

El trabajo realizado por la misión “Economía y Humanismo” no se publicó sino en 1958. En el mismo período Gabriel Betancur Mejía desempeñó el Ministerio de Educación e hizo aceptar la idea de la planeación educativa. El Gobierno contrató expertos extranjeros para preparar, junto con especialistas colombianos, el primer plan quinquenal de educación. Un español, Ricardo Díez Hochleitner, fue el cerebro de la operación y dirigió la oficina de planeación del Ministerio de Educación, creada en esta ocasión, mientras un experto francés en administración, Eduardo Chailloux, se encargó de reorganizar la administración del Ministerio. La oficina de planeación sobrevivió no solo al reemplazo de Betancur Mejía por Josefina Valencia de Hubach en el Ministerio, sino al derrocamiento de Rojas y al advenimiento del Frente Nacional. Esta continuidad se explica en gran parte por la habilidad política de Díez y por su membresía en el Opus Dei, al cual Betancur también estaba vinculado.

En la oficina de planeación se unieron a Díez otros tres expertos de la Unesco (José Blat Gimeno, encargado de enseñanza primaria y de la formación de maestros, y dos puertorriqueños especialistas en formación agrícola), dos españoles, un alemán y varios colombianos. Para elaborar el proyecto del plan utilizaron

106 Lebrete, *Estudio*, 299-330, 331-365, 365-367 y 369-374.

el estudio del BIRF, el informe inédito de Lebre, las estadísticas del Ministerio de Educación y las encuestas regionales realizadas por la Secretaría Nacional de Asistencia Social. El proyecto presentaba un importante cuadro cuantitativo y cualitativo de la administración educativa y de los diferentes sectores docentes, sin embargo, era menos completo que el de la misión Lebre. Las conclusiones de los expertos retomaban ciertas ideas repetidas durante muchos años por los responsables de la educación colombiana: la coexistencia de prerrogativas nacionales y departamentales en la educación se oponía a la unidad del sistema; el Ministerio de Educación era incapaz de dirigir el conjunto de las políticas educativas y de asegurar su coordinación; la administración, demasiado politizada, disponía de un personal inestable y con frecuencia incapaz de ejecutar las decisiones tomadas; la inspección escolar adolecía de los mismos vicios y no satisfacía su función de agente local del ministerio.

En sus recomendaciones el plan quinquenal insistió sobre la supresión de las desigualdades en la educación primaria, tanto entre los departamentos como entre los campos y las localidades; propuso la unificación de la escuela primaria urbana y rural con cinco años de escolaridad obligatoria. El bachillerato se dividiría en dos ciclos de tres años: un primer ciclo de orientación que conduciría a las carreras prácticas y técnicas; un segundo ciclo preuniversitario o normalista. Pero antes de generalizar las reformas escolares, varias escuelas piloto servirían para probar su validez.¹⁰⁷

Así, Colombia escogió resolver sus problemas educativos por medio de misiones extranjeras. Esta solución presentaba algunas ventajas. En un clima político tenso, las misiones garantizaban la neutralidad de las opciones tomadas frente a los partidos Conservador y Liberal; ahorraban además a las élites un largo proceso de discusión sobre las reformas deseadas. Las misiones otorgaban a

107 Ministerio de Educación Nacional, *Informe del Proyecto*, tomo II, 28-31 y t. III, 21 y 117-119. También Ricardo Diez Hochleitner, "La planification intégrale de l'éducation depuis 1956. Une expérience pionnière en Colombie", en *Développement et Civilisations*, n.º 5 (1961), 67-76 y nuestra correspondencia con José Blat Gimeno y Giovanni Gozzer (Roma), marzo de 1983.

Colombia una audiencia internacional: entre 1958 y 1965, por ejemplo, se crearon oficinas de planeación educativa en muchos países latinoamericanos siguiendo el modelo colombiano. Las misiones podían contribuir también a atraer capital extranjero hacia el sector económico, acelerando así el proceso de industrialización. Pero el recurso a misiones extranjeras presentaba inconvenientes. Como las élites no discutían los proyectos educativos, no se interesaban en ellos y con frecuencia ni siquiera los apoyaban.¹⁰⁸ De este modo, el proyecto del primer plan quinquenal de educación nunca se aplicó sistemáticamente. Además, la mayor parte de los expertos procedían sin consultar a los primeros interesados o sea a las clases populares, y recurrían con frecuencia a criterios preestablecidos en la definición de los objetivos. De allí surgía un riesgo grave de desfase entre las fórmulas propuestas, las expectativas de la población y las posibilidades socioeconómicas reales de Colombia.

El desarrollo de la educación elemental

Las campañas de alfabetización del Ministerio de Educación, de los particulares y de la Iglesia (ACPO)

En la década de 1940, una crecida parte de las élites colombianas se convenció de la necesidad de alfabetizar al pueblo y otorgar a todos un mínimo de instrucción. Ya no se creía que la ignorancia era una garantía de la sumisión popular. Algunos opinaban, además, que las revoluciones rusas y mexicanas surgieron como obra de pueblos iletrados. El analfabetismo llegó a ser percibido como un peligro que era preciso combatir como un enemigo interior, una plaga que había que extirpar con rapidez, al mismo título que las enfermedades y la suciedad. Se utilizaban los términos de “desanalfabetización” y de “erradicar el analfabetismo” de la misma manera que se utiliza el de desinfectar. Por ejemplo, *El Tiempo* escribía en 1950:

108 Esta cuestión es ampliamente discutida por Benoit, *Changing the Educational*, 197-205.

El hombre que no sabe leer y escribir, en esta época vertiginosa, se halla abocado a las peores contingencias de la miseria, los elementos de la higiene, los esparcimientos, la robustez de criterio, la diafanidad de los hechos le están vedados al analfabeto, quien, en pleno siglo xx, continúa sometido a una formación fetichista y rudimentaria, a cuyo amparo las pasiones operan bárbaramente, los estímulos espirituales del arte —así sea en sus formas menos apetecibles— no le llegan al entendimiento, y las costumbres tienen más de salvajismo incruento que de senderos racionales.¹⁰⁹

Cada ministro de Educación que entraba en función anunciaba una campaña de alfabetización. Se tomaron una sucesión de iniciativas, que raramente eran más que puros discursos. Una de las primeras campañas la dirigió Gaitán, en 1940. Gaitán se proponía “dignificar” a Colombia tanto por la alfabetización como por el uso de calzados. Es cierto que el zapato, además de simbolizar la higiene, le confería al hombre un estatus superior.¹¹⁰ Orlando Fals Borda, en una encuesta acerca de una aldea de la región andina en 1950, estableció que uno de los artículos más determinantes en la estratificación social era el zapato: diferenciaba el campesino medio del minifundista y el peón.¹¹¹ Ya como alcalde de Bogotá en 1936-1937, Gaitán impuso una campaña de dignificación de los empleados nacionales: les prohibió el uso de la ruana y los apremió venir al trabajo peinados, afeitados y calzados.¹¹² Desde el Ministerio de Educación, Gaitán organizó la campaña del zapato escolar. Los prisioneros fabricaban zapatos a un precio relativamente bajo, destinados a los escolares indigentes, que el Ministerio vendía a los departamentos y municipios. Con este fin, Gaitán retomó la idea de los patronatos escolares creados en Boyacá quince años

109 *El Tiempo*, 7 de marzo de 1950.

110 Ministerio de Educación Nacional, *La obra educativa*, t. III, 213-214.

111 Orlando Fals Borda, *Campesinos de los Andes, estudio sociológico de Saucío* (Bogotá: Punta de Lanza, 1978), 176, 197-199 y 201.

112 José A. Osorio Lizarazo, *Gaitán: vida, muerte y permanente presencia* (Bogotá: Colombia, 1979), 192-199.

antes. Cada municipio, y en las grandes ciudades, cada barrio tendría una comisión de patronato municipal que incluía al alcalde, al cura, al presidente del Consejo Municipal, tres ciudadanos y dos damas de la buena sociedad. La comisión se encargaría de la obra de “desanalfabetización”, de la organización de bazares y recolectas de vestidos, de la distribución de becas de estudios a los alumnos meritorios y de la inspección local. Una comisión nacional que encabezaba el ministro de Educación, el presidente de la República y el primado de Colombia coordinaría la acción de los comités municipales. Sin embargo, el patronato escolar no recibiría sino pocos aportes de la nación y debería encontrar sus propios recursos financieros.¹¹³

La campaña de alfabetización y de higiene de Gaitán se efectuó en forma muy variada. En el nivel nacional el Ministerio recibió el apoyo de empresas privadas: la cervecería Bavaria, la Empresa de Energía Eléctrica, la compañía minera Chocó Pacífico, la Tropical Oil Company, etc., participaron en la compra de ocho camiones en 1940. Como las misiones pedagógicas españolas, estas “escuelas itinerantes” disponían de un proyector de cine y una pequeña biblioteca; iban acompañadas algunas veces de un grupo de músicos y de un restringido equipo sanitario. Surcaron durante algún tiempo la región de Bogotá, hasta el agotamiento de recursos y camiones. Gaitán afirmaba que a nivel local en seis meses el 84 % de los municipios colombianos habría creado una comisión de patronato escolar. Pero en realidad pocos fueron los municipios que recogieron fondos suficientes para emprender una acción de larga duración. Varios crearon clases de alfabetización: Gaitán censaba 599, con 19 926 alumnos adultos. En general, voluntarios –colegiales, maestros de escuela pública, religiosos y aún policías– enseñaban rudimentos de lectura, de escritura y cálculo a los analfabetas. No se conoce nada de los resultados

113 Decreto 722 de 1940 en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 247-251 y Resolución 516 de 1940 en Ministerio de Educación Nacional, *La obra educativa*, t. III, 16-17.

obtenidos en esas clases: la mayoría fueron efímeras, ligadas al entusiasmo pasajero de una persona. Las comisiones del patronato prefirieron lanzar la campaña del calzado escolar, cuya realización fue más fácil puesto que consistía en comprar zapatos al Ministerio de Educación y distribuirlos entre los alumnos pobres. Pero desde 1942 la Federación de Cafeteros compitió con los zapatos del Ministerio con un producto menos caro y de mejor calidad. La operación continuó sin embargo hasta 1956, cuando Gabriel Betancur Mejía la suprimió alegando su ineficacia.¹¹⁴

En 1945 Germán Arciniegas organizó una nueva campaña de alfabetización. Al no disponer de ningún aporte propio, el ministro hizo un llamado a la generosidad de la Iglesia, de los sindicatos y ciudadanos. Esperaba desarrollar la solidaridad entre las clases: “que la señora de la casa se encargue de la enseñanza de sus sirvientas; que el estudiante vaya hasta donde se encuentre el peón y el obrero”.¹¹⁵ Se trataba en realidad de una especie de pedagogía mutualista elaborada por uno de los promotores de alfabetización en el Tercer Mundo, el norteamericano Frank C. Laubach.

Ese misionero protestante había elaborado un método de alfabetización que había aplicado a una treintena de idiomas asiáticos y africanos¹¹⁶ hasta que la Segunda Guerra Mundial le hizo volver a los Estados Unidos. En el marco de la política del buen vecino de Roosevelt, Laubach hizo entonces una gira por los países de América Central y llegó a Colombia en 1943. La pequeña comunidad protestante de Bogotá le presentó al director de Instrucción de Cundinamarca. Se creó un comité de alfabetización con maestros

114 Por ejemplo, en el Departamento de Bolívar, los informes de los inspectores escolares testimonian falta de colaboración de los ciudadanos acomodados. En la ciudad de Montería, residencia de grandes criadores de ganado, la comisión de patronato escolar no cobró sino \$18 en 1941 (Departamento de Bolívar *Informe al Gobernador*, 110-115). Ver Ministerio de Educación Nacional, *La obra educativa*, t. III, 18, 48, 62-70, G. Arciniegas en *El Tiempo*, 16 de agosto de 1947, y Departamento de Boyacá, *Informe al Gobernador*, 46.

115 *El Tiempo*, 5 de abril de 1946.

116 Cf. Frank C. Laubach, *Toward World Literacy: The "Each One Teach One" Way* (Syracuse: Syracuse University Press, 1960).

de escuelas de Bogotá, el agregado cultural de la Embajada de Estados Unidos y un misionero protestante cuya tarea era promover y coordinar la campaña; se llegó a editar un folleto con fondos de los Estados Unidos, pero la alfabetización no se emprendió. En 1945 Laubach retornó a Colombia. Esta vez fue acogido por la comunidad protestante de Barranquilla, más importante que la de Bogotá por el número de inmigrantes estadounidenses y alemanes establecidos en el litoral Atlántico. Al mismo tiempo logró entrar en contacto con Arciniegas, con ocasión de una reunión de directores de Educación Nacional en Ibagué. La alfabetización se encontraba en el orden del día y el método de Laubach encontró eco favorable. *Selecciones de Reader's Digest* publicó gratuitamente 125 000 folletos en lengua española y otro tanto hizo la Caja de Ahorros. El Ministerio de Educación los distribuyó a los departamentos, pero solo en la costa Atlántica la campaña tuvo algún éxito. En Barranquilla, dos protestantes, el alcalde de la ciudad Rafael Borrelly y el misionero presbiteriano Richard Schaul, tomaron la iniciativa de poner a funcionar en el Magdalena escuelas dominicales y cursos nocturnos de alfabetización.¹¹⁷

El ministro de Educación Joaquín Estrada Monsalve revivió en 1947 un artículo de la Ley 56 de 1927 que obligaba a los propietarios de haciendas a suministrar una escuela a los hijos de sus trabajadores. De allí en adelante, todas las empresas agrícolas, mineras, petroleras o industriales, deberían abrir una clase y pagar el salario de un maestro para cada cuarenta niños. Se castigaría con multas a las empresas que contravinieran lo anterior. Debería dispensarse a los alumnos una enseñanza elemental siguiendo el modelo del programa de las escuelas rurales, la cual podría

117 Frank C. Laubach, *Los millones silenciosos hablan* (Buenos Aires: La Aurora, 1947), 59, 203–204 y 223, G. Arciniegas en *El Tiempo*, 19 de octubre de 1945, 5 de abril de 1946 y 16 de julio de 1947, Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1942–1943), t. I, 73, *Memoria* (1946), 169–198, Departamento de Bolívar, *Informe* (1945), y Charles Jeffries, *Illiteracy: a World Problem* (Londres: Praeger Publisher, 1967), 40 (Richard Schaul dejó Colombia después de la persecución encaminada contra los protestantes durante la Violencia. Tuvo un papel importante en la elaboración de la teología de la liberación de Brasil, en los años 1960).

comprender una breve formación práctica en relación con la empresa.¹¹⁸ Numerosas empresas se adaptaron a la legislación. Suministrar una instrucción elemental a los hijos de sus trabajadores les servía para asegurar la fidelidad de estos, reforzar el paternalismo y estrechar el tejido social. El ministro de Educación encontró en 1950 que 207 empresas de 412 visitadas por los inspectores habían abierto una clase, donde un total de cerca de 9900 niños seguían la enseñanza elemental.¹¹⁹ Aunque no incluía sino una muy débil proporción de niños en edad escolar, según la tabla 20, la participación de las empresas en la alfabetización era más importante que la de los departamentos, municipios, congregaciones religiosas y particulares.

Tabla 20. Alfabetización: escuelas (diurnas, nocturnas, dominicales) y alumnos en 1951.

Entidad responsable	Escuelas	Alumnos	%
Departamentos	285	9710	31,8
Municipios	99	4557	14,9
Congregaciones religiosas	139	2164	7,1
Particulares	62	4171	13,7
Empresas	207	9919	32,5
Total	792	30 521	100,0

Fuente: a partir de Ministerio de Educación Nacional, *Memoria del ministro de Educación Nacional 1950-1951* (Bogotá: Editorial Iqueima, 1951), 25 y 71.

Así mismo, a partir de 1947 la Iglesia se interesó más por la alfabetización, gracias a la Acción Cultural Popular (ACPO). En su origen estuvo un cura de Boyacá, apasionado por la radio, el padre José Joaquín Salcedo, quien organizó una pequeña emisora en el Valle de Tenza en donde ejercía su sacerdocio; difundía sermones, cursos de alfabetización y consejos prácticos de agricultura a los habitantes de la región. Su objeto principal consistía en la recris-

118 Decreto 20 y 3922 de 1948 en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 426-431 y 456-460. También *El Tiempo*, 3 de junio de 1947.

119 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1950-1951), xxv y 59.

tianización y protección del campesinado, que juzgaba amenazado por el éxodo rural y el comunismo:

Desde la fundación de las primeras escuelas se apreció su valor como medio para conservar en los oyentes el espíritu cristiano, su adhesión a la Iglesia y su sentido católico. En efecto, para el campesino que nos escucha, esté o no encuadrado en una organización parroquial, el continuo llamamiento a la vida cristiana que la Emisora transmite, no puede menos de impresionarle y doblegar su voluntad. Más si se considera que es ésta la única voz que llega hasta su humilde hogar para hablarle con cordial sentido amistoso, absoluto desinterés e intimidad. Este instrumento de la radio y la compleja organización que ha originado, va plasmando en nuestros campesinos una mentalidad sólidamente conformada para la obediencia a los Pastores, el acatamiento a los sacerdotes y la devoción filial a la Iglesia. Ya no es posible llegar a quienes frecuentemente escuchan la radio de Sutatenza con mensajes atentatorios contra la pureza de la doctrina o incitantes al desorden social; ellos, a su manera rústica, han asimilado esa orientación cristiana que les permite distinguir entre lo que está en armonía con la Fe y lo que de ella se separa.¹²⁰

En la época en que se buscaba mitigar la falta de curas en los campos y en la que se consideraba a la radio como una solución eficaz y poco costosa para corregir las deficiencias de la educación formal, el padre Salcedo encontró con rapidez una amplia ayuda para su empresa pionera. ACPO tuvo el apoyo de la Iglesia y del Gobierno colombiano. En 1949 Salcedo acudió a la sede de las Naciones Unidas en Nueva York y obtuvo fondos para comprar dos nuevas transmisoras con las que cubrió los departamentos de Boyacá y Cundinamarca. En 1953 una misión de la Unesco entró a participar en la organización de las escuelas radiofónicas al tiempo que los hermanos cristianos redactaron el primer folleto

120 J. Salcedo, *Sacerdotes y seglares en la obra educativa popular en Colombia: las escuelas radiofónicas y su labor de 1954 a 1957* (Bogotá: Editorial Pío X, 1957), 5.

de alfabetización orientado a complementar el curso de radiodifusión. Al año siguiente se abrieron dos institutos campesinos en Sutatenza bajo la dirección de los hermanos cristianos, para formar a los coordinadores de las escuelas radiofónicas. En 1955, en 601 de las 983 parroquias rurales de Colombia había una escuela ACPO con su coordinador, bajo el control del cura. ACPO afirmaba que el 95% de los 115 201 alumnos analfabetos con que contaban habían aprendido a leer y a escribir en el espacio de seis meses.¹²¹

Además, la Iglesia y la Confederación de Colegios Católicos estimularon activamente los establecimientos católicos privados para que abrieran escuelas de alfabetización anexas en beneficio de los pobres, en las que los profesores y los alumnos daban gratis lecciones elementales. Algunos colegios laicos adoptaron una actitud similar: los alumnos del Gimnasio Moderno y del Gimnasio Femenino de Bogotá servían de padrinos y madrinan a niños indigentes.¹²²

En realidad todas estas iniciativas concebían la alfabetización como una obra de beneficencia y solidaridad de los acaudalados y letrados hacia los pobres y analfabetos. Si bien los departamentos y municipios participaban también en la campaña, la nación se limitaba a conceder ayuda institucional o financiera a las iniciativas independientes.¹²³ Aunque considerada por los dirigentes

121 *Ibid.*, 5-29, Decreto 3362 de 1954 y Resolución 2327 de 1955, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana, 727-728 y 789, Conferencia del ministro de Educación* 10, Leuret, *Estudio*, 322, Rafael y Bernardo, *Los Hermanos*, 64-66, Camilo Torres y Berta Corredor, *Las escuelas radiofónicas de Sutatenza-Colombia* (Bogotá: Oficina Internacional de Investigaciones Sociales, 1961), Acción Cultural Popular, *Conclusions of Some Studies on the Effectiveness of the Radiophonic Schools of Acción Cultural Popular* (Bogotá: ACPO, 1972), M. Ahmed and Philipp H. Coombs, editores, *Education for Rural Development: Case Studies for Planners* (New York: Praeger Publisher, 1975), y Stefan A. Musto, *Los medios de comunicación social al servicio del desarrollo rural. Análisis de eficiencia de ACPO Radio-Sutatenza* (Bogotá: Acción Cultural Popular, 1971).

122 Cf. *Revista Interamericana de Educación* y en particular los anuncios publicitarios de los colegios católicos. También entrevistas con A. Restrepo del Corral e I. Holguín de Gómez.

123 Por ejemplo, en 1952, el Ministerio de Educación asignó \$345 000 a ACPO (Ministerio de Educación Nacional, *Conferencia del ministro de Educación*, 10).

políticos como indispensable para el desarrollo, la alfabetización no figuraba en el cuadro de las funciones del Estado.

Las campañas de higiene y los comedores escolares

Aparentemente, gran parte de los colombianos tenían una salud deficiente. La misión del Banco Mundial declaró que se necesitaban medidas urgentes para organizar una campaña sanitaria y alimenticia: un pueblo enfermo y mal nutrido no podía asegurar el crecimiento económico del país. Una encuesta en las escuelas públicas elaborada en 1942 reveló que el 35 % de los niños escolarizados se encontraban enfermos, atacados sobre todo por el bocio, carencias alimenticias, anemia tropical, paludismo y parásitos intestinales.¹²⁴

El desarrollo de la higiene por medio de la escuela se abandonó progresivamente a partir de 1938. Después de una reorganización de los ministerios, la salud se asignó al Ministerio de Trabajo, Higiene y Previsión Social. Por instigación de José Francisco Socarrás y del Partido Socialista Democrático se creó en 1947 un nuevo ministerio encargado de la sola higiene. Los médicos escolares desaparecieron poco a poco, reemplazados por los médicos de la higiene; no obstante, los Ministerios de Educación y de Higiene realizaron campañas coordinadas de vacunación. En 1947 el Ministerio de Educación decidió que para inscribirse en los establecimientos escolares los niños debían tener un “carné de salud” en el que figurarían las vacunaciones aplicadas y un certificado de buena salud.¹²⁵ Esa medida resultó de difícil realización: en 1949 los 200 centros médicos que funcionaban en el país no cubrían sino el 20 % de la población.¹²⁶ En las zonas

124 Currie, *Basis*, 358–359, 501–502, y Bermúdez, “Diez años”, 61.

125 Ley 27 de 1947, Decreto 3044 de 1948, realizados por los Decretos 2234 de 1952 y 2830 de 1953, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 398–400, 451–452, 623–624 y 674–676.

126 Benjamin Otálora R., “Higiene pública, sus aspectos en nuestro país”, en *Revista Javeriana* 31, n.º 151 (1949), 7–10, y “Salud pública en Colombia”, en *Revista Javeriana* 31, n.º 155 (1949), 265–270.

rurales el “carné de salud” no pudo exigirse, pero en las ciudades las autoridades cumplieron en general el reglamento. No sin razón, *El Tiempo* preguntaba: “¿con qué derecho exige el Estado todas esas formalidades, cuando no ha sido nunca capaz de procurar la higiene escolar?”.¹²⁷

El establecimiento de colonias de vacaciones para los alumnos con mala salud prosiguió hasta fines del período liberal. Diez colonias funcionaban entonces por cuenta de la nación, repartidas en el conjunto territorial; otras estaban a cargo de los departamentos. Los gobiernos conservadores continuaron sosteniéndolas, pero sin abrir otras nuevas. En cuanto al programa de comedores escolares, sobrevivió al desinterés creciente que manifestó el Ministerio de Educación en la década de 1940.¹²⁸ En 1949 los comedores escolares fueron reorganizados y colocados directamente bajo la responsabilidad de un maestro quien recibía a cambio su comida. Su financiamiento se repartió entre la nación, los departamentos y los municipios. La incorporación de un comedor a una escuela dependía por tanto del estado de fortuna del municipio y del interés más o menos pronunciado que sus dirigentes prestaran a esta iniciativa. Las cifras citadas por la misión “Economía y Humanismo” mostraban que en 1955 el 37 % de las escuelas públicas urbanas ofrecían una posibilidad de comida a algunos de sus alumnos, pero entre las escuelas rurales este porcentaje era solo del 6,5%.¹²⁹ En la alimentación como en la higiene, los campos eran menos privilegiados.

127 *El Tiempo*, 9 de marzo de 1954.

128 Los créditos asignados por el Ministerio de Educación para los comedores escolares pasaron de \$600 000 en 1936 a \$270 000 en 1943 y el número de comidas servidas disminuyó en las mismas proporciones (Ministerio de Educación Nacional, *Memoorias* (1942-1943), t. I, 82-84 y Bermúdez, “Diez años”, p. 60).

129 Decreto 2936 de 1949, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 492-493, y Lebrecht, *Estudio*, 309. Ver también *El Tiempo*, 11 de mayo de 1953.

Problemas del campo y la ciudad: acentuación de las diferencias entre escuelas rurales y urbanas

El éxodo rural hacia las ciudades, las dificultades de la agricultura para alimentar las áreas urbanas y las luchas sociopolíticas en los campos indicaban una crisis en el mundo rural, lo que repercutía en la escuela, como lo anotaban con agudeza algunos observadores contemporáneos. Así, un inspector escolar de Bolívar constataba que, en la región latifundista del Sinú, el movimiento de concentración de tierras hacía inútil la escolaridad, puesto que el porvenir de sus habitantes no era otro que el de ser peones.¹³⁰ Orlando Fals Borda y Ernesto Guhl mostraron que la distancia entre el domicilio del niño y la escuela determinaba la escolaridad. Así mismo, dentro de esta perspectiva, los niños de las regiones latifundistas iban poco a la escuela porque el hábitat allí era muy disperso y el camino hasta la escuela era muy largo. Pero los niños de regiones de minifundios y de mediana propiedad se hallaban más escolarizados: con el estrechamiento de la parcela familiar, la escuela era necesaria para encontrar un empleo decente en el pueblo próximo o en la ciudad.¹³¹ En la zona rural cafetera de Caldas en donde los campesinos eran relativamente acomodados, Guhl observaba que en 1955 el 70 % de los niños de 7 a 14 años asistían a clase por un lapso medio de cuatro años.¹³²

Los altos responsables políticos se inquietaban por esta evolución, pero no ligaban el éxodo rural a la estructura agraria. Veían más bien en esto un efecto del desinterés del Estado con respecto al campo. El progreso no tocaba sino a las ciudades. Algunos sostenían que el desequilibrio en los gastos educativos nacionales, asignados sobre todo a la enseñanza urbana y pospri-

130 Departamento de Bolívar, *Informe de 1944*, 85.

131 Departamento Técnico de la Seguridad Social Campesina, *Caldas*, 144, Fals, *Campesinos*, 63, y entrevista con E. Guhl.

132 Eso no significa que siguieran los cuatro grados de la enseñanza primaria, pues la repetición de un grado era corriente (Departamento Técnico de la Seguridad Social Campesina, *Caldas*, 283).

maria, contribuía a atraer los campesinos a la ciudad, en la que había parques, bibliotecas y suficientes escuelas.¹³³

Consecuencia del éxodo rural, el crecimiento rápido de las ciudades creaba también problemas a las autoridades. Escuelas y maestros no eran suficientes para todos los niños en edad escolar. *El Tiempo* anotaba en 1938 que los habitantes de un barrio popular de Bogotá eran tan conscientes de la utilidad de la escolaridad de sus hijos que lucharon con éxito contra una decisión que transfería un maestro a otra escuela, lo que habría acarreado el cierre de un aula.¹³⁴

Los estudios realizados por la Dirección Nacional de Estadística en los años cuarenta sobre las clases obreras y medias de algunas ciudades mostraban que las actitudes respecto a la educación diferían en las poblaciones urbanas. Las familias típicas de clase media de Bogotá enviaban a casi todos sus niños a la escuela privada, al menos hasta el fin del ciclo de primaria, y muy frecuentemente a la escuela secundaria; en consecuencia solamente el 8 % de los muchachos de 7 a 15 años no sabía leer ni escribir.¹³⁵ En Barranquilla, los padres de las clases trabajadoras inscribían sus niños en la escuela primaria pública o privada durante dos o tres años, el tiempo necesario para que adquirieran una instrucción elemental; por el contrario, proseguían raramente estudios secundarios o una formación técnica; el 25 % de la población en edad escolar era analfabeta. Se encontraba pues en las familias obreras de Barranquilla un interés real por la educación de sus niños; aunque estos últimos contribuían con frecuencia al ingreso familiar con pequeños trabajos, solamente

133 Por ejemplo, discursos de N. Gaviria al Congreso, 9 de noviembre de 1944, en Ministerio de Educación Nacional, *Texto y explicaciones*, 58-59.

134 *El Tiempo*, 17 de mayo de 1938.

135 Contraloría General de la República, *Las condiciones económico-sociales y el costo de la vida de la clase media en Bogotá* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1946), 21, 64-65 y 89-90. La "clase media" está compuesta de familias cuyo padre ejerce el oficio de contador, empleado, pequeño comerciante, etc. La encuesta no cita sino un caso de docente y se trata de una mujer casada.

el 3 % de los menores de 15 años eran trabajadores asalariados.¹³⁶ En Bucaramanga, la clase obrera era menos fuerte y estaba más ligada al trabajo artesanal que industrial; los jóvenes tenían una situación más difícil; muchos de ellos, y principalmente las niñas, trabajaban a domicilio en la fabricación de cigarrillos, por ejemplo. Por consiguiente, solo el 50 % de los jóvenes de 10 a 15 años iba a la escuela y las tasas de analfabetismo entre los muchachos de 7 a 15 años ascendían al 54 %.¹³⁷ De esos tres estudios resulta que las poblaciones urbanas asalariadas anhelaban que sus niños fuesen a la escuela, pero que las condiciones materiales no lo permitían siempre y que la enseñanza pública, en todo caso en Barranquilla, no satisfacía la demanda.

Además, con el desarrollo del subproletariado urbano, la delincuencia juvenil resultaba preocupante para las autoridades.¹³⁸ La prostitución de niñas muy jóvenes aumentaba; se formaban las primeras bandas de gaminos y mendigos; numerosos niños se empleaban ilegalmente en trabajos peligrosos. Para encarar la situación, el Gobierno creó en 1946 el Consejo Nacional de Protección Infantil, reuniendo representantes de la Presidencia, el episcopado, la Cruz Roja, la Sociedad Colombiana de Pediatría y a educadores. Su función consistía en examinar las medidas a tomar para proteger a los menores y en coordinar las acciones de

136 Contraloría General de la República, *Las condiciones económico-sociales y el costo de la vida de la clase obrera en la ciudad de Barranquilla* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1948), 14, 29, 39-40. Sobre 295 niños de 7 a 15 años inscritos en la escuela, 3 se hallaban en el colegio y 2 en una escuela profesional. De 80 personas de más de 15 años inscritas en cursos, 7 seguían la enseñanza secundaria y 19 una formación profesional: los otros estaban en cursos elementales. Los oficios obreros eran, por ejemplo, albañil, bracero, mecánico, zapatero, vigilante.

137 Contraloría General de la República, *Bucaramanga: Las condiciones social-económicas y el costo de la vida obrera* (Bucaramanga: Imprenta del Departamento de Santander, 1946), 53.

138 Por ejemplo, los artículos de Miguel Fornaguera, "El problema de la delincuencia infantil a través del Anuario general de Estadísticas de Colombia en el año 1942", en *Revista Javeriana* 18, n.º 83 (1942), 157-159 y "El problema de abandono infantil en Bogotá en 1941", en *Revista Javeriana* 17, n.º 85 (1942), 285-289, Luis Emilio Pinto L., *Reflexiones de un educador: ensayo sobre sociología educativa* (Bogotá: Editorial Kelly, 1946), 146-150.

los comités departamentales. Así mismo, se creó una jurisdicción especial para los menores de 18 años. Su actividad debía ser represiva y preventiva. La legislación establecía la categoría de “menores abandonados o en peligro físico y moral”. La panoplia de intervención disponible para los jueces de menores iba desde el apoyo a los padres del niño hasta la colocación en otra familia o la reclusión en una casa de menores. En principio, los menores de edad ya no debían ser encarcelados en prisiones ordinarias; se crearían para ellos escuelas de trabajo, granjas agrícolas, hogares de reeducación.¹³⁹ Pero no se aprobó ningún presupuesto para la construcción de esos establecimientos.

Frenar el éxodo de los jóvenes campesinos, estabilizar la población urbana y encuadrar la juventud; tal fue el sentido de la política educativa en los años 1940. Las autoridades estimaron que al desarrollar la educación primaria en los campos y darle una orientación resueltamente agrícola y diferente a la de la escuela urbana, limitarían el éxodo rural. La construcción de “concentraciones escolares rurales” decidida en 1938 por el ministro de Educación Alfonso Araújo para permitir a los alumnos del campo continuar el ciclo escolar completo no se realizó. En 1941 un decreto impuso seis horas por semana de horticultura a los alumnos de las escuelas primarias rurales. Dos nuevas fiestas simbólicas enriquecieron el calendario escolar: además del Día del Árbol en junio, se celebraría el Día del Fruto y de la Espiga en diciembre y la Fiesta de la Flor y del Jardín en mayo.¹⁴⁰ El presidente Alberto Lleras Camargo insistió en 1945 ante la Sociedad de Agricultores de Colombia (SAC) en la necesidad de no concentrar la oferta educativa en las cabeceras municipales; los campesinos que vivían dispersos en los campos tenían también necesidad de una escuela. Según él, “sería un tipo de escuela que avanzaría hasta la

139 Ley 83 de 1946, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 370-387.

140 Decreto 1340 de 1941, en *Ibid.*, 280-282.

choza (del campesino), que iría a los padres y que no tendría una maestra sino una serie de maestros modestos [...], de misionarios simples y prácticos de la civilización y de la experiencia técnica”.¹⁴¹

Tabla 21. Programa de enseñanza de escuelas primarias rurales y urbanas en 1951.

Escuela primaria	Núm. de años	Tiempo de enseñanza semanal (núm. de clases y duración)	Materias
Rural “alterna”	2	17 de 30 minutos	Lectura, escritura, cálculo, religión, costura (niñas), jardinería (niños), instrucción cívica, buenos modales, gimnasia.
Rural para niños/niñas	4	33 de 40 minutos	<i>Ídem.</i> Más lengua española, historia y geografía de Colombia, ciencias naturales y geometría, trabajos manuales (niños), economía doméstica (niñas).
Urbana	5	33 de 45 minutos	<i>Ídem.</i> anterior. Más gramática, redacción, ortografía, dibujo, canto.

Fuente: Decreto 3468 de 1950, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1959), 521-524.

141 Alberto Lleras Camargo, “El campo colombiano”, discurso en la SAC, 5 de marzo de 1946, en *Un año de gobierno*, 237.

Por último, en 1950 la legislación restableció las diferencias entre la escuela urbana y la rural, que el decreto de unificación de 1932 no había logrado borrar. Se definieron tres categorías de escuelas primarias: la escuela urbana con cinco años de estudios que permitía el acceso al colegio; la escuela rural para niñas y varones en aulas distintas con cuatro años de estudios; y la escuela rural “alterna” (un día para los muchachos y otro para las muchachas) con solo dos años de estudios, según la tabla 21.

Una parte de las dificultades originadas por la insuficiencia de la enseñanza rural se resolvía mediante la disminución de los años de escolaridad.¹⁴² La instrucción primaria rural se organizó de manera tal que el alumno que la terminaba no podía entrar al colegio sino únicamente a una escuela de formación profesional. Pero a pesar de la decisión de reestablecer la separación entre escuelas urbanas y rurales, el programa de la escuela rural no fue de hecho sino un resumen del programa de la escuela urbana, sin adaptación a la vida campesina.

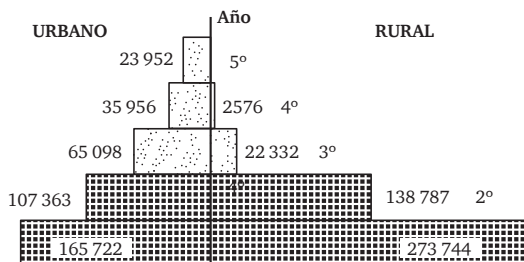
La escuela primaria pública en los años cincuenta

Tanto el número total de alumnos inscritos en la escuela primaria pública como la población infantil escolarizada aumentaron considerablemente entre 1938 y 1957 y en particular a partir de 1950. Sin embargo, la estructura y las características de la escolaridad primaria se modificaron poco con relación a los años veinte, como lo indica la figura 14. La escolaridad era corta para la inmensa mayoría de los alumnos.

En las escuelas urbanas, el 68,6 % de los alumnos estaban en los dos primeros años de enseñanza, y únicamente el 6 % se encontraba en quinto. En las escuelas rurales, el 62,6 % estaba en primer año y apenas el 0,6 % llegaba a cuarto.

142 En efecto, la legislación de 1903-1904 fijaba 3 años para la escuela rural “alterna” y 6 años para la escuela urbana. En 1932, todas las escuelas primarias debían comprender 4 años.

Figura 14. Distribución de los alumnos de primaria según el año y el sector, rural/urbano en 1951.



Fuente: a partir de Ministerio de Educación Nacional, *Memoria (1950-1951)*, tablas en anexo. Las proporciones son las mismas utilizadas para la figura 4.

La importancia de la deserción escolar se explica en parte por la insuficiencia de la oferta escolar: muy pocas escuelas públicas urbanas contaban con los cinco años de escolaridad y la mayoría de las escuelas rurales eran alternas.¹⁴³ Ante la imposibilidad de proseguir sus estudios, muchos estudiantes se veían obligados a repetir varias veces el mismo año. Muchos, además, fracasaban en los exámenes y no eran admitidos al grado siguiente. Por ejemplo, de 1 236 084 alumnos inscritos en 1955, solo 502 771, o sea el 40,7 %, ganaron el año en el primer intento.¹⁴⁴

La infraestructura escolar seguía difícilmente el crecimiento demográfico. Para frenar el éxodo rural, se abrieron entre 1950 y 1957 cerca de 2 900 escuelas rurales,¹⁴⁵ tan apresuradamente que con frecuencia se encontraban en un estado lamentable; el 40 % de ellas fueron improvisadas en viviendas privadas arrendadas por

143 No disponemos de cifras sino para 1945 y 1957. En 1945, 828 escuelas urbanas sobre 3070 (27 %) y 149 escuelas rurales sobre 6 933 (2,1 %) ofrecían los 4 años que comportaban entonces la instrucción primaria. En 1957, 1267 escuelas urbanas sobre 3538 (35,8 %) ofrecían 5 años de escolaridad y 449 escuelas rurales de 10 960 (4,1 %) cuatro años (Lebot, *Elementos*, 179).

144 Ministerio de Educación Nacional, *Informe del proyecto*, t. II, 1-2.

145 Lebot, *Elementos*, 178.

los municipios.¹⁴⁶ Los establecimientos urbanos funcionaban en mejores condiciones, generalmente con instalaciones sanitarias y agua. En conjunto, en 1953, el 62 % de las 12 530 escuelas públicas encuestadas disponían de locales adecuados, según los criterios de la misión “Economía y Humanismo”.¹⁴⁷ Esta proporción era bastante amplia si se considera que la ayuda nacional era prácticamente inexistente y que los locales estaban a cargo de los municipios, poco generosos en lo relativo a educación pública.

La situación era mucho menos favorable desde el punto de vista del material escolar. Con frecuencia, las clases carecían de mesas, bancos y de un tablero negro.¹⁴⁸ La distribución de materiales didácticos, que correspondía en principio al Gobierno central, era defectuosa. Los recursos asignados por el Ministerio, que ascendían aun a \$385 000 en 1939, cayeron a \$100 000 en 1942 y 1943. Si las escuelas urbanas de las regiones del centro estaban relativamente bien provistas de cuadernos, lápices, plumas, tinta, tizas y folletos,¹⁴⁹ las de los departamentos más alejados de Bogotá recibían muy poco, y un inspector de Bolívar informaba, en 1944, que los maestros debían pagar con frecuencia el precio de la avaricia de la nación, pues los padres los acusaban de utilizar en su propio provecho o en el de sus alumnos favoritos los materiales enviados por el Gobierno.¹⁵⁰ En 1949 el presupuesto respectivo subió nuevamente a \$240 000, pero como era un período de inflación, el material didáctico no fue más abundante. La misión “Economía y Humanismo” calculó que en 1953 cada clase (de un

146 Según la Misión “Economía y Humanismo”, el monto total pagado por los municipios para los alquileres de las escuelas ascendió en 1953 a \$1 477 999, o sea más de la cuarta parte del presupuesto de los municipios destinado a la educación (Lebret, *Estudio*, 307).

147 *Ibíd.*, 308.

148 Cf. Gerardo Reichel-Dolmatoff y Alicia Reichel-Dolmatoff, *The People of Aritama*, 116, y Fals, *Campesinos*, 205.

149 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1942-1943), t. I, 24 y 77, y entrevistas con L. C. Álvarez, N. Giraldo y E. Gómez.

150 Departamento de Bolívar, *Informe* (1944), 24-25.

promedio de 70 alumnos) recibía cuatro cajas de tizas, doce lápices negros, tres lápices de color, ocho cuadernos y un folleto.¹⁵¹

Los padres debían pues comprar los suministros necesarios para sus niños. A esto se agregaban frecuentemente el uniforme y los zapatos cuyo uso se había generalizado. Fals anotaba que en 1950 la maestra de la escuela rural alterna de Saucío exigía que sus alumnos compraran libros, pizarra y lápices; además les obligaba a tener zapatos, dos blusas para los días de escuela y un uniforme para la misa del domingo y las fiestas. En el Departamento del Valle el director de Educación Pública obligaba a cada alumno a comprar dos uniformes. En ciertas escuelas el vestido era una manera de practicar la segregación social; se despedía a los alumnos que no usaban zapatos o cuyos vestidos eran sucios o muy usados; en las aldeas de la Sierra Nevada, Gerardo y Alicia Reichel-Dolmatoff observaban en la década de 1950 que las maestras recomendaban a las alumnas llevar un paraguas, una cartera, medias, joyas y maquillarse! Algunas voces se alzaron contra esas prácticas y los padres opusieron a veces cierta resistencia. En Saucío los campesinos pobres temían perder la autoridad sobre sus hijos si se acostumbraban a llevar zapatos. Pero la mayoría de las familias que no podían invertir en el material y en el uniforme se abstendrían de enviar sus niños a la escuela.¹⁵²

La escasez de material didáctico repercutía claramente en la utilización de los métodos pedagógicos. La Escuela Activa había tenido amplia publicidad bajo los gobiernos liberales, pero no pudo echar abajo los métodos tradicionales. Con el retorno de los conservadores al poder fue atacada sistemáticamente hasta que

151 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1948-1949), 7, Lebret, *Estudio*, 308. También Reichel-Dolmatoff y Reichel-Dolmatoff, *The People of Aritama*, 117, y Fals, *Campesinos*, 205.

152 Fals, *Campesinos*, 205, Reichel-Dolmatoff y Reichel-Dolmatoff, *The People of Aritama*, 127, *El Siglo*, 18 de agosto de 1950, entrevistas con N. Giraldo y E. Gómez, y Myriam S. Ferro C., *Mi vida* (Bogotá: Editorial América Latina, 1978), 19.

desapareció de los debates pedagógicos en los años cincuenta.¹⁵³ Desprovistos de manuales escolares, excepto el *Catecismo* del padre Astete y algunas veces un libro de lectura, los maestros dictaban las lecciones, y los alumnos copiaban en sus cuadernos, memorizaban y recitaban en coro. Era difícil además escapar a esta rutina para efectuar digresiones o ejercicios: los programas eran demasiado recargados, las clases muy numerosas y con gran número de alumnos de grados y edades diferentes. Además, los maestros podían recurrir menos libremente a los castigos corporales, prohibidos en principio por el Ministerio de Educación.¹⁵⁴

La degradación del estatus de los maestros

En los años cuarenta y sobre todo a partir de 1950, los departamentos reclutaron activamente nuevos maestros. Entre 1945 y 1957 se dobló el número total de docentes del sector primario público;¹⁵⁵ seguía pues, exactamente el aumento del número de alumnos; pero esta afluencia de maestros neófitos se hizo a expensas de la calidad de los docentes. El porcentaje de diplomados siempre había sido inferior al 15 % en las escuelas rurales; en las escuelas urbanas, mientras llegaba al 48 % en 1931, cayó al 40 % en 1953. Al mismo tiempo la profesión se feminizó todavía más: en 1931 las mujeres representaban el 55 % del magisterio urbano; en 1953, el 68 %.¹⁵⁶

Varios factores explican la degradación de la profesión docente. A la relativa estabilidad en la primera mitad de los años cuarenta sucedió la ola de politización y la Violencia. La purga dirigida por los conservadores golpeó más a los hombres que a las mujeres; muchos de ellos buscaron entonces un empleo en la enseñanza privada o en otra actividad. Las mujeres sufrieron

153 Por ejemplo, *El Siglo*, 22 de septiembre de 1946, 9 de noviembre de 1947, 11 de agosto de 1949 (que ataca el método "de Kroly" [sic]), 20 de marzo de 1950.

154 Entrevistas con N. Giraldo, E. Gómez y M. R. Téllez. Pero los castigos corporales no desaparecieron por lo mismo (Ferro, *Mi vida*, 14-15, Reichel-Dolmatoff y Reichel-Dolmatoff, *The People of Aritama*, 120).

155 Lebot, *Elementos*, 180. En 1945 había 14 073 maestros oficiales y en 1957, 26 283.

156 Lebet, *Estudio*, 304.

sobre todo el clima de violencia que borró entre los inspectores todo escrúpulo moral; las maestras perdieron con frecuencia su reputación, pero raras veces su cargo. Otro factor fue la persistencia y quizás hasta la agravación del aislamiento de los maestros después de la supresión, a fines de los cuarenta, de las reuniones mensuales de docentes de un mismo municipio. Hasta la década de 1960 los maestros fueron abandonados a su propia suerte: no hubo más movimientos pedagógicos con excepción de la recristianización decretada por el Ministerio de Educación, que no entusiasmaba a los maestros; ya no más reuniones, ni sindicatos ni programas radiofónicos para los docentes; ningún gesto de la Iglesia hacia ellos.¹⁵⁷

Los salarios atestiguan igualmente el escaso interés de las autoridades por el personal docente. Los maestros que interrogamos se quejaron de la agravación económica en esa época. En 1943 los salarios mensuales se escalafonaban entre \$40 y \$100; correspondían entonces a la remuneración de las profesiones típicas de clase media. En 1947 iban de \$45 a \$210, a pesar del alza del índice de precios. En 1955 solo el 6 % de los maestros ganaba más de \$300, y el 44 % tenía un salario entre \$200 y \$300; un 50 % ganaba menos de \$200 por mes.¹⁵⁸ Los departamentos de Atlántico, Antioquia y Valle retribuían mejor al personal docente, en tanto que en Bolívar numerosos maestros recibían

157 Entrevistas con L.C. Álvarez, N. Giraldo y E. Gómez. Esas carencias se subrayaron en Le Bret, *Estudio*, 306. El Sindicato de docentes primarios Fecode (Federación Colombiana de Educadores) se creó en 1962 después de la reunión de un congreso de educadores de enseñanza primaria en Bogotá en 1958, pero algunas ciudades (Cali, Bogotá) y regiones (la costa Atlántica, Cundinamarca) habían constituido previamente asociaciones de maestros (Coral Quintero, *Historia del Movimiento*, 63). En cuanto a ACPO, a pesar del Decreto 3353 de 1955 que la establecía, no lanzó sino en la década de 1960, en colaboración con el Ministerio de Educación, un programa de perfeccionamiento en provecho de los maestros (Myriam Torres, *La cultura de la sumisión* [Bogotá: ANIF, 1977], 92, y Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 769-771).

158 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1942-1943), t. I, 81, *Memoria* (1947), t. II, 11 y 14, *Informe del Proyecto*, t. II, 19, Contraloría General de la República, *Las condiciones de la clase media de Bogotá*, 20-21.

menos de \$100 mensuales. Ahora bien, en la misma época un contador ganaba \$600 por mes; un cajero de banco, entre \$300 y \$400; una mecanógrafa, \$300; un chófer de bus, \$450, y un albañil calificado, \$300.¹⁵⁹ Los salarios de los docentes caían al nivel de los de la clase obrera. En las aldeas estos permitían aún un nivel de vida acomodado, pero en las ciudades no permitían mantener un estatus social de clase media. Los maestros acumulaban cargos y numerosas mujeres regresaban al servicio activo en la enseñanza para aportar un salario suplementario a su familia.¹⁶⁰ Además se puede decir que fue muy apresurada la política de reclutamiento de nuevos maestros por parte de las autoridades, bien fuera para reemplazar los liberales depuestos y para hacer frente al crecimiento del número de alumnos. Se contrataba indiscriminadamente a personas con frecuencia sin diploma ni calificaciones y que no tenían sino algunos años de escuela primaria.¹⁶¹ Por lo tanto se generaba un círculo vicioso: las remuneraciones insuficientes y las malas condiciones de trabajo engendraban una disminución de diplomados en el profesorado y la baja calificación de maestros producía un descenso en el prestigio de la profesión.

La búsqueda de una enseñanza secundaria acorde con las necesidades del país

Las transformaciones socioeconómicas de los años 1938-1957 trajeron de nuevo la atención hacia la cuestión de la formación profesional. En opinión de educadores y políticos, ya no se trataba solo de realizar una obra de beneficencia al enseñar un oficio

159 Lebret, *Estudio*, 305 y Ministerio de Educación Nacional, *Informe del proyecto*, t. II, 20. Ver también los cuadros comparativos para los años 1940, 1949 y 1959 establecidos por Coral Quintero, *Historia del Movimiento*, 55 y 72.

160 Entrevistas con M. I. Ruiz Betancurt, M.R. Téllez y B. Restrepo B.

161 Por ejemplo, el maestro en la encuesta de Myriam Torres había sido sucesivamente cultivador en la finca de su padre, encargado de la limpieza de un hospital, enfermero, policía, obrero en la construcción, colector de impuestos y de nuevo cultivador antes de ser propuesto en 1955 como maestro por un cura de Cundinamarca (Torres, *La cultura de la sumisión*, 84-85).

honesto a los jóvenes de las clases trabajadoras, como a principios del siglo; se esperaba ahora poner en pie una formación profesional que contribuyera al desarrollo económico de Colombia y ofreciera una alternativa real al bachillerato clásico. En efecto, en 1938, de los 49 673 escolares inscritos en la enseñanza secundaria, un 67,9 % eran estudiantes de colegios, un 5,3 % de escuelas normales, un 8,3 % de escuelas de artes y oficios, un 2 % de escuelas agrícolas y un 16, 5% de escuelas de comercio.¹⁶²

Las dificultades de la formación agrícola

En lo concerniente a la formación agrícola, todo quedaba por hacer. Pero los objetivos que se buscaban estaban mal definidos y con frecuencia eran contradictorios: retener a los campesinos en los campos, estimular técnicas de cultivo más rentables en las regiones minifundistas y de mediana propiedad, formar cuadros técnicos y administrativos para el sector agrícola y aún inculcar a los campesinos costumbres más “urbanas”. Consecuentemente las políticas promulgadas para la educación agrícola no siempre produjeron los resultados buscados. Guillermo Nannetti quien sucedió a Gaitán en el Ministerio de Educación en 1941, fue el primero en atacar el problema. Tuvo ocasión de visitar escuelas agrícolas en los Estados Unidos y particularmente en Puerto Rico, las que lo impresionaron favorablemente. Una vez nombrado ministro, invitó a Colombia a especialistas portorriqueños para colaborar en el establecimiento de escuelas similares. Como el cargo de ministro de Educación era por definición precario, no esperó a los expertos para ponerse a trabajar; de hecho, cuando ellos llegaron, Nannetti no se encontraba ya en el cargo. Nannetti organizó un programa de estudios especializados en agricultura que comprendía cultura general y teoría y práctica agrícolas. Reclutó docentes entre los antiguos alumnos de la Escuela Salesiana de Agricultura de Ibagué (Tolima), maestros de primaria y autodidactas, y con ellos abrió apresuradamente 24 escuelas agrícolas en los municipios que respondieron a

162 Según las estadísticas de Lebot, *Elementos*, 183.

la llamada del Ministerio y ponían a su disposición un edificio y un terreno para los cultivos; la nación por su parte se comprometía a pagar los salarios de los maestros, el material y los equipos.¹⁶³

En 1942 dos profesores portorriqueños visitaron las escuelas de Nannetti. Criticaron el apresuramiento del Ministerio al abrir establecimientos antes de tener maestros especializados y encontraron que varias escuelas estaban mal situadas, en locales defectuosos y sin terrenos apropiados para la agricultura. Los portorriqueños opinaban que este tipo de enseñanza no convenía sino a las regiones de mediana propiedad; los campesinos minifundistas eran demasiado pobres y sus tierras demasiado exiguas como para justificar la introducción de técnicas agrícolas más modernas, mientras que los grandes propietarios no necesitaban escuelas agrícolas financiadas por el Estado. Por el contrario, la escuela agrícola podía contribuir a modernizar la agricultura de los propietarios medios, en particular si obligaba a sus alumnos a hacer una parte de los trabajos prácticos en la finca paterna. La misión se concretizó con la inauguración de la Escuela Normal Agrícola de Buga (Valle) cuya dirección se confió en los primeros meses a uno de los expertos de Puerto Rico, Lorenzo García Hernández. Debía preparar al personal docente de las escuelas agrícolas, poniendo el acento en las nuevas técnicas de cultivo, conservación de suelos y cría de ganados y en la enseñanza de higiene familiar.¹⁶⁴

En la misma época las escuelas agrícolas se multiplicaron: en 1947 eran 35 con un millar de escolares, con frecuencia becados por el Estado. Funcionaban en zonas rurales; tenían un pequeño terreno para los cultivos, una o dos vacas, algunos puercos y corderos, conejos y gallinas que se utilizaban para trabajos prácticos. Algunas disponían de un edificio en el que los jóvenes podían residir, pero la mayoría de ellas eran externados. Ni la

163 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1941), 19-25, y entrevista con G. Anzola y N. Solano.

164 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1942-1943), t. I, 27-28 y 137-147.

Escuela Normal de Buga ni las escuelas agrícolas respondieron completamente a cuanto se esperaba de ellas. Los maestros especializados en agricultura preferían un cargo mejor retribuido en las escuelas urbanas o los colegios. En cuanto a las escuelas agrícolas, tropezaban con numerosos obstáculos. En primer lugar, los nuevos alumnos ingresaban con una instrucción primaria tan deficiente que el Ministerio se vio obligado a abrir un año preparatorio antes de los cuatro de formación profesional. La deserción del curso era muy frecuente; muchos alumnos escogían la agricultura porque las becas se otorgaban con facilidad. Por último, según Norberto Solano Lozano, director de Enseñanza Técnica del Ministerio (1947-1951), los alumnos que llegaban al término de sus estudios no conseguían reintegrarse a la granja familiar, ya que entraban en conflicto con sus padres acerca de los métodos de cultivo. Podían escoger entonces un cargo de enseñanza en la escuela agrícola o ser capataces en una hacienda, técnicos en la industria, y, sobre todo, funcionarios en la Caja Agraria, en la Federación de Cafeteros o en el Ministerio de Agricultura. En 1947 Solano buscó devolver las escuelas agrícolas a su fin inicial: llevar la modernidad a los campesinos y accesoriamente desarrollar su espíritu cooperativo. Quiso constituir núcleos de colonización en las zonas periféricas con el concurso de los alumnos salientes, pero ni el Ministerio de Educación ni el de Agricultura colaboraron con este proyecto que fracasó. Formó igualmente una Asociación de Futuros Agricultores que deberían ejercer un papel de grupo de presión capaz de negociar la asignación de tierras con la SAC y el Ministerio de Agricultura; pero aquella se transformó con rapidez en agencia de empleos para funcionarios públicos.¹⁶⁵

165 *Ibid.*, 145, y *Memoria* (1946), 40-42, *Memoria* (1947), t. II, y Ministerio de Educación Nacional, *Panorama de la educación vocacional en Colombia* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1949), 65-68. Así mismo, entrevistas con N. Solano y G. Anzola.

En el agitado clima político de 1949 a 1953, la enseñanza agrícola fue sometida a varias reestructuraciones. Algunas escuelas desaparecieron y otras fueron desplazadas. Algunos ministros conservadores de educación, como Rafael Azula Barrera y Lucio Pabón Núñez, trataron de dar mayor atención al campesinado. Pabón reorganizó el Ministerio y creó un Departamento de Educación Campesina, deslindando la formación agrícola del Departamento de enseñanza técnica al cual estaba unida desde 1947. En disminución desde 1945, el número de escuelas agrícolas y de alumnos inscritos volvió a encontrar en 1954 el nivel de 1945; luego progresó hasta alcanzar 43 escuelas con 2060 alumnos en 1957.¹⁶⁶ Pero esas cifras no traducían toda la realidad. Según los informes de la misión “Economía y Humanismo” y del proyecto del primer plan quinquenal, la enseñanza agrícola seguía siendo deficiente. Las autoridades habían reducido a dos años la formación con el fin de evitar la deserción estudiantil del programa. Ahora bien, en 1956 el 40 % de alumnos se inscribía en cursos preparatorios, el 37 % en primer año y solo el 23 % en último año.¹⁶⁷ Si en término medio había una cuarentena de alumnos por establecimiento, algunas escuelas no contaban con más de quince; por lo tanto los costos anuales por estudiante eran muy elevados.¹⁶⁸ Los expertos observaron anomalías en el emplazamiento de las escuelas: cinco estaban en zonas urbanas y para algunas la única explicación plausible de su ubicación era la influencia de un político local. Casi todas las escuelas se encontraban en locales en mal estado, provistos de terrenos y equipos insuficientes; por ello concentraban la enseñanza en temas teóricos, pues sin máquinas agrícolas, sin semillas, sin abonos y sin espacio, era difícil una enseñanza de la agricultura moderna.¹⁶⁹ Sin embargo, la mayoría

166 Lebot, *Elementos*, 183-185.

167 Ministerio de Educación Nacional, *Informe del proyecto*, t. iv, 34.

168 Cf. Supra, figura 13.

169 Ministerio de Educación Nacional, *Informe del proyecto*, t. iv, 14-15, y Lebet, *Estudio*, 312-313.

de los directores de las escuelas eran calificados. Si los egresados no trabajaban después en los campos, por lo menos se dedicaban a actividades del sector terciario relacionadas con la agricultura y la ganadería.¹⁷⁰ Sin reforma de la estructura agraria colombiana, sin ningún apoyo de la poderosa SAC, era ya casi un éxito que las escuelas agrícolas pudieran suministrar un trabajo calificado a jóvenes campesinos.

Los centros de formación de la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia tuvieron un éxito mayor que las escuelas del Ministerio de Educación. En 1946 Alberto Lleras Camargo pidió a los gremios que colaboraran con el Gobierno en la organización de la formación profesional. La Federación siguió esta sugerencia al diseñar un plan de desarrollo de la agricultura que incluía un programa educativo. Se crearían “concentraciones rurales agrícolas” o internados para formar cuadros técnicos y expertos en agricultura; las “concentraciones” servirían también como centros de investigación sobre técnicas y especies nuevas capaces de acrecentar la productividad. Era una reiniciación del programa esbozado en 1929. Inmediatamente se asignaron \$169 000 al proyecto. En 1948 tres “concentraciones” agrupaban un total de cerca de 200 alumnos en Venecia y Jardín (Antioquia) y en Santa Rosa de Cabal (Caldas). En 1957, 14 “concentraciones” sumaban 718 alumnos. Los jóvenes seguían cursos elementales en la mañana y trabajos prácticos en la tarde. Para desarrollar entre ellos el espíritu cooperativo y el sentido de responsabilidad, se les dividía en grupos de cinco o seis; cada grupo debía realizar un proyecto en el curso del año, que ellos mismos escogían y que debían conducir hasta la producción y aún la comercialización (por ejemplo, cultivo del café, producción de huevos o cría de conejos).

170 Sobre 38 directores de escuela agrícola en 1956, 21 eran diplomados de una escuela normal agrícola y 8 expertos en agricultura. En cuanto a los 1108 alumnos diplomados de las escuelas agrícolas entre 1950 y 1955, el 69 % ejercían un empleo relacionado con el sector agrícola (Ministerio de Educación Nacional, *Informe del proyecto*, t. iv, 19 y 41).

Se ejecutaban igualmente trabajos prácticos en la finca familiar revisados por un docente.¹⁷¹

Naturalmente algunas “concentraciones rurales agrícolas” marchaban mejor que otras, pero en general la deserción de sus alumnos era poco frecuente puesto que gozaban de becas otorgadas por el comité departamental de la Federación que seguía de cerca sus estudios y les suministraba más tarde empleo. Las escuelas se encontraban bien dotadas de material y de terrenos además de que el gremio podía asegurarles un financiamiento regular. Los centros de formación se hallaban en regiones cafeteras de mediana propiedad en donde el comité local de la Federación estaba bien establecido, lo que era una garantía de la integración de la escuela a la comunidad.

De las escuelas industriales al Servicio Nacional de Aprendizaje

A partir de 1938 el Estado intervino más en la formación industrial y artesanal. En 1938 Alfonso Araújo creó una sección de enseñanza industrial y complementaria en el Ministerio de Educación Nacional. El Estado, en una primera etapa, financiaba las escuelas oficiales de Bogotá y entregaba subsidios importantes, de \$10 000 a \$20 000, a cada una de las siete principales escuelas departamentales.¹⁷² Los aportes nacionales para la enseñanza industrial, en constante aumento, aseguraban casi el financiamiento integral de este sector educativo: totalizaban \$228 900

171 Francisco Yepes Ávila, “Concentraciones rurales agrícolas. Proyecto educativo de la Federación Nacional de Cafeteros”, en *Revista Cafetera* 19, n.º 146 (1970), 73-93, y “Experiencias realizadas en la concentración rural agrícola Manuel María Mallarino”, en Instituto Colombiano de Pedagogía, *Experiencias educativas en el medio rural colombiano* (Bogotá: Centro Nacional de Documentación e Información Pedagógica, 1972), 33, Alberto Lleras Camargo, “El campo colombiano”, en *Un año de gobierno*, 233-241, Le Bret, *Estudio*, 313, y entrevistas con N. Solano y M. R. Téllez.

172 Se trataba de las escuelas de artes y oficios de Cali, Pasto, Popayán, Valledupar, del Instituto Pascual Bravo de Medellín, de la Escuela Industrial de Bucaramanga y de la Escuela Profesional Obrera de Tunja (Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* [1940], t. I, 109-110).

en 1941 y ascendían a \$1 274 150 en 1946.¹⁷³ Algunas escuelas departamentales, como el Instituto Pascual Bravo de Medellín, fueron nacionalizadas, y en 1949 quince establecimientos dependían del Gobierno nacional, lo cual permitió al Ministerio dictar normas de funcionamiento, fijar programas y supervisar la formación industrial. La legislación de 1948 definió varias categorías de establecimientos. Las escuelas artesanales, en primer lugar, no exigían sino dos años de estudios y formaban obreros especializados. Las escuelas de artes y oficios ofrecían cursos de tres a cuatro años y otorgaban el título de perito. Esas dos categorías de establecimientos procuraban el mismo abanico de especializaciones que satisfacían más bien las necesidades del artesanado tradicional: mecánica, fundición y soldadura, ebanistería, zapatería y sastrería. En cuanto a los institutos técnicos industriales, exigían cinco años de estudios para obtener el diploma de experto, y siete años para el título de técnico. En estos institutos la gama de especializaciones era muy amplia y mejor adaptada a las necesidades de las empresas modernas, puesto que estas comprendían también electricidad, mecánica de motores, metalurgia, construcción y dibujo técnico.¹⁷⁴

En la década de 1950, 26 escuelas industriales pertenecían al Gobierno central; cinco eran departamentales y cinco de la congregación de los hermanos salesianos, única institución privada interesada en la formación industrial. El Instituto Técnico Central de Bogotá, de nuevo administrado por los hermanos cristianos, el Instituto Técnico Superior de Pereira y el Instituto Pascual Bravo de Medellín, eran los tres establecimientos superiores con que contaba la nación. Es necesario además mencionar la Escuela Industrial de Barranquilla, que tenía la exclusividad en la formación de mecánicos

173 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1946), 39, y *Memoria* (1947), t. II, 78.

174 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1948-1949), 92, *Memoria* (1951), 143, y Lebret, *Estudio*, 314.

de aviación.¹⁷⁵ Si las escuelas de artes y oficios se encontraban dispersas en todo el país, en cambio los institutos superiores se hallaban reunidos alrededor de los polos industriales. Desde las primeras escuelas a comienzo de siglo, el Estado había realizado un esfuerzo importante para desarrollar la enseñanza industrial, gracias a la tenacidad de algunos políticos, en general conservadores antioqueños apoyados por misiones extranjeras, gracias también al despegue económico del país y a mayores recursos fiscales.

Hacia 1955, cada año entre 300 y 600 alumnos obtenían un diploma de estudios industriales; pero si se tiene en cuenta que el número de matriculados oscilaba entre 5000 y 6000, el resultado era mediocre.¹⁷⁶ Como en las escuelas de agricultura, hubo que instituir cursos preparatorios para remediar las lagunas de la enseñanza primaria. En cuanto a las numerosas deserciones de estudiantes en el curso de sus estudios, tenían varias explicaciones. Las becas que ofrecía el Estado atraían a jóvenes poco motivados por los estudios técnicos. El programa de estudios era recargado y las jornadas largas: los alumnos seguían en la mañana cursos de cultura general y de teoría, en la tarde y hasta entrada la noche, trabajos prácticos en talleres. Muchos no resistían el primer año en el que se hacía un repaso general de todas las especializaciones. Además, aunque la formación artesanal era rápida y llegaba a empleos de obreros y artesanos, la obtención de un diploma de experto o de técnico tomaba más tiempo que el bachillerato. Ahora bien, este último tenía más prestigio que los títulos técnicos. Por lo tanto, algunos estudiantes se trasladaban a un colegio clásico durante el curso de sus estudios.¹⁷⁷

Quedaba pendiente el problema de fondo, el de las relaciones entre las escuelas industriales y la industria. Generalmente las técnicas que se enseñaban en los talleres escolares no correspondían

175 *Ibid.*, 314, Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1951), 143, y Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), *Informe sobre necesidades de mano de obra calificada en Colombia* (Bogotá: SENA, 1959), cuadro 8 en anexo.

176 *Ibid.*, 15, y Lebrecht, *Estudio*, 314.

177 Entrevistas con Antonio Vera, César Arboleda y el Padre Francisco Staedele.

a las que los diplomados encontrarían en las empresas. Los equipos y las máquinas del Ministerio de Educación no lograban seguir los progresos técnicos con tanta rapidez como las industrias, esencialmente por razones financieras. Pero intervenía también el hecho de que los maestros se habían preparado en las mismas escuelas profesionales y por lo tanto estaban poco informados de la evolución industrial. Las escuelas técnicas se hallaban, pues, doblemente inadaptadas. Por consiguiente, las empresas no tenían mucho interés en contratar a los expertos y técnicos que ellas graduaban y preferían reclutar a extranjeros. El Ministerio de Educación buscaba desde hacía tiempo captar la atención de los industriales. Ya en 1940 Gaitán había fracasado ante el Congreso al proponer un servicio de aprendizaje que utilizara las instalaciones de las empresas.¹⁷⁸ Más tarde el Ministerio impuso a los alumnos dos años de prácticas en una fábrica después de finalizar estudios para obtener el diploma oficial.

La Asociación Nacional de Industriales (ANDI), por su lado, tomó en 1948 algunas medidas destinadas a facilitar su colaboración con el Ministerio de Educación en la enseñanza técnica. Su presidente, José Gutiérrez Gómez, había sido además uno de los promotores del Icetex. La ANDI afirmaba que los obreros calificados podían formarse en las empresas sin infraestructura particular, gracias a la “selección natural de los más capaces”.¹⁷⁹ Las empresas tenían necesidad ante todo de cuadros técnicos y administrativos. El gremio proponía ayudar al Ministerio a modernizar los planes de estudio de las escuelas industriales que deberían comprender la cultura general y el inglés, las ciencias económicas y sociales, la técnica y una formación práctica más adaptada a la producción moderna. Se comprometía a “estimular el desarrollo de las escuelas de enseñanza industrial, económica y administrativa” y asignaba

178 Gaitán, *Obras selectas*, t. II, 291.

179 Asociación Nacional de Industriales (ANDI), *Publicación de la Asociación Nacional de Industriales* 1, n.º 1, 15 de marzo de 1948, 5.

cinco becas anuales para permitir a algunos técnicos continuar su perfeccionamiento en los países industrializados. Desgraciadamente el 9 de abril y la llegada de Gómez al poder frenaron el movimiento que venía gestándose.¹⁸⁰

Fue solo en 1954, después del arranque del Icetex y la llegada de las misiones extranjeras, cuando tomó forma la idea de la colaboración entre el Ministerio de Educación y las empresas. Una vez más, los antioqueños fueron los promotores de la creación del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). El sindicato católico de la UTC votó en su Congreso de 1954 una resolución en favor de la creación de un servicio estatal de formación obrera. La proposición condujo en 1955 a la fundación, por el Ministerio de Trabajo, del Instituto Colombiano de Calificación Obrera (ICCO). Al mismo tiempo la misión “Economía y Humanismo” recomendó la organización de una red de aprendizaje sobre el modelo del SENAI brasilero que había tenido oportunidad de estudiar.¹⁸¹ Los expertos extranjeros que trabajaban en el proyecto del plan quinquenal de la educación hicieron recomendaciones similares. La Oficina Internacional del Trabajo, a solicitud del Gobierno colombiano, realizó en 1956 un estudio sobre los trabajadores del país y la formación técnica, cuyas conclusiones corroboraban las de otras encuestas: Colombia debía tener un servicio nacional de aprendizaje cuyo financiamiento sería en gran parte asegurado por las empresas. Así, en 1957, se creó el SENNA.

El Gobierno invitó a tres docentes del SENAI brasilero para impartir a los directores de escuelas industriales un curso trimestral que se completó con una estadía en el Brasil de docentes colombianos. En su primer año de funcionamiento, el SENNA concentró su acción en tres departamentos industrializados: Cundinamarca, Antioquia y Valle, y ofreció cursos de especialización a empleados y obreros de fábricas. Como disponía de fondos limitados la

180 *Ibid.*, 5, 7 y 10-11, y entrevista con G. Betancur.

181 Claude Auroi, *El SENNA: Servicio Nacional de Aprendizaje de Colombia* (París: Unesco, 1978), y Lebre, *Estudio*, 348.

mayoría de los cursos abarcaban dominios que no precisaban de grandes inversiones de base: cultura general, lenguas extranjeras, comercio, por ejemplo. Pero otros eran más técnicos, en particular los que se referían a mecánica de motores y electricidad.

Al mismo tiempo el SENA se organizaba. Realizó una encuesta entre las empresas industriales y comerciales que contribuían a su financiamiento con el fin de conocer sus necesidades de formación profesional. Realmente las empresas se encontraban satisfechas de la formación de su personal; globalmente y según la encuesta, solo el 12 % de los asalariados carecían de preparación. Era sobre todo en las pequeñas empresas, en el sector del comercio y en los departamentos poco desarrollados del sur (Tolima, Huila, Cauca y Nariño) en donde la calificación era defectuosa.¹⁸² Se advertía la necesidad de reforzar la capacitación de ciertos grupos profesionales intermedios: artesanos, obreros especializados para la producción y mantenimiento de máquinas, empleados de oficina, vendedores; pero también la de técnicos, administradores y gerentes que requerían formación de nivel superior. Los investigadores fijaron en 7520 por año el número de obreros que debían formarse para responder a la demanda del sector industrial y en 8240 el de empleados destinados al sector comercial. Propusieron la apertura de centros de aprendizaje en donde los aprendices recibirían una formación práctica en las empresas; sin embargo, estas últimas dudaban en poner a disposición del SENA sus instalaciones y monitores. La ubicación de los centros correspondía a los polos de desarrollo industrial del país: el 80 % del personal que debía formarse se hallaba en Cundinamarca, Valle, Caldas y Atlántico.¹⁸³ Un cambio radical se había operado en la concepción

182 SENA, *Informe*, tabla 9 en anexo y 7-8.

183 Según la encuesta del SENA, entre los obreros los más solicitados eran: mecánicos, electricistas, albañiles, obreras textiles y de la confección. Los centros debían abrirse en Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla, Cartagena, Manizales y Pereira. La demanda de formación técnica expresada por los departamentos del Sur era importante en relación con el total del personal que trabajaba en esas regiones, pero marginal en relación con la demanda nacional (*Ibid.*, 10 y 15-16).

de la formación industrial desde los años treinta. Ya no se trataba de preparar anticipadamente técnicos y obreros calificados para acelerar la industrialización sino más bien de adaptar la formación a la demanda de las empresas. Esta nueva concepción implicaba la concentración de la formación en las regiones ya desarrolladas, a expensas de los departamentos más pobres que conservarían, sin embargo, sus escuelas de artes y oficios tradicionales.

Perpetuación de una enseñanza comercial privada

A partir de su primer año de funcionamiento, el SENA dedicó un amplio esfuerzo a la enseñanza comercial. Respondía así a los deseos de las empresas y constituía por lo tanto la principal contribución del sector público a la formación comercial, esencialmente privada. En efecto, las escuelas particulares de comercio habían progresado paralelamente a las actividades terciarias. Algunas cifras ilustran esta rápida expansión: 110 escuelas y 8197 alumnos en 1938, y 345 escuelas con 27 496 alumnos en 1957.¹⁸⁴ La casi totalidad de las escuelas eran privadas. El Estado no poseía sino la Escuela Nacional de Comercio de Bogotá y la de Barranquilla a las cuales se agregaron los establecimientos de Cali y Cúcuta en 1953. Algunos departamentos abrieron una sección comercial en los colegios oficiales.¹⁸⁵ Esos establecimientos se crearon con toda libertad para responder por una parte a la demanda económica y por otra parte a la necesidad creciente de tener una formación adicional a la escuela primaria para encontrar empleo.

Ahora bien, la enseñanza comercial presentaba muchas ventajas para una familia cuyo presupuesto, sin ser miserable, fuera modesto. Aunque pagadas y sin posibilidad de becas, los estudios de comercio se cursaban en solo dos años. Contrariamente a las escuelas agrícolas e industriales, las escuelas comerciales no preparaban para una profesión manual, lo que les confería un estatus social superior. Los diplomas que otorgaban, aún si correspondían

184 Lebot, *Elementos*, 183 y 185.

185 Ministerio de Educación Nacional, *Informe*, 75-77.

con frecuencia a una formación muy superficial, permitían escapar a los empleos del sector secundario. El joven provisto de un título de comercio podía ser contratado como cajero de banco, empleado de oficina o contador; y la joven como secretaria, mecanógrafa o vendedora. En cuanto a los directores de escuela de comercio, eran conscientes del buen negocio que era su establecimiento y con frecuencia obtenían amplios beneficios de él.

El Ministerio de Educación hizo poco para remediar la anarquía reinante en la enseñanza comercial. Tenía interés en dejar crecer las escuelas comerciales privadas, pues estas llenaban un vacío en la estructura educativa colombiana sin que le costara un peso. Se limitó a poner orden en lo tocante a los diplomas de comercio. En 1941 Guillermo Nannetti, después de haber organizado la enseñanza de la agricultura, estableció cuatro tipos de escuelas comerciales. Solo la Escuela Nacional de Comercio de Bogotá pertenecía a la categoría superior: recibía los alumnos después del cuarto año de secundaria y les daba una formación general de comercio, y luego una especialización bancaria o industrial. Era de cierta manera un centro de preparación de cuadros directivos. Venían después las escuelas secundarias de comercio, las cuales en general hacían parte de un colegio y desembocaban en el bachillerato comercial. Las dos últimas categorías de escuelas comerciales eran las más numerosas y se dividían entre las escuelas de orientación comercial y las escuelas elementales de comercio. Abiertas a los alumnos que habían seguido en todo o en parte la instrucción primaria, conferían luego de dos o tres años de enseñanza un certificado de comercio o un diploma especializado en contabilidad, mecanografía o estenografía.¹⁸⁶ Pero el Ministerio de Educación no disponía sino de diez inspectores para supervisar toda la enseñanza secundaria; no tenía pues la posibilidad de hacer respetar esta legislación.

186 Decreto 994 de 1941, en Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1942-1943), t. I, 30-31, y John H. Furbay, *Educación en Colombia* (Washington: Federal Security Agency, 1946), 37-40.

Después de la creación del Departamento de Enseñanza Técnica, el Ministerio elaboró programas mínimos a los que las escuelas privadas de comercio debían conformarse para obtener el reconocimiento oficial de sus diplomas. Comprendían la enseñanza de religión, cultura general y economía; se fijaron normas para la enseñanza de las diferentes actividades ligadas al comercio y al secretariado. Los docentes deberían haber tomado un curso de pedagogía. Las escuelas deberían disponer de locales y materiales de enseñanza adecuados. Y, sobre todo, en virtud de los principios del Vaticano, las clases no podían ser mixtas.

En 1952 el Ministerio solo reconoció dos categorías de escuelas de comercio: las de enseñanza general y las de enseñanza superior; la Escuela Nacional de Comercio de Bogotá pasó a ser de nivel universitario; formaría a los altos funcionarios de la administración y las finanzas públicas. El Ministerio estableció un sistema de inspección. Para ser aprobadas oficialmente las escuelas privadas debían conformarse a la legislación mencionada. Los diplomas estaban estrictamente jerarquizados, según el número de años de estudio seguidos; como en la enseñanza industrial, iban desde el simple título de contador, mecanógrafo o secretaria después de dos años, hasta el de experto en comercio después de cuatro años y el de técnico en comercio después de seis años de estudios.¹⁸⁷

Esta legislación se aplicó paulatinamente. La historia del Instituto Comercial Antioqueño de Medellín, uno de los pocos establecimientos privados abierto en los cuarenta que aún funcionaba, da prueba de ello. Este instituto se abrió en la casa de su directora, Emilia Duque Yepes, una autodidacta que había trabajado como secretaria en una empresa; contaba entonces con una docena de alumnos del barrio. Al aumentar sus efectivos, se pasó a una casa vecina y al fin, cuando reunió algunos centenares de alumnos, se trasladó a un edificio propio en el centro de Medellín, conforme a las normas del Ministerio. El instituto encontró serias

187 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1948-1949), 85-86, *Memoria* (1950-1951), 154-160, *Informe*, t. III, 1-5, y Lebrecht, *Estudio*, 315-316.

dificultades cuando se prohibieron los cursos mixtos y cuando, con la jerarquización de los títulos, se exigieron clases particulares para cada diploma; sobre este punto verificable con facilidad, los inspectores encontraron reparos. Fue necesario abrir nuevas clases y contratar nuevos docentes, algunas veces para menos de diez alumnos, con lo cual los gastos del instituto aumentaron. Como tales institutos se hacían una competencia encarnizada entre sí, no se podía siempre aumentar el valor de la matrícula en la misma proporción. Los trámites para el reconocimiento oficial del establecimiento comenzaron en 1941 y concluyeron en 1951. Fueron largos, porque la directora, apoyándose en sus seis años de experiencia y en los buenos resultados de su escuela, rehusó seguir una formación normalista. En conclusión, Emilia Duque triunfó y su establecimiento fue la primera escuela privada de Medellín en ser aprobada por el Ministerio de Educación en 1951.¹⁸⁸ En 1957, 300 escuelas privadas de comercio sobre más de 330 habían sido reconocidas por el Ministerio.¹⁸⁹ La mayor parte de ellas estaban lejos de obedecer las normas legales, pero prestaban un servicio tan grande al Ministerio y a la colectividad que no se exigía la estricta observancia de la ley.

Formaciones específicamente femeninas

La mujer fue el centro de una amplia polémica a partir de los años treinta. Los cambios estructurales de la economía y sobre todo la aparición de las primeras estadísticas sobre empleo demostraban que en Colombia la mujer tomaba una parte activa en la producción nacional al lado del hombre, tanto en la agricultura como en la industria y los servicios. Pero en general la mujer no tenía las calificaciones para efectuar tal trabajo y, cuando las tenía, su trabajo no se reconocía como el de una persona calificada; la mayor parte de los empleos a los que podía aspirar seguían regidos por una organización preindustrial del trabajo.

188 Entrevistas con Emilia Duque Yepes y Norberto Solano Lozano.

189 Ministerio de Educación Nacional, *Informe*, t. III, 4.

Respecto a la manufactura del tabaco, por ejemplo, las tareas se cumplían a domicilio y las mujeres se pagaban a destajo. En la agricultura, trabajos como la recolección o la selección del café seguían las variaciones del ciclo agrícola. En el sector terciario el servicio doméstico escapaba a todas las reglamentaciones sobre el empleo. Así, la mayoría de las actividades desempeñadas por las mujeres no respondían a los criterios del trabajo asalariado; las remuneraciones para el trabajo a domicilio eran irrisorias, y en general equivalían a la mitad de las de los hombres cuando había competencia entre los dos sexos. Algunas profesiones fueron excepciones a este panorama: las obreras de fábricas, las empleadas de comercio y de oficina, las maestras de escuela, por ejemplo. Pero sus salarios eran siempre inferiores a los de los hombres en el mismo cargo. A pesar de que numerosas mujeres eran cabeza de familia y aseguraban la supervivencia de sus hijos, su trabajo se consideraba como un aporte complementario al salario de un hombre.¹⁹⁰

Las encuestas de los años cuarenta revelaron que el modelo tradicional cristiano de la familia no existía tan comúnmente como se quería hacer creer. Esta situación no dejaba de inquietar a los responsables políticos, tanto más cuanto que coincidía con la transformación de las relaciones entre la ciudad y el campo. Fue percibida por muchos como el comienzo de un proceso de desintegración de la familia y por ende de la sociedad colombiana. Antonio Rocha expresó muy bien este temor en 1944, cuando afirmó que Colombia cesaría de existir como nación si no se restituía el campesino a su tierra y a la mujer al hogar.¹⁹¹ La mayoría de representantes liberales y conservadores sostenían que el sufragio femenino era incompatible con el papel de madre y esposa de la mujer. Según ellos, la mujer simbolizaba la emoción, los

190 Ver las encuestas realizadas por la Contraloría General de la República sobre las condiciones socioeconómicas de la clase media y obrera, el censo industrial de 1945 y Gabriela Peláez Echeverri, *La condición social de la mujer en Colombia* (Bogotá: Editorial Cromos, 1944), 68-76.

191 Ver supra, 223.

sentimientos y la religiosidad, o sea virtudes que la participación política haría desaparecer.¹⁹² Progresivamente, sin embargo, las mentalidades evolucionaban y en 1954, a pesar de la oposición de numerosos conservadores, la Asamblea Constituyente aprobó el voto femenino.

Al mismo tiempo, en los medios pedagógicos y políticos se discutía mucho la orientación que se debía dar a la educación de las jóvenes. El acceso de estas últimas al bachillerato y a la universidad estaba lejos de lograr un apoyo unánime. La discusión hizo aparecer los mismos prejuicios surgidos alrededor del campesinado, pues se temía que esta apertura acelerara la disolución de la familia. Además, la Iglesia se oponía con fuerza a la coeducación, aún en el nivel universitario. Muchos pensaban que la “sangre latina” era demasiado “caliente” para permitir la educación mixta.¹⁹³ Gabriela Peláez Echeverri, una de las primeras mujeres en obtener un título en Derecho en la Universidad Nacional desmentía esos temores en la tesis que escribió sobre la situación de la mujer en Colombia, a principios de los años cuarenta:

A que la mujer vaya a la Universidad se oponen hoy en día [...] los absurdos prejuicios familiares y sociales; la creencia de que los estudios de la mujer no serán apreciados y no tendrá ninguna oportunidad de aplicarlos. Pero a todos aquellos que así se expresan yo contesto: pensáis así porque no conocéis nuestro actual medio universitario, porque no alcanzáis a comprender lo que es una camaradería dentro de las normas del más estricto respecto; porque no apreciáis la amistad nacida en las aulas universitarias, la más sincera que pueda darse entre hombre y mujer puesto que a fuera de conocerse y estimarse se tratan como verdaderos amigos, mirando

192 *El Tiempo*, 12 de junio, 20 y 24 de noviembre de 1944.

193 Cadavid, *Los fueros de la Iglesia*, 113, y entrevistas con Ana Restrepo del Corral y Rafael Azula Barrera.

el problema sentimental completamente ajeno a sus relaciones y sin llegar a concebir la presentación de un noviazgo entre ellos.¹⁹⁴

Al mismo tiempo que el problema moral, la educación mixta planteaba el problema de las aptitudes escolares de hombres y mujeres. En ciertos departamentos, el único establecimiento en donde las mujeres podían obtener su bachillerato era el Colegio Oficial de Varones. En Tunja, por ejemplo, se aceptó en 1938 a algunas jóvenes en el Colegio de Boyacá; pero se renunció pronto a hacerlo, menos por los ataques de los medios clericales que porque las jóvenes resultaron mejores estudiantes que los varones.¹⁹⁵

El gobierno de Santos, preocupado por no suscitar tensiones con la Iglesia, optó por la separación de los sexos en la escuela secundaria. En 1941 Guillermo Nannetti creó el bachillerato femenino, diferente del bachillerato clásico. Con la ayuda del director de la Escuela Normal Superior José Francisco Socarrás y de Tomás Rueda Vargas, María Carulla de Vergara y Alicia Arciniegas de Gómez, diseñó un programa de estudios que añadía artes domésticas a las materias tradicionales del bachillerato. Se volvía así a encontrar la misma orientación de los colegios de niñas del principio del siglo, con la enseñanza de trabajos de aguja, decoración y moral familiar; solo los cursos de contabilidad y de dietética eran nuevos en ese programa.¹⁹⁶ Una sección de Educación Femenina surgió en el Ministerio de Educación en 1942. Su dirección se confió a una antigua religiosa de la Congregación del Sagrado Corazón, Ana Restrepo del Corral, quien había obtenido una licenciatura en educación y psicología en la Universidad Católica de Lovaina. Después de un viaje por el país, Ana Restrepo del Corral emprendió la reorganización de la enseñanza

194 Peláez, *La condición social*, 25 (subrayado original). Este estudio es el primero realizado sobre la mujer en Colombia.

195 Entrevista con P. A. Perilla.

196 Decreto 785 de 1941, en Plinio Mendoza Neira, editor, *Colombia en cifras; síntesis de la actividad económica, social y cultural de la Nación* ([Bogotá]: [Librería Colombiana Camacho Roldán], [1963]), 373.

media para las jóvenes. La cuestión del bachillerato femenino se acababa de resolver legalmente, pero el Estado no se interesaba en él. Fuera del Liceo Femenino de Bogotá, creado en 1936, no se abrió ningún otro colegio nacional. A pesar de que eran millares las mujeres inscritas en un colegio, pocas permanecían hasta el fin de sus estudios: en 1942, 213 títulos de bachilleres sobre un total de 1469 fueron otorgados a las jóvenes; en 1948, 448 de 3494.¹⁹⁷ Las escuelas de comercio privadas eran frecuentadas por una mayoría femenina y el Ministerio se limitó a abrir en 1942 una sección reservada a las jóvenes en la Escuela Nacional de Comercio de Bogotá que hasta entonces era exclusivamente masculina.¹⁹⁸ Como para los varones, en la formación profesional el Ministerio de Educación había intervenido muy poco aún. Faltaba pues encontrar un medio de otorgar a las jóvenes una formación práctica, de conformidad con el principio de que el lugar de la mujer es el hogar.

En el área rural, la misión portorriqueña que vino a evaluar las escuelas de agricultura a la invitación de Nannetti, fue el origen de un proyecto de “escuelas hogar para campesinas”. La delegación incluía a una mujer, Rosa María Castellón, responsable de las escuelas de economía doméstica y trabajos manuales de Puerto Rico. Ella propuso la creación de establecimientos similares en Colombia, en donde las jóvenes campesinas, además de la iniciación en la cultura general, se beneficiaran de una formación en economía doméstica y artesanal.¹⁹⁹ Un año más tarde Ana Restrepo del Corral fue invitada a visitar las escuelas rurales de la Farm Society Administration de Estados Unidos y Puerto Rico, donde se enseñaba a las jóvenes a arreglar su casa, a ocuparse de la huerta y a hacer conservas. Entusiasmada por ese programa, invitó a Colombia en 1944 a la norteamericana Mary White y a la

197 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1942), t. I, 65 y *Memoria* (1948-1949), 35.

198 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1946), XL, Decreto 3772 de 1942 en De la Inmaculada, ¿Quién ha educado?, 292 y Peláez, *La condición social*, 23.

199 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1942-1943), t. I, 137 y 142-144.

portorriqueña Carmelina Capo para estudiar las posibilidades de implantación de esas escuelas en Colombia. Se decidió que diez maestras colombianas hicieran una estadía de especialización en Puerto Rico. Pero el proyecto, que por una vez comenzaba por la formación de docentes, se abandonó después de un cambio ministerial. A pesar de todo, se logró abrir una escuela de formación campesina en Minca, en el Magdalena, en 1946.²⁰⁰ Pero los conservadores la suprimieron para crear en 1948 otro programa de escuelas del hogar para campesinas, con la misma orientación que la propuesta por Puerto Rico, pero con más horas de religión y una novedad: la enseñanza del folklore popular, con la esperanza de enraizar a las campesinas a su región. En 1955 funcionaban 27 de esas escuelas situadas en su mayoría en los departamentos andinos. Estas adquirieron con rapidez una buena reputación entre las familias del campesinado medio.²⁰¹

En las ciudades, Ana Restrepo del Corral quiso organizar escuelas complementarias destinadas “a las hijas de obreros que desearan ganar su vida de manera honorable”.²⁰² Este fin no se diferenciaba del que habían perseguido las escuelas de las comunidades religiosas: se trataba de iniciar a las alumnas en pequeños trabajos a los que podían dedicarse en su domicilio, mientras seguían cumpliendo con sus obligaciones como madres de familia. El único establecimiento que la Dirección de Educación Femenina llegó a abrir fue la escuela de orientación familiar de Bogotá, que se transformó en 1945 en el Instituto Politécnico Complementario, y en 1947 en el Instituto Politécnico Femenino. Reservado a las jóvenes de más de catorce años que hubieran cumplido todo el ciclo primario, la escuela daba a cerca de 200 alumnas una cultura general y les enseñaba a confeccionar objetos de cuero

200 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1946), 178, Restrepo del Corral, “Educación femenina”, 373-375, y entrevista con A. Restrepo del Corral.

201 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1948-1949), 79-80 y 93, Bohórquez, “Diez años”, 495-496, Le Bret, *Estudio*, 312, y entrevistas con N. Solano Lozano y Lucio Pabón Núñez.

202 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1942), t. I, 37.

(bolsos, monederos, cinturones y guantes), así como vestidos, bordados, artículos de fantasía y cestería. Las alumnas vendían sus trabajos en un almacén contiguo y el dinero recolectado se depositaba en una libreta de ahorros y luego se les entregaba al final de sus estudios. Pero la escuela tenía también una función social: quería integrar en su programa a las familias obreras de las cuales provenían las alumnas. Ana Restrepo del Corral rechazaba con vigor todo aire de caridad, que consideraba nefasto. Por eso, todos los padres debían pagar una pensión modesta, con lo que se garantizaba su interés por la educación de la joven y la motivación de esta última por sus estudios. El establecimiento tenía una asistente social que establecía el vínculo con las familias y fijaba el monto de la pensión según los ingresos de estas. Además, los talleres ofrecían trabajo a la madre o un pariente de cada alumno y las jóvenes se beneficiaban de un comedor escolar y de un servicio médico. En 1947 el programa del Instituto Politécnico de Bogotá se adoptó por el Ministerio de Educación para servir de modelo a cinco escuelas politécnicas complementarias que la nación debía abrir de allí hasta 1957 en Cartagena, Tunja, Quibdó, Neiva y El Carmen (Bolívar).²⁰³ Escuelas de artes y oficios más rudimentarias continuaron a cargo de los departamentos y de ciertas congregaciones religiosas.

Nada se hizo para establecer una formación industrial obrera dirigida a las jóvenes. Si bien los responsables políticos aceptaban la llegada de la mujer a los empleos del comercio y los servicios sociales, no deseaban favorecer su proletarización. Según la idea que se tenía entonces del mundo obrero urbano como corrompido y degenerado era necesario, ante todo alejar a la mujer de este, puesto que en ella reposaba el destino de las generaciones futuras, tal como lo explicaba el ministro de Educación Manuel Mosquera Garcés, en 1950:

203 Restrepo del Corral, "Educación femenina", 376-377, De la Inmaculada, *¿Quién ha educado?*, 288, Bohórquez, "Diez años", 494, y entrevista con A. Restrepo del Corral.

La formación de la mujer debe partir de hogar para volver al hogar [...] La mujer debe ser preparada preferentemente para la vida doméstica, para el cumplimiento de la misión primordial que Dios le ha otorgado. Las mujeres educadoras por naturaleza, la formadora natural de los hijos, según aquello de Bonaparte cuando dijo que sobre las rodillas de las madres dormía el porvenir de las naciones. Restaurar el hogar cristiano, el sentido vigilante y tierno de las madres, la solícita preocupación de la prole, la conciencia educadora de las esposas, no es cerrar caminos a la inteligencia, sino poner la inteligencia al servicio de las nociones esenciales [...] La mujer y el hombre tienen una misión distinta en la vida y en la cultura.²⁰⁴

Sin embargo, la modernización de la sociedad, el desarrollo de la salud y de los servicios públicos exigían la creación de carreras femeninas. El rector jesuita de la Universidad Javeriana, Félix Restrepo, fue uno de los primeros en reconocer esta necesidad. De acuerdo con la doctrina eclesial de rechazo de la coeducación, abrió en 1941 una sección reservada a las jóvenes en la Universidad Javeriana, la cual confió a la dirección de su propia hermana, la religiosa Ana Gertrudis, de la congregación de la presentación. La sección empezó por preparar las estudiantes a graduarse en Derecho, Filosofía y Letras; a partir de 1943 abrió una escuela de enfermería que atrajo a numerosas estudiantes, y ofreció carreras en bacteriología, comercio y decoración.²⁰⁵ Más realista que el ministro Mosquera, la Compañía de Jesús sabía que si no se adaptaba al cambio social, no restablecería su influencia en la enseñanza ni controlaría el proceso de movilidad social por medio de la educación.

Gradualmente, las carreras sociales, paramédicas, artísticas y literarias se abrieron a las mujeres en establecimientos separados de los para hombres. En 1942 el Ministerio de Educación reconoció oficialmente la Escuela de Servicio Social que dependía de la Universidad de Nuestra Señora del Rosario de Bogotá. Luego los

204 *El Siglo*, 19 de enero de 1950.

205 De la Inmaculada, *¿Quién ha educado?*, 300-301, y *El Siglo*, 20 de enero de 1950.

jesuitas fundaron entre 1945 y 1949 algunos colegios mayores femeninos en Bogotá, Medellín y Cartagena. A las profesiones ofrecidas por la Universidad Javeriana se agregaron las de delineante de arquitectura, asistente social y secretaria ejecutiva.²⁰⁶ Mientras que las escuelas industriales se diseñaron para arraigar a la mujer de condición modesta en su casa, las carreras intermedias, que le permitían ejercer una actividad bien remunerada por fuera de su hogar, se organizaron a nivel universitario. Eran reservadas con exclusividad a las jóvenes de las clases media y alta que habían podido acceder al bachillerato. La estructura de la enseñanza femenina seguía con perfección las estructuras sociales, al tiempo que obedecía a los principios de la Iglesia.

La multiplicación de las Escuelas Normales y el desmembramiento de la Escuela Normal Superior

Los poderes públicos hicieron un esfuerzo considerable para aumentar el número de escuelas normales oficiales, las que pasaron de 19 en 1938 a 94 en 1957, con el consiguiente crecimiento del número de alumnos en el mismo período, de 2455 a 11 276. Este sector de la enseñanza secundaria era el más importante después de la enseñanza clásica, la cual contaba alrededor de 38 000 alumnos en 1957.²⁰⁷ El Gobierno central cubría todos los departamentos con su red de escuelas normales para varones y señoritas y la mayoría de departamentos tenían también sus propios establecimientos. Este crecimiento muestra cómo la escuela normal seguía siendo un importante medio de movilidad social para las clases medias urbanas y rurales. Eran siempre las becas de estudio las que seducían a los candidatos; para las jóvenes, en particular,

206 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1946), xii, *Memoria* (1948-1949), 57-58, Restrepo del Corral, "Educación femenina", 383, y entrevistas con A. Restrepo del Corral y E. Cano. La creación de carreras intermedias femeninas no impidió, sin embargo, a algunas mujeres inscribirse en la universidad, en las facultades tradicionales de Derecho, Medicina, Medicina Dentaria y aún en la escuela de Ingeniería y Agronomía (Lebret, *Estudio*, 321).

207 Lebrot, *Elementos*, 183-185.

la escuela normal representaba el único medio de seguir estudios secundarios en el sector público.²⁰⁸ Por consiguiente, numerosos alumnos y alumnas abandonaban la especialización normalista después del primero o segundo año, sea para retirarse en forma definitiva, sea para entrar a un colegio clásico.

El problema de abandono de los estudios afectaba las escuelas normales desde comienzos del siglo xx. En 1938 el Ministerio de Educación estableció una sección de escuelas normales cuya dirección fue confiada a Germán Peña Martínez. Al año siguiente, este último modificó los programas de enseñanza con el fin de impedir el paso de los estudiantes normalistas a los colegios de bachillerato: la duración de los estudios se redujo a cinco años y las clases de pedagogía se iniciaron desde el primer año. Los nuevos programas se extendieron gradualmente a todas las escuelas normales oficiales, y desde 1943 el Ministerio de Educación organizó los exámenes finales en las capitales de departamento. Los efectos de la reforma fueron inmediatos: en 1940 las solicitudes de beca disminuyeron en forma drástica. El número de alumnos del sector oficial, no obstante la apertura de nuevas escuelas, aumentó poco; pasaron de 4371 en 1939 a 4720 en 1945. En cambio, los escolares demostraban más entusiasmo en el estudio, como lo testimonia el número creciente de diplomas concedidos: 452 en 1942 y 714 en 1945.²⁰⁹

En 1945 tuvo lugar un encuentro entre los directivos del Ministerio de Educación y los rectores de las escuelas normales con el fin de evaluar el plan de estudios de 1939. Tanto Germán Peña como la mayoría de los rectores estaban en sus puestos desde hacía 6 años por lo menos; al concluir que había sido eficaz, lo hacían con pleno conocimiento de causa. Sin embargo, la discusión llevó a la adopción de un nuevo programa para las escuelas

208 Por ejemplo, en Cartagena, la Escuela Normal rechazaba cada año numerosos candidatos a matricularse (Departamento Bolívar, *Informe*, 16).

209 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1940), t. i, 103, y Mendoza Neira, *Colombia en cifras*, 379.

normales, que restablecía el período de seis años de estudios: un ciclo básico de cuatro años, común con los colegios clásicos llevaría al bachillerato elemental, seguido de dos años de especialización pedagógica, que incluía tanto pedagogía teórica como práctica, así como actividades manuales y creativas y agricultura. De acuerdo con el criterio oficial para justificar este paso atrás, no se podía exigir a los adolescentes que terminaban la escuela primaria que escogieran ya la profesión que ejercerían más tarde. Pero uno de los motivos por los cuales se regresaba al ciclo básico lo constituía la disminución de las inscripciones en las escuelas normales, desde que una parte de jóvenes sin vocación para la enseñanza las había abandonado. Se aceptaba implícitamente que las escuelas normales sirvieran al mismo tiempo de colegios públicos conducentes al bachillerato elemental.

Después del triunfo de los conservadores en 1946, el personal docente de las normales perdió su estabilidad. Las escuelas se convirtieron en botín de las luchas políticas a las cuales se daba un barniz ideológico. El 9 de abril sirvió de justificación para la campaña que emprendió el nuevo director de la Sección de Escuelas Normales, Lisandro Medrano, quien escribió poco tiempo después:

Engrandecer espiritualmente las Normales ha sido mi idea central. Sé que el aumento del presupuesto, la construcción de buenos edificios, el mejoramiento de sus dotaciones y el aumento de las asignaciones de sus profesores son factores que no pueden ser desatendidos, pero por encima de todo he querido hacer énfasis sobre la orientación y vida interior de esos planteles, llamados a ser el foco central del cual irradie sin disfraces ni desvíos una mejor concepción de la cultura nacional.

Se ha venido subestimando la concepción espiritualista de la vida y esta posición no ha tenido simplemente una irradiación, sino que sus consecuencias en la conducta humana no dejan de ejercer sus nefastas consecuencias. La interpretación puramente materialista de la vida, la superestimación de los valores económicos de la historia, el determinismo histórico y geográfico, las teorías evolucionistas

y el relativismo de la doctrina moral, labran hondos surcos en la conciencia de los nuevos maestros. Y qué vehículo tan prodigioso de adoctrinamiento y perversión de las mentes infantiles si se dejara prosperar la peligrosa propaganda desde los claustros normalistas.²¹⁰

El ministro Manuel Mosquera acusó a los regímenes liberales de implantar una enseñanza marxista en las escuelas normales del país, poniendo en peligro el sentido apostólico del magisterio. Luego de referirse a las dificultades económicas de la enseñanza a partir de 1945, manifestó con algo de cinismo: “la gran preocupación de los cuerpos de enseñanza es el problema salarial, es decir, que la influencia marxista y materialista triunfó sobre la espiritual y cristiana”.²¹¹

Estas acusaciones manifestaban cierta realidad: aunque en 1949 cerca de 800 alumnos habían obtenido su diploma, el ministro estimaba que solo la mitad de ellos llegaba a ejercer su profesión en la enseñanza pública, y con frecuencia de manera transitoria.²¹² Pero la medida más concreta que tomó el Ministerio de Educación consistió en despedir a los rectores y profesores liberales de las escuelas normales oficiales. Además, se adoptó un nuevo plan de estudios en 1951, a medio camino entre las reformas de 1939 y las de 1945: se introdujo la pedagogía en el tercer año de cursos con el fin de inculcar más pronto a los alumnos el gusto por la enseñanza. Excepto esta modificación, se reproducía a grandes rasgos el programa de seis años vigente, sin ampliar el lugar de la religión y la moral cristiana.²¹³ Ninguna escuela normal nacional volvió a quedar bajo la dirección de una congregación religiosa.

210 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1948-1949), 37.

211 *El Tiempo*, 18 de marzo de 1950. Ver también *El Siglo*, 20 de marzo de 1950.

212 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1948-1949), 43-44.

213 Decreto 192 de 1951, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 549-553.

Las escuelas normales rurales creadas por López de Mesa en 1934 se habían convertido en su inmensa mayoría en instituciones femeninas: en 1951 solo dos establecimientos sobre 18 estaban reservados a los jóvenes. Estas escuelas estaban dispersas por todo el territorio nacional, pero siempre establecidas en ciudades o pueblos mayores a pesar de su supuesta orientación rural. A partir de 1951 sus programas se ampliaron a cuatro años de estudios. Por consiguiente, los alumnos que obtenían su diploma enseñaban todavía menos que antes en las escuelas primarias rurales.²¹⁴

La Escuela Normal Superior de Bogotá estuvo en el centro del conflicto político. Los partidarios de Laureano Gómez la escogieron como blanco de sus ataques, ya que los liberales progresistas la habían convertido en símbolo de su reforma educativa. Pero el odio de los laureanistas contra el establecimiento tenía explicaciones múltiples. Existían, en efecto, la enemistad personal entre el médico José Francisco Socarrás, organizador de la escuela, y Gómez;²¹⁵ la vieja rivalidad entre Boyacá, rural y conservadora, y Cundinamarca con su capital Bogotá, liberal y más urbanizada; y la oposición entre los pedagogos formados por Sieber en Tunja y los partidarios de los métodos de Dewey. Sin embargo, el conflicto estalló por otros motivos. La Escuela Normal Superior había acogido algunos intelectuales europeos de izquierda que huían el fascismo, y Socarrás dimitió de la dirección a fines de 1944 para consagrarse a sus actividades políticas en el seno del Partido Socialista Democrático; los conservadores se apresuraron a señalar el establecimiento como un bastión del comunismo. El liberal Guillermo Nannetti asumió el mando hasta 1947, cuando el conservador Rafael Maya lo reemplazó. No obstante, este cambio no impidió que la escuela fuera acusada de haber participado en la revuelta del 9 de abril. Además, varios conservadores

214 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1950-1951), 115-124.

215 Socarrás escribió en 1942 un panfleto contra Gómez, *Laureano Gómez. Psicoanálisis de un resentido*, que hizo de este su peor enemigo.

aprovecharon para denunciar el carácter mixto de los cursos en el establecimiento como pernicioso y fuente de inmoralidad.²¹⁶

El nuevo ministro de Educación, Rafael Azula Barrera, boyacense y ferviente partidario de Gómez, se encargó de liquidar el problema de la Escuela. Hizo volver a Julius Sieber y a Franziska Radke de Alemania. Por fervor regionalista quiso trasladar la Escuela Normal Superior a Tunja, en donde Sieber había participado en la formación de los primeros maestros de secundaria y en donde existían edificios modernos. Sieber aceptó, pero Radke rehusó abandonar a Bogotá por la pequeña y poco atrayente ciudad de Tunja. La separación de sexos fue pues más que respetada ya que la Escuela Normal Superior para hombres fue trasladada a Tunja, mientras el Instituto Pedagógico Femenino permaneció en Bogotá. La escuela dejó de ser el centro intelectual que había sido en los años cuarenta. Muchos profesores refugiados regresaron a Europa y otros extranjeros se fueron a Venezuela o México después de la llegada al poder de Gómez. El Instituto de Antropología, anexo a la escuela, se volvió autónomo. En cuanto a la biblioteca de la Escuela Normal Superior, se dispersó en el curso del traslado a Tunja. En 1953 ambas secciones recibieron el nombre de Universidad Pedagógica de Colombia; la sede era la Escuela Masculina de Tunja de la cual dependía el Instituto Femenino en Bogotá. Parece que Sieber cayó enfermo y dejó el país después de algún tiempo; pero Radke, quien tenía buenas relaciones con el general Rojas, logró en 1955 la autonomía del Instituto Pedagógico Femenino, para el cual concebía proyectos de expansión y que contaba con ayuda de la Unesco. Luego de la caída del general Rojas, las estudiantes emprendieron una fuerte campaña contra Radke, a quien acusaban

216 Guillermo Nannetti, *La escuela normal superior de Colombia, informe a la Unesco* (Bogotá: Minerva, 1947), *El Siglo*, 11 de enero de 1949, 20 de marzo y 12 de noviembre de 1950, *El Tiempo*, 4 de diciembre de 1950. También entrevistas con R. Azula Barrera, J. F. Socarrás, Arturo Camargo y L. A. Bohórquez.

de colaborar con el general, lo que causó su regreso a Alemania en 1957.²¹⁷

En 1955 la misión “Economía y Humanismo”, expresaba:

El balance de la enseñanza normalista es bastante paradójico; la mayor parte de los alumnos graduados que salen de las escuelas normales rurales se desplazan hacia la enseñanza primaria urbana, atraídos por mejores condiciones de vida y con frecuencia por salarios menos miserables; los alumnos graduados de las escuelas normales superiores que prosiguen la carrera de la enseñanza, se orientan hacia el profesorado en los colegios de enseñanza secundaria, pasando o no por una Facultad Pedagógica. De suerte que las diversas categorías de escuelas normales faltan en su misión propia. Pero aún más grave es el hecho de que la mayoría de los alumnos graduados abandonan la enseñanza (cerca de un 70 %) y se orientan hacia profesiones en las que su cultura general les permita obtener remuneraciones mucho más ventajosas que las de la enseñanza, aun secundaria.²¹⁸

Tanto la misión dirigida por el padre Lebret como los expertos del Primer Plan Quinquenal para la educación estimaban que las escuelas normales, demasiado numerosas y con pocos estudiantes, no eran rentables. En 1953, de 8611 alumnos inscritos en ellas el 55 % abandonó los estudios después del segundo año y solo el 16 % completó el sexto año. No obstante el aumento de los matriculados, solo 481 alumnos llegaron a obtener el diploma final en 1955, o sea mucho menos que en 1945.²¹⁹ Estas cifras demostraban que

217 Decreto 1955 de 1951 y Decreto 197 de 1955, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 541-542 y 747-749. Entrevistas con R. Azula Barrera. T. T. Roa, L. Pabón Núñez, M. Briceño de Achury, J. F. Socarrás y A. Camargo.

218 Lebret, *Estudio*, 311 (paréntesis original). Ver también, Comité de Desarrollo Económico, “Problemas de la educación, informe del Comité de Desarrollo Económico”, en *Revista de la Universidad de Antioquia* (1952), 204.

219 Lebret, *Estudio*, 311. Así mismo, Ministerio de Educación Nacional, *Informe del proyecto*, t. II, 25-27, y “Formación del personal docente”, en *Boletín, Órgano al servicio de la Sociedad Colombiana de Licenciados* (1958), 5.

las escuelas normales no cumplían con su fin primordial que era formar maestros profesionales para las escuelas primarias del país. Mientras los departamentos no ofrecieran a los maestros salarios que les garantizaran un nivel social de clase media, era apenas lógico que buscaran empleo en otras actividades. Pero los informes ignoraron otros factores que explicaban también por qué un porcentaje tan pequeño llegaba a obtener el diploma.

En primer lugar, como las escuelas primarias y los colegios, no todas las normales ofrecían un ciclo completo de estudios²²⁰, mostrando que no se trataba únicamente de un fenómeno de deserción escolar. En segundo lugar, en dos o tres años de cursos, los alumnos normalistas adquirirían conocimientos suficientes para encontrar empleo en el sector terciario, o para complementar una instrucción primaria deficiente y entrar en el colegio. Además, una parte de los alumnos que abandonaban la normal lo hacían muy probablemente porque habían encontrado un puesto como maestro antes de graduarse. Como el aumento en la escala salarial era automático luego de algunos años de enseñanza, podía ser más ventajoso para estos alumnos dedicarse a trabajar inmediatamente, que esperar a obtener el diploma. En cuanto a las alumnas de las escuelas normales rurales, era excepcional que llegaran a ser maestras rurales. Las que se graduaban luego de cuatro años de estudios obtenían una clase en una escuela urbana, y el Estado no perdía su inversión inicial. Aun cuando el objetivo teórico de las escuelas normales no fuera siempre respetado, hacían parte esencial del sistema escolar colombiano, puesto que complementaban la educación pública secundaria y constituían un importante canal de acceso a empleos administrativos y a la enseñanza superior.

220 En 1949, tres escuelas normales regulares sobre 23 establecimientos ofrecían los seis años de estudios, las otras escuelas ofrecían solo cinco (Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* [1948-1949], 48-49).

El problema crucial del bachillerato

Mientras que el Ministerio de Educación desarrolló la formación profesional y las escuelas normales, a partir de 1948 abandonó la política de nacionalización y apertura de nuevos colegios de bachillerato para dejar la iniciativa a los departamentos y a los particulares. En 1938 cinco colegios estaban bajo la dirección del Gobierno central; durante la administración de Santos, los liberales mantuvieron en su programa la creación de un sistema nacional de enseñanza secundaria, con instituciones como la Escuela Normal Superior. Se nacionalizaron entonces 14 establecimientos, pero en 1943 el Ministerio decidió suspender este proceso; hasta 1948 seis colegios más pasaron bajo su control. Sin embargo, solo 17 de los 25 colegios nacionales ofrecían los seis años de estudio que permitían pasar el examen de bachillerato. A partir de 1949 el Ministerio no abrió ningún colegio.²²¹ Estos cambios no obedecieron al deseo expreso de dar prioridad al desarrollo de una educación primaria mejor a la gran masa de la población: no hay que olvidar que el Estado destinaba la mitad del presupuesto educativo a las universidades que estaban reservadas a un muy reducido número de colombianos. En realidad, los colegios nacionales, no obstante la política de nacionalizar establecimientos de fama, tenían escaso prestigio. Se creía que eran poco disciplinados y que aplicaban una pedagogía demasiado experimental. Además, la clase dirigente, educada en los más prestigiosos colegios privados tradicionales, aceptaba difícilmente la creación de una enseñanza estatal diferente que cuestionaba su propia educación.

Según la clase dirigente, los colegios y las universidades, al contrario de la enseñanza primaria y de la formación profesional, debían ser de pago y onerosos a fin de evitar que un número considerable de alumnos provenientes de las clases populares tuvieron acceso a ellos y rehusaran luego ejercer un trabajo manual. El Gobierno se contentaba con distribuir becas de estudios

221 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria (1942-1943)*, t. I, 36, *Memoria (1948-1949)*, 36, y *Memoria (1950-1951)*, 96.

a los alumnos más meritorios, becas que llegaban a sumar cerca de un millar, repartidas entre los colegios públicos y privados.²²² Por consiguiente, el bachillerato seguía siendo el privilegio de una minoría proveniente de las élites y de las clases medias superiores.

En los años cincuenta, el Ministerio de Educación se preocupó por crear un canal nuevo, aunque estrecho, de movilidad social dentro de este sistema educativo extremadamente cerrado. Fue el papel del bachillerato nocturno, gratuito o muy económico, destinado a los trabajadores y empleados de más de 16 años, con el requisito de presentar un certificado de trabajo y de buena conducta por parte de la empresa. Se necesitaban ocho años de estudios, a razón de una hora por la mañana y de tres horas por la noche, para tener opción de presentar el examen oficial de bachillerato. Medellín fue, en 1953, la primera ciudad en abrir el Liceo de la Universidad de Antioquia a los trabajadores, antes de que el bachillerato nocturno atrajera numerosos jóvenes de las clases trabajadoras.²²³

La inspección de los colegios por parte del Ministerio de Educación dejaba mucho que desear. El número de inspectores no era suficiente; en 1956 trece funcionarios estaban encargados de vigilar 800 colegios oficiales y privados.²²⁴ Como eran incapaces de visitar todos estos establecimientos, el Ministerio se contentaba con supervigilar el otorgamiento de diplomas y la admisión a las universidades. Además, el modelo de comprobación cambió constantemente, según el ministro de turno; por ejemplo, en 1942 el Ministerio centralizó y organizó los exámenes de bachillerato de todos los colegios y en compensación suprimió los exámenes preuniversitarios que habían sido causa de mucha oposición.

222 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1940), t. I, 125, *Memoria* (1947), t. II, *Memoria* (1946), 145 y *La República*, 1.º de junio de 1956. Ver además el artículo de Félix Restrepo en *El Siglo*, 20 de enero de 1950.

223 Decreto 2320 de 1952 y Resolución 189 de 1953 en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 624-626 y 681-686, entrevista con J. Gutiérrez, *El Tiempo*, 1.º de octubre de 1952, y *El Siglo*, 2 de octubre de 1952.

224 Ministerio de Educación Nacional, *Informe del proyecto*, t. III, 86.

En 1950 autorizó a los colegios que tenían aprobación oficial a realizar sus propios exámenes de bachillerato, pero los candidatos a las universidades oficiales debían someterse a un nuevo examen de admisión.²²⁵

En realidad, fue la revisión de los programas de estudios del bachillerato lo que monopolizó la atención del Ministerio de Educación y de los educadores de renombre durante todos esos años. Dos tendencias se enfrentaron: una, de los educadores antes reformistas, que representaban ahora la tradición y deseaban a toda costa conservar un bachillerato de carácter humanista con seis años de estudios, copiado del modelo europeo. La otra, de algunos políticos más realistas que deseaban establecer un bachillerato básico de cuatro años de estudios, más cercano al sistema norteamericano, al cual seguirían dos años de especialización, que permitieran entrar a la universidad o adquirir conocimientos técnicos. Estos últimos recurrían al argumento de la eficacia: según el Ministerio, menos de la mitad de los alumnos inscritos estudiaban más allá del tercer año, y solo el 15 % de ellos alcanzaba el sexto año, en parte porque pocos colegios ofrecían los dos últimos años de estudio. Por lo anterior, el ministro Araújo decidió en 1939 dividir el bachillerato en dos etapas: la primera de cuatro y la segunda de dos años, lo que Germán Arciniegas institucionalizó en 1942 con el bachillerato elemental y el bachillerato superior.²²⁶ Esta idea figuraba ya en el proyecto de la reforma de la misión pedagógica alemana de 1926. Puesto que el estatus social que confería el bachillerato no sería suplantado por los diplomas técnicos, el Ministerio esperaba que el bachillerato elemental sustituyera el bachillerato tradicionalmente obtenido después de seis años de estudios. Se descongestionaría así el acceso a las carreras clásicas y se orientaría a los estudiantes hacia las carreras técnicas. Pero los nuevos programas de estudios

225 Decreto 690 de 1942, en Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1946), 73 y *Memoria* (1950-1951), 90.

226 Henao Henao, "Veintiún planes de Bachillerato", 16, Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1942), t. I, 43 y 45, y A. Araújo en *El Tiempo*, 14 de mayo de 1939.

permitieron solo en 1945 la transición entre el bachillerato elemental y la formación profesional, cuando la estructura de estudios de las escuelas industriales, agrícolas, comerciales y normales empezó a alinearse sobre la del bachillerato y cuando se organizaron las primeras carreras intermedias femeninas.²²⁷

No obstante, educadores como Agustín Nieto, el nuevo rector de la Escuela Normal Superior Julio César García y Jaime Jaramillo Arango, rector de la Universidad Nacional, se negaron a seguir las reformas indicadas por el Ministerio de Educación. Desde su punto de vista, el bachillerato no debería perder su prestigio cultural, lo que ocurriría al poderse obtener en solo cuatro años; García escribía en 1950 que la esencia del bachillerato era la de suministrar “el total de conocimientos indispensables para la vida de la inteligencia en una sociedad cultivada [...] no en el sentido que le da la Unesco, o sea, dar una educación a las masas, sino el de dar a la población de un país una educación que represente el nivel medio de la cultura”.²²⁸ Nieto compartía esta concepción elitista del bachillerato, que servía, según él, “indudablemente, en primer lugar, para colocarse en la sociedad en una posición espiritualmente más elevada que la que ocupan las gentes ignorantes”.²²⁹ Un solo educador, el liberal Jesús María Restrepo Millán, defendió públicamente los programas de bachillerato de 1939-1945, en los cuales apreciaba la importancia dada al deporte, a las ciencias y a los trabajos manuales que formarían bachilleres más prácticos que eruditos.²³⁰

Después del fracaso del 70 % de los candidatos a los exámenes de bachillerato de 1950, se volvió a hablar de reforma. Tanto en *El Siglo* como en *El Tiempo*, los articulistas solicitaban el regreso a una educación seria y autoritaria, despojada del enciclopedismo

227 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1942-1943), t. I, 35, y *Memoria* (1946), 75-77.

228 *El Siglo*, 22 de enero de 1950.

229 *El Tiempo*, 15 de enero de 1949.

230 *El Tiempo*, 13 de noviembre de 1950.

que, desde 1936, contribuía a la dispersión y desmoralización de los adolescentes. Las élites, no obstante su cosmopolitismo, no toleraban que la generación de los que apodaban “cocacolos” (de la gaseosa Coca Cola) imitara la libertad del estilo de vida de los jóvenes norteamericanos y descuidara el estudio.²³¹ Entre 1950 y 1952, el Ministerio de Educación promulgó cuatro programas de bachillerato distintos. Se regresó al diploma de seis años, humanista, y se impuso el estudio más profundo de algunas materias, mientras los colegios tenían un margen amplio de libertad para conciliar los estudios de ramas obligatorias y áreas opcionales. Luego, en 1953, dos sacerdotes y un hermano cristiano propusieron un nuevo plan de estudio a solicitud del ministro de Educación Lucio Pabón Núñez, en el que se hacía hincapié en la enseñanza de religión, moral y filosofía a costa del latín (que perdía así su carácter de materia obligatoria), de las ciencias y del inglés.²³²

Bajo el gobierno del general Rojas, el bachillerato pasó por una nueva etapa de modernización. En 1955 Aurelio Caicedo Ayerbe propuso un nuevo plan de estudios elaborado por un pedagogo alemán, Albert Hartman, quien tenía 25 años de experiencia de enseñar en Colombia. Según este proyecto, el diploma se obtenía después de cuatro años de estudios, y permitía a los bachilleres empezar a trabajar, especializarse o seguir los dos años adicionales necesarios para presentarse al examen de admisión a la universidad. El fin de la reforma era democratizar el bachillerato y desviar estudiantes de los estudios universitarios para dirigirlos hacia las carreras técnicas necesarias para la economía. Por consiguiente, se abandonaban el latín, el francés y la filosofía, y a cambio se intensificaban los estudios de inglés y de ciencias.²³³ El ministro sometió el proyecto al Consejo Superior de Educación e invitó a siete educadores de prestigio a exponer sus puntos de vista por la radio nacional. Entre los expositores, solo Restrepo

231 *El Siglo*, 1 y 15 de marzo de 1951, y *El Tiempo*, 17 y 19 de marzo de 1951.

232 *El Tiempo*, 17 de mayo de 1953.

233 *El Tiempo*, 28 y 30 de enero, 8, 25 y 27 de febrero, y 26 de marzo de 1955.

Millán otra vez apoyó la reforma, mientras los demás se opusieron a que el bachillerato perdiera su dimensión humanista a favor del utilitarismo. Sin embargo, el Gobierno ignoró la consulta y adoptó el bachillerato de cuatro años.

Aunque los medios económicos apoyaron esa decisión, se presentó una ola de rechazo de parte de educadores y de la Iglesia. Personalidades con opiniones tan diferentes como Joaquín Estrada Monsalve, Gerardo Molina, Nicolás Gaviria, Luis López de Mesa, el arzobispo de Bogotá Crisanto Luque, Rafael Bernal Jiménez, Eliseo Arango, Agustín Nieto Caballero y el jesuita Félix Restrepo, acordaron oponerse a la reforma. Las divergencias tradicionales entre los partidos políticos respecto a la educación habían desaparecido. Durante dos meses, la prensa estuvo llena de quejas de intelectuales y sacerdotes quienes se inquietaban tanto por el ascenso del materialismo y del pragmatismo como por la disminución de la influencia francesa en favor de la estadounidense. Otros criticaban la abolición de la instrucción cívica en una época en que la Violencia seguía afectando el país. Era sobre todo la supresión del latín, la filosofía y el francés lo que alarmaba a la élite intelectual. Pero la oposición más virulenta procedía del sector eclesiástico: el episcopado, cuyas relaciones con el gobierno de Rojas se deterioraban, se enfureció por no haber sido consultado por el ministro de Educación antes de la redacción del decreto de reforma. Por último, Aurelio Caicedo Ayerbe, ministro de Educación, tuvo que renunciar. En forma prudente su sucesor, Gabriel Betancur Mejía, archivó el muy difamado Decreto 925 de 1955 y resucitó el programa de bachillerato de seis años.²³⁴

Este período de reformas infructuosas muestra que el bachillerato, privilegio de algunos, interesaba más a los educadores y a la prensa que la enseñanza elemental y la formación profesional.²³⁵ El bachillerato era el filtro para la entrada a la universidad y a las

234 *Intermedio (El Tiempo, censurado)*, 27 de febrero de 1956.

235 Sobre las reformas del bachillerato, ver igualmente, Henao Henao, "Veintiún planes de bachillerato", y Uribe, *La libertad de enseñanza en Colombia*, 142-145.

carreras superiores, y los intelectuales y políticos no intentaban hacerlo más flexible ni abrirlo a una proporción más extensa de la población. El fracaso de la reforma de 1955 muestra también cómo la Iglesia y los intelectuales, que desde varias décadas se preocupaban por la educación, conservaban aún una influencia dominante sobre el sector estratégico de la educación constituido por los colegios, ya que ellos dirigían y eran dueños de numerosos establecimientos de prestigio. Ni el Estado, que había renunciado a crear una red numéricamente importante de colegios nacionales, ni las misiones extranjeras, que seguían poco escuchadas, ni los medios económicos, que apenas comenzaban a interesarse por la cuestión educativa, pudieron imponerse al sector privado tradicional.

Los profesores de secundaria

De unos 7000 profesores de enseñanza secundaria existentes en 1956 eran pocos los que habían estudiado en la Escuela Normal Superior: los cincuenta licenciados, más o menos, que egresaban cada año de ella eran contratados por los colegios nacionales o por establecimientos privados de prestigio, antes de pasar a la enseñanza universitaria. La mayoría de los profesores de secundaria eran antiguos maestros de primaria o bachilleres que repetían la enseñanza que habían recibido en el colegio. Algunos procedían del seminario menor de una congregación religiosa. Otros enseñaban por horas para aumentar su ingreso salarial logrado en un empleo diferente.²³⁶

Si bien los maestros de secundaria gozaban de un estatus social más alto que los de primaria, consideraban también que estaban mal remunerados y no tenían un empleo estable. En 1942, 200 profesores de Bogotá fundaron la Asociación Colombiana de Profesores de Enseñanza Secundaria (ACPES), para defender sus intereses. En su primera circular, en 1943, la Asociación denunciaba el nepotismo y

236 Entrevistas con A. Camargo, J. Valderrama y Ministerio de Educación Nacional, *Informe del proyecto*, t. III, 78-80, Le Bret, *Estudio*, 316, y "Formación del personal docente", 5.

el clientelismo que prevalecía en los nombramientos; solicitó cursos de capacitación para los maestros sin diploma y sobre todo exigió la estabilidad en el empleo, mejores salarios, prestaciones sociales y una pensión de retiro que les permitiera vivir en forma decente. La ACPEs, en el mismo año, invitó a los directivos del Ministerio de Educación a participar en un congreso de pedagogía en el que un tema muy discutido fue el problema salarial.²³⁷

Poco después, José Francisco Socarrás elaboró en 1945 un escalafón nacional de salarios para profesores de enseñanza secundaria, tomando como base el elaborado anteriormente para maestros de primaria.²³⁸ Revisado en 1948, el escalafón dio más importancia a los años de experiencia profesional que a los títulos adquiridos, renunciando así a la voluntad de especializar la enseñanza secundaria que había conducido a la creación de la Escuela Normal Superior. También en 1948, los profesores de los colegios secundarios oficiales consiguieron el aumento del salario mínimo de \$170 a \$300 mensuales, para cargos de tiempo completo. Era mucho más de lo que recibían los maestros de primaria por esa época; pero cuando se piensa que el 81 % de los profesores de la secundaria oficial eran cabezas de familia, se ve que los sueldos seguían siendo muy modestos. En cuanto a los profesores de los colegios privados, mucho más numerosos, estas medidas no los afectaban. Con excepción de los religiosos, no tenían ninguna seguridad en el empleo ni tenían derecho a remuneración en el período de vacaciones. En definitiva, mientras más bajos fueran los salarios de los docentes, mayores eran las ganancias de los colegios privados.²³⁹

237 Coral Quintero, *Historia del Movimiento*, 49-54 y Anexo 1, entrevista con M. I. Ruiz Betancourt.

238 Ley 43 de 1945, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 324-326, y entrevista con J. F. Socarrás.

239 Decreto 30 y 165 de 1948, en *Ibid.*, 432-440 y 444, Ministerio de Educación Nacional, *Memoria (1948-1949)*, 29-31, *Boletín de Información. Órgano oficial del sindicato de profesores de enseñanza secundaria* 9, n.º 8 (1948), 26, Ministerio de Educación Nacional, *Informe del proyecto*, t. III, 81-89, y Le Bret, *Estudio*, 316.

La proliferación de colegios privados

Los años de 1950 a 1957 se caracterizaron por el crecimiento acelerado de la enseñanza privada. En la primaria, en estos siete años, el número de alumnos inscritos se multiplicó por seis. Antes, las escuelas públicas urbanas recibían pocos niños procedentes de las clases populares y sus alumnos venían esencialmente de la clase media y las élites locales. El acceso de las clases sociales inferiores a la educación pública, en un período de deterioro de las condiciones de vida de la mayoría de la población, hizo temer a las clases medias de ciudades grandes y pequeñas que perderían su posición en la estructura de la sociedad. Además, las clases medias, como las superiores, no querían ver a sus hijos mezclados con el pueblo, actitud que se endureció después del 9 de abril y en el periodo de la Violencia. El deterioro de la enseñanza pública, su pérdida de prestigio y el paso de numerosos maestros oficiales al sector privado reforzaron la educación privada. La mayoría de las escuelas públicas no ofrecían los cinco años de enseñanza primaria que era requisito para entrar al colegio, mientras que los establecimientos privados ofreciendo el ciclo completo de primaria con frecuencia hacían parte de un colegio conduciendo hasta el bachillerato.²⁴⁰ Los alumnos de estos estaban así seguros de ser admitidos en secundaria y para padres dispuestos a darles una educación posprimaria, este argumento tenía mucho peso. Parece también que, puesto que la escuela pública no era en realidad gratuita, algunos padres se esforzaban inscribir a sus hijos en los colegios privados, que gozaban de un prestigio mayor.²⁴¹

Entre las clases medias, la educación se había convertido en una inversión en el porvenir de sus hijos: en 1946, según la Dirección Nacional de Estadística, las familias de Bogotá gastaban en educación un promedio de \$12,80 al mes por cada niño

240 En 1957, 1251 escuelas privadas urbanas sobre 2021 (61 %) ofrecían los 5 años de enseñanza primaria, contra 1267 escuelas públicas sobre 3538 (35,8 %) (Lebot, *Elementos*, 179).

241 Entrevista con Lucila López. Cf. también, Contraloría General de la República, *Las condiciones... Barranquilla*, 29.

inscrito en la escuela privada.²⁴² El Estado sacó partido de esta evolución: estimuló la enseñanza privada y renunció gradualmente a establecer escuelas públicas en los barrios ricos de las grandes ciudades, descargando así una parte de sus obligaciones sobre los particulares.

En la secundaria, la enseñanza privada progresó en forma más acelerada en los colegios de bachillerato, las escuelas normales y las de comercio. Entre 1950 y 1957 se fundaron en el país 268 colegios particulares. En vísperas del Frente Nacional, el país tenía alrededor de 600 colegios privados que representaban el 65 % del total, y unas cincuenta escuelas normales privadas.²⁴³ La clientela de estas últimas era casi exclusivamente femenina, mientras que los colegios privados aceptaban niños y niñas en la misma proporción.

El Gobierno participaba en la enseñanza secundaria privada no solo mediante la inspección de los colegios y la concesión de becas, sino también dispensando subsidios a los establecimientos. Estos subsidios superaban en general las sumas que el Ministerio otorgaba a los colegios secundarios nacionales. Si el Gobierno necesitaba del sector privado para completar la enseñanza pública, el sector privado se mantenía también gracias a la ayuda gubernamental. Los criterios para la atribución de subsidios estatales no estaban bien definidos. De acuerdo con la legislación, todo establecimiento de enseñanza privada tenía derecho a un subsidio de \$10 por alumno. Sin embargo, en 1950, de un total de 335 establecimientos privados, 200 se repartían en forma muy desigual un total del \$1 341 200 en auxilios nacionales.²⁴⁴ El equipo del padre Lebret criticó en forma severa esta contribución del gobierno, al afirmar que “en la mayoría de los casos esta ayuda

242 El promedio de \$12,80 al mes por niño en la escuela primaria era alto en relación con un presupuesto familiar total de unos \$250 por mes. Esta suma comprendía los gastos de inscripción, los libros y la pensión mensual, pero no los uniformes (Contraloría General de la República, *Las condiciones... de Bogotá*, 90).

243 Lebot, *Elementos*, 183 y 185.

244 *El Siglo*, 21 de septiembre de 1950.

beneficia más a los propietarios de los colegios o a sus directivas que a los alumnos provenientes de clases modestas o pobres. Los colegios son explotados frecuentemente más como un negocio que un servicio público”.²⁴⁵

Era este uno de los problemas centrales de la enseñanza privada. A medida que el diploma de secundaria se hacía necesario para ejercer ciertas profesiones y adquirir un estatus de clase media y que crecía la demanda de las familias, los colegios privados se multiplicaban y jerarquizaban. Los de más prestigio, en las capitales de departamento, aumentaron en forma considerable el precio de sus matrículas con el fin de desalentar a una mayoría de aspirantes; para conseguir un cupo en estos establecimientos, se volvió necesario inscribir a los niños desde la primaria o incluso desde el “kínder”. Algunos colegios, como el Gimnasio Moderno o los colegios de los jesuitas, daban preferencia a los candidatos cuyos padres hubieran estudiado en estos establecimientos e implantaban así un sistema de reproducción de clanes familiares. Además de los gastos de matrícula y de las mensualidades, se exigían gastos suplementarios: cargas especiales, material de enseñanza, diversas clases de uniformes, y pagos durante el periodo de vacaciones. Así, en 1946 las familias bogotanas de clase media que gastaban ya \$12,80 por mes para un niño en la primaria privada debían gastar otros \$15,80 por mes si tenían un hijo inscrito en el colegio de secundaria privado.²⁴⁶ A comienzos de los años cincuenta, para un alumno de colegio en una ciudad mediana era necesario contar con un mínimo de \$400 al comienzo del año, repartidos entre la inscripción, el material escolar y los uniformes. Después, cada mes costaba de \$15 a \$25 si era un alumno externo, y de \$70 a \$80 si era un interno.²⁴⁷ En 1955, la mensualidad de los alumnos externos alcanzaba más de \$100 y la de los internos subió a más de \$200. Mientras que el ingreso

245 Lebet, *Estudio*, 318.

246 Contraloría General de la República, *Las condiciones... de Bogotá*, 90.

247 *El Tiempo*, 10 de enero de 1951, y Lebet, *Estudio*, 318.

anual de una familia de clase media era de unos \$6000, un niño en el colegio costaba entre \$1500 y \$2500 por año.²⁴⁸ Pese a una abundante legislación en la materia, el Ministerio de Educación no había logrado frenar la inflación de las matrículas que afectaba la enseñanza.²⁴⁹

La proliferación y comercialización de los colegios y escuelas privadas, a menudo a expensas de la calidad de la educación, perturbaba a los defensores de la libertad de enseñanza. Estos, en efecto, habían sostenido hasta entonces los colegios privados contra los del Estado, a nombre de la familia, de la religión católica y de la superioridad de la iniciativa privada. Ahora bien, la mayor parte de estos establecimientos no eran sino unas escuelas primarias perfeccionadas, que no otorgaban ningún diploma. Reservadas a las clases medias inferiores y a regiones poco urbanizadas, no hacían ningún honor a la tan alabada libertad de enseñanza.

En todo caso, el sector más numeroso de colegios privados seguía siendo el dirigido por comunidades religiosas. En 1940, representaban el 56 % de estas instituciones.²⁵⁰ Después no existen estadísticas al respecto hasta 1963; en esta fecha constituían cerca del 40 % de los colegios privados. A pesar de esta baja aparente, la Iglesia católica consolidó su posición en la primaria, la secundaria y la universidad a partir de los años cuarenta. Actuó por intermedio de la Confederación Colombiana de Colegios Católicos (cccc), única organización de colegios privados, a la que pertenecía en 1963 el 74 % de estos.²⁵¹ Para la Iglesia, la educación de las clases medias y superiores era un medio no despreciable de preservar su influencia sobre las futuras élites en una sociedad en rápido proceso

248 Ministerio de Educación Nacional, *Informe del proyecto*, t. III, 11.

249 Por ejemplo, Decreto 244 de 1951, Decreto 114 de 1953 y Decreto 2846 de 1956, en Ministerio de Educación Nacional, *Educación colombiana*, 554, 693 y 823.

250 Bermúdez, "Diez años", 68.

251 Rubén Buitrago, "Estadísticas sobre educación católica en el sector no oficial" citado en Lebot, *Elementos*, "Organización y funcionamiento del sistema educativo colombiano", en *El sistema escolar colombiano*, DANE (Bogotá: DANE, 1971), 108.

de transformación.²⁵² En el curso de este período, los religiosos abrieron colegios en las ciudades medias y pequeñas donde los jóvenes no tenían posibilidad de estudiar más allá de la escuela primaria. Las congregaciones femeninas, más numerosas, fueron las más activas: entre 1938 y 1957 las hermanas de la presentación fundaron 23 establecimientos; las terciarias dominicas, 7; las hermanas franciscanas, 23; las terciarias capuchinas, 30, y las salesianas, 13.²⁵³ Además, muchas comunidades nuevas llegaron al país por aquel tiempo y algunos religiosos colombianos establecieron pequeñas comunidades que se especializaban en la enseñanza y abrían colegios femeninos que incluían en general una sección secundaria y otra comercial o normalista.²⁵⁴

En cuanto a los varones se observa la tendencia a confiarlos a nuevos colegios católicos, pero dirigidos por laicos. Las congregaciones masculinas eran menos numerosas y los padres de familia solían hacer estudiar a sus hijas más bien que a sus hijos en establecimientos religiosos. La era de la fundación de colegios católicos comenzó cuando, bajo los gobiernos liberales, la generación de educadores conservadores formados por Sieber, salió de la enseñanza pública para entrar en el sector privado y contó con el apoyo del sector eclesiástico. Los grandes colegios católicos laicos bogotanos como el Virrey Solís, el Santo Tomás, los Agustonianos, el Liceo Cervantes, el Gimnasio Boyacá y el Colegio Alfonso Casas, datan de esta época. A partir de 1948, aunque continuó el proceso de formación de colegios católicos, liberales y conservadores moderados, formados en la Escuela Normal de Medellín o en la Normal Superior, decidieron crear establecimientos de carácter privado sin orientación católica declarada. Miguel Roberto Téllez y

252 Cf. a este título la declaración de apoyo a la cccc de la Conferencia Episcopal Colombiana de 1948, en *Conferencias Episcopales*, 55, y entrevista con el padre A. Quintana.

253 De la Inmaculada, *¿Quién ha educado?*, 160-190.

254 Por ejemplo, Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1948-1949), 49-50, y entrevista con Lucila López.

Conrado González por ejemplo fundaron en 1949 el primer colegio laico de Medellín, el Instituto Jorge Robledo.²⁵⁵

Finalmente, en este periodo los establecimientos dirigidos por educadores extranjeros alcanzaron un vuelo considerable. Al comienzo fueron creados con el objeto de dar a los hijos de extranjeros una enseñanza de acuerdo con su cultura. Pero a medida que desaparecieron los hermanos cristianos venidos de Francia, que enseñaban en francés, algunas familias de clase media y alta decidieron educar a sus hijos en establecimientos extranjeros, donde aprendían una lengua diferente al español. Así, en Bogotá, el colegio Louis Pasteur (francés) y el colegio Helvetia (suizo), tenían parte de su programa en lengua francesa. Algunos establecimientos alemanes funcionaban en Bogotá, Barranquilla y Cali. Los colegios de lengua inglesa eran los más valorados, pues la dependencia económica respecto a los Estados Unidos estaba creciendo. Se estimaba también que era necesario ser bilingüe para tener éxito en los negocios. En opinión de los padres, este tipo de educación facilitaría más tarde la admisión de sus hijos en unas universidades extranjeras. Ciudadanos estadounidenses tenían colegios en las más grandes ciudades del país y solo en Bogotá existían cuatro grandes colegios que enseñaban en inglés.

Esta penetración cultural no se realizó sin cierta resistencia de parte de los colombianos. En 1942, después de la declaración de guerra de Colombia a los países del Eje, el ministro de Educación obligó a los colegios extranjeros a dar sus cursos en español y prohibió los himnos extranjeros. Los tres colegios alemanes fueron cerrados en forma provisional “puesto que dieron una enseñanza contraria a los principios democráticos del país”.²⁵⁶ Luego durante la Violencia, algunos colegios protestantes fueron perseguidos por el Gobierno. En 1951 una pastoral colectiva del episcopado colombiano advertía: “los padres no pueden matricular a sus hijos

255 Entrevistas con T. T. Roa, M. I. Ruiz Betancourt, M. R. Téllez y C. González.

256 Ministerio de Educación Nacional, *Memoria* (1942), t. I, 57-58.

en escuelas o colegios que pongan en peligro la integridad de la fe católica, sin incurrir en la grave condena de la Excomunión o ser considerados herejes”.²⁵⁷ Una lista de 97 escuelas, entre las cuales figuraban los colegios estadounidenses, alemanes y el suizo, fue publicada por la Iglesia bajo el título: “El enemigo a la vista”²⁵⁸, y las escuelas protestantes tuvieron que abrir un curso de religión católica para los alumnos colombianos y renunciar a las clases mixtas.

La enseñanza secundaria, al crecer, se había estructurado y jerarquizado en respuesta a la diversidad de las clases sociales y de las actitudes hacia la educación. Si la formación profesional comenzaba a modernizarse gracias al proceso de industrialización, la enseñanza secundaria clásica, reservada a una élite, seguía siendo un área donde la tradición predominaba sobre la modernización. La influencia europea que había marcado siempre la cultura colombiana estaba lejos de ser suplantada por las influencias norteamericanas.

257 “Pastoral colectiva del episcopado colombiano, en Bogotá, 30 de noviembre de 1951”, en *Revista Javeriana* 37, n.º 181 (1952), 8.

258 “El enemigo a la vista. Instituciones no católicas con fines educativos y sociales que funcionan en Colombia”, en *Revista Javeriana* 36, suplemento, n.º 180 (1951): 166-171.

Epílogo

En el transcurso del medio siglo objeto de este estudio, la educación colombiana evolucionó considerablemente. El Gobierno central se dotó de un Ministerio de Educación Nacional y multiplicó los aportes presupuestales destinados a la instrucción pública. Fue posible imponer al conjunto de escuelas del país programas comunes, un sistema de inspección escolar y líneas de formación especializada. En todos los niveles de enseñanza, tanto en el sector público como en el privado, se multiplicó el número de establecimientos escolares y el de los alumnos. Pero no fue sino a partir de 1945 cuando los matriculados aumentaron con mayor rapidez que la población, lo que permitió una expansión real del sistema educativo.

Algunas reformas recomendadas desde comienzos del siglo acabaron si no por realizarse, al menos por entrar en la legislación con el paso del tiempo. Así, entre las conclusiones formuladas por la Misión Pedagógica Alemana a mediados de los años veinte, se adoptaron poco a poco la unificación de la escuela primaria (1931 y 1963); la fundación de una escuela normal nacional destinada a formar profesores de secundaria (1932); la creación del Consejo Nacional Permanente de Educación y la obligación impuesta a las empresas de sostener una escuela elemental para los niños de sus empleados (1947); la apertura de alternativas técnicas al bachillerato (1948); la instauración de escuelas pilotos para experimentar las reformas pedagógicas antes de volverlas obligatorias (1957) y

la división del bachillerato elemental y superior (1962). En 1934 la ley fijó un salario mínimo para los docentes según una petición del Congreso Pedagógico Nacional de 1917. Desde la década de 1960 el Gobierno nacional empezó a contribuir al pago de las remuneraciones de los maestros de primaria.

Para esto fue necesario que Colombia conociese una profunda transformación de sus estructuras socioeconómicas. A pesar de la permanencia de una economía que dependía principalmente de las exportaciones del café, las actividades se desplazaron del campo a las ciudades y el país entró en una fase de urbanización rápida. La estructura de la población activa se modificó a consecuencia del desarrollo del sector de servicios y de la disminución del sector agrícola, en tanto que la industrialización se concentraba en ciertas regiones (Medellín, Caldas, Valle, Bogotá y Barranquilla). El crecimiento demográfico acelerado produjo un rejuvenecimiento de la población y un aumento del porcentaje de ciudadanos inactivos. Pero la realización de aquellas propuestas educativas se explica también por la existencia —no institucionalizada— de grupos de presión en la educación, que con frecuencia han repetido las mismas ideas desde comienzos del siglo.

El grupo del Gimnasio Moderno, que comprendía en particular a Agustín Nieto Caballero y a Tomás Rueda Vargas, defendió la idea de una reforma educativa sobre el modelo europeo. Estuvo influido por la Escuela Nueva, en la enseñanza primaria, y por los modelos clásicos de los liceos franceses y los colegios ingleses en secundaria. Pero subrayando su orientación colombiana, se opuso a la enseñanza principal en una lengua distinta al español. Combatió en nombre de la calidad contra la cantidad; defendió la independencia del sector privado y ocultó apenas su concepción elitista de la educación. De tendencia liberal, pero católicos practicantes, sus miembros preconizaron la orientación católica de la educación y no estuvieron a favor de la enseñanza mixta (rechazada aún en los años ochenta por el Gimnasio Moderno y el Gimnasio Femenino). Reformistas en los años veinte, no modificaron sus posiciones

treinta años más tarde cuando acabaron unidos a los pedagogos más tradicionales.

Ya influyente en el siglo XIX, el grupo de conservadores modernizantes de Antioquia estaba ligado a los medios comerciales e industriales. Como católicos convencidos sostenían buenas relaciones con el alto clero, lo que les otorgaba un margen más amplio de maniobra frente a la Iglesia. Sus reformas pretendieron con frecuencia modernizar la educación para adaptarla a las necesidades de la economía y hasta anticiparlas. En su activo figuran por ejemplo la legislación orgánica de 1903-1904 y reformas más técnicas posteriores a 1947 que preconizaban la participación de empresas colombianas y organizaciones internacionales (Icetex, SENA).

En el Partido Liberal existían también miembros pragmáticos, conscientes de que Colombia no podía desarrollarse sino con un gran esfuerzo para dar instrucción elemental a las clases populares y formación profesional a un creciente número de jóvenes. Esta tendencia ligada a la Revolución en Marcha prosiguió hasta 1946, en particular con los ministros de Educación Alfonso Araújo (concentraciones escolares rurales), Guillermo Nannetti (escuelas agrícolas), Antonio Rocha (fondos de créditos destinados a la educación), Jorge Eliécer Gaitán y Germán Arciniegas (campañas de alfabetización, educación femenina).

Los jesuitas, después de un largo receso, volvieron a ser influyentes en los años treinta, gracias a la reapertura de la Universidad Javeriana y al rol que les confió la Iglesia en la Acción Social Católica. Agrupados alrededor del padre Félix Restrepo, defendieron las posiciones del Vaticano y del episcopado colombiano sobre la educación católica. Partidarios del *statu quo* social, se esforzaron en prohibir el acceso de las clases populares a la enseñanza superior y sostuvieron que el Estado debía confiarla al sector privado. Al mismo tiempo, para asegurarse un papel preponderante en la educación colombiana, fueron los precursores de nuevas formaciones modernas, con frecuencia reservadas a las mujeres de clase alta. Por intermedio de sus colegios y universidades formaron y mantuvieron la lealtad de jóvenes universitarios, juristas

o economistas, que ocuparon en seguida posiciones claves en el país y supieron defender los intereses de sus antiguos profesores. Además, los jesuitas figuran entre los fundadores y organizadores de la Confederación Colombiana de Colegios Católicos, asociación que representaba en los años 1960 en forma exclusiva la enseñanza privada frente al Estado.

Con el avance de la izquierda en los años treinta, se constituyó un grupo de jóvenes liberales radicales y socialistas. Su acción fue efímera puesto que no logró influir en las políticas educativas sino de los años de 1935 a 1937. Estos liberales fueron recuperados con rapidez por su partido, pero durante el decenio siguiente hombres como Gerardo Molina, a la cabeza de la Universidad Nacional, y José Francisco Socarrás, en la dirección de la Escuela Normal Superior, contribuyeron, en el nivel postsecundario, a promover una pedagogía más experimental y la enseñanza de las ciencias sociales. En el Congreso Nacional, el Partido Socialista Democrático, que reunía a Socarrás y a los comunistas Gilberto Vieira y Augusto Durán, originó la creación del Ministerio de Higiene en 1947.

La evolución de la enseñanza industrial, que pasó de la dimensión caritativa que tenía a comienzos del siglo a la formación profesional y a la creación del SENA de la década de 1950, hubiera sido imposible sin el apoyo de los gremios. Sin embargo, no todos participaron. Así, la SAC, formada por los hacendados, no estuvo a favor de la instrucción de las clases populares rurales y se mantuvo alejada del proceso. La Federación Colombiana de Comerciantes no dio ningún apoyo a las escuelas de comercio hasta la creación del SENA. Por el contrario, la ANDI apoyó la constitución del Icetex, porque la industria tenía necesidad de cuadros técnicos formados en el extranjero: tomó parte en la conformación del SENA a pesar de que juzgaba preferible formar obreros y capataces en las fábricas mismas. La Federación de Cafeteros fundó escuelas de formación agrícola antes que el Ministerio de Educación. Aunque apoyaba la acción del Estado, desconfiaba de este y prefería crear sus

propios establecimientos, cuyo funcionamiento estaba sometido a un control local.

En cuanto al personal docente, es difícil considerarlo como un grupo de presión antes de la fundación de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) en 1962, o sea después del de periodo considerado en este estudio. Aislados en los campos, poco reivindicativo en las aldeas y las pequeñas ciudades, los maestros empezaron sin embargo a organizarse en algunos grandes centros urbanos durante la década de 1940, para luchar contra la degradación de su situación socioeconómica. Además, en los congresos pedagógicos nacionales de 1917 y 1934, los delegados discutieron los problemas de la educación colombiana, propusieron soluciones, algunas de las cuales fueron adoptadas por el Gobierno.

¿Se puede en esta época hablar de grupos de presión por parte de los padres de familia en favor de la escuela? Ciertamente no, en el sentido estricto del término. En la enseñanza privada, los directores se lamentaban de cómo las élites inscribían a sus niños en los establecimientos prestigiosos y se olvidaban de todo cuidado ulterior. Pero según las *Memorias* del Ministerio de Educación, a partir de 1940 la inflación en el costo de la enseñanza privada levantó protestas entre los padres, particularmente en las clases medias, que terminaron en los años 1960 por asociarse para tratar de defenderse. En la enseñanza pública, los padres de familia de las regiones centrales muy católicas como Antioquia, influidos por el clero, tuvieron un papel decisivo en la oposición a la política escolar de Darío Echandía entre 1935 y 1936 y en la exclusión de maestros liberales durante la Violencia. Los sindicatos obreros contaban entre sus reivindicaciones la generalización de la educación y la UTC estuvo entre los fundadores del SENA. Algunos barrios populares de las ciudades se organizaban para defender su escuela pública, pero en los campos los peones y pequeños campesinos tenían otros problemas más urgentes que la educación y no se encuentran huellas de movilización de su parte a ese respecto.

En los años 1980, cuando se realiza este estudio, la educación es prioritaria entre las demandas de los padres de familia de todas las clases sociales. Pero, por parte de las élites dirigentes, nos encontramos lejos de la esperanza que brevemente agitó los años treinta, cuando muchos consideraban la educación como el medio de realizar la integración nacional y los docentes como los que iban a preparar el advenimiento de una sociedad nueva, más justa y feliz. A partir de ahí la sociedad colombiana no cesó de dividirse y fragmentarse, reforzando su pesimismo y su individualismo. Pero la oligarquía entendió que para preservar una paz social precaria debía suministrar a cada uno al menos la esperanza de que pueda aspirar a una mejor posición que los demás o sus progenitores. Este ha sido un papel importante de la educación, de constituir una estrecha vía de promoción social. Hasta los años cuarenta eran las escuelas normales las que desempeñaban esta función: las numerosas becas que concedían permitían a parte de las clases medias rurales y urbanas proseguir estudios secundarios casi gratuitos y algunas veces ingresar a la universidad. En los años 1950, el bachillerato se hizo necesario; colegios públicos y privados crearon entonces cursos de bachillerato nocturno destinados a los jóvenes empleados y trabajadores. Después el diploma de universitario reemplazó al de bachiller y las universidades públicas y privadas se multiplicaron para enfrentar la presión estudiantil. En 1980 Colombia contaba con más de 200 establecimientos postsecundarios hábilmente jerarquizados según su dificultad de acceso y el precio de sus estudios. A pesar de esta formidable expansión universitaria, en 1983 120 000 candidatos no pudieron ingresar a la universidad por falta de cupos. Pero la ilusión de la promoción social a través de la educación permaneció y el gobierno del conservador Belisario Betancur organizó un sistema de educación a distancia utilizando la televisión.¹ Es el precio que

1 DANE, "La educación possecundaria en Colombia en 1980", en *Boletín Mensual de Estadística*, n.º 352 (1980): 41, *El Tiempo*, 11 de noviembre de 1982, 26 de enero de 1983, 18 y 30 de marzo de 1983, y *El Espectador*, 15 de febrero de 1983.

se debió pagar para evitar una reforma profunda de la sociedad. Mientras empleados y obreros estudiaban fuera de sus horas de trabajo, no salían a la calle para expresar sus reivindicaciones. Pero al mismo tiempo las élites cuidaban de proteger su propio modelo educativo que les garantizaba su permanencia en la cima de la sociedad.

No es nuestra intención proponer, sobre la base de este estudio, nuevas políticas educativas para Colombia. Hemos escrito la historia de los procesos de desarrollo de la educación de 1918 a 1957; un cuarto de siglo nos separa de esta última fecha, después de la cual Colombia ha proseguido su evolución. Pero los problemas que en los años 1980 afectan la educación colombiana siguen con frecuencia idénticos aun cuando han sido acentuados por el crecimiento demográfico, la urbanización, las necesidades tecnológicas, así como por la consciencia acrecentada de padres de familia, educadores y gobernantes. Queremos pues señalar ciertas constantes de ese proceso.

En primer lugar, conviene destruir una leyenda: tradicionalmente la educación se ha presentado en Colombia como uno de los principales puntos de divergencia entre liberales y conservadores. Válida para el siglo XIX, esta posición desapareció progresivamente a medida que los liberales se establecieron en el poder. Además, en el interior de cada uno de los partidos políticos, la cuestión educativa se encontraba lejos de ser vista con unanimidad.

Ciertamente los conservadores solían conceder más importancia que los liberales a la orientación católica de la enseñanza. Pero los conservadores, desde los años 1920, con la ayuda de algunos liberales moderados, comenzaron a socavar la independencia de las comunidades religiosas docentes. Durante el decenio siguiente, con excepción de un pequeño grupo de jóvenes liberales bajo Alfonso López Pumarejo neutralizado rápidamente

por el Partido Liberal, ninguna persona pretendió con seriedad suprimir la religión en la escuela pública.

Subsistieron diferencias entre los programas liberales y conservadores en lo tocante a las prioridades de la acción educativa del Estado. Según los conservadores, el Estado debía interesarse en los sectores abandonados por la enseñanza privada, a saber la instrucción primaria y la formación profesional para el artesanado, la industria y la agricultura. Los liberales, influidos por las ideas republicanas, sostenían que el Estado debía poner en pie una enseñanza pública a todos los niveles y democratizar la educación. De hecho, era la cuestión de los colegios de bachillerato la que se planteaba aquí: ¿era necesario tener colegios nacionales al lado de los colegios departamentales y privados, y facilitar así el acceso de las clases populares al bachillerato? ¿Los programas de estudios secundarios clásicos debían ser libres o fijados por el Ministerio, y en qué medida?

Los conservadores y los liberales moderados se esforzaron a partir de los años 1920 en aumentar el control del Estado sobre los colegios, en tanto que estimulaban la libre competencia entre los establecimientos gracias a la privatización de los colegios oficiales dirigidos por congregaciones religiosas. La izquierda del Partido Liberal durante la Revolución en Marcha comenzó a fundar colegios nacionales con el fin de formar una nueva élite nacional cercana al liberalismo y poco dependiente de la Iglesia. Pero desde finales de los años 1930 los liberales se sumaron a las posiciones de los conservadores.

Los partidos se encontraban entonces de acuerdo para hacer depender el avance de la enseñanza secundaria principalmente del sector privado, sometiéndola a un control más estricto del Estado. En cuanto a la orientación dada al bachillerato, conservadores y liberales de todas las tendencias manifestaron un apego constante al bachillerato humanista y se negaron sistemáticamente a permitir que evolucionara hacia las ciencias y la práctica, temiendo que su dominación cultural disminuyera.

En cuanto a la educación de las jóvenes, los dos partidos respetaban la oposición del Vaticano a la educación mixta. Esta no fue contemplada por la enseñanza pública hasta los años 1960, a pesar de las ventajas que se hubieran logrado así en las zonas rurales. La Escuela Normal Superior constituyó la única excepción a esta regla, pero no puede atribuirse al liberalismo, puesto que la experiencia comenzó con el rectorado del conservador Bernal y prosiguió cinco años después de la caída de los liberales. Además, si estos últimos decidieron organizar un bachillerato específicamente femenino, fueron los conservadores los que establecieron las primeras instituciones postsecundarias reservadas a las jóvenes. Unos y otros estimaban que la enseñanza femenina después de primaria debía depender esencialmente del sector privado; completaron esto con una oferta nacional insignificante y con un ofrecimiento departamental un poco más generoso en algunas regiones. La gratuidad de los comedores escolares, introducida por un conservador y convertida en programa nacional por un liberal, suscitó similar reprobación dentro de cada uno de los partidos. Liberales y conservadores estaban de acuerdo en estimular la alfabetización del pueblo, pero dejándola a la iniciativa privada.

Aun cuando uno se refiere a la estadística escolar, se nota en todos los niveles que el crecimiento de la educación dependió menos del partido en el poder y de las prioridades defendidas por el Gobierno, que de las condiciones económicas y financieras del país. Esto último señala la poca influencia ejercida por el Estado en la marcha de la educación. En realidad, conservadores y liberales utilizaban la educación en su lucha por la hegemonía política y la obtención de puestos administrativos, en particular durante los períodos en que el poder pasa de un partido a otro. Pero cuando la amenaza social o los imperativos del desarrollo lo exigían, olvidaban sus divergencias y proponían políticas comunes.

Aunque en los años 1950 la instrucción surgió como una prioridad nacional, su objetivo real consistía en frenar los cambios sociales y mantener a cada uno en su posición: los campesinos en el campo, las mujeres en el hogar, los obreros en las profesiones

manuales, las clases dirigentes en el poder. Sin embargo, algunos ajustes permitían la calificación de nuevas fuerzas de trabajo, principalmente en las clases medias, requeridas de modo urgente por la economía. De este modo se abrieron gradualmente para las jóvenes —quienes a fines del siglo XIX solo contaban con la formación pedagógica, la costura o el ingreso a una orden religiosa como oportunidades— nuevas posibilidades de formación, como el secretariado, el comercio, las profesiones sociales y paramédicas. Los varones tuvieron acceso a nuevas especializaciones: finanzas y contabilidad, electricidad, mecánica de aviación, por ejemplo. Las clases dirigentes concedieron a los más meritorios alumnos de las clases medias y populares una esperanza de promoción social mediante la educación, gracias a la distribución parsimoniosa de becas de estudios, sobre todo en los dominios educativos menos apreciados por las élites (escuelas normales, escuelas industriales y agrícolas). Los niños de las clases populares urbanas accedían con más facilidad a la formación técnica y los de las clases medias al bachillerato y luego a la universidad. Pero debido a la modernización de la economía y al crecimiento demográfico galopante, se hizo necesario poseer diplomas cada vez más altos para obtener empleos remunerativos. La pirámide educativa quedó pues sin cambio, y el sistema no se democratizó realmente. Como lo demuestra la tabla 22, en comparación con Brasil, Chile y México, Colombia no se caracterizaba por tasas de escolaridad elevadas, en particular en primaria.

En realidad, el desarrollo de la educación en Colombia no tuvo lugar sino porque se desarrolló la educación privada, primero reservada a las élites y luego abierta poco a poco a las clases medias, lo que permitió al Estado concentrar su acción en las clases medias y populares. Esta estructura no era nueva: desde la época colonial, a cada categoría social correspondía una trayectoria educativa definida, y el paso de una a otra era excepcional. Con la ampliación del acceso a la educación las trayectorias se multiplicaron, y la división entre enseñanza pública y privada se precisó. Hasta fines de la década de 1920 la mayoría de los niños escolarizados

iban a la escuela pública: los campesinos y pobres de las aldeas y pueblos a la escuela rural; los demás a la escuela urbana. La diferencia social se hacía principalmente por el número de años de escolaridad: menos del 1 % de alumnos llegaban al último año de primaria. Solo una élite restringida enviaba a sus hijos al sector privado en el nivel de primaria, pero la matrícula de las niñas en la enseñanza primaria privada era más frecuente porque los padres la juzgaban más moral y faltaban colegios públicos femeninos. En cuanto a la enseñanza secundaria masculina, la distinción entre establecimientos oficiales y privados era borrosa, pues el Estado contrataba con comunidades religiosas o con particulares la dirección y administración de los establecimientos públicos. En los años 1950 se generalizó la tendencia de las clases medias y superiores a enviar a sus niños a la enseñanza privada desde la escuela primaria. El sector público empezó a cubrir exclusivamente las clases más populares y a ser despreciado.

Tabla 22. Tasa de escolarización primaria, secundaria y superior en 1950: Colombia en comparación con otros países.

País	Población total (en miles)	Alumnos por 10 000 habitantes inscritos en la enseñanza		
		Primaria	Secundaria	Superior
Colombia	11 266	718	49	9
Brasil	51 944	1020	69	7
México	26 332	1029	30	13
Chile	5908	1222	137	16
Francia	42 733	1113	200	35
Estados Unidos	156 981	1411	411	169

Fuente: Lebret, *Estudio sobre las condiciones*, 327.

En esta evolución el aporte de la Iglesia a la obra educativa del Estado fue fundamental. En efecto, este último por razones de presupuesto, de infraestructura y de personal no pudo rechazar el apoyo de la Iglesia; por eso el Estado la estimuló, concediendo subsidios a los establecimientos privados. Aún durante las fases de modernización de 1922 a 1926 y 1934 a 1938, o en el período de transformaciones estructurales de 1945 a 1957, la enseñanza confesional no fue puesta directamente en cuestión y su peso no disminuyó. La educación colombiana descansaba pues sobre dos pilares frágiles: la Iglesia y el Estado, a los que se agregó progresivamente un pilar privado laico.

Por su parte, la Iglesia se sabía indispensable, pero sin recursos suficientes para controlar y menos aún para asegurar la difusión general de la instrucción. En la enseñanza primaria no intervino, sino en las regiones en donde estaba bien cimentada, como Boyacá y Antioquia, por ejemplo. En la enseñanza secundaria concentró su acción en la formación clásica de élites que podían pagar este servicio, aunque practicando a veces ayudas caritativas dirigidas a las clases populares. La Iglesia consideraba la escuela como un medio eficaz de controlar social e ideológicamente la población, pero esperaba hacerlo con menor costo y esfuerzo, a través de la educación de una parte de las clases dirigentes. Al hacer esto, perdió el ascendiente sobre las clases populares de las regiones en donde se encontraba menos presente, porque abandonó la instrucción religiosa a la buena voluntad de los maestros primarios.

Las profundas brechas existentes en la sociedad colombiana se reflejaban pues en el sistema educativo. La separación más visible era el deslinde rural/urbano, porque marcaba tanto las clasificaciones estadísticas como los programas escolares. Como el pueblo era a comienzos del siglo en su mayoría rural, esta separación enmascaraba una división pueblo/élite. A medida que el éxodo rural se aceleró después de 1945, esta fisura se expresó en la educación

por una división pública/privada. El Estado se encargaba de otorgar una educación “civilizadora” y una formación manual al pueblo, en tanto que la Iglesia y el sector privado laico suministraban a las clases medias una formación que las preparaba para los empleos del sector privado terciario, y a las élites una educación que les permitiera competir con las élites europeas o norteamericanas. Además, las clases populares habían asimilado tanto esos valores que desde el momento que sus ingresos lo permitían, enviaban a sus niños a la escuela privada.

La Guerra de los Mil Días y la Violencia sirvieron de catalizadores al revelar a las élites la existencia de clases populares campesinas y el 9 de abril la de clases populares urbanas. Cada uno de estos acontecimientos dio origen a una reflexión sobre el sector educativo: ¿cómo instruir y civilizar el pueblo?, ¿cómo canalizar sus instintos “bárbaros” hacia una actividad constructiva de la que la nación se beneficie?

Entre 1903 y 1904, como en 1951, el Gobierno optó por una educación rural/urbana bien diferenciada tendiente a impedir el tránsito de los campesinos hacia las ciudades. Cuando el catolicismo tendía a idealizar el mundo rural como sano y natural, por oposición al mundo urbano, lleno de corrupción y de vicios, los responsables de la educación colombiana no valoraban la vida rural en la enseñanza. La sola materia que la reconocía era la jardinería o huerta escolar, que figuraba en el programa de las escuelas primarias rurales y urbanas. Pero el contenido de la enseñanza rural nunca fue concebido específicamente para los campos, puesto que no era más que un concentrado del programa de las escuelas urbanas. Una disciplina como la urbanidad o las buenas maneras (especie de catálogo de cortesías de uso entre las élites de las ciudades), debía servir para “urbanizar” a los pequeños campesinos. Esta orientación se hallaba reforzada por el magisterio de las escuelas rurales, en su mayoría mujeres originarias de las clases medias de las ciudades y pueblos que denigraban abiertamente el campo y la agricultura, recurso con el que afirmaban su superioridad sobre las poblaciones rurales entre las cuales tenían que vivir.

En la instrucción primaria urbana, la orientación de las clases medias y altas hacia el sector privado después de 1948 permitió a los responsables organizar la educación pública según la idea que tenían del pueblo. Se trataba de “civilizarlo” manteniéndolo en su misma situación socioeconómica. De allí el aumento del número de escuelas primarias públicas y de escuelas de formación técnica y laboral. Al mismo tiempo, la visión apocalíptica que tenían las autoridades del proletariado urbano las conducía a procurar “salvar la familia” con el estímulo de la formación artesanal que permitía a las mujeres trabajar en su domicilio, mientras llenaban sus deberes de madre y esposa.

Por otra parte, una vez más, el bachillerato revelaba un deslinde entre el pueblo y la élite, puesto que servía de filtro en el ascenso social. Reservado hasta los años 1940 a un pequeño número de jóvenes de las clases superiores, comprendía seis años de estudios clásicos. Ante la falta de cuadros técnicos y la necesidad de abrir una vía de promoción social para las clases medias ciudadinas, varios ministros de Educación anhelaron democratizarlo, volviéndolo accesible después de cuatro años de estudios. Esta reforma hubiera permitido a un mayor número de jóvenes obtener el bachillerato elemental y después seguir una formación técnica, dejando a las élites el privilegio del bachillerato superior que conduciría a la universidad después de dos años suplementarios de colegio. Pero intelectuales, eclesiásticos, pedagogos y políticos rehusaron incluso esta democratización parcial, con el pretexto de que reduciría el estatus del bachillerato en la sociedad.

La evolución de la manifestación de las brechas sociales en las estructuras educativas explica el lugar insignificante que ocupaban los maestros en la sociedad colombiana. Por supuesto, la visión de los docentes que hemos entrevistado sobre estos cuarenta años de historia es muy dispareja. Tantos maestros, tantas historias. Algunos escogieron la enseñanza por vocación, otros por tradición

familiar; algunos porque la escuela normal daba la única posibilidad de hacer estudios secundarios; o para las mujeres, porque no disponían de una verdadera elección profesional; algunos porque pensaban beneficiarse de un cargo relativamente estable en la administración pública; otros porque tal era la voluntad de sus superiores religiosos.

Las carreras de estos maestros eran por lo tanto muy diferentes. Varios siguieron enseñando toda su existencia, pasando con frecuencia de una escuela de aldea a un colegio secundario público. Mujeres que habían renunciado a su profesión al contraer matrimonio, volvieron a ejercer la enseñanza después de la muerte o el abandono de sus esposos. Para estos maestros y maestras, las condiciones de vida fueron difíciles; con jubilaciones irrisorias, se veían obligados a trabajar hasta una edad avanzada para poder obtener una segunda pensión que les permitiera vivir con decencia. Algunos pudieron lograr cargos de rectores o de responsables en el Ministerio de Educación cuando al Estado le faltaban candidatos especializados, gracias a su iniciativa personal o a sus palancas políticas. Entre estos, algunos realizaron una brillante carrera pública, hasta llegar a ser profesores universitarios, directores ministeriales, ministros de Educación o incluso altos funcionarios de la Unesco. Varios abandonaron la enseñanza oficial en un momento de intenso conflicto político para ingresar en el sector privado como docentes o como rectores de colegio o ya para fundar su propio establecimiento. Por último, muchos utilizaron la enseñanza como trampolín hacia un futuro más remunerador en la política, la industria o el comercio.

De cada trayectoria se derivó una apreciación particular de la profesión docente. Numerosos la veían con amargura. Tenían el sentimiento de haber malgastado diariamente su existencia en las dificultades de la enseñanza y las mezquindades de la política, mientras algunos de sus contemporáneos hacían fortuna en el derecho, la medicina o en los negocios más o menos honestos. Pero otros, menos ambiciosos o más apasionados por el oficio, estimaban que la experiencia valía su precio elevado a causa de su dimensión

humana y aún patriótica. Esta actitud era en particular común entre las mujeres, quienes consideraban que gracias a su compromiso profesional habían participado en el desarrollo de la nación.

Todos, sin excepción, conservaban una profunda nostalgia del pasado, de los años 1925 a 1945, cuando la enseñanza era un apostolado y se sentían los mensajeros de la cultura hacia la población. Soportaron mal las transformaciones estructurales de los últimos decenios, que atribuían a la Revolución en Marcha o al 9 de abril, y por consiguiente a la política. No advirtieron que eran víctimas de la muy débil democratización del sector educativo, a consecuencia de la cual la enseñanza privada se separó netamente de la enseñanza pública. Durante medio siglo, el sector estatal continuó funcionando de manera rutinaria, reproduciendo año tras año una enseñanza y una pedagogía casi idénticas. En efecto, la mayoría de los docentes no habían tenido otra formación que sus propios estudios primarios o secundarios y el Estado no hacía nada para capacitarlos. Pero simultáneamente el sector privado se diversificaba. Si numerosos establecimientos no se distinguen en nada de las escuelas públicas, en las grandes ciudades se desarrolló una educación privada moderna, que no tenía nada que envidiar a Europa o a los Estados Unidos. Por lo tanto, en ausencia de una educación común para todos los colombianos, el cargo de “maestro oficial”, de formador de las clases medias y altas en el primer tercio del siglo xx, se convirtió después en uno de funcionario menor encargado de instruir a las clases populares. El maestro oficial fue vinculado al fracaso del Estado en su misión de ofrecer una cultura general y una identidad nacional al conjunto de la población; entre tanto el sector educativo privado pudo vanagloriarse de preparar las élites para asumir la dirección del país.

Al mismo tiempo, la influencia eclesiástica sobre el profesorado disminuyó poco a poco. Efectivamente, en los años 1950, las congregaciones religiosas crearon escuelas normales privadas para las jóvenes de clases medias. Pero la Iglesia no supo o no pudo aprovechar el vacío dejado por el Estado en la preparación de los maestros para instaurar seminarios pedagógicos o emisiones

radiofónicas especializadas que hubieran permitido mantener un control ideológico indirecto en la enseñanza primaria pública. Ese abandono iba a costar caro a la Iglesia y al Estado; en 1958 los docentes fundaron la Federación Colombiana de Educadores (Fecode). En 1960 este sindicato organizó su primera huelga bajo el lema de “los maestros no son apóstoles, sino explotados”;² progresivamente se liberó de los partidos Liberal y Conservador para aproximarse a las teorías de la lucha de clases.

Es forzoso reconocer, en el proceso de modernización colombiano, la fragilidad del Gobierno nacional a pesar de la Constitución Republicana de 1886. Dividida por sus cordilleras andinas, Colombia no comenzó a disponer de una red interdepartamental de comunicaciones sino a partir de los años 1940, gracias al desarrollo de la aviación y de las carreteras. Hasta entonces el Gobierno central se encontraba aislado del resto del país e ignoraba sus condiciones reales.

El ministro de Educación, por ejemplo, no realizó sus primeras expediciones en el sur (Huila y Nariño) sino después de 1930, y la realidad de la educación se manifestó con brutalidad a las autoridades de Bogotá. La inspección escolar nacional que surgió después de estos viajes funcionó a medias. Llegó a establecer cierta unidad en la enseñanza secundaria clásica, pero la mayoría de los establecimientos escapaban a su vigilancia. En la enseñanza primaria, se desarrollaba sobre todo en las regiones centrales, en donde la inspección departamental se había establecido hacía mucho tiempo: era pues en cierto modo redundante. Además, entre 1935 y 1938, y entre 1949 y 1953 la inspección nacional tuvo una acción más política que pedagógica, lo que reforzó aún más la desconfianza de los departamentos con respecto al Gobierno central. Otras tentativas del Ministerio de Educación, como el

2 Coral, *Historia del movimiento*, 74.

establecimiento de escuelas agrícolas o la asignación de aportes para la construcción de escuelas primarias en los años 1940, se encontraban llenas de irregularidades que mostraban, por una parte, la incapacidad del centro para controlar el nivel local y, por otra, la sumisión del Ministerio a los intereses políticos. Por último, el radio real de acción del Ministerio superaba raramente los límites de Bogotá y de los municipios vecinos, como lo ilustraba la experiencia de los “centros de interés” o la campaña de cultura aldeana y rural de los años treinta.

De hecho, en Colombia la geografía siempre ha favorecido la pluralidad de centros. Bogotá, capital política y administrativa compite con Medellín, centro industrial del país donde la ANDI tiene su sede, y con Barranquilla, centro comercial por el que transitaba desde 1936 gran parte del comercio exterior. En el dominio educativo, Bogotá es el centro del país, menos porque el Ministerio de Educación tenga allí su sede que porque, desde la época colonial, las élites provenientes de todas las regiones han recibido allí su formación secundaria o superior. De ese modo, entre los dirigentes políticos de los años de 1918 a 1957, numerosos son los que habían estudiado en el Colegio de San Bartolomé, en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario o en la Universidad Nacional.³ Así mismo, la implantación del Gimnasio Moderno o de la Escuela Normal Superior de Bogotá mostró que la capital era el centro de innovaciones pedagógicas, como la Escuela Nueva o los centros de interés de Decroly. Pero esta hegemonía se encontraba amenazada a intervalos: por Medellín a partir de la fundación de la Escuela de Minas en 1888, que introdujo los estudios de ingeniería en el país; por Boyacá en la época de su reforma educativa de 1925 a 1930, que inició los programas de alimentación e higiene en la escuela primaria y la formación de maestros secundarios bajo la dirección del alemán Julius Sieber; por Boyacá aun, cuando se creó ACPO, o la alfabetización y capacitación campesina por radio,

3 Debe anotarse, sin embargo, que Mariano Ospina Pérez había estudiado en la Escuela de Minas de Medellín.

en Sutatenza en 1947. Por último, si los más prestigiosos establecimientos secundarios y universitarios colombianos se encontraban en Bogotá, la instrucción pública de Cundinamarca, hasta los años 1940 se encontraba menos organizada y registraba resultados menos positivos que en Antioquia, Caldas, Valle y Atlántico y no podía servir de modelo a otros departamentos.

Durante la primera mitad del siglo xx, la educación era en esencia una tarea de los departamentos. Estos la financiaban en gran parte, nombraban los docentes e inspeccionaban los establecimientos escolares. Ese federalismo tenía límites: los programas de estudios y el calendario escolar, lo mismo que en ciertas épocas la atribución de diplomas oficiales de secundaria dependía del Ministerio de Educación. Una organización tal ofrecía ventajas al evitar al conjunto de las regiones soportar en el mismo grado los excesos políticos del Gobierno central y los cambios en la administración nacional. Al estar así preservada la independencia de los diferentes sectores educativos, ciertas reformas apresuradamente decididas por el Ministerio de Educación permanecieron como letra muerta, cuando hubieran producido verdaderas catástrofes en caso de haberse aplicado en toda la nación. Esta organización dejó también lugar a una mayor iniciativa de los departamentos, de los municipios, e, individualmente, a los maestros.

Pero contribuyó también a ampliar la brecha entre las regiones ricas, desarrolladas y emprendedoras en materia educativa, y las regiones pobres en donde las élites no hacían ningún esfuerzo para extender la instrucción elemental a las clases populares. Así, Antioquia, Valle, Caldas y Atlántico disponían de una infraestructura escolar en todos los niveles de los sectores público y privado mientras que, en Bolívar, Magdalena o en los territorios nacionales, la oferta educativa se encontraba extremadamente limitada en primaria y es casi inexistente en secundaria. De 1918 a 1957 la jerarquía entre los departamentos más avanzados y los más retrasados, permaneció igual. Solo Caldas registró un salto adelante en la educación secundaria porque su economía se desarrolló y se diversificó. Pero Boyacá no compensó su retardo escolar a pesar

de la reforma emprendida por su dirección de instrucción pública. Además, las regiones más desarrolladas se negaban a ayudar a las menos favorecidas, bajo el pretexto de que esto estimularía su inacción y disminuiría su sentido de responsabilidad. En el caso de Colombia, pues, la alfabetización y la escolarización parecían depender más del desarrollo económico de cada región que de las políticas escolares que esta adoptaba.

Dentro de cada departamento, las desigualdades tampoco tuvieron tendencia a reducirse. En los campos, los gamonales hacían la ley y perpetuaban, con una notable estabilidad hasta el periodo de la Violencia, la dominación de una élite local sobre el campesinado. Contra ese poder local el gobierno departamental logró imponerse en Antioquia, Cundinamarca y el Valle del Cauca, los que se encontraban bastante centralizados, pero en menor medida en los departamentos en los que imperaba el minifundio o las grandes propiedades. *A fortiori*, el Gobierno central no consiguió imponerse. En todas partes, la atención de las autoridades escolares se dirigía prioritariamente a la capital departamental y en último término a las zonas rurales. En cuanto a los municipios, estos estaban lejos de asegurar una democratización local de la educación, puesto que con frecuencia concentraban sus recursos en la escuela urbana, frecuentada por las élites y las clases medias, y hasta en el colegio privado de la localidad mientras desatendían las escuelas rurales.

Aunque periódicamente el debate entre partidarios de una organización centralista y de una organización descentralizada de la educación agitaba los medios políticos colombianos, el Ministerio de Educación no podía pretender asegurar la instrucción pública. Las tentativas de centralización de la educación realizadas por la Revolución en Marcha y después por Gaitán fracasaron, tanto por razones políticas como regionalistas y financieras.

Durante todo este período el Estado promulgó leyes para unificar el país, pero no las aplicaba, sobre todo porque muchas veces estaban desprovistas de disposiciones financieras. Esto era particularmente notable en la educación. La larga serie de decretos que no

se cumplieron en el curso de esos 40 años de historia señala que importaba más a los ministros dejar su nombre a la posteridad por una nueva ley que distinguirse frente a los administrados por una gestión seria. Los gobiernos no respetaban la ley, los ciudadanos, con mayor razón, la ignoraban: “*se obedece pero no se cumple*”.⁴ Esta pasividad convenía a menudo a las autoridades. Estas no hubieran podido jamás hacer frente, por ejemplo, a la entrada masiva de los niños en el sistema escolar que hubiera ocasionado la obediencia a la Ley 56 de 1927 sobre enseñanza elemental obligatoria. Según esta perspectiva, la legislación era más un ideal al cual gobernantes y gobernados aspiraban que normas que debían ser estrictamente observadas.

El Ministerio de Educación cumplió de manera muy irregular e incompleta las tareas que le correspondían: las escuelas normales de las capitales departamentales se cerraron con frecuencia, las grandes escuelas de Bogotá eran insuficientes y mal equipadas; el material escolar faltaba en la mayoría de las escuelas primarias. Los responsables justificaban sus dificultades en la falta de presupuestos asignados por el Gobierno central a la educación. Pero no mencionaban el orden de prioridad adoptado en los gastos: primero la universidad reservada a las élites, y en último lugar la escuela primaria para las clases populares.

El Estado no encarnaba pues el bien común. Botín electoral, era debilitado por la lucha constante entre liberales y conservadores para el control de los cargos de la administración, lo que lo privaba de estabilidad. Este fenómeno alcanzó su paroxismo durante la Violencia. Entonces los principales instrumentos de coerción del Gobierno central —el Ejército y sobre todo la Policía— llegaron a ser los instrumentos de una facción del Partido Conservador; habiendo perdido todo crédito nacional fracasaron en su tarea de pacificar el país.⁵ Para asegurar cierta continuidad en la representación de

4 Fórmula que expresa la obediencia pasiva o fingida.

5 Sobre el debilitamiento del Estado durante la Violencia. ver Oquist, *Violencia, conflicto y política*, 236-271.

sus intereses y en los asuntos públicos, la oligarquía debió entonces crear instituciones descentralizadas. Después, ante la amenaza que hizo pesar el gobierno militar de Rojas sobre su hegemonía, creó el Frente Nacional que institucionalizó la repartición del Estado entre los dos partidos tradicionales y prohibió toda alternativa política. Por esto, ¿cómo asombrarse de que los ciudadanos colombianos no hayan confiado nunca en su Estado?

En realidad, si el Estado tenía tanta dificultad para imponerse, era también porque el problema de la nación y sobre todo de la nacionalidad colombiana no se había resuelto. Ciertamente, a diferencia de otros estados latinoamericanos en los cuales una parte importante de la población es indígena y habla lenguas autóctonas, Colombia no tiene prácticamente ningún problema lingüístico, y la casi totalidad de sus habitantes hablan español. Pero el proceso de independencia por el que pasó perpetuó la dominación de los criollos sobre el resto de la población. Hasta mediados del siglo xx los debates sobre la raza colombiana y la Violencia mostraron que los componentes étnicos no blancos y aún la inmensa mayoría constituida por los mestizos, eran percibidos por las élites intelectuales y dirigentes como inferiores, incultos y peligrosos. En cuanto a los indígenas, seguían tachados de “salvajes” que habría que “civilizar” antes de pensar en integrarlos. Culturalmente, la Independencia no significó una rehabilitación del pasado precolonial, sino un desplazamiento de las influencias extranjeras de España hacia Inglaterra, Francia y, más tarde, los Estados Unidos. Las élites no buscaban pues construir una identidad nacional fundada en la afirmación de una cultura y de un modo de vida propios a los colombianos que la escuela contribuiría a difundir. Al contrario, no estimulaban el nacionalismo sino negativamente al desarrollar un complejo de inferioridad con respecto a los modelos extranjeros.

La dependencia cultural y económica de las élites colombianas explicaba la dependencia en el campo educacional. Después de España en el periodo colonial, Gran Bretaña y Alemania marcaron la educación del siglo XIX hasta la llegada de las ordenes francesas, y por tanto el retorno a una educación católica con frecuencia dada en francés. Colombia copió entonces la estructura escolar europea y la adaptó a su estado de desarrollo socioeconómico. Hizo corresponder los niveles de enseñanza y los títulos otorgados a empleos netamente superiores a los de Europa. Así, la instrucción primaria, aún incompleta, habilitaba para los cargos en el comercio, la enseñanza primaria y la industria; los jóvenes de clases medias utilizan la escuela normal para seguir gratuitamente estudios secundarios, completar el bachillerato y entrar a la universidad para luego ascender los grados de la administración o hacer política. En los años 1920, los alemanes de nuevo y el belga Decroly contribuyeron a la modernización de la organización educativa y de los métodos pedagógicos. La Segunda Guerra Mundial fue la época de los refugiados alemanes, franceses y españoles en Colombia y del desarrollo de las ciencias sociales. Pero progresivamente los estadounidenses comenzaron a penetrar en la educación: por una parte, a través de las teorías de John Dewey, de las escuelas agrícolas y de las campañas de alfabetización; por otra parte, gracias a los colegios privados bilingües reservados a las élites, que permitían la integración inmediata de estas a los Estados Unidos.

Esta nueva influencia pedagógica estadounidense se explicaba por la consolidación, a partir de 1945, de la penetración financiera y política de los Estados Unidos. La OEA y el BIRF suministraban estructuras y créditos que les permitían intervenir en los asuntos sociales, sanitarios, escolares y económicos del país. En los años 1950, siguiendo el movimiento que preconizaba el desarrollo económico a través de la inversión en los recursos humanos, los colombianos multiplicaron los contactos con organismos internacionales y expertos extranjeros (Unesco, OIT, FAO, Misión Economía y Humanismo, etc.). El Ministerio de Educación, inestable y con poca credibilidad en el país, les confió la planificación a mediano

plazo de la educación nacional bajo el pretexto de que ellos actuaban con independencia de los partidos políticos y de manera centralizada, pero en realidad porque permitían gozar de la ayuda internacional. Colombia se convirtió en un terreno privilegiado para toda suerte de organizaciones, pues se prestaba de buen grado a las nuevas experiencias. Después de la Revolución cubana, Colombia prosiguió con asiduidad esta política. Para acomodarse a las recomendaciones de la Conferencia de Punta del Este (1961), fue el primer país en adoptar un plan decenal de desarrollo económico y social que incluía una estrecha colaboración con la Alianza para el Progreso.⁶

En esta perspectiva, más allá de la dependencia cultural, el ingreso de Colombia a las organizaciones internacionales y el constante recurso a misiones extranjeras fueron igualmente una manera de afirmar su existencia como nación, gracias al reconocimiento de otros, y de asegurarse una cultura y una educación lo suficientemente internacionales como para no poner en cuestión la cultura de las clases dirigentes.

La principal tentativa colombiana de elaborar una cultura nacional la hizo la Revolución en Marcha. Aun cuando siguió de lejos las vías trazadas por la Revolución mexicana y la República española, el primer gobierno de Alfonso López se distinguió por la ausencia de las misiones extranjeras. En el lapso de dos años, quiso realizar el tradicional sueño revolucionario de unificar el país y crear un hombre nuevo mediante la educación del Estado. La Revolución en Marcha buscó afirmar un pasado de luchas nacionales, se remontó a los héroes indígenas de la Colonia y prefirió al Santander colombiano sobre el Bolívar grancolombiano; buscó igualmente disminuir el papel conferido a la religión católica en la definición de la nacionalidad colombiana y en la educación del país. Sin embargo, el Gobierno fue llamado al orden con rapidez, sin haber logrado conducir su política cultural más allá de algunas

6 Cf. "Memorándum del Consejo interamericano económico y social", en Lebot, *Elementos*, 159-160.

publicaciones (la revista infantil *Rin Rin*, la *Revista de las Indias* y la Biblioteca de Cultura Aldeana) destinadas a un público escogido de algunos escolares e intelectuales colombianos o extranjeros.

Intervenir en el dominio de la Iglesia y la religión católica significaba en efecto poner en peligro el frágil equilibrio del país. El estatus reservado a la Iglesia en las instituciones colombianas por una parte permitía compensar la fragilidad del Estado, y por otra, correspondía a la necesidad, para las élites, de encontrar un denominador común para una sociedad con diferencias de clases y regionalismos extremadamente marcados. Además, unía el pasado colonial al presente independiente. El catolicismo de todos, cualquiera que sea su origen social o étnico, permitía colmar la ausencia de varios factores en la construcción nacional. No era fortuito que cada vez que la oligarquía criolla, en el poder desde la Independencia, sentía su dominación amenazada, hacía un llamado a la Iglesia y a su doctrina social, como pudo verse en la Constitución y el Concordato de 1886-1887 que supuestamente iba a poner fin a las guerras civiles del siglo XIX, en la legislación educativa de 1903-1904 que siguió la Guerra de los Mil Días, durante la tregua liberal de 1938-1946 que acabó con la amenaza “socializante” de la Revolución en Marcha, y en el referéndum que institucionalizó el Frente Nacional después de la Violencia. Para comprender a Colombia, sería necesario entonces repensar algún día su historia desde el punto de vista de la evolución de la Iglesia católica que todavía hoy pesa gravosamente sobre la sociedad y sus instituciones.

Anexos

Anexo 1. Ministros de Educación Nacional entre 1918 y 1957

Presidente de la República	Ministro de Educación Nacional	Partido	Fecha de nominación
M. F. Suárez 1918-1921	J.F. Insignares M. Abadía Méndez E. Restrepo Sáenz	Conservador Conservador Conservador	1918 04 de 1919 1921
J. Holguín	B. Vélez	Conservador	11 de 1921
Pedro Nel Ospina 1922-1926 Conservador	E. Ferrero A. Portocarrero M. Arroyo Diez J. N. Corpas J. I. Vernaza	Conservador Conservador Conservador Conservador Conservador	08 de 1922 02 de 1923 09 de 1923 1924 1925
M. Abadía Méndez 1926-1930 Conservador	S. Rodríguez J.V. Huertas E. Arango	Conservador Conservador Conservador	08 de 1926 12 del 01 de 1927 12 del 04 de 1930
E. Olaya 1930-1934 Liberal	A. Carbonell J. Carrizosa Valenzuela P. M. Carreño J. Jaramillo Arango	Conservador Conservador Conservador Conservador	07 del 08 de 1930 28 del 07 de 1931 21 del 09 de 1933 29 del 05 de 1934
A. López Pumarejo 1934-1938 Liberal	C. Lozano y Lozano L. López de Mesa D. Echandía A. Lleras Camargo T. E. Tascón J. Zalamea A. López J. J. Castro Martínez	Liberal Liberal Liberal Liberal Liberal Liberal Liberal Liberal	07 del 08 de 1934 13 del 08 de 1934 10 del 08 de 1935 28 del 01 de 1937 27 del 02 de 1937 01 del 03 de 1937 27 del 03 de 1937 04 del 06 de 1937

Presidente de la República	Ministro de Educación Nacional	Partido	Fecha de nominación
Eduardo Santos 1938-1942 Liberal	A. Araújo Gaviria J. Eliécer Gaitán G. Nannetti. J. Lozano y Lozano G. Arciniegas	Liberal Liberal Liberal Liberal Liberal	07 del 08 de 1938 01 del 02 de 1940 15 del 02 de 1941 21 del 10 de 1941 13 del 01 de 1942
A. López Pumarejo 1942-1945 Liberal	J. Zalamea A. Fernández de Soto A. Londoño Palacio R. Parga Cortes C. Lozano y Lozano R. Ancizar Sordo C. Arango Vélez A. Rocha	Liberal Liberal Liberal Liberal Liberal Liberal Liberal Liberal	07 del 08 de 1942 05 del 09 de 1942 08 del 01 de 1943 12 del 03 de 1943 23 del 08 de 1943 24 del 09 de 1943 08 del 10 de 1943 19 del 11 de 1943
A. Lleras Camargo 1945-1946 Liberal	G. Arciniegas	Liberal	09 del 09 de 1945
Mariano Ospina Pérez 1946-1950 Conservador	M. Carvajai L. Buenahora L. E. Quijano M. Jiménez López E. Zuleta Ángel F. Lozano y Lozano J. Estrada Monsalve E. Arango F. Lozano y Lozano E. Arango M. Mosquera Garcés	Conservador Liberal Conservador Conservador Conservador Liberal Conservador Conservador Liberal Conservador Conservador	07 del 08 de 1946 12 del 08 de 1946 18 del 09 de 1946 11 del 12 de 1946 04 del 02 de 1947 07 del 08 de 1947 15 del 11 de 1947 21 del 03 de 1948 10 del 04 de 1948 21 del 05 de 1948 10 del 10 de 1949
Laureano Gómez 1950-1951 Conservador	A. Alvarez Restrepo R. Azula Barrera	Conservador Conservador	07 del 08 de 1950 02 del 02 de 1951
Rafael Urdaneta A. 1951-1953 Conservador	L. Pabón Núñez J. Estrada Monsalve Lucio Pabón Núñez	Conservador Conservador Conservador	29 del 04 de 1952 25 del 05 de 1953 29 del 05 de 1953

Presidente de la República	Ministro de Educación Nacional	Partido	Fecha de nominación
Gral. Rojas Pinilla 1953-1957 Conservador	M. Mosquera Garcés	Conservador	13 del 06 de 1953
	D. Henao Henao	Conservador	09 del 02 de 1954
	A. Caycedo Ayerbe		04 del 05 de 1954
	G. Betancurt Mejía	Conservador	26 del 08 de 1955
	J. Valencia de Hubach	Conservador	19 del 09 de 1956
	J.M. Rivas Sacconi	Conservador	10 del 10 de 1956

Fuente: a partir de Universidad de los Andes, Departamento de Ciencia Política, "Datos básicos para la elaboración de los índices de política de compromiso" [manuscrito sin publicar].

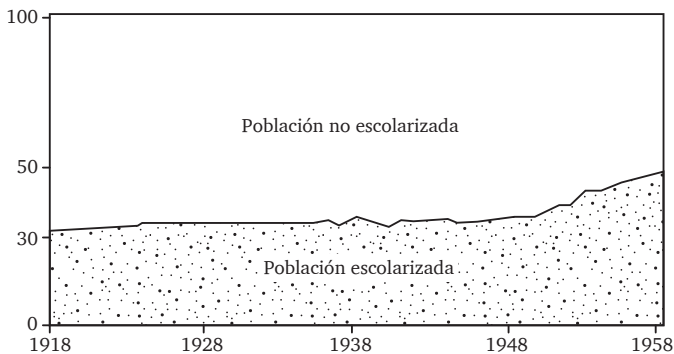
Anexo 2. Gráficos generales de educación

Figura 15. Alumnos inscritos en la enseñanza primaria pública/privada entre 1918 y 1958.



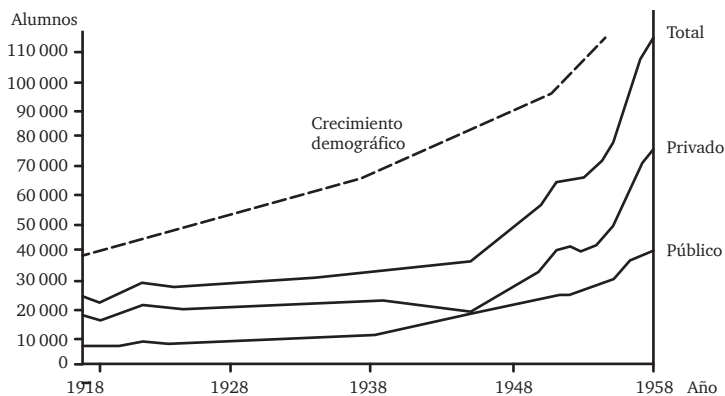
Fuente: Ministerio de Educación Nacional, *Memorias de educación (1918-1938)*, Lebot, Elementos para la historia, 177.

Figura 16. Tasas de escolaridad de la población en edad escolar entre 1918 y 1957 (en %).



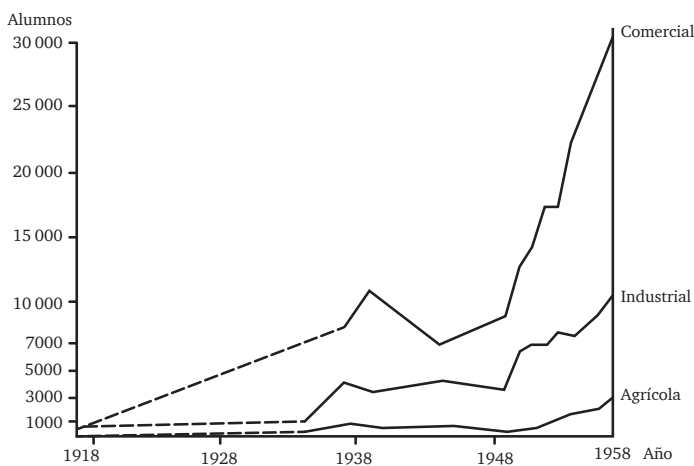
Fuente: a partir de DANE, *Alfabetización y educación primaria* [documento no publicado] (Bogotá, 1980), tabla III-2.

Figura 17. Alumnos inscritos en la enseñanza secundaria clásica y normalista según el sector público/privado entre 1918 y 1958.



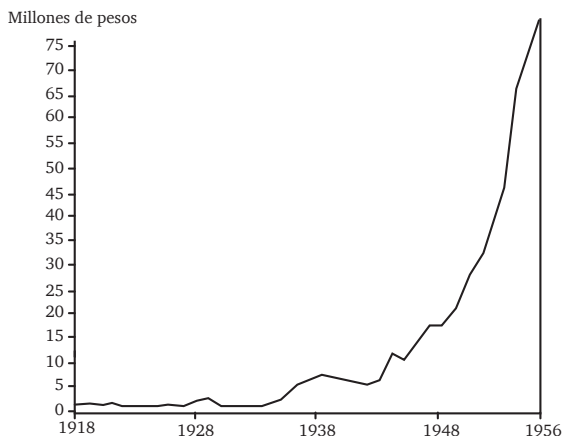
Fuente: a partir de Ministerio de Educación Nacional, *Memorias de educación (1918-1934)*, y Lebot, *Elementos para la historia*, 183.

Figura 18. Alumnos inscritos en la formación profesional de 1918 a 1957.



Fuente: Lebot, *Elementos para la historia*, 183.

Figura 19. Presupuesto de la educación nacional entre 1918 y 1956 (en millones de pesos).



Fuente: DANE, *Estadísticas sobre presupuestos nacionales*, y Lebot, *Elementos para la historia*, 200, corregido por Ministerio de Educación Nacional, *Memorias*, años correspondientes.

Figura 20. Porcentaje del presupuesto nacional dedicado a la educación entre 1918 y 1958.



Fuente: DANE, *Estadísticas sobre presupuestos nacionales*, y Lebot, *Elementos para la historia*, 200, corregido por Ministerio de Educación Nacional, *Memorias*, años correspondientes.

Anexo 3. Evolución de la tasa de cambio del peso con relación al dólar entre 1918 y 1957

1 dólar en diciembre	Peso
1918	0,85
1920	1,18
1922	1,05
1924	1
Sin variación	Sin variación
1932	1,05
1933	1,57
1935	1,75
1937	1,83
1939	1,77
1945	1,82
1948	2,15
1951	2,59
Sin variación	Sin variación
1956	2,51
1957	5,97

Fuente: Marco Palacios, *El café en Colombia (1850-1970). Una historia económica, social y política* (Bogotá: Editorial Presencia, 1979), 407-408.

Anexo 4. Biografías de educadores y de personalidades influyentes en la educación colombiana de 1918 a 1957

A. Biografías de personas entrevistadas por nosotras entre 1980 y 1981

Luis Carlos Álvarez (Medellín, septiembre de 1981)

Nació en Concordia (Antioquia) donde cursó la primaria urbana y tres años de secundaria. En 1937, ingresó a la Escuela Normal de Medellín y se graduó como profesor de primaria en 1940. En 1941, a los diecinueve años, fue nombrado director de un colegio de aldea y, posteriormente, se dedicó a la enseñanza primaria. De 1944 a 1949, dirigió la escuela pública para niños de Támesis, hasta que la Violencia lo obligó a trabajar en Medellín. En 1955, empezó a estudiar medicina, pero la abandonó para volver a la enseñanza. Se jubiló en 1973 y a partir de entonces fue muy activo en la parroquia de su barrio en Medellín.

Ramiro Álvarez Cuesta (Turbaco, Bolívar, julio de 1981)

Nació en el norte de Antioquia y pasó su infancia en Chocó. Asistió a la Escuela Normal de Antioquia donde obtuvo el título de maestro superior. Se especializó en psicología y pedagogía en la Escuela Normal Superior de Bogotá. Entre 1938 y 1942, estuvo a cargo de la educación oficial de Chocó por el Ministerio de Educación y en 1942 fue nombrado rector de la Escuela Normal y de los colegios de Chocó. Después dirigió colegios y escuelas de formación de profesores en Barranquilla, Santa Marta y Cartagena. En 1945, fue nombrado director de Educación de Antioquia y, posteriormente, inspector nacional de escuelas normales del Ministerio de Educación. Cercano a los liberales, tuvo que dejar la enseñanza pública a principios de los años cincuenta y en 1952 fundó el Gimnasio Bolívar de Cartagena, con secciones clásicas y comerciales.

Hermana Ana Benjamín (Medellín, septiembre de 1981)

Nació en 1891 en Santa Bárbara (Antioquia). Tras graduarse en la escuela pública de su pueblo, le ofrecieron una beca para continuar sus estudios en la escuela normal del departamento. Tras cinco años de estudio, recibió el título de maestra de escuela. Trabajó durante tres años como directora de la escuela de niñas de su pueblo. Por entonces, decidió ordenarse monja y realizó su noviciado en la Congregación de las Hermanas de la Presentación. La comunidad la envió a dirigir el Colegio de la Presentación en Támesis (Antioquia) durante 17 años. Más tarde fue nombrada directora del Colegio de la Presentación de Marinilla (Antioquia). En la década de 1940, su congregación la envió a asumir la dirección de su colegio en Barranquilla. Finalmente, volvió a enseñar durante otros seis años en Támesis, antes de jubilarse en la casa de retiro de la Presentación en Medellín, donde se encargó de la preparación individual de algunos niños a la primera comunión.

Gabriel Anzola Gómez (Bogotá, octubre de 1980)

Tras culminar sus estudios primarios, ingresó en la Escuela Normal Central de Maestros, dirigida por los Hermanos de las Escuelas Cristianas en Bogotá. Se graduó en la Escuela Normal Superior con el título de profesor de secundaria, y luego el de doctor en Educación. Liberal convencido, participó en las reformas escolares del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo como director de Educación del Departamento de Cundinamarca (1936-1939), esforzándose por difundir los métodos de la Escuela Activa. Asimismo, participó en los proyectos de reforma escolar de Jorge Eliécer Gaitán en los años cuarenta. La Violencia lo alejó del país y de 1950 a 1961 fue funcionario de la Unesco, primero en México, donde trabajó en la educación de adultos, y luego en París, donde fue responsable de la planificación educativa en América Latina. A su regreso a Colombia, fue jefe de planificación del Ministerio de Educación hasta 1964. Optó por la enseñanza superior y fue decano de la Universidad Externado de Colombia, donde creó la Facultad de Educación. De 1970 a 1972, fue

secretario general del Ministerio de Educación y, de 1972 a 1976, director del Instituto Colombiano de Pedagogía (Icolpe). En 1980 era asesor académico de la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) y miembro del Consejo Académico del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes). Es autor de numerosos libros sobre educación.

Augusto Franco Arbeláez (Bogotá, agosto de 1981)

Asistió a la escuela primaria pública de su pueblo natal de Joropo (Antioquia) y luego al colegio de los jesuitas. Más adelante, estudió filosofía y letras en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Se especializó en el extranjero en la enseñanza de las matemáticas y el inglés (Universidad Gregoriana, William College y Universidad de California). Fue profesor de colegios secundarios. En 1959, se incorporó al Ministerio de Educación como planificador de escuelas primarias. De 1963 a 1969, fue profesor de la Universidad de los Andes y, de 1970 a 1978, director del Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior (Icetex). En 1981, era rector de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá.

Cesar Arboleda (Bogotá, septiembre de 1981)

Asistió a la escuela primaria pública en Santa Isabel (Tolima). En los años 40, ingresó a la escuela industrial oficial del Líbano, primero a costa de sus padres y luego gracias a una beca nacional. Tras cinco años de estudio, se graduó en 1950 como experto en mecánica y luego trabajó durante dos años como técnico de la Federación Nacional de Cafeteros de Colombia (FNCC) para recibir el título oficial del Ministerio. La Violencia lo llevó a refugiarse en Bogotá, donde empezó a enseñar en 1952 en una escuela complementaria para varones. Entre 1955 y 1956, realizó un curso de especialización pedagógica para entrar en la escala salarial. En 1981, era coordinador de los talleres de formación práctica del Centro Don Bosco, un instituto industrial dirigido por los salesianos en Bogotá.

Germán Arciniegas (Bogotá, agosto de 1981)

Nació en Bogotá en 1900 y recibió su educación primaria en un colegio perteneciente a la Universidad Republicana, institución privada de tendencia liberal, y en el Colegio Pestalozziano de Bogotá, también privado y dirigido por dos alemanas. A continuación, cursó sus estudios secundarios en el Instituto Técnico de la Universidad Republicana, otra institución privada, y luego en la sección de bachillerato de la Escuela Nacional de Comercio. Luego ingresó a la facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Bogotá, donde se distinguió más por sus actividades como dirigente de la Federación de Estudiantes, surgida del movimiento estudiantil de Córdoba (Argentina), que por su asiduidad en los estudios. En 1930, fue nombrado vicecónsul de Colombia en Londres. En 1938 y 1939, fue representante en el Congreso. Asimismo, fue profesor de Sociología y Derecho en la Universidad Nacional y en la Universidad Libre (universidad liberal cercana a la masonería). En dos ocasiones, entre 1941 y 1942 y entre 1945 y 1946, fue ministro de Educación y, posteriormente, embajador de Colombia en varios países. Como periodista, colaboró desde los años treinta con *El Tiempo*, diario liberal moderado. Fue autor de numerosas obras, algunas de las cuales, traducidas al inglés o al francés, le dieron una reputación mundial.

Rafael Azula Barrera (Bogotá, agosto de 1981)

Nació en Guateque (Boyacá) en 1912. Estudió en el Colegio de Boyacá en Tunja y posteriormente en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Se licenció en Derecho en el Externado de Colombia en 1936. Como miembro del consejo director del Partido Conservador de Boyacá, fue concejal municipal de Tunja entre 1933 y 1939, y posteriormente representante al Congreso por Boyacá entre 1939 y 1940 y 1943 y 1944. Fue secretario general de la Presidencia de la República de 1946 a 1949. De 1949 a 1950, fue embajador de Colombia en Portugal, y luego en Uruguay de 1950 a 1951. Durante la presidencia de Laureano Gómez, fue primero ministro de Industria y Comercio, y luego ministro de

Educación de 1951 a 1952. Colaboró en los periódicos conservadores *El Siglo* y *El Colombiano*. Fue autor de varios libros.

Gabriel Betancur Mejía (Bogotá, agosto de 1981)

Al culminar sus estudios en la escuela primaria en su aldea natal en Antioquia, ingresó a la Escuela Normal de ese departamento, de la cual fue expulsado en 1936 por su activismo político a favor del Partido Conservador. Esta expulsión le permitió ser aceptado como estudiante en la Facultad de Derecho y Economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, donde obtuvo su licenciatura en 1942. Recibió una beca y un préstamo de la Compañía Colombiana de Tabacos para hacer una maestría en Economía (1944) y en Administración Pública (1945) en la Universidad de Siracusa (Estados Unidos). En 1945, fue agregado comercial en la Embajada de Colombia en Washington, D. C., y posteriormente fue delegado de Colombia en el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y en el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. A su regreso a Colombia en 1947, fue nombrado secretario general de la Asociación Nacional de Industriales (ANDI) de 1947 a 1949, y secretario de Asuntos Técnicos y Económicos de la Presidencia de la República en 1949-1950. En este último cargo, hizo que se adoptara el principio del Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior (Icetex), del cual fue el primer director de 1950 a 1955. De 1955 a 1956, como ministro de Educación Nacional bajo el mandato del general Gustavo Rojas Pinilla, promovió la planificación integral de la educación. De 1957 a 1961, asumió la dirección del Icetex. A continuación, trabajó durante dos años en la Comisión de Educación de la Organización de los Estados Americanos (OEA) en relación con la Alianza para el Progreso. Tras un breve regreso a Colombia como director general de la Asociación Colombiana de Universidades, pasó a ser director adjunto de la Unesco en París de 1963 a 1966. De 1966 a 1967, nuevamente nombrado ministro de Educación de Colombia, bajo la presidencia del liberal Carlos Lleras Restrepo, emprendió una importante reforma del sistema educativo

colombiano. Después colaboró con diversas organizaciones, como la Unesco, la OEA y el Banco Mundial, así como con el Gobierno colombiano, y fue asesor de muchas empresas colombianas. Fue miembro del Partido Conservador y del Opus Dei.

Luis Antonio Bohórquez Casallas (Bogotá, agosto de 1981)

Después de asistir a la escuela primaria en su pueblo de Boyacá, estudió en la Escuela Normal de Tunja en la década de 1930 con el pedagogo alemán Julius Sieber (en misión en Colombia entre 1926 y 1936). Empezó como maestro rural en un pueblo de tierra caliente y luego enseñó en escuelas urbanas. Más tarde fue profesor y rector de colegios secundarios y escuelas normales. Es autor de una historia de la educación colombiana desde la Colonia hasta 1955: *La evolución educativa en Colombia* (Bogotá, 1956), en la que defiende la necesidad de una educación católica para el país. Fue miembro del Partido Conservador.

Magdalena Briceño de Achury (Bogotá, diciembre de 1980)

Nació en Bogotá. Estudió en el Instituto Pedagógico Femenino de 1927 a 1931. Posteriormente, fue profesora en la escuela anexa del instituto y, de 1935 a 1937, fue enviada por el Gobierno a Alemania para especializarse en biología. A su regreso, tuvo algunos problemas para encontrar trabajo debido al ascenso del nazismo en Alemania, a pesar de que su familia pertenecía al Partido Liberal. Fue profesora en Medellín durante dos años y luego regresó a Bogotá para ser nombrada profesora del Instituto Pedagógico Femenino, gracias al apoyo de Tomás Rueda Vargas y Luis López de Mesa.

Monseñor Emilio de Brigard Ortiz (Bogotá, febrero de 1981)

Nació en Chía (Cundinamarca) en 1888. Estudió en el Seminario Conciliar de Bogotá y fue ordenado sacerdote en 1911. Tras sus estudios en el Colegio Pío Latino Americano y en la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma, obtuvo los títulos de doctor en Teología y en Derecho Canónico. A su regreso a Colombia, en 1918, inició su carrera en la arquidiócesis de Bogotá como

capellán de varios colegios, entre los cuales el Monasterio de la Visitación y el Gimnasio Moderno. En 1944, fue nombrado obispo titular de Coracesio y auxiliar de Bogotá. En 1950, fue nombrado vicario capitular y después vicario general de la arquidiócesis de Bogotá. En 1961, fue elevado a arzobispo auxiliar de Dysti. Asistió a las reuniones del Concilio Ecuménico Vaticano II en sus cuatro períodos. En 1978, crea la Fundación de caridad monseñor Emilio de Brigard con sede en el Gimnasio Moderno.

Pedro Bustamante (Medellín, septiembre de 1981)

Tras culminar su educación primaria en la escuela pública de Girardota (Antioquia) asistió a la escuela privada laica del pueblo, que no ofrecía el bachillerato. En 1922, inicia la carrera docente: tras un examen de sus conocimientos por parte del maestro principal de una escuela urbana y una breve introducción a la práctica pedagógica, es nombrado maestro rural. Un año después, fue maestro urbano en Valparaíso (Antioquia) donde no se quedó por el clima tórrido del lugar. Luego fue enviado sucesivamente a Jericó, Pueblorrico y Andes (Antioquia). A finales de los años 20, fue nombrado director de la sección elemental de una escuela primaria pública de Medellín. En 1936, pasó a la enseñanza secundaria como profesor del Liceo de Antioquía, en Medellín, porque se negó a presentarse al examen del cuerpo docente organizado por el Ministerio de Educación, entonces en manos del Partido Liberal. Posteriormente, impartió clases en el Instituto Técnico nocturno y, en los años 60, en el Instituto Pascual Bravo de Medellín. Se jubiló después de esta última experiencia.

Arturo Camargo (Bogotá, octubre de 1980)

Asistió a la escuela primaria pública en la década de 1930, y luego ingresó a la escuela normal, donde obtuvo el título de maestro. A continuación, estudió en la Escuela Normal Superior de Bogotá, donde se especializó en la enseñanza de las ciencias y se licenció en 1947. Fue profesor de matemáticas y ciencias en el Gimnasio Moderno, decano de la sección de matemáticas y física de la

Universidad Pedagógica Femenina en 1960, rector de la Universidad Pedagógica de Tunja. En 1980, era director de la coordinación de los planes de estudio del Gimnasio Moderno y de la Universidad de los Andes.

Elena Cano Nieto (Bogotá, noviembre de 1980)

Asistió al Gimnasio Femenino de Bogotá, donde se graduó en 1936. Luego estudió biología en la Universidad de Ginebra (Suiza) antes de regresar a Colombia. Trabajó durante un tiempo en el Ministerio de Educación y en 1947 fue nombrada secretaria del Consejo Superior Permanente de Educación. A partir de 1955, fue directora de escuelas privadas para niñas. En 1963, fundó el Gimnasio de Nuestra Señora en Bogotá, reservado abiertamente a las chicas de élite, del cual era directora en 1980.

Emilia Duque Yepes (Medellín, septiembre 1981)

Completamente autodidacta, Emilia Duque nació en Don Matías (Antioquia). Comenzó trabajando como secretaria en una empresa de Medellín, luego desarrolló un método de enseñanza de mecanografía y taquigrafía y enseñó en algunas escuelas privadas antes de abrir su propia escuela en 1940: el Instituto Comercial Antioqueño de Medellín, primero con sede en su casa y luego en otro edificio propio. Al no tener un título oficial, tuvo dificultades para que su instituto fuera reconocido por las autoridades en los años 40 y, de nuevo, en los 50, tras la prohibición de la educación mixta. En 1966, su labor educativa fue finalmente reconocida a nivel departamental y nacional.

Nicolás Gaviria Echavarría (Medellín, septiembre de 1981)

Nació en 1897 en Barbosa (Antioquia). Cursó la escuela normal de maestros de Antioquia, donde obtuvo el diploma superior en pedagogía en 1916. Como maestro de escuela en Antioquia y en Atlántico de 1917 a 1926, fue nombrado inspector de instrucción primaria del departamento de Antioquia. Fue sucesivamente profesor y luego rector de colegios oficiales antes de empezar su

carrera en el Partido Conservador, donde se interesó también en los asuntos educativos. Fue diputado en la Asamblea de Antioquia en distintas ocasiones desde 1933 y representante del Congreso Nacional entre 1943 y 1944 y entre 1947 y 1948 en particular.

**Nina Giralda de Espinosa (El Guamo, Antioquia,
septiembre de 1981)**

Originaria de Montebello (Antioquia). Habiendo cursado la escuela primaria y el colegio hasta el cuarto año, comenzó a enseñar en una escuela rural de su región. En 1936, el examen general del cuerpo docente le permitió ser clasificada en la cuarta categoría de la profesión; desde allí, progresó lentamente hasta la primera categoría. En 1942, recién casada, renunció a la profesión para dedicarse a sus hijos. Pero en 1950, su esposo, liberal, perdió su empleo por razones políticas. Gracias al apoyo del cura de su pueblo, encontró una plaza de maestra en la región, luego en Andes. Trabajó en la enseñanza hasta los años sesenta.

Eduvigis Gómez Gallo (Medellín, julio de 1981)

Nació en El Carmen de Viboral (Antioquia), donde cursó los cinco años de escuela primaria en los años 30, y luego la escuela secundaria en el colegio privado de Santa Teresa. Como deseaba ser maestra de escuela, se presentó al examen de admisión al cuerpo docente en Sonsón y fue nombrada en una escuela urbana de Montebello, siempre en Antioquia, en 1945. Durante la Violencia, fue desclasificada y transferida a una escuela rural de El Carmen, enseñando a cien niños en la mañana y a cien niñas en la tarde. Fue demasiado para ella, se enfermó y tuvo que dejar la enseñanza.

Padre Álvaro González, S. J. (Bogotá, agosto de 1981)

Recibió su educación primaria en una escuela pública de pueblo cerca de Bogotá en los años cuarenta y luego ingresó al Colegio de San Bartolomé de la capital, donde obtuvo el bachillerato. A continuación, asistió al seminario de los jesuitas y entró en la Compañía de Jesús, donde se ordenó en 1955. Se dedicó entonces

a la educación. De 1970 a 1976, fue secretario de la comisión educativa del episcopado de Bogotá, y después rector del Colegio Mayor de San Bartolomé.

Conrado González Mejía (Medellín, septiembre de 1981)

Cursó sus estudios primarios y secundarios en el colegio de los padres sudistas de San Pedro (Antioquia), donde todos los profesores eran franceses, en la década de 1920. Luego, gracias a influencias, fue maestro de escuela durante algunos años. En 1935, ingresó a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional en Bogotá e incluso obtuvo una beca, aunque perteneciera al Partido Conservador, gracias a la amistad de su padre con el ministro de Educación Luis López de Mesa, liberal, pero antioqueño. Luego fue director de colegios privados y más tarde profesor de la Escuela Normal de Antioquia, de la que fue rector en 1949. Ese mismo año fundó con Miguel Roberto Téllez el Instituto Jorge Robledo, con el objetivo de ofrecer a los jóvenes de Medellín una educación secundaria laica privada. En 1953, hizo un año de especialización en la Escuela Normal Superior de París. De 1959 a 1961, fue jefe del Departamento de Inspección Nacional del Ministerio de Educación, y luego coordinador de Colombia en la Alianza para el Progreso. En 1981 trabajaba en una editorial de Medellín, editando textos escolares.

Padre Gonzalo Carlos (Bogotá, agosto de 1981)

Enrique Aristizábal, en la vida civil, nació en Pensilvania (Caldas), en 1897. Tras sus estudios primarios en la escuela local, sus padres, que tenían diecisiete hijos, le instaron a aceptar una beca ofrecida por la comunidad de las Escuelas Cristianas. Así, estudió en el Colegio de La Salle de Bogotá, ingresó en la congregación y comenzó a enseñar en el Instituto de La Salle en 1915. En 1925, durante la visita del pedagogo belga Ovide Decroly, entró en contacto con un profesor de la Universidad Católica de Lovaina, Raymond Buyse, que lo llevó a Bélgica. Allí permaneció ocho años, durante los cuales escribió una tesis doctoral en pedagogía sobre

el vocabulario infantil (1938). A su regreso a Colombia, la comunidad lo envió a enseñar francés en su escuela de Pamplona (Norte de Santander). Durante toda su vida fue profesor de francés y a veces rector de las escuelas de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. En los años cincuenta, fue miembro del Consejo Nacional Superior de Educación y llegó a ser secretario del nuncio apostólico. También participó en la creación de la Confederación Colombiana de Colegios Católicos.

Ernesto Guhl (Bogotá, agosto de 1981)

Nacido en 1915 en Berlín, llegó a Colombia en 1937, huyendo del ascenso del nazismo en Alemania. Geógrafo de formación, primero intentó trabajar para la empresa alemana de aviación SCADTA, que rechazó sus servicios por motivos políticos. Luego fue contratado como profesor de geografía por la Escuela Normal Superior, y en 1952 por la Universidad Nacional, como profesor de las facultades de Sociología y de Ciencias Humanas, donde fundó en 1966 el Departamento de Geografía. Siempre combinó la cátedra con la investigación de campo en las diversas regiones de Colombia. Es considerado como el padre de los estudios geográficos modernos en Colombia y es el autor de numerosos libros y artículos sobre la geografía social del país.

Javier Gutiérrez Villegas (Medellín, septiembre de 1981)

Nació en Abejorral (Antioquia) en 1925, en donde asistió a la escuela primaria pública en la década de 1930, en pleno conflicto entre los nuevos maestros de primaria y el párroco, apoyado este último por los padres de familia. Después de dos años de estudio en la escuela secundaria de la aldea, obtuvo una beca en la Escuela Normal de Medellín, que en 1943 le concedió el título de maestro. Comenzó dirigiendo una escuela en Santa Rosa de Osos antes de ser profesor en las escuelas secundarias del departamento de Antioquia. En 1949, fue rector y profesor del programa de bachillerato nocturno del Liceo Antioqueño de la Universidad de Antioquia. En 1963, fue rector del Liceo Marco Fidel Suárez, el

único colegio clásico nacional de Medellín. En 1981, trabajaba en una editorial de textos escolares.

Guillermo Hernández de Alba (Bogotá, agosto de 1981)

Estudió literatura en el Colegio de San Bartolomé y en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Fue historiador y profesor. De 1932 a 1935, trabajó en la Biblioteca Nacional, primero como jefe del servicio de radiodifusión y luego como jefe de los archivos. A continuación, fue cronista de la ciudad de Bogotá, cargo que ejercía todavía en 1981. Fue el fundador y director del Museo Casa del Florero, dedicado a la Independencia. Fue miembro de todas las instituciones nacionales del país y muchas del exterior dedicadas a la investigación histórica, por lo cual ganó un reconocimiento internacional. Escribió numerosas obras históricas sobre Colombia, principalmente sobre la Colonia y los primeros años del siglo XIX.

Isabel Holguín de Gómez (Bogotá, octubre de 1980)

Como maestra de escuela infantil y de canto en el Gimnasio Moderno desde los años treinta, durante treinta años respaldó a Agustín Nieto Caballero. Tuvo una formación normalista.

Rosita de León (Bogotá, septiembre de 1981)

Después de asistir a la escuela primaria pública de su pueblo natal, Ramiriquí (Boyacá), fue confiada por sus padres a las monjas de un colegio de Tunja durante tres años. A continuación, asistió a los cuatro años de educación que dispensaba la Escuela Normal para señoritas en Tunja. Gracias al apoyo del cura de su pueblo, obtuvo inmediatamente una plaza de maestra urbana en Ramiriquí. Más tarde enseñó en otros pueblos y aldeas de Boyacá. Tras su matrimonio en los años cincuenta, siguió trabajando, ya que su marido no era muy trabajador y era ella quien mantenía a sus cuatro hijos. En 1981, era profesora en una escuela primaria del Distrito Especial de Bogotá.

Lucila López (Bogotá, septiembre de 1981)

Nacida en Chocontá (Cundinamarca) realizó allí sus estudios primarios en un colegio privado en la década de 1940, y luego siguió el primer año de secundaria, todavía en Chocontá, en un colegio de las hermanas terciarias. Su padre, liberal, le consiguió una beca para que continuara sus estudios en un colegio departamental de Bogotá en 1948. Terminó sus estudios en 1951 con la especialización normalista y fue nombrada maestra en un pueblo agitado por la Violencia. Pero ese año, el capellán de su colegio decidió fundar la comunidad de las Hermanas de Nuestra Señora de la Paz y abrir una escuela infantil privada. Junto a seis de sus compañeras, tomó los votos y enseñó en la escuela hasta 1971. Entonces se retiró de la comunidad religiosa para ser maestra en las escuelas del Distrito Especial de Bogotá.

Gabriela Marín (Leticia, Amazonas, julio de 1981)

Nacida en 1908 en Abejorral (Antioquia), en 1914 emigró con su familia al Caquetá, junto con otras 150 familias antioqueñas, invitadas por el gobierno de José Vicente Concha a colonizar esa región. De 1920 a 1922, estudió en un internado dirigido por madres franciscanas alemanas en Sibundoy. En 1926, el Vicario Apostólico la nombró maestra auxiliar en una escuela de niñas en Mocoa (Putumayo); también enseñó en varias otras escuelas de la región. En 1930, después de que el tratado Salomón-Lozano concedió Leticia a Colombia, el Gobierno envió a unos sesenta colombianos a la zona y Gabriela Marín fue elegida por el vicario apostólico para enseñar allí, acompañada de un religioso. Pero en 1932, el conflicto con Perú por el control de Leticia les obligó a refugiarse en el Putumayo, donde fue maestra entre los indígenas huitoto, yucuna e inga. En 1936, se casó en Florencia, donde tuvo dos hijos. Su marido la abandonó y ella se fue a Puerto Leguízamo, donde se dedicó a coser para mantener a sus hijos. En 1948, los capuchinos la nombraron maestra entre los indígenas ticuna,

cerca de Leticia. Hasta 1980, fue maestra de escuela en comunidades indígenas de Amazonas.

Darío Mazo Gómez (Medellín, septiembre de 1981)

Realizó sus estudios primarios y secundarios con los padres eudistas en Santa Rosa de Osos (Antioquia) y luego asistió al seminario de preparación al sacerdocio hasta 1940. A continuación, completó su educación hasta el bachillerato en el Liceo de la Universidad de Antioquia. Sin dinero para continuar sus estudios universitarios, recibió una beca que le obligó a estudiar Educación. En 1946, era profesor en Medellín y complementaba su salario dando clases de español en el consulado soviético por las noches. Ese mismo año, recibió una beca de la Alianza Francesa para asistir a un curso de un año como oyente en la Sorbona. En 1981, era rector del Instituto El Poblado, establecimiento privado situado en la periferia acomodada de Medellín.

Gerardo Molina Ramírez (Bogotá, agosto de 1981)

Tras licenciarse en Derecho por la Universidad Nacional de Bogotá en 1933, fue nombrado profesor de la misma universidad y de la Universidad Libre, cargos que seguía ocupando en 1981. De 1944 a 1948, a pesar de la fuerte oposición de la Iglesia a su nombramiento, fue rector de la Universidad Nacional, que modernizó y democratizó para ponerla al servicio del desarrollo social y económico del país. Durante la Violencia, se exilió en París donde siguió estudios posgrados en Ciencia Política. Desde finales de los años veinte, se distinguió por su actividad política cercana a las ideas socialistas, por las que militó primero en el Partido Liberal y luego en organizaciones más radicales. Fue senador de la República y representante en el Congreso en varias ocasiones. Trabajó en la reforma constitucional de 1936. A finales de los años setenta, participó en la creación del movimiento de izquierda FIRMES, muy activo en la denuncia de las violaciones de los derechos humanos bajo la política del Estatuto de Seguridad del gobierno liberal de Julio Cesar Turbay Ayala. Molina fue el candidato único y

“simbólico” (por su avanzada edad y su trayectoria política) de la izquierda en las elecciones presidenciales de 1982. Fue también periodista y escritor.

**María Teresa Montoya de Álvarez (Medellín,
septiembre de 1981)**

Realizó sus estudios primarios y secundarios en el colegio privado de las Hermanas de la Presentación de Támesis (Antioquia), donde nació. Tras cuatro años de estudios secundarios, recibió un diploma honorífico de su colegio que le permitió ejercer la docencia. A los quince años, acompañada por su madre, comenzó su carrera de maestra en una escuela rural de su distrito. En 1935, aprobó los exámenes de clasificación del cuerpo docente realizados por el Ministerio de Educación, lo que le permitió entrar en la cuarta (y última) categoría. Trabajó luego en Támesis y en 1944 fue nombrada maestra urbana de la escuela pública masculina de este municipio. En 1949, perteneciendo a una familia tradicionalmente liberal, fue trasladada por el gobierno conservador a Envigado, cerca de Medellín, y luego a Caldas. En 1955, fue nombrada en Medellín, se casó allí y en 1962 se jubiló.

Lucio Pabón Núñez (Bogotá, agosto de 1981)

Nació en Villa Caro (Norte de Santander) en 1914, y aprendió a leer y escribir en casa con su madre, que era maestra, antes de ir a la escuela primaria pública de la capital del municipio. Cursó la escuela secundaria con los jesuitas, primero en el Colegio José Eusebio Caro en Ocaña, que dispensaba los cuatro primeros años de estudio, y luego en el Colegio San Bartolomé de Bogotá, donde obtuvo el bachillerato en 1936. Luego estudió Derecho en la Universidad Javeriana y se graduó en 1943. De 1939 a 1940, fue diputado en la Asamblea del Departamento de Norte de Santander, representante en el Congreso de 1943 a 1946, gobernador de Norte de Santander de 1949 a 1950, embajador de Colombia en Portugal de 1950 a 1952, ministro de Educación en 1952 y 1953, y primer ministro del gobierno de Rafael Rojas Pinilla de 1953 a

1957. Tras la caída de Rojas, se exilió en España durante cinco años. Fue miembro del Partido Conservador y colaborador de la *Revista Javeriana* y *El Siglo*. Fue autor de algunas obras literarias.

Pedro Antonio Perilla (Bogotá, agosto de 1981)

Cursó sus estudios primarios en la escuela de su pueblo, Somondoco (Boyacá), a principios de los años veinte. Luego sus padres lo enviaron al Colegio Boyacá en Tunja y le pagaron la educación secundaria. En 1933, ingresó a la Facultad de Educación de Bogotá y se especializó en la enseñanza de idiomas. Desde entonces, enseñó francés y latín en colegios secundarios, primero en Tunja, y desde 1960 en Bogotá, donde, en 1981, trabajaba para el Distrito Especial con el fin de duplicar su pensión de jubilación.

Elena Pizano de Samper (Bogotá, septiembre de 1981)

Recibió sus primeros cuatro años de educación primaria en el colegio privado Nuestra Señora de Lourdes en Bogotá, donde muchos de los profesores eran europeos. En los años treinta, sus padres la inscribieron en un colegio secundario privado alemán, dirigido por Alice Bloch. Ambas instituciones impartían clases en español, francés, alemán e inglés. Pero la escuela de Alice Bloch se cerró por motivos económicos y Elena de Samper tuvo que terminar su educación secundaria con las hermanas salesianas en Bogotá. Allí aprendió pedagogía. Tras un breve periodo de estudios universitarios, se casó con Andrés Samper Gnecco, miembro de la influyente y acomodada familia liberal Samper, y se dedicó a su familia. En 1962, empezó a dar clases en el Colegio Británico, privado y bilingüe, del cual fue rectora.

Padre Alfonso Quintana, S. J. (Bogotá, agosto de 1981)

Miembro de la Compañía de Jesús, fue uno de los organizadores de la Confederación de Colegios Católicos de Colombia, que dirigió durante muchos años. En 1981, era rector de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

Ana Restrepo del Corral (Bogotá, octubre de 1980)

Tras sus estudios en instituciones religiosas, en 1925 se fue a Francia como monja del Sagrado Corazón y luego estudió en la Universidad Católica de Lovaina, donde se licenció en Psicología y Educación en 1942. A su regreso a Colombia, el Ministerio de Educación le encomendó la organización de la sección de educación femenina, de la que fue directora de 1942 a 1948. Como tal, fue enviada a Estados Unidos y Puerto Rico para visitar instituciones educativas para mujeres. A partir de 1948, dirigió el Gimnasio Femenino (el equivalente al Gimnasio Moderno para señoritas). En 1980, era miembro del Consejo Nacional Permanente de Educación Superior.

Bernardo Restrepo Botero (Medellín, septiembre de 1981)

Tras cursar estudios en el Colegio San José de Medellín, dirigido por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, en 1936, comenzó a enseñar como maestro rural en un pueblo de Antioquia, y luego como maestro urbano en Caldas y en las aldeas de Antioquia. A principios de los años cincuenta, ingresó a la Universidad de Antioquia y se licenció en pedagogía. De 1953 a 1967, fue rector de la Escuela Normal de Antioquia, y luego profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; en 1976, obtuvo el título de máster de dicha universidad.

Tito Tulio Roa Contreras (Bogotá, agosto de 1981)

Tras culminar sus estudios primarios en la escuela urbana de Chinavita (Boyacá) asistió a la Escuela Normal de Tunja, cuando el profesor alemán Julius Sieber era rector (desde 1926). En 1928, fue nombrado director de las escuelas de Santa Rosa (Boyacá) y al año siguiente vicerrector de la escuela anexa de la Normal de Tunja. En 1931, pasó a ser inspector departamental y vicerrector de la Escuela Normal de Tunja. En 1937, en oposición a los liberales, abandonó el sistema educativo público para organizar, bajo la dirección del Cardenal Crisanto Luque, el Colegio Ortiz, de carácter privado, conservador y católico. En 1945, Roa abrió su

propio colegio privado en Bogotá, el Gimnasio Boyacá, que dirigía todavía en 1981. Fue miembro del Partido Conservador y presidente de la sección de Tunja de la Confederación Colombiana de Colegios Católicos, a la que pertenece el Gimnasio Boyacá.

Antonio Rocha Alvira (Bogotá, noviembre de 1981)

Nació en 1899 en Chaparral (Tolima). Realizó su bachillerato en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, donde obtuvo su licencia en Derecho en 1923. Como miembro del Partido Liberal (moderado), ocupó numerosos cargos oficiales. De 1930 a 1932, fue gobernador del Tolima; en 1933, director del Partido Liberal; en 1934-1935 y 1942-1943, representante en el Congreso; de 1935 a 1936, magistrado y presidente de la Corte Suprema. En 1937-1938, fue sucesivamente ministro de Industria y Trabajo y ministro de Relaciones Exteriores, y en 1943 ministro de Educación Nacional. Fue delegado especial de Colombia en el Consejo Directivo de la Unión Panamericana en Washington en 1945 y presidente de este Consejo de 1946 a 1948. En este último año, fue embajador delegado de Colombia en la XI Conferencia Internacional Americana de Bogotá. Posteriormente, compaginó sus actividades políticas con las de profesor de Derecho y decano del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y asesor jurídico de empresas. Fue autor de artículos en revistas y de algunos libros.

Hermano Luis Alejandro Ruiz Martínez (Bogotá, agosto de 1981)

Perteneció a la congregación de Hermanos de las Escuelas Cristianas desde los años treinta. Fue el impulsor de una escuela industrial en Bucaramanga a finales de los años cuarenta. A partir de 1970, era rector del Instituto Técnico Central y coordinador a nivel nacional de los planes de estudio de los colegios técnicos de los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

Manuel Ignacio Ruiz Betancourt (Bogotá, agosto de 1981)

Asistió a la escuela primaria en la ciudad de Lérica (Tolima). Le hubiera gustado ser abogado, pero como sus padres ya tenían a su hijo mayor en pensión en la escuela secundaria, se vio obligado a entrar en la Escuela Normal de Tolima, donde se ofrecían becas. En 1930, fue maestro en la escuela urbana de un pueblo de Tolima. Parece que su amistad con el alcalde del pueblo le sirvió para ser nombrado inspector departamental en 1931, cuando solo tenía 23 años. Completó sus estudios en la Facultad de Ciencias de la Educación de Bogotá. A continuación, ocupó varios puestos como profesor y, posteriormente, como rector en colegios nacionales. En 1950, fue nombrado director del Departamento de Enseñanza Secundaria del Ministerio de Educación Nacional, pero solo permaneció en este puesto unos días. Desde entonces, ocupó diversos cargos directivos en colegios oficiales. En 1981, era rector del Colegio de Bachillerato Militar Patria en Bogotá. Fue miembro del Partido Conservador.

**José Francisco Socarrás (Bogotá,
agosto y septiembre de 1981)**

Nació en Valledupar (Cesar) en 1906, en donde asistió a la escuela primaria pública. Hizo sus estudios secundarios en Bogotá, en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Estudió medicina en la Universidad Nacional y se doctoró en 1930 con una tesis sobre los principios del psicoanálisis. De 1930 a 1932, fue médico en Ciénaga y Santa Marta, y luego médico de Salud del municipio de Santa Marta, y en 1935 fue nombrado director de Educación del departamento de Magdalena. De 1936 a 1937, fue director nacional de Educación Secundaria en el Ministerio de Educación. En 1937, el Ministerio le confió la dirección de la Escuela Normal Superior, cargo que ocupó hasta 1944. En 1945-1946, como representante en el Congreso por el Partido Socialista Revolucionario, con el apoyo de los comunistas, intentó promover una política a favor de la higiene popular. También fue profesor de psiquiatría en la Universidad Nacional. De 1947 a 1950, se especializó en

psicoanálisis en París (Francia). A su regreso a Colombia, se ocupó principalmente del desarrollo del psicoanálisis en el país. Su panfleto Laureano Gómez, psicoanálisis de un resentido (1942) convirtió a Gómez en su peor enemigo y le obligó a abstenerse de la vida pública durante la Violencia. Desde entonces, continuó con su actividad en el psicoanálisis y la medicina. Tras afiliarse al Partido Liberal, fue miembro de la dirección nacional. Fue autor de numerosas obras sobre medicina y psicoanálisis.

Norberto Solano Lozano (Bogotá,
agosto y septiembre de 1981)

Comenzó su carrera educativa en 1923 como profesor en una escuela urbana de un pueblo de Boyacá. Unos años más tarde, un grupo de excursionistas del Gimnasio Moderno de Bogotá descubrió a este joven maestro aislado que intentaba enseñar según los métodos de la Escuela Activa a pesar de sus difíciles condiciones materiales. Fue así que Norberto Solano fue invitado a dar clases en el Gimnasio Moderno y posteriormente en la Escuela Normal de Tunja. En 1932, el Ministerio de Educación le encargó que dirigiera una escuela modelo. En 1935, fue nombrado subdirector de Educación del departamento de Boyacá, y posteriormente Inspector Nacional de Educación Primaria. En 1944, asumió la dirección de una escuela agrícola en Duitama (Boyacá), y en 1947 regresó al Ministerio de Educación Nacional para encargarse de la enseñanza técnica (agrícola, industrial y comercial) hasta 1951. La creciente politización del Ministerio le mantuvo alejado de Bogotá durante un tiempo. En 1954, durante la misión del sacerdote francés Louis-Joseph Lebret (de la Orden de Predicadores), fue representante del Ministerio de Educación. En 1961, fue nombrado director de educación del Distrito Especial de Bogotá, y en 1981, seguía ejerciendo importantes funciones a nivel nacional, tanto en la enseñanza primaria como en la formación agrícola. Estuvo afiliado a los conservadores.

Padre Francisco Staedele (Medellín, septiembre de 1981)

De origen austriaco, en 1920, siendo estudiante en Viena, se unió a una misión salesiana para trabajar en una leprosería en Colombia, donde se quedó. Ingresó en el noviciado de la Congregación de San Juan Bosco y fue ordenado en 1931. Primero enseñó en un colegio de la comunidad, luego fue sacerdote en las leproserías de Agua de Dios, antes de ser profesor de música y canto en las escuelas salesianas. En 1946, fue nombrado capellán del Instituto Industrial Pedro Justo Berrío de la Congregación en Medellín, donde enseñó Dibujo Técnico hasta 1973.

Miguel Roberto Téllez (Medellín, julio y septiembre de 1981)

Tras sus estudios primarios y secundarios en el departamento de Santander, en 1932 obtuvo una beca nacional para estudiar en la Universidad Libre de Bruselas, donde conoció al pedagogo Ovide Decroly. También pasó seis meses en Ginebra (Suiza), estudiando con Jean Piaget y Édouard Claparède. En 1936, de vuelta a Colombia, fue nombrado rector de la Escuela Normal de Varones de Antioquia. Atrapado en los violentos conflictos entre los conservadores y la Iglesia, por un lado, y los liberales, por otro, como profesor apolítico tuvo que abandonar Medellín. En Bogotá, la Iglesia atacó los cursos de Psicología que impartía en un colegio oficial. Regresó a Medellín para dar clases en colegios secundarios. En 1949, fundó el Colegio Jorge Robledo, junto al conservador Conrado González Mejía, para que los jóvenes de Medellín pudieran recibir una educación secundaria libre de vínculos con la política y las congregaciones religiosas. Posteriormente, fue profesor de Pedagogía y decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Jorge Valderrama (Bogotá, agosto de 1981)

En la década de 1930, asistió a la escuela primaria y a la escuela complementaria pública de Bucaramanga, luego empezó sus estudios secundarios en el colegio de Ocaña, antes de que su familia lo enviara a continuarlos en la Escuela Normal de Tunja. Entre 1944

y 1945, fue maestro de primaria en Boyacá y en Santander. Luego obtuvo una beca para continuar sus estudios en la Escuela Normal Superior de Bogotá, donde se especializó en matemáticas y física. Comenzó su carrera como profesor de matemáticas de secundaria en Ocaña (1949), Valledupar (1950-1954), Neiva (1955-1957), etc., hasta que en 1973 obtuvo una plaza en un colegio público de Bogotá, donde seguía impartiendo clases en 1981. Era liberal.

Antonio Vera (Medellín, septiembre de 1981)

Originario de Medellín, tras terminar el bachillerato se dedicó a ayudar a su padre en sus negocios. Apasionado por los automóviles, estudió mecánica por correspondencia a través de las Escuelas Internacionales, estadounidenses, que tenían una sede en Medellín, y abrió su propio taller. En 1936, el recién creado Instituto Industrial del Departamento de Antioquia lo contrató como maestro del taller mecánico. Tras la apertura del Instituto Pascual Bravo, continuó como instructor de trabajos prácticos. En los años cincuenta, también enseñó mecánica en la Escuela Industrial de Zipaquirá, cerca de Bogotá. En 1981, era el encargado del taller de mecánica de la Escuela de Ingenieros de la Universidad de Antioquia.

Henry Yerly (Bogotá, septiembre de 1981)

Nacido en Friburgo (Suiza), estudió matemáticas en el Technicum de su ciudad natal y luego en la Universidad de Friburgo. En 1925, firmó un primer contrato con el Gimnasio Moderno, donde enseñó física y química durante dos años. Tras una estancia en Suiza, fue contratado nuevamente por el Gimnasio Moderno en 1929 y se estableció definitivamente como profesor de ciencias en la capital colombiana. De 1934 a 1935, también fue profesor de matemáticas en el Instituto Pedagógico Nacional Femenino, y luego en el Gimnasio Femenino. A partir de 1950, fue profesor de Matemáticas en la Universidad de los Andes. También fue profesor de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional durante doce años. Fue influyente en el desarrollo de la enseñanza científica secundaria y universitaria en Colombia.

Elvira de Zapata (Bogotá, septiembre de 1981)

Asistió a la escuela primaria de su pueblo natal, Fómeque (Cundinamarca), y luego a dos escuelas secundarias dirigidas por monjas en Chipaque (Cundinamarca) durante la década de 1920. De 1933 a 1937, año de su matrimonio, trabajó como maestra rural en una vereda cercana a Fómeque, gracias a la recomendación del cura de su parroquia. En 1965, tras la muerte de su marido, volvió a dar clases en Bogotá, donde su familia se había radicado.

B. Tres biografías complementarias de educadores fallecidos antes de la realización de las entrevistas entre 1980 y 1981

Rafael Bernal Jiménez (1898-1972)

Nacido en Paipa (Boyacá) en 1898, realizó sus estudios secundarios en el Colegio de San Bartolomé y en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, y en 1924 se licenció en Derecho en la Universidad Nacional. De 1923 a 1934, fue diputado en la Asamblea Departamental de Boyacá; de 1924 a 1928, como director de Educación Pública de este departamento, emprendió una gran reforma educativa para la cual contrató a los pedagogos alemanes Julius Sieber y Franziska Radke. En 1930, el gobierno de Olaya Herrera lo nombró secretario de la legación colombiana en Suiza. Aprovechó esta estancia en Europa para seguir el movimiento de la Escuela Nueva (representó a Colombia en el Congreso de la Escuela Nueva en Niza en 1932) y para especializarse en derecho penal en Roma. A su regreso a Colombia, en 1932, fue el organizador y primer rector de la Facultad de Educación de Bogotá, la futura Escuela Normal Superior. En 1936, dimitió tras conflictos con el gobierno de Alfonso López y participó activamente en la oposición conservadora. Fue representante en el Congreso de 1939 a 1940, senador de 1943 a 1947 y de nuevo representante de 1947 a 1948. De 1950 a 1954, fue delegado permanente

de Colombia ante la Unesco y miembro de su Consejo Ejecutivo. Fue profesor en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, en la Universidad Nacional, en la Pontificia Universidad Javeriana y en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional, de la que fue decano fundador entre 1959 y 1963. Miembro del Partido Conservador, fue director del Instituto del Opus Dei. Publicó varios libros y artículos sobre educación.

Agustín Nieto Caballero (1889-1975)

Nació en 1889 en el seno de una familia acomodada de Bogotá y criado por sus tíos después de la muerte temprana de sus padres. Se educó en destacados colegios privados de Bogotá y cursó sus estudios universitarios en París (Francia), donde se graduó en Derecho en la Escuela de Derecho y estudió Filosofía y Ciencias de la Educación en la Sorbona y en el Colegio de Francia. Pasó seis meses en Ginebra bajo la dirección de Edouard Claparède y Adolphe Ferrière, que le introdujeron en las ideas de la Escuela Nueva. Después realizó estudios de Biología y Psicología, bajo la dirección de John Dewey en el Teachers' College de Columbia University, en Nueva York. La Primera Guerra Mundial le llevó de vuelta a Colombia, donde creó el Gimnasio Moderno de Bogotá en 1914, que debía servir de modelo para reformar la educación colombiana. En 1925, invitó al pedagogo belga Ovide Decroly, quien realizó una visita destacada a Colombia, y en 1927 creó el Gimnasio Femenino, también en Bogotá. En 1932, como director de la Inspección Nacional de la Instrucción Primaria del Ministerio de Educación, tuvo la oportunidad de reformar la enseñanza primaria y las escuelas normales. Así, estuvo en el origen de la Escuela Normal Superior de Bogotá, que, al igual que su modelo parisino, debía formar profesores de colegios secundarios. También creó cursos de vacaciones para los profesores que trabajaban en las capitales de departamento, cursos que los mantenían actualizados sobre las nuevas teorías educativas. Sin embargo, Nieto Caballero, liberal, moderado y católico, se interpuso en los proyectos de reforma más radicales del gobierno de Alfonso

López Pumarejo. Por ello fue enviado a representar a Colombia en Ginebra, donde fue elegido presidente de la Quinta Conferencia Internacional de la Instrucción Pública en 1936. Cuando regresó a Colombia, su puesto en el Ministerio ya no estaba disponible. De 1938 a 1941, durante el gobierno más moderado del presidente Eduardo Santos, fue rector de la Universidad Nacional en Bogotá. Desde su creación, fue miembro del Consejo Superior de Educación Nacional. Representó a Colombia en numerosos congresos de la Unesco, la OEA y la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD). A lo largo de su vida, siguió de cerca las experiencias pedagógicas europeas y norteamericanas y se dedicó al desarrollo de su Gimnasio Moderno. Escribió varios libros y artículos sobre educación.

Félix Restrepo Mejía, S. J. (1887-1965)

Nació en Medellín en 1887 y asistió al Colegio San Ignacio de esta ciudad desde la primaria, y luego al seminario de la Compañía de Jesús en Bogotá. Esta última le envió a España, sucesivamente al Colegio de la Merced en Burgos, al Colegio de San Francisco Javier en Oña y al Colegio de San Ignacio en Valkenburg, Holanda, donde se doctoró en Filosofía en 1911. Posteriormente, se doctoró en Pedagogía en la Universidad de Múnich y, de vuelta a España, fundó la revista *Razón y Fe* y fue nombrado consejero Real de Instrucción Pública de Madrid. De regreso a Colombia en 1926 para colaborar con la misión pedagógica alemana, dirigió la revista *Juventud católica* de 1926 a 1929 y fundó la editorial católica *Librería Voluntad* en 1928. De 1931 a 1932, fue rector del Seminario de la Compañía de Jesús en Colombia, y luego contribuyó a la reapertura de la Universidad Javeriana, donde fue rector de la Facultad de Economía y Derecho de 1932 a 1940. En 1934, fundó la *Revista Javeriana*, que dirigió hasta 1945 y desde la cual lideró una campaña contra el gobierno liberal de Alfonso López Pumarejo y defendió el corporativismo católico y el franquismo. Fue miembro de varias academias, director del Instituto Caro y Cuervo de 1940 a 1948, miembro del Consejo Superior

de Educación Nacional y representó a Colombia en varios congresos universitarios o pedagógicos en el extranjero. Es autor de numerosos libros y artículos sobre educación, política, cuestiones sociales y morales, así como lengua y cultura.

(Traducción realizada por Carmen Carrasco Luján)

Bibliografía

Fuentes manuscritas en archivos

Colombia (Bogotá): Centro de Investigación del Gimnasio Moderno.

Notas de viaje de Agustín Nieto Caballero, 5 cajas.

Crónicas del Gimnasio Moderno, 1914-1957, 17 vols.

Colombia (Medellín): Archivo del Instituto Pedro Justo Berrío.

Crónicas de 1922 a 1957, 3 vols.

Gran Bretaña (Londres): Public Record Office, Foreign Office.

Serie 371, Colombia, 1918-1950.

Fuentes impresas

Abadía Méndez, Miguel. *Mensaje presidencial al Congreso nacional en las sesiones ordinarias de 1927*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1927.

Abel, Christopher G. "Algunas Notas críticas sobre el libro de W. P. McGreevey". En *Historia económica de Colombia, un debate en marcha*. Bogotá: Institutos de Estudios Colombianos, 1979.

Abel, Christopher G. "Conservative Party in Colombia, 1930-1953". Tesis de doctorado, University of Oxford, 1974.

Acción Cultural Popular [ACPO]. *Conclusions of some studies on the effectiveness of the radiophonic schools of Acción Popular*. Bogotá: ACPO, 1972.

- Aguilera, Miguel, Carlos Restrepo Canal y Luis Eduardo Nieto Caballero. *Marco Fidel Suárez*. Bogotá: Editorial ABC, 1955.
- Ahmed, Manzoor y Philip H. Coombs, editores. *Education for Rural Development: Case Studies for Planners*. Nueva York: Praeger Publisher, 1975.
- Aldea Vaquero, Quintín, Tomás Marín Martínez y José Vives Gatell, directores. *Diccionario de Historia eclesiástica de España*. 4 vols. Madrid: Instituto Enrique Flórez, 1972-1975.
- Alexander, Robert J. *Communism in Latin America*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1957.
- Anuario de la Iglesia católica de Colombia*. Bogotá: Universidad Pontificia Católica Javeriana, 1938.
- Anzola Gómez, Gabriel. *El Método aplicado a la enseñanza primaria*. Bogotá, 1946.
- Anzola Gómez, Gabriel. *Universidad y sociedad: interrelaciones*. Bogotá: Universidad Central, 1979.
- Arévalo B., Jorge Enrique. *Historia de la educación en Colombia*. Bogotá, 1964.
- Arrubla, Mario. *Colombia hoy*. Bogotá: Siglo XXI, 1978.
- Arrubla, Mario. *Estudio sobre el subdesarrollo colombiano*. Medellín: La oveja negra, 1979 [1963].
- Asociación Nacional de Industriales [ANDI]. *Publicación de la Asociación Nacional de Industriales*. 1948.
- Aubert, Roger. *L'Église dans le monde moderne (1848 à nos jours)*. 5 vols. París: Éd. du Seuil, 1975.
- Aubert, Roger. "L'Église catholique de la crise de 1848 à la Première guerre mondiale". En R. Aubert, *L'Église dans le monde moderne*. París: I, 1975, 7-218.
- Aubert, Roger. "Le demi-siècle qui a préparé Vatican II". En R. Aubert, *L'Église et le monde moderne*. París: Éd. du Seuil, 1975, 581-689.
- Auroi, Claude. *El SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje de Colombia*. París : Unesco, 1978.
- Baczko, Bronislaw. "Former l'homme nouveau... Utopie et pédagogie pendant la Révolution française". En *Libre*,

- Politique-anthropologie-philosophie*. París: Éditions Payot, 1980, 89-132.
- Bairoch, Paul. *Le Tiers-Monde dans l'impasse*. París: Gallimard, 1977.
- Baquero, R. González. *Análisis del proceso histórico de la educación urbana (1870-1932) y de la educación rural (1932-1957) en Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1962.
- Bataillon, Claude. *Etat, pouvoir et espace dans le Tiers Monde*. París: Presses Universitaires de France, 1977.
- Bataillon, Claude. *Ville et campagnes dans la région de Mexico*. París: Anthropos, 1971.
- Benoit, André. *Changing the Educational System: a Colombian Case-Study*. Múnich; Weltforum Verlag, 1974.
- Benoit, André. *El Bachillerato colombiano. Aspectos de su función ideológica*. Bogotá: Icodes, 1968.
- Bernal Escobar, Alejandro. *La educación en Colombia*. Bogotá: Oficina Internacional de Investigaciones Sociales de FERES, 1965.
- Bernal Jiménez, Rafael. *La Educación, he ahí el problema*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1949.
- Bernal Jiménez, Rafael. "La Facultad de ciencias de educación". *Revista Educación* 3, n.º 24-25 (1935): 438-457.
- Bernal Jiménez, Rafael. *La Réforme éducative en Colombie. Communication au sixième congrès mondial de la Ligue internationale pour l'Education Nouvelle*. Roma: Imprenta Agustina, 1932.
- Bernal Jiménez, Rafael. "Mensaje del Comité ejecutivo de la Confederación nacional del magisterio". *Revista Educación* 2, n.º 13-14 (1934): 532-549.
- Bernal Jiménez, Rafael. "Nuestra educación y nuestra democracia". *Revista Javeriana* 1, n.º 4 (1933): 161-193.
- Bejarano, Jesús Antonio. "El fin de la economía exportadora". En *La nueva historia de Colombia*, editado por Darío Jaramillo Agudelo, 671-739. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1976.
- Bejarano, Jesús Antonio. *El régimen agrario de la economía exportadora a la economía industrial*. Bogotá: La Carreta, 1979.

- Bejarano, Jesús Antonio. "Industrialización y política económica, 1950-1976". En *Colombia hoy*, editado por Mario Arrubla. Bogotá: Siglo XXI, 1978.
- Betancur Mejía, Gabriel. *Planeamiento integral de la educación*. s. f.
- Blutstein, Howard I. y Thomas E. Weil. *Area Handbook for Colombia*. Washington: American University, 1977.
- Bohórquez Casallas, Luis A. *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Publicación Cultural Colombiana, 1956.
- Bonilla, Víctor Daniel. *Siervos de Dios y amos de indios; el Estado y la misión capuchina en el Putumayo*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1968.
- Botero Restrepo, Juan. *Manual de trabajo*. Bogotá: Editorial Prensa Católica, 1945.
- Brew, Robert. "The Birth of the Textile Industry in Western Colombia". En *Textile History* 8, n.º 1 (1977): 131-149. <https://doi.org/10.1179/004049677793691576>
- Brew, Robert. *El desarrollo económico de Antioquia desde la Independencia hasta 1920*. Bogotá: Banco de la República, 1977.
- Brzezinski, Steven John. "The Catholic Church and Political Development in Colombia". Tesis de doctorado, University of Illinois, 1973.
- Bushnell, David. *Eduardo Santos and the Good Neighbor, 1938-1942*. Gainesville: University of Florida Press, 1967.
- Bushnell, David. "Education in Colombia". En *History of Latin American Civilization*, Lewis Hanke, editor. 2 vols. Londres: Little Brown, 1969, 26-63.
- Bushnell, David. *The Santander Regime in Gran Colombia*. Westport: Greenwood Press, 1970 [1954].
- Caballero Calderón, Eduardo. *Memorias infantiles (1916-1924)*. Medellín: Editorial Bedout, 1964.
- Caballero Calderón, Eduardo. *Siervo sin tierra*. Madrid: Guadarrama, 1955.
- Cabarico, Epímaco. *Política pedagógica de la nación colombiana*. Bogotá: Escuela Salesiana, 1952.

- Cadavid G., J. Iván. *Los fueros de la Iglesia ante el liberalismo y el conservatismo en Colombia. Evolución político-religiosa de nuestros partidos, 1837-1955*. Medellín: Editorial Bedout, 1955.
- Caicedo Ayerbe, Aurelio. *Bases para la educación colombiana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1954.
- Camacho Montoya, Guillermo, editor. *El Concordato ante la conciencia católica de Colombia*. Bogotá: Minerva, 1942.
- Camelo M., Julio. *Preocupaciones escolares y centros de interés*. Bogotá: Librería Colombiana, 1933.
- Cardoso, Fernando H. y Enzo Faletto. *Dependencia y desarrollo en América latina; ensayo de interpretación sociológica*. México: Siglo XXI, 1979 [1969].
- Carnoy, Martin. *Education as Cultural Imperialism*. New York: Longman, 1977.
- Carnoy, Martin, editor. *Schooling in a Corporate Society. The Political Economy of Education in America*. Nueva York: Mc Kay, 1975.
- “Carta del Episcopado”. *Revista Javeriana* 5, n.º 3 (1936).
- Cataño, Gonzalo, editor. *Educación y sociedad en Colombia. Lecturas de sociología de la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1973.
- Chevallier, Pierre. *La Séparation de l'Église et de l'école: Jules Ferry et León XIII*. París: Fayard, 1981.
- Cincuentenario del Gimnasio Moderno, 1914-1964*. Bogotá: Canal Ramírez, 1964.
- Claver Aguirre, Pedro. *La Reforma educacionista, informe de la Comisión de la Cámara de Representantes*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1937.
- Colmenares, Germán. *Historia económica y social de Colombia*. 2 vols. Cali: Universidad del Valle, 1975-1979.
- Comité Central de Partido Comunista de Colombia. *Treinta Años del Partido Comunista de Colombia*. Bogotá: Paz y Socialismo, 1960.
- Comité de Desarrollo Económico. “Problemas de la educación, informe especial”. *Revista Universitaria de Antioquia* (1952): 195-221.

- “Conferencia nacional del magisterio, Bogotá”. *Revista Educación* 2, n.º 13-14 (1934): 459-531.
- Conferencias episcopales de Colombia, tomo 1: 1908-1953*. Bogotá: Editorial el Catolicismo, 1956.
- “Congreso interamericano de Educación católica, I, Bogotá, julio 1-10 de 1945”. *Revista Interamericana de Educación* 4, n.º 1 (1945): 83-93.
- Congreso Vocacional de la Compañía de Jesús en Colombia, II*. Bogotá: Pax, 1951.
- Contraloría General de la República. *Bucaramanga: las condiciones social-económicas y el costo de la vida obrera*. Bucaramanga: Imprenta Departamental de Santander, 1946.
- Contraloría General de la República. *Censo general de población de 1938*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1942.
- Contraloría General de la República. *Las Condiciones económico-sociales y el costo de la vida de la clase obrera en la ciudad de Barranquilla*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1948.
- Contraloría General de la República. *Las condiciones económico-sociales y el costo de la vida de clase media en Bogotá*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1946.
- Coral Quintero, Laureano. *Historia del movimiento sindical del magisterio*. Bogotá: Fondo Editorial Suramericana, 1980.
- Currie, Lauchlin Bernal. *The Basis for a Development Program for Colombia: Report of a Mission*. Washington: World Bank, 1950.
- Damboriena, Prudencio. *El protestantismo en América Latina*. Bogotá: Oficina Internacional de Investigaciones Sociales, 1963.
- DANE. *Alfabetización y educación primaria* [documento sin publicar]. Bogotá, 1980.
- DANE. “La educación possecundaria en Colombia en 1980”. *Boletín Mensual de Estadística*, n.º 352 (1980).
- DANE. *Estadísticas sobre presupuestos nacionales* [documento sin publicar]. Bogotá, 1979.
- DANE. “Estructura económica, 1924-1950”. *Boletín Mensual de Estadística*, n.º 226 (1970): 114-189.

- De la Inmaculada, Teresa. *¿Quién ha educado la mujer colombiana?* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1960.
- Del Valle, Ramiro. "Un grave problema educativo (La formación religiosa en el bachillerato)". *Revista Javeriana* 17, n.º 821 (1942): 92-102.
- De Roux, Rodolfo. "Église et société en Colombie, 9 Avril 1948. Fonctions sociales et fonctionnements de l'institution catholique". Tesis de doctorado, Université de Paris-Sorbonne, 1981.
- Delpar, Helen, editora. *Encyclopedia of Latin America*. New York: McGraw-Hill, 1974.
- Departamento de Antioquia. Ramón Jaramillo Gutiérrez. *Memoria de Educación*, t. I-II, Medellín: Imprenta Departamental, 1944.
- Departamento de Antioquia. *Informes al Gobernador de 1911 a 1929*. Medellín: Imprenta Oficial, 1929.
- Departamento de Antioquia. *Informe al Gobernador de 1932*. Medellín: Imprenta Oficial, 1932.
- Departamento de Antioquia. *Informe al Gobernador de 1936*. Medellín: Imprenta Oficial, 1936.
- Departamento de Antioquia. *Informe al Gobernador de Antioquia*. Medellín: Imprenta Oficial, 1937.
- Departamento de Antioquia. *Informe del director de educación al Gobernador de 1938*. Medellín: Imprenta Departamental, 1938.
- Departamento de Antioquia. *Informe al Gobernador de 1940*. Medellín: Imprenta Departamental, 1940.
- Departamento de Antioquia. *Memoria de Educación, 1946*. Medellín: Imprenta Departamental, 1947.
- Departamento de Antioquia. *Mensajes del Gobernador de Antioquia a la Asamblea, 1903-1927*. Medellín: Imprenta Oficial, 1927.
- Departamento de Antioquia. *Mensajes del Gobernador de Antioquia a la Asamblea, 1927-1940*. Medellín: Imprenta Departamental, 1940.
- Departamento de Bolívar. *Informe del director de educación pública al señor gobernador del departamento de Bolívar*. Cartagena, 1938.

- Departamento de Bolívar. *Informe al Gobernador de 1941*. Cartagena, 1941
- Departamento de Bolívar. *Informe al gobernador de 1944*. Cartagena, 1944.
- Departamento de Bolívar. *Informe al gobernado, de 1945*. Cartagena, 1945.
- Departamento de Boyacá. *Informe del director de Educación pública a la Asamblea departamental en sus sesiones de 1937*. Tunja, 1937.
- Departamento de Boyacá. *Informe al Gobernador de 1938*. Tunja, 1938.
- Departamento de Boyacá. *Recientes disposiciones departamentales sobre educación pública*. Tunja, 1937.
- Departamento de Contraloría. *Censo de Población de 1918*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1924.
- Departamento de Cundinamarca. *Circulares a los maestros del Departamento*. Bogotá, 1936.
- Departamento de Cundinamarca, *La educación pública en Bogotá: relación y comentarios de Roque Casas*. Bogotá: Dirección Municipal de Educación, 1939.
- Departamento Técnico de la Seguridad Social Campesina. *Caldas: Memoria explicativa del atlas socioeconómico del departamento*. 2 vols. Bogotá: Empresa Nacional de Publicaciones, 1956.
- Dewey, John. *Democracy and Education*. New York: Macmillan, 1938 [1916].
- Dewey, John. *On Education: Selections with an Introduction and Notes*. New York: Teachers College Press, 1959.
- Díaz, Frederick. "Colombian Education: Struggle for Renewal". Tesis de doctorado, Michigan State University, 1975.
- Diez Hochleitner, Ricardo. "La planificación intégrale de l'éducation depuis 1956: une expérience pionnière en Colombie". En *Développement et Civilisations*, n.º 5 (1961): 67-76.
- Dirección Liberal Nacional. *Programas y estatutos del partido liberal colombiano*. Bogotá: Departamento de Propaganda, 1944.

- Dirección Nacional de Estadística. *Primer Censo Industrial de Colombia, 1945*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1947.
- Directorio Nacional Conservador. *Los programas conservadores de 1849 a 1949*. Bogotá: Directorio Nacional Conservador, 1952.
- Dix, Robert H. *Colombia: the Political Dimensions of Change*. New Haven: Yale University Press, 1967.
- Domínguez, José. "Veinte años de historia de la educación superior en Colombia". *Revista Educación*, n.º 66-67 (1973): 31-51.
- Dore, Ronald. *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*. Londres: Allen and Unwin, 1978.
- Easton, William C. *Colombian Conflict*. Londres: Christian Literature Crusade, 1954.
- "El enemigo a la vista. Instituciones no católicas con fines educativos y sociales que funcionan en Colombia". *Revista Javeriana* 36, suplemento, n.º 180 (1951): 166-171.
- "En la obra educativa (Conferencia dictada en la Asamblea de Institutores católicos)". *Revista Javeriana* 31, n.º 153 (1949).
- Escuela Normal Superior de Tunja, Boyacá, Colombia*. Tunja, 1931.
- Fabián, Gilberto Rev. Hno. "Educación y Estado". *Revista Interamericana de Educación* 10, n.º 52-55 (1951): 337-362.
- Fabián, Gilberto Rev. Hno. *Estudio de la legislación escolar comparada y compilaciones sobre instrucción vigente en Colombia: 1933-1944*. Bogotá: Stella, 1944.
- Fajardo, Luis H. *La moralidad protestante de los antioqueños: estructura social y personalidad*. Cali: Departamento de Sociología, Universidad del Valle, [1970].
- Fals Borda, Orlando. *Campesinos de los Andes. Estudio sociológico de Saucó*. Bogotá: Punta de Lanza, 1978 [1955].
- Fals Borda, Orlando. *La educación en Colombia, bases para su interpretación sociológica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1962.
- Fals Borda, Orlando. *El hombre y la tierra en Boyacá*. Bogotá: Punta de Lanza, 1979 [1957].
- Fals Borda, Orlando. *Subversión y cambio social*. Bogotá: Tercer Mundo, 1968.

- Fernández, Juan M. y Rafael Granados. *La obra civilizadora de la Iglesia en Colombia*. Bogotá: Librería Voluntad, 1936.
- Ferro C., Myriam Stella. *Mi Vida (historia de una maestra rural colombiana)*. Bogotá: [Librería y Editorial América Latina], 1978.
- Fierro Torres, Rodolfo. "El sistema preventivo y la educación". *Revista Interamericana de Educación* 11, n.º 60-61 (1952): 273-292.
- Fluharty, Vernon Lee. *Dance of the Millions. Military Rule and the Social Revolution in Colombia, 1930-1956*. Pittsburgh, Pa.: University of Pittsburgh Press, 1957.
- "Formación del personal docente". En *Boletín. Órgano al servicio de la Sociedad Colombiana de Licenciados*, 1958.
- Fornaguera, Miguel. "El Problema del abandono infantil en Bogotá en 1941". *Revista Javeriana* 17, n.º 85 (1942): 285-289.
- Fornaguera, Miguel. "El Problema de la delincuencia infantil a través del Anuario general de Estadísticas de Colombia en el año 1942". *Revista Javeriana* 17, n.º 83 (1942): 157-159.
- "Fundación de la Confederación Interamericana de Educación católica". *Revista Interamericana de Educación* 4, n.º 2 (1945): 3-7.
- Furbay, John H. *Education in Colombia*. Washington: Federal Security Agency, 1946.
- Furet, Francois y Jacques Ouzouf. *Lire et écrire. L'analphabétisme des Français de Calvin à Jules Ferry*. 2 vols. París: Éditions de Minuit, 1977.
- Furter, Pierre. *De la lucha contra el analfabetismo al desarrollo cultural*. Caracas: Fondo Editorial Común, 1978.
- Furter, Pierre. *Les Systèmes de formation dans leurs contextes*. Berne: P Lang, 1980.
- Gaitán, Jorge Eliecer. *Obras selectas*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1979.
- Galvis Salazar, Fernando. *Don Marco Fidel Suárez*. Bogotá: Editorial Kelly, 1974.

- Gallego C., Juan. *Pensumes colombianos de enseñanza secundaria 1887 a 1955*. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquia, 1956.
- García, Julio César. *Historia de la instrucción pública en Antioquia*. Medellín: Editorial Universitaria de Antioquia, 1962 [1924].
- García Niño, Guillermo. *Sociología de la educación en Colombia*. Bogotá: Impr. Patriótica del Inst. Caro y Cuervo, Yerbabuena, 1973.
- Gilhodés, Pierre. *La question agraire en Colombie*. París: A. Colin, 1974.
- Gómez, Laureano. “Una cultura conquistadora. Discurso pronunciado por el Sr. Presidente, Dr. L. Gómez, en la sesión de la clausura del Congreso Javeriano”. *Revista Javeriana* 34, n.º 166 (1950): 9-15.
- Gómez Vega, Paulina. “La Educación femenina en Colombia”. *Revista Educación* 3, n.º 28-29 (1935): 653-666.
- Gónima, Ester. *Una maestra, una vida, un destino*. Medellín: L. Martel, 1969.
- González, Francisco S. J. “Persecución religiosa en el golpe terrorista del 9 de abril de 1948”. *Revista Javeriana* 30, n.º 148 (1948): 180-188.
- González G., Fernán. *Educación y Estado en la historia de Colombia*. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Colombiana, 1978.
- González G., Fernán E. *Partidos políticos y poder eclesiástico*. Bogotá: Editorial Cinep, 1977.
- González Quintana, Guillermo S.J. “Educación confesional”. *Revista Javeriana* 29, n.º 143 (1948): 129-132.
- González Mejía, Conrado. *Pedagogía y otras bagatelas*. Medellín: Bedout, 1966.
- González Santos, Jaime. *Influencia del lasallismo en la educación en Pereira* [documento no publicado]. Pereira, 1978.
- Gozzer, Giovanni. *Religione e rivoluzione in America Latina*. Milan: Bompiani, 1968.
- Greiff, Luis de. *Dámaso Zapata. Estudio sobre la labor del ilustre educacionista santandereano*. Bogotá: Imprenta de la luz, 1924.

- Guillermo, Alfonso Hno. *La obra educadora de Monseñor Rafael María Carrasquilla*. Bogotá: Pontificia Universidad Católica Javeriana, 1952.
- Gutiérrez, Francisco. *Informe que el prefecto apostólico rinde al ilustrísimo y reverendísimo arzobispo de Colombia, como presidente de la Junta arquidiocesana de misiones: 1919-1923*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1924.
- Gutiérrez de Pineda, Virginia. *Familia y cultura en Colombia. Tipología, funciones y dinámica de la familia. Manifestaciones múltiples a través del mosaico cultural y sus estructuras sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1975.
- Gutiérrez de Pineda, Virginia. "El país rural colombiano: ensayo de interpretación". *Revista Colombiana de Antropología* 7, (1958): 3-117. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1779>
- Guzmán Campos, German, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna. *La violencia en Colombia: estudio de un proceso social*. Bogotá: Punta de Lanza, 1962.
- Hagen, Everett E. *On the Theory of Social Change*. Londres: Tavistock Publications, 1962.
- Halperin Donghi, Tulio. *Histoire contemporaine de l'Amérique latine*. Paris: Payot, 1972.
- Harbison, Frederick y Charles A. Myers. *Education, Manpower, and Economic Growth: Strategies of Human Resource Development*. New York: McGraw-Hill, 1964.
- Havens, A. Eugene y Michel Romieux. *A Socio-economic Survey of Cereté, Córdoba: An Area of Latifundio* [documento sin publicar]. Bogotá, 1963.
- Havens, A. Eugene y William L. Flinn. *Internal Colonialism and Structural Change in Colombia*. New York: Praeger Publisher, 1970.
- Havighurst Robert J. *La sociedad y la educación en América Latina*. Buenos Aires: Eudeba, 1962.
- Helg, Aline. "La educación primaria y secundaria durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938)". *Revista*

- Colombiana de Educación*, n.º 6 (1980): 9-36. <https://doi.org/10.17227/01203916.5035>
- Helg, Aline. “El desarrollo de la instrucción militar en Colombia en los años 20”. *Revista Colombiana de Educación*, n.º 17 (1986): 19-40. <https://doi.org/10.17227/01203916.5138>
- Henaó Henaó, Daniel. “Veintiún planes de bachillerato”, *Revista Javeriana* 45, n.º 221 (1956): 156-159.
- Hernández de Alba, Gregorio. *La cultura arqueológica de San Agustín*. Bogotá: Valencia Editores, 1979.
- Hernández de Alba, Gregorio. “La educación en la Guajira”. *Revista Educación* 3, n.º 25-26 (1935): 559-563. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=4802
- Hernández de Alba, Guillermo. *Crónica del muy ilustre Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario de Santa Fe de Bogotá*. 2 vols. Bogotá: Editorial Centro, 1938-1940.
- “Historia de la Confederación interamericana de Educación católica y de las federaciones nacionales”. *Revista Interamericana de Educación* 14, n.º 78-79 (1955): 379-496.
- Hobsbawm, Eric J. *Bandits*. Londres: Penguin Books, 1972 [1969].
- Hoenisberg, Julio H. *Las fronteras de los partidos en Colombia. Historia y comentarios de la legislación escolar de la República desde 1821 hasta el 13 de junio de 1953*. Bogotá: Editorial ABC, 1953.
- Holguín, Jorge. *Mensaje que el primer Designado, encargado del Poder Ejecutivo dirige al Congreso nacional en sus sesiones ordinarias de 1922*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1922.
- Huertas, Manuel J. “La política educativa del Estado”. *Revista Educación* 2, n.º 12 (1934): 403-420.
- Huertas, J. Vicente y Manuel J. Huertas. *Nuestra labor y opiniones respecto a la educación nacional*. Bogotá: Editorial Cromos, 1930.
- Icetex, 1950-1980, *30 años del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior*. [s. l.]: Ministerio de Educación Nacional, 1980.

- Instituto Colombiano de Pedagogía. *Experiencias educativas en el medio rural colombiano*. Bogotá: Instituto Colombiano de Pedagogía, 1972.
- Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. *Centenario y bodas de plata, 1719-1919*. Bogotá: Casa editorial de Arboleda y Valencia, 1919.
- Instituto Pedagógico Nacional. *Los 50 años del colegio*. Bogotá: Instituto Pedagógico Nacional, 1977.
- Jacquemet, G, director. *Le Catholicisme hier, aujourd'hui, demain. Encyclopédie*. 7 vols., París, 1959-1979.
- Jaramillo Gutiérrez, Ramón. "Una campaña nacional contra el analfabetismo". *Revista de Educación*, n.º 4 (1944): 79-84.
- Jaramillo Uribe, Jaime. *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*. Bogotá: Temis, 1974 [1956].
- Jaramillo Uribe, Jaime. "El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea". En *Manual de historia de Colombia*, 247-339. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1980.
- Jeffries, Charles. *Illiteracy: a World Problem*. Londres: Praeger Publisher, 1967.
- Jiménez López, Miguel. *La actual desviación de la cultura humana, discursos y ensayos*. Tunja: Imprenta Nacional, 1948.
- Jiménez López, Miguel. *La escuela y la vida*. Lausana (Suiza): Imprimeries Réunies, 1928.
- Jiménez López, Miguel. *Nuestras razas decaen. El deber actual de la ciencia*. Bogotá: J. Casis, 1920.
- Kalmanovitz, Salomón. "Desarrollo capitalista en el campo colombiano". En *Colombia hoy*, M. Arrubla editor. Bogotá: Siglo XXI, 1978, 271-330.
- Kalmanovitz, Salomón. *Desarrollo de la agricultura en Colombia*. Bogotá: Editorial La Carreta, 1978.
- La Misión claretiana del Chocó, 1909-1959: cincuenta años de servicio a Cristo y a Colombia*. Madrid: Imprenta Héroes, 1960.
- Lannoy, Juan L. y Gustavo Pérez. *Estructuras demográficas y sociales de Colombia*. Bogotá: Oficina Internacional de Investigaciones Sociales de FERES, 1961.

- Laubach, Frank C. *Los millones silenciosos hablan*. Buenos Aires: La Aurora, 1947.
- Laubach, Frank C. *Toward World Literacy: the "Each One Teach One" Way*. Syracuse: Syracuse University Press, 1960.
- Leal Buitrago, Francisco. "Raíces económicas de la formación de un sistema de partidos políticos en una sociedad agraria: el caso de Colombia". *Estudios Rurales Latinoamericanos* 3, n.º 1 (1980): 85-110.
- Lebot, Ivon. *Elementos para la historia de la educación en Colombia en el siglo XX*. Bogotá: DANE, 1978 [1972].
- Lebot, Ivon. "Organización y funcionamiento del sistema educativo colombiano". En DANE, *El sistema escolar colombiano*. Bogotá: DANE, 1971.
- Lebret, Louis J. *Estudio sobre las condiciones del desarrollo de Colombia*. Bogotá: Aedita, 1958.
- León de Leal, Magdalena y Elssy Bonilla de Ramos. *Gastos y matrícula de la educación femenina en Colombia y su impacto en la política de población*. Bogotá: ACEP, 1976.
- Liévano Aguirre, Indalecio. *Biografía de Rafael Núñez*. Bogotá, 1960.
- Liévano Aguirre, Indalecio. *Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia*. Bogotá: Ediciones Nueva Prensa, 1963 [1959].
- Ligon, Daniel, director. *Dictionnaire universel de la franc-maçonnerie*. París: Éditions du Prisme y Éditions de Navarre, 1974.
- Lipset, Seymour M. y Aldo E. Solari, editores. *Elites y desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Paidós, 1967.
- Lleras Camargo, Alberto. *Un año de gobierno, 1945-1946*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1946.
- Lleras Camargo, Alberto. *Mi Gente. Memorias*. Bogotá: Banco de la República, 1976.
- Lleras Camargo, Felipe. *Hacia la escuela nueva*. Bogotá: Minerva, 1923.
- Lleras Restrepo, Carlos. *De la República a la dictadura (Testimonio sobre la política colombiana)*. Bogotá: Editorial Argra, 1955.

- Londoño Beneviste, Felipe y H. Ochoa Núñez. *Bibliografía de la educación en Colombia*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1976.
- López, Alejandro. *Idearium liberal*. Bogotá: Ediciones La Antorcha, 1931.
- López, Alejandro. *Problemas colombianos*. Bogotá: Editorial la Carreta, 1978 [1927].
- López C., Hugo. “La Inflación en Colombia en la década de los veinte”. *Cuadernos Colombianos* 2, n.º 5 (1975): 41-139.
- López de Mesa, Luis. “El Estatuto de la aldea colombiana”. *Revista de Educación* 2, n.º 13-14 (1934): 449-453.
- López de Mesa, Luis. *Introducción a la historia de la cultura en Colombia*. Bogotá: [S. N.], 1930.
- López de Mesa, Luis. “Las Normales rurales”. *Revista Educación* 2, n.º 16 (1934): 644-660.
- López de Mesa, Luis. *Perspectivas culturales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1949.
- López Henao, José. *La familia, el Estado y la Iglesia en la educación. Comentarios a algunos artículos del proyecto de nueva Constitución nacional*. Medellín: Bedout, 1936.
- López Michelsen, Alfonso. *Los Elegidos*. Bogotá: Antares, 1976 [1953].
- López Pumarejo, Alfonso. “La educación pública primaria”. *Revista Educación* 3, n.º 24-25 (1935): 416-417. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=4802
- López Pumarejo, Alfonso. *Mensajes del presidente López al Congreso nacional, 1934-1938*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1939.
- López Pumarejo, Alfonso. *Obras selectas*, t. 1. Bogotá: Cámara de Representantes, 1979.
- Low Maus, Rodolfo. *Compendium on the Colombian Educational System*. Bogotá: Editorial Andes, 1971.
- Loy, Jane Meyer. “La Educación primaria durante el Federalismo: la reforma escolar de 1870”. *Revista Colombiana de Educación*, n.º 3 (1979), 45-61.
- Maíllo, Adolfo. *La educación en la sociedad de nuestro tiempo*. Madrid: Educación Española, 1967.

- Manigat, Leslie. *L'Amérique latine au xx^e s., 1889-1929*. París: Editions Richelieu, 1963.
- Martz, John D. *Colombia, a Contemporary Political Survey*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1962.
- Matter, Konrad. *Inversiones extranjeras en la economía colombiana*. Medellín: Ediciones Nuevo Hombre, 1979 [1977].
- Mauro, Frédéric. *L'Amérique espagnole et portugaise de 1920 à nos jours*. París: Presses Universitaires de France, 1975.
- McCarty, Joseph. *An International List of Articles on the History of Education Published in Non-educational Serials, 1965-1974*. New York: Garland Publishing, 1977.
- McGreevey, William P. *Historia económica de Colombia. 1845-1930*. Bogotá: Tercer Mundo, 1979 [1971].
- Mecham, John Lloyd. *Church and State in Latin America*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1934.
- Meister, Albert. *Alphabétisation et développement*. París: Anthropos, 1973.
- Melo, Jorge Orlando. "La República conservadora". En *Colombia hoy*, editado por M. Arrubla, 52-101. Bogotá: Siglo XXI, 1978.
- Mendoza Neira, Plinio, editor. *Colombia en cifras; síntesis de la actividad económica, social y cultural de la Nación*. [Bogotá]: [Librería Colombiana Camacho Roldán], [1963].
- Mendoza Neira, Plinio y Alberto Camacho Angarita, editores. *El Liberalismo en el gobierno, 1930-1946*. 3 vols. Bogotá: Editorial Antena, [1946].
- Mesa, Darío. *Ensayos sobre historia contemporánea de Colombia*. Bogotá: La Carreta, 1977.
- Mesa, Darío. "La Vida política después de Panamá, 1903-1922". En *Manual de historia de Colombia*, t. III, Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1980, 81-176.
- Ministerio de Educación Nacional. *Conferencia de directores de educación, agosto 1937*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1937.
- Ministerio de Educación Nacional. *Conferencia de directores de Educación, Febrero de 1944*. Ibagué, 1944.

- Ministerio de Educación Nacional. *Conferencia del ministro de educación nacional Lucio Pabón Núñez*. Bogotá: Dirección de Información y Propaganda de la Presidencia de la República, 1952.
- Ministerio de Educación Nacional. *Defensa que hace el ministro de educación nacional en relación con las objeciones que algunas personas han hecho al Decreto 1951 de 2 de diciembre 1927 sobre enseñanza secundaria*. Bogotá: Cromos, 1928.
- Ministerio de Educación Nacional. *Dirección nacional de bachillerato y educación femenina, Compilación de disposiciones vigentes que reglamentan los estudios secundarios y pedagógicos y la expedición de títulos oficiales de bachilleres e institutores noviembre de 1936*. Bogotá, 1937.
- Ministerio de Educación Nacional. *División de enseñanza industrial y comercial, Labores desarrolladas*. Bogotá, 1957.
- Ministerio de Educación Nacional. *Educación colombiana: disposiciones orgánicas y reglamentarias de la educación nacional en las ramas de primaria, normalista superior y bachillerato y otros aspectos de interés general, 1903 a 1958*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1959.
- Ministerio de Educación Nacional. *La Educación nacional en Colombia. Vista por Jorge Zalamea*. Bogotá: Zig Zag, 1938.
- Ministerio de Educación Nacional. *El Departamento del Huila: estudio de la Comisión de cultura aldeana*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1935.
- Ministerios de Educación Nacional. *El Departamento de Nariño: estudio de la Comisión de cultura aldeana*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1935.
- Ministerio de Educación Nacional. *El Doctor Decroly en Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1932.
- Ministerio de Educación Nacional. *Estadística cultural de 1955: enseñanza infantil, primaria, complementaria, nocturna. Establecimientos y alumnos*. Bogotá, 1955.

- Ministerio de Educación Nacional. *Estadística cultural: enseñanza secundaria*. Bogotá, 1954.
- Ministerio de Educación Nacional. *Exposición del Encargado del Ministerio de Educación nacional, Sr. Jorge Zalamea; sesión de la Cámara de Representantes del día 16 de abril de 1937*. Bogotá, 1937.
- Ministerio de Educación Nacional. *La Iglesia y el Estado en la Educación pública*. Bogotá, 1935.
- Ministerio de Educación Nacional. *Informe de educación primaria de 1944*. Bogotá, 1944.
- Ministerio de Educación Nacional. *Informe del proyecto para el I plan quinquenal*, 4 vols. Bogotá, 1958.
- Ministerio de Educación Nacional. *Informe del secretario de educación nacional*. 2 vols., Bogotá, 1933.
- Ministerio de Educación Nacional. *Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior (Icetex)*. Bogotá, 1955.
- Ministerio de Educación Nacional. *Instrucción pública. Disposiciones vigentes*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1927.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria del ministro de instrucción pública al Congreso de 1917*. 2 vols., Bogotá: Imprenta Nacional, 1917.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria del año ministro de instrucción pública al Congreso de 1918*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1918.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria del ministerio de instrucción pública de 1919*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1919.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria del ministro de instrucción pública al Congreso de 1920*. Bogotá: Imprenta de la Luz, 1920.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria del ministro de instrucción pública*. Bogotá: Imprenta de la luz, 1921.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria del ministro de instrucción pública al Congreso de 1922*. 2 vols., Bogotá: Casa editorial de la Cruzada, 1922.

- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria del ministro de instrucción pública*. Bogotá: Casa editorial de la Cruzada, 1923.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria del ministro de instrucción pública de 1924*. Bogotá, 1924.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria del ministro de instrucción pública al Congreso de 1925*. Bogotá, 1925.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria del ministro de instrucción pública al Congreso de 1926*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1926.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria del ministro de instrucción y salubridad pública al Congreso de 1927*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1927.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria del ministro de educación nacional al Congreso de 1928*. Bogotá: Editorial de Cromos, 1928.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria del ministro de educación nacional al Congreso de 1929*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1929.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria del ministro de educación nacional al Congreso de 1930*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1930.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria del ministro de educación nacional al Congreso de 1931*. 2 vols., Bogotá, 1931.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria del ministro de educación nacional al Congreso de 1932*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1932.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria del ministro de educación nacional al Congreso de 1934*. 2 vols., Bogotá: Imprenta Nacional, 1934.
- Ministerio de Educación Nacional. [Memoria 1935] *Gestión administrativa y perspectiva del Ministerio de Educación Nacional 1935*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1935.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria que el ministro de educación nacional presenta al Congreso en sus sesiones de 1936*. 3 vols., Bogotá, 1936.
- Ministerio de Educación Nacional. [Memoria 1938] *Educación nacional 1938*. Bogotá, 1938.

- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria de Educación nacional 1939*. Bogotá: Imprenta del Estado Mayor General, 1939.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria presentada al Congreso de 1941 por el ministro de educación, Guillermo Nannetti*. Bogotá, 1941.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria 1942*. 2 vols. Bogotá: Imprenta Nacional, 1942.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria de 1942-1943*. 2 vols. Bogotá: Imprenta Nacional, 1943.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria de 1943-1944*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1944.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria de 1945*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1945.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria del señor ministro de educación nacional al Congreso de 1946*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1946.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria del ministro de educación nacional. Eduardo Zuleta Ángel, al Congreso de 1947*. 3 vols., Bogotá, 1947.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria del ministro de educación nacional, 1948*. Bogotá, 1948.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria del ministro de educación nacional, 1948-1949*. Bogotá: Prensa del Ministerio de Educación Nacional, 1949.
- Ministerio de Educación Nacional. *Memoria del ministro de educación nacional 1950-1951*. Bogotá: Editorial Iqueima, 1951.
- Ministerio de Educación Nacional. *La nación y el Colegio de San Bartolomé*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1940.
- Ministerio de Educación Nacional. *La obra educativa del Gobierno en 1940*, 3 vols. Bogotá: Imprenta Nacional, 1940.
- Ministerio de Educación Nacional. *Panorama de la educación vocacional en Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1948.
- Ministerio de Educación Nacional. *Régimen de la enseñanza secundaria. Compilación de las disposiciones vigentes sobre la materia*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1940.

- Ministerio de Educación Nacional. *Texto y explicaciones de la Ley 30 de 20 de diciembre sobre intensificación de la educación primaria: complementaria de trabajo y normalista, acrecimiento del Fondo de Fomento Municipal y creación del Fondo Escolar Nacional, que expidió el Congreso de la República en sus sesiones ordinarias de 1944*. Bogotá: Prensa de la Biblioteca Nacional, 1944.
- Misión pedagógica: concepto sobre las modificaciones introducidas por el honorable Senado al proyecto de ley orgánica de instrucción pública*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1925.
- Molina, Gerardo. *Las ideas liberales en Colombia*. 3 vols. Bogotá: Tercer Mundo, 1970-1977.
- Monroy Huitrón, Guadalupe. *Política educativa de la Revolución 1910-1940*. México: Secretaría de Educación, 1975.
- Montoya, Amanda y Juan M. Hidalgo. *Índice colombiano de educación 1905-1973*. Medellín: Departamento de Investigaciones Bibliotecológicas, 1974.
- Muri, Willy. "L'armée colombienne, étude d'une institution militaire dans ses rapports avec la société en transition, 1930-1974". Tesis de doctorado, Université de Paris V, 1975.
- Muria, José María. "La Iglesia y el niño", *Revista Iberoamericana de Educación* 5, n.º (1946): 146-152.
- Musto, Stefan A. *Los medios de comunicación social al servicio del desarrollo rural. Análisis de eficiencia de ACPO Radio-Sutatenza*. Bogotá: Acción Cultural Popular, 1971.
- Muthler, David E. *The Church as a Political Actor in Latin America, with Particular Reference to Colombia and Chile*. New York: Praeger, 1971.
- Myers, Charles N. *Education and National Development in Mexico*. Princeton: Princeton University, 1965.
- Nannetti, Guillermo. *La escuela normal superior. Informe a la Unesco*. Bogotá: Editorial Minerva, 1947.
- Naranjo Villegas, Abel. *Ilustración y valoración: una filosofía de la educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1952.
- Nieto Caballero, Agustín. "La Educación nacional". *Revista Educación* 3, n.º 24-25 (1935): 418-437.

- Nieto Caballero, Agustín. "Educación primaria y las escuelas normales. Informe". *Revista Educación* 3, n.º 28-29 (1935): 644-652.
- Nieto Caballero, Agustín. *Una Escuela (Gimnasio moderno de Bogotá)*. Bogotá: Antares-Tercer Mundo, 1966.
- Nieto Caballero, Agustín. *Labores de la Dirección Nacional de Educación 1935*. Bogotá, 1935.
- Nieto Caballero, Agustín. *Los Maestros*. Bogotá: Antares, 1963.
- Nieto Caballero, Agustín. *La segunda enseñanza y las reformas de educación*. Bogotá: [Antares], 1964.
- Nieto Caballero, Agustín. *Sobre el problema de la educación nacional*. Bogotá: Editorial Minerva, 1936.
- Nieto Caballero, Luis Eduardo. *Vuelo al Amazonas*. Bogotá: Editorial Minerva, 1933.
- Nieto Rojas, José M. *La batalla contra el comunismo en Colombia*. Bogotá: Empresa Nacional de Publicaciones, 1956.
- Ocampo, José Fernando. *Colombia siglo xx. Estudio histórico y antología política, 1886-1934*. Bogotá: Tercer Mundo, 1980.
- Olaya Herrera, Enrique. *Discurso-programa pronunciado por Enrique Olaya al tomar posesión de la Presidencia de la República ante el Congreso de Colombia el día 7 de agosto de 1930*. Bogotá: Revista del Banco de la República, 1930.
- Oquist, Paul. *Violencia, conflicto y política en Colombia*. Bogotá: Instituto de Estudios Colombianos, 1978.
- Osorio Lizarazo, José A. *Gaitán: vida, muerte y permanente presencia*. Bogotá: Carlos Valencia Editores, 1979 [1952].
- Ospina, Eduardo, S. J. *La obra educativa de la Iglesia en Colombia. Discurso pronunciado en la última sesión general del Congreso de Educación Católica en Bogotá, el 1.º de agosto de 1938*. Bogotá, 1938.
- Ospina Pérez, Mariano. *El gobierno de unión nacional*. 4 vols. Bogotá: Imprenta Nacional, 1946.
- Ospina Vásquez, Luis. *Industria y protección en Colombia, 1810-1930*. Medellín: FAES, 1979 [1955].

- Otálora R., Benjamín. "Higiene pública, sus aspectos en nuestro país". *Revista Javeriana* 31, n.º 151 (1949): 7-10.
- Otálora R., Benjamin. "Salud pública en Colombia". *Revista Javeriana* 31, n.º 155 (1949): 265-270.
- Pacheco, Juan Manuel, S.J. "La Persecución a los protestantes y la libertad de los cultos". *Revista Javeriana* 33, n.º 169 (1950): 193-198.
- Páez-Gómez, Joaquín. "Education and national development in Colombia". Tesis de doctorado, Stanford University, 1969.
- Palacios, Marco. *El Café en Colombia (1850-1970). Una historia económica, social, y política*. Bogotá: Editorial Presencia, 1979.
- Parsons, James J. *La colonización antioqueña en el occidente de Colombia*. Bogotá: Carlos Valencia editores, 1979 [1949].
- Parra Arias, Danilo. "Dámaso Zapata y las escuelas normales en el siglo XIX". Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional, 1976.
- Parra Sandoval, Rodrigo. *Análisis de un mito: la educación como factor de movilidad social en Colombia*. [Bogotá]: Universidad de los Andes, Departamento de Educación, [post. 1972].
- Parra Sandoval, Rodrigo. "Education and dependency, the Colombian educational system as an agent of under development". Tesis de doctorado, University of Wisconsin, 1971.
- Pabón Núñez, Lucio. *Félix Restrepo S. J. Educador y humanista*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1979.
- Paucker, Eleanor Krane. "Cinco años de misiones". *Revista de Occidente*, n.º 7-8 (1981): 233-268.
- Payne, James J. *Patterns of Conflict in Colombia*. New Haven: Yale University Press, 1968.
- Pécaut, Daniel. "Classe ouvrière et système politique en Colombie, 1930-1953". Tesis de doctorado, Université de la Sorbonne, 1979.
- Pécaut, Daniel. *Orden y violencia: Colombia 1930-1954*. Bogotá: Cerec, 1987.
- Peláez Echeverri, Gabriela. *La condición social de la mujer en Colombia*. Bogotá: Editorial Cromos, 1944.

- Peña Martínez, Germán. "Escuela normal de Occidente". *Revista de las Indias* 2, n.º 7 (1937): 63-79.
- Pérez, Gustavo e Isaac Wüst. *La Iglesia en Colombia: estructuras eclesíásticas*. Bogotá: Oficina Internacional de Investigaciones Sociales de FERES, 1961.
- Perry, Oliverio. *Quién es quién en Colombia*. Bogotá: Oliverio Perry & Cía., 1961.
- Perry, Oliverio. *Quién es quién en Venezuela, Panamá, Ecuador, Colombia*. Bogotá: Argra, 1952.
- Pike, Frederick B. "Le Catholicisme en Amérique latine". En R. Aubert, *L'Église dans le monde moderne*. París: Éd. du Seuil, 1975, 353-418.
- Pinto L., Luis Emilio. *Reflexiones de un educador: ensayo sobre sociología educativa*. Bogotá: Editorial Kelly, 1946.
- Posada E., Carlos. *La crisis del capitalismo mundial y la deflación en Colombia, 1929-1933*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1976.
- Poveda Ramos, Gabriel. *Políticas económicas, desarrollo industrial y tecnología en Colombia, 1925-1975*. Bogotá: Colciencias, 1976.
- Quijano, Elías E. *No hablemos: hagamos*. Cali, 1930.
- Radke, Franziska. *Historia del Instituto pedagógico nacional para señoritas. Desde 1927 hasta 1935*. Bogotá: Editorial El Gráfico, 1936.
- Rafael, Florencio y Andrés Bernardo. *Los Hermanos de La Salle en Colombia. Bodas de diamante 1890-1965*. Medellín: Editorial Bedout, 1965.
- Ramírez Moreno, Augusto. *Una política triunfante*. Bogotá: Librería Voluntad, 1941.
- Redfield, Robert. "Culture and Education in the Midwestern Highlands of Guatemala". *American Journal of Sociology* 48 (1943): 640-648.
- Reichel-Dolmatoff, Gerardo. *Colombia*. New York: Thames and Hudson, 1965.

- Reichel-Dolmatoff, Gerardo y Alicia Reichel-Dolmatoff. *The People of Aritama; the Cultural Personality of a Colombian Mestizo Village*. Chicago: University of Chicago Press, 1961.
- Renjifo, Francisco M. "Abrid una escuela y cerraréis una cárcel". *Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario* 11, n.º 110 (1915): 591-594.
- Renner, Richard R. *Education for a New Colombia*. Washington: U. S. Government Printing Office, 1971.
- República de Colombia. *La opinión nacional ante la reforma de la Constitución*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1936.
- Restrepo, Félix S. J. "El conflicto escolar". *Revista Javeriana* 5, n.º 3 (1936).
- Restrepo, Félix S. J. "Problema de la educación en Colombia". *Anales de Economía y Estadística*, n.º 78 (1954).
- Restrepo, Daniel S.J. *La Compañía de Jesús en Colombia: compendio historial y galería de ilustres varones*. Bogotá: Imprenta del Corazón de Jesús, 1940.
- Restrepo del Corral, Ana. "Educación femenina". En Plinio Mendoza Neira, ed., *Colombia en cifras; síntesis de la actividad económica, social y cultural de la nación*. [Bogotá]: [Librería Colombiana Camacho Roldán], [1963].
- Restrepo Jaramillo, Gonzalo. *El pensamiento conservador: ensayos políticos*. Medellín: Bedout, 1936.
- Restrepo Mejía, Martín. *Cartilla antialcohólica*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1913.
- Restrepo Uribe, Eugenio y Juan Álvarez, S.J. "Diez años de protestantismo en Colombia, 1930-1943". *Revista Javeriana* 20, n.º 100 (1943): 228-244.
- Rippy, Fred. J. *The Capitalists and Colombia*. New York: Arno, 1931.
- Rocha, Antonio. "Discurso sobre la educación". *Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario* 39, n.º 385-386 (1944): 337-347.
- Rocha, Antonio. *Matrimonio, educación y actualidad concordaría*. Bogotá: Editorial Revista Colombiana, 1975.

- Rodríguez F., Jaime S. B. *Educación católica y secularización en Colombia*. Bogotá: Confederación Interamericana de Educación católica, 1970.
- Rodríguez Plata, Horacio. *La inmigración alemana al Estado soberano de Santander en el siglo XIX. Repercusiones socioeconómicas de un proceso de transculturación*. Bogotá: Editorial Kelly, 1968.
- Rodríguez Plata, José. *Panorama de la educación colombiana*. Medellín: Editorial Bedout, 1963.
- Rosselli, Humberto. *Historia de la psiquiatría en Colombia*. 2 vols. Bogotá: Editorial Horizontes, 1968.
- Rueda Vargas, Tomás. *Decíamos ayer*. Madrid: Ediciones Guadarrama, 1957.
- Rueda Vargas, Tomás. *Escrito*, t. III. Bogotá: Antares, 1963.
- Ruiz Niño, Soledad. *Desarrollo ideológico de los trabajadores rurales del Tolima, 1959-1972*. Bogotá: Universidad de los Andes, 1980.
- Safford, Frank. "La significación de los antioqueños en el desarrollo colombiano". *Anuario Colombiano de Historial Social y de la Cultura* 3 (1965): 49-69. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/29675>
- Safford, Frank. *The Ideal of the Practical. Colombia's Struggle to Form a Technical Elite*. Austin: University of Texas Press, 1969.
- Salcedo, José Joaquín. *Sacerdotes y seglares en la obra educativa popular en Colombia: las escuelas radiofónicas y su labor de 1954 a 1957*. Bogotá: Editorial Pio X, 1957.
- Samper, Miguel. *La Miseria en Bogotá y otros escritos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1967 [1898].
- Sánchez G., Gonzalo. "La Violencia y sus efectos en el sistema político colombiano". *Cuadernos Colombianos* 3, n.º 9 (1976): 1-44.
- Sánchez, Gonzalo y Donny Meertens. *Bandoleros, gamonales y campesinos; el caso de la Violencia en Colombia*. Bogotá: El Ancora, 1983.
- Santos, Eduardo. *Las etapas de la vida colombiana: discursos y mensajes del presidente Santos, 1938-1942*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1946.

- Santos, Eduardo. *Una política liberal para Colombia*, Bogotá: Editorial Minerva, 1937.
- Seidel, Robert N. "American Reformer Abroad: The Kemmerer Missions in South America, 1923-1931". *Journal of Economic History* 32, n.º 2 (1972): 520-545. <https://doi.org/10.1017/S0022050700067231>
- Senado de la República. *Proyecto de Ley orgánica de la instrucción pública*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1926.
- Senado de la República. *La reforma educativa en Colombia. Informe de la comisión*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1926.
- Servicio Nacional de Aprendizaje [SENA]. *Informe sobre necesidades de mano de obra calificada en Colombia*. Bogotá: SENA, 1959.
- Sieber, Julius. "Proyecto sobre escuela normal para rurales". *Revista Educación* 2, n.º 16 (1934): 665-675. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=4802
- Smith, Thomas Lynn, Justo Díaz Rodríguez y Luis Roberto García. *Tabío: Estudio de la organización social rural*. Bogotá: Editorial Minerva, 1944.
- Steward, Julian H., editor. *Handbook of South American Indians*. 7 vols. Washington: Government Printing Office, 1946-1959.
- Stowe, Leland. "Colombia se prepara al futuro", *Selecciones del Reader's Digest*, agosto de 1969 (separata).
- Suárez, Marco Fidel. "La Instrucción pública en Colombia". *Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario* 15, n.º 148 (1920): 466-477.
- Suárez, Marco Fidel. *Obras*. 2 vols. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1966.
- Suárez, Marco Fidel. "Sobre educación en Colombia". *Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario* 16, n.º 157 (1921): 431-439.
- Tache, U. A. "Escuela normal de Institutores del Chocó". *Revista de las Indias* 11, n.º 7 (1937): 72-79.
- Teresa, Mónica. *La mujer, la educación, la cultura*. Bogotá: Antares, 1955.

- Tirado Mejía, Álvaro. "Colombia: siglo y medio de bipartidismo". En *Colombia hoy*, M. Arrubla editor. Bogotá: Siglo XXI, 1978, 102-185.
- Tirado Mejía, Álvaro. *Introducción a la historia económica de Colombia*. Bogotá: La Carreta, 1979 [1971].
- Torres, Camilo y Berta Corredor. *Las Escuelas radiofónicas de Sutatenza-Colombia*. Bogotá: Oficina Internacional de Investigaciones Sociales, 1961.
- Torres, Myriam. *La cultura de la sumisión*. Bogotá: ANIF, 1977.
- Touraine, Alain. *Les sociétés dépendantes. Essais sur l'Amérique latine*. París: Duculot, 1976.
- Universidad de los Andes. Departamento de Ciencia Política. "Datos básicos para la elaboración de los índices de política de compromiso" [manuscrito sin publicar].
- Universidad de Montevideo. *Educación y desarrollo económico en América Latina*. Montevideo, 1963.
- Uribe, Antonio José. *Política instruccionalista. La reforma escolar y universitaria de 1903 a 1904. La misión pedagógica de 1924 a 1926*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1926.
- Uribe, Antonio José, editor. *El primer congreso pedagógico nacional de Colombia. Su historia y principales trabajos*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1919.
- Uribe Misas, Alfonso. *Entre dos polos: ensayo sobre la reforma constitucional*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1954.
- Uribe Misas, Alfonso. *La libertad de enseñanza en Colombia*. Bogotá: Bedout, 1962.
- Uribe Vargas, Diego. *Las Constituciones de Colombia, Tomo II*. Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica, 1977.
- Urrutia Montoya, Miguel. "50 años de desarrollo económico colombiano". *Coyuntura Económica: Investigación Económica y Social* (1979): 53-65. <http://hdl.handle.net/11445/2685>
- Urrutia Montoya, Miguel. *Historia del sindicalismo en Colombia*. Bogotá: Uniandes, 1978 [1969].
- Urrutia, Miguel y Mario Arrubla. *Compendio de estadísticas históricas de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1970.

- Vasconi, T. A. *Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina*. Bogotá: Editorial Latina, 1981.
- Vázquez de Knauth, Josefina. *Nacionalismo y educación en México*. México: Colegio de México, 1970.
- Villegas, Jorge y José Yunis. *La Guerra de los Mil Días*. Bogotá: Carlos Valencia, 1979.
- Watson, Gayle H. *Colombia, Ecuador and Venezuela, an Annotated Guide to Reference Materials in Humanities and Social Sciences*. Metuchen, N. J.: Scarecrow Press, 1971.
- Wilson, Jacques M. P. *The Development of Education in Ecuador*. Coral Gables, Fla.: University of Miami Press, 1970.
- Yepes Ávila, Francisco. "Concentraciones rurales agrícolas. Proyecto educativo de la Federación Nacional de Cafeteros". *Revista cafetera* 19, n.º 146 (1970): 73-93.
- Yepes Ávila, Francisco. "Experiencias realizadas en la concentración rural agrícola Manuel María Mallarino". En Instituto Colombiano de Pedagogía, *Experiencias educativas en el medio rural colombiano*. Bogotá: Centro Nacional de Documentación e Información Pedagógica, 1972, 33-45.
- Zalamea, Jorge. *La educación nacional en Colombia*. [Santiago de Chile], [1938?].
- Zapata, Ramón. *Dámaso Zapata o la reforma educativa en Colombia*. Bogotá: El Gráfico, 1961.
- Zapata, Ramón. *Política instruccionalista*. Bogotá, 1927.
- Zind, Pierre. "Les nouvelles congrégations des frères enseignants en France de 1800 à 1830". Tesis de doctorado, Université de Lyon, 1969.

Periódicos y revistas

Anales de Economía y Estadística, 1938.

Anales del Senado

Asociación Nacional de Industriales [ANDI]. *Publicación de la Asociación nacional de Industriales*. 1948.

Boletín de Información. Órgano oficial del sindicato de profesores de enseñanza secundaria

Cultura

Diario Oficial

El Colombiano

El Diario Gráfico

El Espectador

El Magisterio

El Siglo

El Tiempo

La República

Revista Cafetera

Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario

Revista Educación

Revista Interamericana de Educación (RIE)

Revista Javeriana

Revista de las Indias

Rin Rin, 1936-1938.

Sobre la autora

Aline Helg es profesora emérita de Historia en la Universidad de Ginebra, Suiza, donde enseñó desde 2003. De 1989 a 2003 fue profesora en la Universidad de Texas, en Austin. Ha publicado extensamente sobre Colombia, Cuba, la diáspora africana, la esclavitud, relaciones y teorías raciales comparadas, así como sobre los procesos de independencia y de construcción nacional en América Latina. Además de *La historia de la educación en Colombia: 1918-1957*, sus libros en traducción española son *Lo que nos corresponde: la lucha de los negros y mulatos por la igualdad en Cuba, 1886-1912* (2000), *Libertad e igualdad en el Caribe colombiano, 1770-1835* (2011) y *¡Nunca más esclavos! Una historia comparada de los esclavos que se liberaron en las Américas* (2018).

RESCATES

Como quien rescata un tesoro sumergido en aguas o quien rastrea arqueológicamente antiguos códices, ofrendas, pinturas rupestres o sonidos del pasado, esta colección de libros pretende recuperar diversos textos que desde hace años seducen a lectores y renuevan perspectivas de estudio y conocimiento. Retomar autores y sus discursos, algunos de ellos convertidos en tradiciones del saber u otros inusitados, pero todos valiosos de fondos editoriales como el de la Universidad Pedagógica Nacional, que se ha mantenido activo desde 1985. Esta es la apuesta de relectura que se ofrece a quien contempla esta serie de obras en sus anaqueles o en pantallas como una segunda oportunidad. Como educadora de educadores y productora de conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, la UPN presenta estas novedades del ayer para favorecer la apropiación social del conocimiento y la divulgación de la ciencia y la cultura del porvenir.

En el caso colombiano hay una historia central que abarca a los dirigentes y a las élites que viven al ritmo de los rápidos avances de los Estados Unidos y de Europa y que intentan aplicarlos a Colombia. Y hay historias periféricas, las de la inmensa mayoría de colombianos, que viven aislados de las grandes transformaciones mundiales, sometidos a un lento ritmo. Entre esos mundos y esos dos tiempos las concordancias son raras. Escribir la historia colombiana es entonces escribir la historia de esta incomunicación. Las élites, poco informadas del contexto real en que se mueven, proponen ambiciosos proyectos de reforma escolar que nunca se realizan. La historia de la educación se convierte en la historia de una serie de fracasos desesperantes, que terminan por desalentar al propio historiador. Pero la mayoría de los colombianos vive esta historia en forma diferente; si los habitantes de las ciudades encuentran los cambios demasiado lentos, en el sector rural los campesinos no siempre están convencidos de la utilidad de la escuela. Ahora bien, considerado un período de cuarenta años, la educación colombiana presenta un balance mucho menos negativo de lo que creen las élites; toda la cuestión consiste en saber si uno se pone en el papel del experto que analiza con criterios preestablecidos o si prefiere ser un observador que busca comprender la evolución de una sociedad dada.

Rescatado de la introducción de la obra.

ISBN: 978-628-7518-31-5



9 786287 518315 >