

Historia de prácticas de política pública para la enseñanza de la educación secundaria en Colombia (1936-1946)

History of public policy practices for the teaching of secondary education in Colombia (1936-1946)

Álvaro Acevedo-Tarazona 

Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia

Sebastián Vélez-Restrepo 

Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación orientada a caracterizar el conjunto de prácticas de política pública o gubernamentales implementadas por el Ministerio de Educación de Colombia con el fin de organizar la educación secundaria pública entre 1936 y 1946. Para una comprensión cabal de la forma en que se configura el nivel de educación secundaria en Colombia, durante el periodo estudiado, se analiza la forma cómo se entretajan las prácticas de delimitación de funciones de las modalidades de formación, las prácticas de inspección y vigilancia de colegios y las prácticas de organización de la oferta de los colegios de bachillerato.

Palabras clave: Educación, enseñanza secundaria, formación, inspección educativa, política educacional.

Abstract

This article presents the results of an investigation aimed at characterizing the set of public or government policy practices implemented by the Colombian Ministry of Education in order to organize public secondary education between 1936 and 1946. For a thorough understanding of the way in which configures the level of secondary education in Colombia, during the period studied, the way in which the practices of delimitation of functions of the modalities of training, the practices of inspection and surveillance of schools and the practices of organization of the offer of education are analyzed.

Keywords: Education, secondary education, training, educational inspection, Educational policy.

Open Access:

ISSN: 0124-2121
E-ISSN: 2665-2420

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
CIENTÍFICA
Copyright ©
By Educación y Humanismo

Editor:
Dhayana Fernández
Matos

Correspondencia:
publicacionesaat@gmail.com

Recibido: 01-01-2021
Aceptado: 15-03-2021
En línea desde: 16-04-2021

Introducción

El estudio de las políticas educativas ha incidido decisivamente en la conformación del horizonte interpretativo de la historia de la educación en Colombia. En efecto, una proporción importante de la producción historiográfica sobre la educación en el país ha gravitado en torno al proceso de escolarización de la población y al papel desempeñado en dicho proceso por el Estado (Helg, 2001; Martínez *et. al.*, 2003; Martínez, 2004; Zuluaga *et. al.*, 2004; Pita, 2017; Acevedo *et al.*, 2019). Como consecuencia de ello, las principales unidades de análisis de la investigación histórico-educativa han sido reformas, leyes o decretos formulados por los distintos presidentes, grupos políticos o instituciones gubernamentales en materia de educación primaria y educación superior; niveles en los cuales se evidencian acciones de las autoridades desde los inicios de la vida republicana.

Esta investigación busca ampliar este horizonte de interpretación de la historia política de la educación incorporando como propósito de análisis la noción de práctica gubernamental. En sentido estricto y atendiendo a los planteamientos teóricos sobre la noción de práctica de Michel de Certeau (2000) y Pierre Bourdieu (2012), esto implica concentrar el análisis no propiamente en las reformas, leyes, decretos, ordenanzas sino en las prácticas gubernamentales que se realizan con una cierta regularidad y que caracterizan la manera de proceder de los funcionarios públicos, en un momento histórico específico y ante un número determinado de situaciones.

En el marco de este trabajo se analizarán tres tipos de prácticas públicas gubernamentales que adquieren cierta regularidad en el periodo que comprende el estudio: las prácticas de fundación y nacionalización de colegios, las prácticas de inspección y vigilancia de colegios y las prácticas de delimitación de las modalidades de educación secundaria. En líneas generales, el análisis simultáneo de estas prácticas y sus entrecruzamientos permite aproximarse a una historia prácticas de políticas públicas para la educación secundaria implementadas en el país entre 1936 y 1946, y la huella de estas en la conformación de la memoria política sobre los procesos de delimitación, gestión y regulación de la educación secundaria. Todo ello, desde luego, si se acepta que la elaboración de políticas públicas en cualquier época:

implica (...) la mediación de un conocimiento, pero de un conocimiento que tiene como forma la duración de su adquisición y la recopilación interminable de conocimientos particulares (...) este conocimiento está hecho de muchos momentos y muchos elementos heterogéneos. No cuenta con un enunciado general y abstracto ni con un lugar propio. Es una memoria, cuyos conocimientos son inseparables de los momentos de su adquisición y desgranar las singularidades de esta (De Certeau, 2000, p. 92).

En síntesis, este estudio de las prácticas públicas o gubernamentales busca contribuir a la comprensión del proceso de conformación histórica en materia de educación secundaria y también de la comprensión de la política educativa no solo como el resultado de una determinada coyuntura histórica, sino también como el resultado de un arte de reorganizar el cúmulo de experiencias que las generaciones precedentes han dejado inscritas sobre el sistema educativo y sobre cada uno de los niveles que lo integran.

La posibilidad de ampliar este horizonte de comprensión sobre el acontecer educativo pasa por un examen cuidadoso de tradiciones historiográficas iberoamericanas y por una identificación consciente de esos lugares y linderos desde los cuales se ha habituado a ver y a pensar los problemas de la historia de la educación. Es por ello por lo que se encuentran algunos trabajos contruidos a partir de hitos legislativos y organizados temporalmente con arreglo al desarrollo de la institucionalidad pública o al ritmo de las transiciones políticas. Así mismo, estos trabajos son resultado de series de documentos oficiales fundamentalmente. En este grupo se encuentran aquellos que tienen como objeto de estudio la creación y consolidación de los sistemas educativos nacionales, ejemplo de ello es [Zuluaga y Ossenbach \(2004\)](#). De igual forma se sitúan los estudios que se ocupan del proceso de diferenciación y diversificación de los niveles de formación al interior del sistema educativo, como el realizado por [Zorrilla-Alcalá \(2012\)](#). En ellos, el foco de atención está puesto sobre las funciones sociales que desempeña cada nivel de formación, la evolución histórica de los currículos, la constitución de espacios físicos diferenciados para los distintos niveles y también sobre los regímenes y esquemas de titulación.

En este eje, que podría denominarse “historia política de la educación”, se ubican también algunos estudios que tienen por objeto la comprensión de los procesos de centralización y laicización de la enseñanza pública, como el desarrollado por [Ossenbach \(2010\)](#). En los estudios de este tipo se privilegia el uso de las memorias elaboradas por funcionarios públicos y, simultáneamente, se evidencia un particular interés en tematizar las tensiones entre los municipios, los departamentos y el gobierno nacional por el control de la administración de escuelas y colegios, así como un interés en examinar las tensiones entre la Iglesia y el Estado por el control de la educación.

Finalmente, se pueden ubicar los estudios cuyo foco de análisis son las políticas públicas y las reformas educativas, entre los que se encuentran los realizados por [Martínez-Boom \(2004\)](#) y [Escolano-Benito \(2002\)](#). Bajo esta categoría se agrupan trabajos de corta y mediana duración en los que, por lo general, se contrastan los proyectos establecidos por las autoridades con las realizaciones o los resultados alcanzados a partir de dichos proyectos. En materia de fuentes, al igual que otros historiadores de la política, trabajan mayoritariamente con documentos oficiales, leyes y decretos.

Las investigaciones cuyo foco de análisis es el proceso de escolarización son, en su mayoría, epistemológicamente afines con el método arqueológico-genealógico foucaultiano. En este grupo se halla el texto de [Popkewitz \(2003\)](#). Su intención general es mostrar la historicidad de la escuela como dispositivo de formación, la historicidad de la pedagogía como saber sobre la infancia y la emergencia de la escuela a merced de otras formas de socialización o transmisión de la cultura. Algunos de los autores inscritos en esta vertiente de la historia de la educación se concentran en visibilizar lo que significó para los niños y sus padres el paso del medio familiar o comunitario al medio escolar y lo que significó para los padres renunciar al monopolio que tenían en todo lo relacionado con el cuidado y la formación de sus hijos ([Narodowski, 1994](#)). Otros autores se ocupan casi exclusivamente de mostrar las transformaciones y la escuela como dispositivo de formación-gobierno ([Pinau, Dussel y Caruso, 2001](#)).

Un sector de quienes se ocupan de la historia de las prácticas pedagógicas busca reivindicar al maestro como productor de cultura, como portador de un saber sobre la enseñanza ([Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997](#)). Para cumplir con dicho propósito, estudian cómo los docentes usan y se apropian de los modelos y teorías pedagógicas. Generalmente, los historiadores de las prácticas pedagógicas proceden siguiendo las premisas del método arqueológico-genealógico, como lo presenta [Zuluaga \(2005\)](#); construyen sus inferencias a partir de publicaciones pedagógicas, manuales, revistas y periódicos y periodizan ubicándose más allá de las fronteras de la historia política. En este grupo también se pueden inscribir los trabajos de un grupo de investigadores que se ocupa de las condiciones de emergencia e institucionalización de saberes y disciplinas escolares ([Álvarez, 2015](#) y [Álvarez, 2013](#)). Partiendo también de una matriz foucaultiana se encargan de examinar las condiciones de saber y las correlaciones de fuerza que hacen visible y plausible la institucionalización de una disciplina o la entrada a la escuela de saberes como la educación física, la educación artística, la educación ambiental, entre otras.

Continuando con este balance historiográfico que será útil para comprender la inclusión de políticas educativas en la enseñanza secundaria en Colombia, se encuentran aquellos textos relacionados con la historia social de la educación. Estos estudios parten de un conjunto de preguntas básicas: ¿quiénes iban a la escuela, el colegio, la universidad?, ¿quiénes estaban por fuera de la escuela?, ¿quiénes enseñan en la escuela, el colegio o la universidad?, ¿quiénes son los padres de los estudiantes?, ¿quiénes ocupan los cargos directivos en las instituciones estatales?, ¿quiénes fundan colegios?, ¿a dónde se dirigen los estudiantes cuando terminan un determinado nivel de formación?, ¿cuáles son sus trayectorias formativas y socio-ocupacionales?, ¿en dónde estudian los distintos sectores que componen la estructura social?

Para responder estas preguntas, quienes adoptan esta perspectiva analítica, acuden a métodos prosopográficos y se apoyan en fuentes de muy diverso orden: autobiografías, memorias, listas de clase, anuarios, memorias, monografías locales, censos, informes estadísticos, correspondencia, registros de matrícula, entrevistas, entre otros. De igual

forma, quienes hacen historia social de la educación toman como objeto de análisis los procesos de formación de las élites (Tedesco, 2009; Helg, 2001), pero también por los procesos de democratización, masificación y deselitización de la educación al mismo tiempo que se preguntan por el tipo de educación que están recibiendo los grupos en condición de subalternidad.

Para la realización de esta investigación acerca de las prácticas de política pública o gubernamentales, también fue necesario recurrir a varias implicaciones de orden metodológico. En primer término, implicó periodizar atendiendo a la duración de las prácticas y no a la duración de un determinado periodo presidencial o de una hegemonía de partido -como es usual en la historiografía que se ocupa de las políticas educativas-. En segundo término, implicó utilizar los recursos provistos por la historia serial (Chaunu, 1987) tanto para dar cuenta de la duración de las prácticas, como para dar cuenta de las condiciones en las que estas emergieron de otras prácticas con las que se entretrajeron o cruzaron, y de los efectos que generaron en la conformación del nivel de formación. En tercer término, implicó considerar la política educativa no como el resultado exclusivo de la intención o la voluntad de un funcionario sino como el resultado de un proceso en el que se entrecruzaron proyectos y e intenciones políticas.

En términos operativos, el rastreo de las prácticas de política pública se realizó a partir la revisión exhaustiva de los informes presentados por los ministros de Educación al Congreso de la República entre 1936 y 1946. La investigación empezó promediando la década del treinta del siglo XX, porque en ese periodo emergió un conjunto de prácticas orientadas a incrementar la participación y el control del gobierno nacional sobre el nivel de educación secundaria, expresadas, fundamentalmente, aunque no exclusivamente, en el proceso de nacionalización de colegios. En contraste, la investigación termina en 1946, porque, a partir de ese momento, se observa una cierta disminución del interés político por este nivel de formación.

Por último, es preciso señalar pocos estudios a nivel nacional (Silva, 1992; Helg, 2001) e iberoamericano (Ascolani, 1998; Guereña, 1998; Viñao, 2016) han tomado como objeto de análisis la conformación histórica del nivel educativo que nos ocupa: la educación secundaria. En general, en el campo de la historia de los sistemas educativos y de los procesos de escolarización, han sido más recurrentes, como se menciona anteriormente, los estudios sobre la educación primaria y sobre la conformación del nivel de educación superior; los estudios que intentan identificar patrones comunes en la conformación de todos los niveles que integran el sistema educativo o los estudios dirigidos exclusivamente a la comprensión del devenir histórico de alguna de las modalidades de formación que integran el nivel de educación secundaria.

Inicios de la educación secundaria en Colombia

A comienzos de los años treinta el nivel de educación secundaria en Colombia tenía un

desarrollo incipiente y crecía al margen del control del gobierno nacional. Para esos años la mayor parte de quienes terminaban la escuela primaria, y pretendía seguir estudiando, asistía a colegios administrados por comunidades religiosas y sostenidos, en un número importante de casos, con auxilios girados por la nación¹. Sumado a ello, cabe mencionar que antes de 1932 en el país no hubo ninguna institución a cargo de la formación de los profesores de secundaria² y tampoco existía en el Ministerio de Educación Nacional una dependencia que se encargara de la inspección y vigilancia de los establecimientos públicos y privados de este nivel de formación; aunque el ejercicio de estas funciones de inspección había sido taxativamente ordenado en el artículo 35 de la Constitución Política de 1886 ([Constitución Política, 1886](#)).

Para la época, el gobierno nacional únicamente sostenía directamente dos instituciones que ofrecían educación secundaria: la Escuela Nacional de Comercio ubicada en Bogotá y el Colegio San Luis ubicado en Zipaquirá, regentado por los frailes dominicos. De igual forma, solo algunos departamentos y un número reducido de municipios sostenían con recursos propios planteles pertenecientes a este nivel de formación. Sobre el estado de cosas en el campo de la educación secundaria a comienzos de los años treinta del siglo XX precisaba lo siguiente un ministro de Educación:

En el año de 1930 no existía sino un colegio nacional de bachillerato, que era la Escuela de Comercio. Las comunidades religiosas y algunas sociedades privadas atendían principalmente a la enseñanza secundaria, que de esta suerte quedaba casi relegada a los hijos de la clase media o de familias ricas, para quienes los pagos de elevadas pensiones no constituían un obstáculo para seguir esos estudios. Los colegios departamentales trabajaban en las más precarias condiciones, sin laboratorios, ni gabinetes, ni bibliotecas, ni campos de deporte (...) ([Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1946, p. 22](#)).

Promediando la década del treinta del siglo XX, sin embargo, empezaba ya a percibirse un cierto acuerdo general entre los funcionarios del Ministerio sobre la importancia de ampliar la presencia del Estado en este nivel de formación. En efecto, la baja oferta pública de educación secundaria y el volumen creciente de egresados de la escuela primaria demandaban una respuesta audaz y efectiva desde el sector educativo, dirigida especialmente a campesinos, obreros y clases medias urbanas, para quienes resultaba difícil prolongar con recursos propios el proceso de escolarización:

Basta poner de presente la desproporción que existe entre las escasez de recursos económicos que caracteriza a nuestras clases media y proletaria y el alto costo de la

¹ Como bien lo señala Aline Helg (2001), esta práctica de financiación indirecta de la educación secundaria por la vía de auxilios económicos a colegios privados fue tan extendida en el país que, a finales de los años veinte, la mayor parte de las instituciones de educación privada funcionaban con dineros provenientes del erario.

² Las Escuelas Normales puestas en funcionamiento en la segunda mitad del siglo XIX en distintas zonas de Colombia, tenían como función exclusiva la formación de profesores para las escuelas primarias.

enseñanza en los planteles privados, para justificar el hecho de que el gobierno quiera contribuir y contribuya a la formación de la cultura fundando y sosteniendo instituciones en las cuales los estudios son absolutamente gratuitos, y cuya dotación material se encuentra a la altura de las necesidades científicas y pedagógicas que el presente momento de la civilización impone ([Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1936, p. 4](#))

La pobreza misma de los asalariados del país hace indispensable el sostenimiento de institutos de enseñanza gratuita, así que, si el Estado no toma las medidas del caso, el bachillerato seguirá siendo entre nosotros un privilegio de las clases acomodadas ([Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1936, p. 91](#)).

Esta preocupación por el diseño de alternativas públicas de formación más allá de la escuela primaria tuvo incidencia también en la aparición o consolidación de nuevas modalidades de educación secundaria, tales como la educación comercial, la educación vocacional agrícola y la educación con fines industriales:

Desde luego la atención del Estado no puede limitarse a la educación primaria; si queremos capacitar nuestros jóvenes para que tomen parte del desarrollo del país, de que he hablado antes, es necesario prepararlos para la vida que van a llevar. Los que no pueden aspirar a hacer estudios de bachillerato, ni mucho menos a estudiar una carrera profesional, necesitan escuelas complementarias o vocacionales o post-primarias, no importa el nombre que se les dé. En estas escuelas, después de inquirir sobre las capacidades especiales de cada niño, se les enseña a ganar la vida en el ramo que se conforme a ellas. Para la ciudad existen escuelas industriales y las de artes y oficios; para el campo las vocacionales agrícolas ([Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1943, p. 26](#))

A partir de los informes presentados por los ministros de Educación al Congreso, como ya se señaló, se busca entonces caracterizar y comprender este proceso de configuración del carácter y los fines sociales de la educación secundaria acontecido en Colombia entre 1936 y 1946, recurriendo. La organización y análisis de la información emplea la noción de práctica de política pública gubernamental, entendiéndole como un tipo de acción desarrollada con regularidad por los funcionarios del Ministerio de Educación Nacional y orientada a organizar, controlar y delimitar el campo de la educación secundaria en el país. Cabe señalar que esta preocupación por incrementar la presencia del gobierno nacional en la educación secundaria coexistió siempre, durante todo el periodo analizado, con la preocupación por universalizar y democratizar el acceso a la escuela primaria. Una imagen bien lograda de este ejercicio de equilibrista la hace el ministro Germán Arciniegas en su Memoria de 1946:

Se ha dicho que el Estado no tiene derecho a invertir dineros públicos en la Universidad, cuando la enseñanza primaria los requiere en primer término. Las obras

escolares, dicen, deben empezar por su base. Mientras haya un niño sin escuela, o un analfabeto -agregan-, no hay derecho para aplicar de alta cultura recursos que deben ir al pueblo. La argumentación, que con perdón de quienes la hacen encuentro un tanto demagógica, se afirma en sofismas de distracción. El problema de la escuela primaria es difícil de resolver porque no hay maestros. Los maestros no pueden formarse en las normales, sin profesores que hayan hecho estudios más altos no los orientan en una forma científica. Suprimir la cabeza en estas materias, pensando que todo puede adelantarse con los extremos inferiores, es cosa que no ha conocido país alguno en todo lo largo de su historia, y que solo aseguraría a los de abajo una preparación mal dirigida, sin las seguridades que ofrece el estudio científico previo y el más alto cultivo de las inteligencias rectoras ([Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1946, pp. 22-23](#))

En cualquier caso, y más allá de los esfuerzos de fundación y nacionalización de colegios, los funcionarios del Ministerio de Educación Nacional siempre caminaron sobre una cuerda floja: unas veces inclinándose hacia la consecución de una educación primaria pública universal y otras veces hacia la construcción de un nivel de educación secundaria pública con instituciones y modalidades de formación orientadas a suplir las expectativas y demandas de formación posprimaria de los sectores populares y las clases medias emergentes.

Fundación y nacionalización de colegios de secundaria

Entre 1936 y 1946 al interior del Ministerio de Educación Nacional se legitimaron las prácticas de fundación o nacionalización de colegios como formas de acción política orientadas a mejorar el acceso de la población colombiana al bachillerato o educación secundaria. En efecto, los distintos ministros y funcionarios de la entidad rectora de la educación nacional dedicaron sistemáticamente sus esfuerzos a fundar, construir, adecuar y nacionalizar colegios oficiales en distintos municipios del país. Este proceso de fundación y nacionalización significó un cambio sustantivo en la forma como el gobierno intervenía sobre la educación secundaria, pues significó el reemplazo de la práctica, hasta ese momento usual, de financiar los colegios por la vía indirecta de los auxilios nacionales.

En el periodo estudiado hizo carrera una forma de financiación directa de la enseñanza secundaria en la cual el gobierno nacional asumía no solo la responsabilidad de los gastos de funcionamiento de algunos colegios (pago de profesores y locales) sino también, entre otras cosas, la construcción de algunas plantas físicas y la adecuación de otras.

Puede afirmarse que las prácticas de fundación de colegios tenían como propósito fundamental, aunque no exclusivo, expandir la oferta de instituciones de educación secundaria hacia zonas donde existía una alta demanda de esta modalidad de formación. En contraste, las prácticas de nacionalización de colegios estaban orientadas a evitar el

cierre de un conjunto de colegios de bachillerato con trayectoria reconocida a nivel regional pero que ya no podían ser sostenidos con los recursos propios de los departamentos o municipios. Sin embargo, tanto las fundaciones como las nacionalizaciones estaban encaminadas a la consecución de un mismo objetivo: robustecer en términos cualitativos y cuantitativos la presencia del gobierno nacional en el nivel de educación secundaria.

Tanto los colegios nacionales como los nacionalizados entre 1936 y 1946, con contadas excepciones, recibían a los estudiantes bajo la modalidad de internado. Desde su concepción se esperaba entonces que estos colegios atendieran una población de distintos municipios o departamentos y que ofrecieran alternativas de formación a niños, niñas y jóvenes que habían terminado la educación primaria en municipios donde no había cobertura de educación secundaria. En síntesis, podría afirmarse que los funcionarios de la época optaron por priorizar presupuestalmente el sostenimiento de un conjunto de colegios con capacidad de suplir una demanda regional o nacional de educación secundaria, prioridad que se expresa, entre otras cosas, en los planos arquitectónicos de los colegios construidos en Colombia entre 1936 y 1946. En las Memorias presentadas al Congreso de la República, los ministros de Educación de la época conceptuaban así sobre estas prácticas de fundación y nacionalización de colegios:

La nacionalización de colegios ha servido para evitar el cierre de institutos necesarios en sus regiones y ponerlos en capacidad de ampliar sus servicios; para aumentar el número de establecimientos para varones en que el Estado puede suministrar, gratis, o a un precio ínfimo, la enseñanza que buscan un gran número de jóvenes de las clases menos pudientes, y para tener algo así como laboratorios de práctica, donde los profesores salidos de la Escuela Normal Superior puedan aquilatar su preparación ([Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1939, p. 60](#))

Si se analiza la distribución geográfica de los colegios fundados o nacionalizados a lo largo y ancho del territorio nacional se pueden sacar algunas conclusiones. En lo que concierne a los colegios fundados por la nación, huelga decir que en su mayoría se encontraban ubicados en Bogotá o municipios aledaños a la capital. En contraste, la ubicación de los colegios nacionalizados no sugiere la existencia de ningún patrón territorial, quizás, porque estos pasaron a manos del gobierno nacional como consecuencia de las afugias fiscales de los departamentos y municipios. En la Tabla N° 1 se puede observar la distribución geográfica de los colegios en mención y el número de alumnos que asistieron a ellos entre 1939 y 1946:

Tabla 1.
Matrícula de colegios nacionales (1939-1946)

ESTABLECIMIENTO	MUNICIPIO	1939	1941	1942	1943	1946
LICEO NACIONAL FEMENINO	BOGOTÁ	140	273	240	287	298
LICEO NACIONAL DE VARONES	ZIPAQUIRÁ	181	235	189	190	270
EXTERNADO NACIONAL DE BACHILLERATO	BOGOTÁ	585	584	554	603	585
INSTITUTO SIMÓN ARAUJO	SINCELEJO	153	149	112	110	157
LICEO CELEDÓN	SANTA MARTA	321	374	409	485	667
COLEGIO PINILLOS	MOMPÓX	116	140	130	168	191
COLEGIO SANTA LIBRADA	NEIVA	131	209	216	240	228
COLEGIO UNIVERSITARIO DE VÉLEZ	VÉLEZ	67	125	172	158	157
COLEGIO NACIONAL DE SAN BARTOLOMÉ	BOGOTÁ	0	600	705	822	745
ESCUELA NACIONAL DE COMERCIO	BOGOTÁ	0	210	185	200	352
INSTITUTO GENERAL SANTANDER	HONDA	0	81	75	94	113
INSTITUTO ISIDRO PARRA	LÍBANO	0	159	160	159	235
COLEGIO UNIVERSITARIO DE SOCORRO	SOCORRO	0	92	114	99	172
COLEGIO JOSÉ EUSEBIO CARO	OCAÑA	0	110	131	170	216
COLEGIO ACADÉMICO	CARTAGO	0	163	125	105	345
COLEGIO CARRASQUILLA	QUIBDÓ	0	124	115	113	142
COLEGIO NACIONAL DE VARONES	CHIQUINQUIRÁ	0	310	275	240	360
INSTITUTO NICOLÁS ESGUERRA	BOGOTÁ	0	0	622	543	498
COLEGIO LOPERENA	VALLEDUPAR	0	0	80	57	125
COLEGIO EMILIO CIFUENTES	FACATATIVÁ	0	0	78	147	230
COLEGIO NACIONAL DE BACHILLERATO	EL BANCO	0	0	0	0	91
INSTITUTO MANUEL MURILLO TORO	CHAPARRAL	0	0	0	0	61
INSTITUTO TÉCNICO SUPERIOR	SANTANDER (CAUCA)	0	0	0	0	82
		1694	3938	4687	4990	6320

Fuente: Elaboración propia a partir de las Memorias de los ministros de Educación al Congreso (1946)

En cualquier caso, llama la atención que de los colegios financiados directamente por el gobierno nacional en esa época solo uno brindaba acceso a las mujeres: el Liceo Nacional Femenino.

Prácticas de inspección y vigilancia de colegios de secundaria

En 1935 se creó en el país la Inspección Nacional de Educación Secundaria. Hasta esa fecha el gobierno nacional no había ejercido un control sistemático sobre los colegios públicos y privados del nivel de bachillerato. La magnitud de este abismo existente entre el Ministerio y los planteles de segunda enseñanza se observa bien en el carácter de las instrucciones emitidas en la Circular 13 de 1936, dirigida a los inspectores nacionales de educación secundaria de la época y quienes tenían a cargo la responsabilidad de informar

al Ministerio sobre la marcha de los colegios de este nivel de formación:

Interesa a este ministerio saber acerca de cada colegio si recibe auxilios nacionales, departamentales o municipales, así como la cuantía de los mismos. En caso de los colegios costeados por una cualquiera o por varias de las distintas entidades oficiales, los dineros invertidos en su sostenimiento deben también apuntarse como si se tratara de auxilios (...) Desea el ministerio saber si los edificios ocupados por los planteles de segunda enseñanza son de propiedad de dichos planteles, arrendados por ellos a particulares (individuos o sociedades) o pertenecientes a una entidad oficial. En este último caso es necesario indicar la clase de entidad de la que son patrimonio y si ésta cobra arriendo (...) Es urgente decir en cada caso si se trata de un colegio oficial o privado, así como indicar para los institutos oficiales si son nacionales, departamentales o municipales, y para todos si aceptan o no las disposiciones legales vigentes sobre la materia ([Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1936, p. 71-75](#))

En líneas generales, estas prácticas de inspección y vigilancia estaban orientadas a garantizar la ampliación en los colegios del plan de estudios oficial, la idoneidad de las plantas físicas para el desarrollo de las labores educativas, el cumplimiento de los calendarios escolares y la recopilación de información de primera mano sobre el funcionamiento administrativo de los colegios. En sentido estricto, los inspectores hacían las veces de enlace entre el Ministerio de Educación, las Direcciones de Educación de los departamentos y municipios y los planteles de segunda enseñanza. Por lo demás, los inspectores nacionales de educación secundaria apoyaban al gobierno nacional en la elaboración de planes de estudio, planes de asignatura, en los procesos de asignación de becas y, en algunas ocasiones, también en la elaboración o calificación de los exámenes de sexto año de bachillerato. En síntesis, la labor de los inspectores estaba relacionada con la:

(...) fiscalización (...) la formulación de remedios y mejoras positivas, ayuda y consejo técnico, tanto a rectores como a profesores, en lo relativo a la medicina escolar, material de enseñanza, métodos, iniciativas de trabajo, interpretación de programas, bibliografía de consulta, experiencias eficaces de otros colegios, etc. ([Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1946, p. 90](#))

En términos operativos, la inspección de educación secundaria era puesta en marcha por dos equipos integrados, cada uno, por una comisión de cinco funcionarios especializados en una de las siguientes ramas: ciencias naturales, ciencias sociales, idiomas, organización escolar e higiene, y matemáticas. En lo que concierne a la distribución de responsabilidades los inspectores estaban repartidos en:

(...) dos comisiones: la una para los departamentos del Magdalena, Atlántico, Bolívar, Caldas, Antioquia, Valle, Cauca y Nariño y las Intendencias del Chocó y de San Andrés y Providencia; la otra para los Departamentos de Norte de

Santander, Santander, Boyacá, Cundinamarca, Tolima, Huila y la Intendencia del Meta ([Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1946, p. 48](#))

En cuanto al resultado y los efectos del proceso de inspección, precisaba lo siguiente un funcionario de la época:

Como consecuencia de la vista de inspección, los colegios que se ajustan a las normas dictadas por el Ministerio son aprobados. A los que no alcanzan a llenar todos los requisitos, pero que presentan buenas perspectivas de mejoramiento, se les da plazo definido para situarse a la altura deseada; porque la intención del gobierno no es apagar focos de cultura por débiles que parezcan, sino fomentarlos y ayudarlos a robustecerse, poniendo a su disposición la experiencia de sus técnicos. Solo se niega la aprobación de una vez a los colegios que cuyas deficiencias los hacen totalmente inaceptables o que no quieren someterse a la reglamentación dictada por el Ministerio ([Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1943, p. 49](#))

Para dimensionar la magnitud de la tarea adelantada en este frente de control y vigilancia de los colegios, especialmente de los privados, cabe mencionar que para 1940 había en Colombia 41 colegios que contaban con aprobación oficial ([Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1943, p. 93](#)). Para el año siguiente, 1942, ya 80 colegios cumplían con esta exigencia, de ellos, 52 eran masculinos y 8 dedicados a la educación femenina ([Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1941, p. 78](#)). Finalmente, para 1942, ya 114 colegios cumplían con las condiciones mínimas para ser reconocidos oficialmente como colegios de segunda enseñanza, 80 de hombres y 34 para mujeres ([Memoria del Ministro de Educación al Congreso, 1943, p. 50](#)). Todo lo anterior sin pasar por alto que, para ese mismo año de 1942, departamentos como Cundinamarca, Nariño y Valle tenían en su territorio 10 o más colegios con aprobación oficial, mientras que departamentos como Huila, Magdalena, Norte de Santander y Tolima contaban, a lo sumo, con 4 colegios aprobados.

Adicionalmente, cabe señalar que estas prácticas de inspección y vigilancia tenían también algunas limitaciones. En algunos casos, los inspectores no podían atender las solicitudes formuladas por los colegios porque el equipo de inspectores era muy reducido en número y, desde luego, debían enfrentar las vicisitudes de tener que desplazarse a un número considerable de colegios sin que existieran los medios y las vías de comunicación para hacerlo con celeridad y eficiencia. En otros casos, entre tanto, los inspectores de secundaria tenían que arreglárselas para cumplir su deber en medio del laberinto burocrático creado por la convergencia en un mismo territorio de inspectores nacionales, departamentales y municipales. Por ello, un funcionario señalaba lo siguiente en 1938:

En consecuencia, todo el servicio organizado para realizar la vigilancia de los institutos docentes debe estar sujeto a un mismo estatuto, a una misma dirección y a una misma finalidad. Como en Colombia la inspección escolar se ejerce por empleados del orden nacional, departamental y municipal, conviene establecer por medio de la

ley que todos esos funcionarios quedaran sujetos a las normas legales y reglamentarias dictadas por los órganos nacionales ([Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1936, p. 89](#))

Por lo demás, es indispensable señalar que con base en las cifras presentadas y considerando las contingencias y desafíos expuestos en el párrafo precedente, hay razones para suponer que las prácticas de inspección y vigilancia pudieron haber contribuido a la fragmentación del nivel de educación secundaria, es decir, a producir diferencias marcadas en las características de la oferta departamental y municipal, máxime si se tiene en cuenta que ya en 1942 había diferencias sustantivas a nivel departamental en cuanto al número de colegios con aprobación oficial, y que dicha aprobación oficial era un requisito exigido para que fueran reconocidos por el gobierno nacional, en especial para la expedición de certificados académicos, información que se puede observar en la Tabla 2:

Tabla 2.
Número de estudiantes que obtuvieron el diploma de bachillerato superior por departamento (1941-1946)

	DIPLOMAS 1941-1942			DIPLOMAS 1942-1943			DIPLOMAS 1945		
	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
ANTIOQUIA	213	19	232	136	32	168	256	25	281
ATLÁNTICO	57	29	86	73	12	85	99	6	105
BOLÍVAR	79	0	79	106	0	106	139	0	139
BOYACÁ	64	0	64	76	0	76	77	4	81
CALDAS	88	6	94	78	3	81	98	15	113
CAUCA	36	0	36	32	0	32	62	0	62
CUNDINAMARCA	414	126	540	494	143	637	617	178	795
HUILA	0	0	0	17	0	17	16	0	16
MAGDALENA	11	0	11	49	7	56	73	0	73
NARIÑO	69	6	75	49	7	56	66	14	80
NORTE DE SANTANDER	35	22	57	30	0	30	65	0	65
SANTANDER	39	0	39	71	0	71	68	0	68
TOLIMA	50	1	51	64	5	69	39	0	39
VALLE DEL CAUCA	101	4	105	80	7	87	118	10	128

Fuente: Elaboración propia a partir de las Memorias de los ministros de Educación al Congreso (1939-1946)

Si este planteamiento sobre la fragmentación del sistema es cierto, como se infiere, ello explicaría, en parte, porqué algunos departamentos como Huila, Magdalena, Norte de

Santander y Tolima graduaron un número tan significativamente bajo de estudiantes entre 1941 y 1945.

Delimitación de las modalidades de educación secundaria y reformas al pensum de bachillerato

Entre 1936 y 1946 emergieron en Colombia por lo menos seis modalidades de educación secundaria: la educación complementaria, la educación industrial, la educación vocacional agrícola, la educación normalista, la educación comercial y la educación secundaria académica o de segunda enseñanza ofrecida en los colegios de bachillerato. En conjunto, estas alternativas de formación buscaban brindarle al estudiante posibilidades de postergar su escolaridad y ofrecer una cualificación para el trabajo. En efecto, estas modalidades, en alguna medida, buscaban ampliar las posibilidades y los medios de vida de obreros, campesinos y clases medias urbanas para los cuales resultaba difícil tanto pagar los altos costos de la educación privada como prolongar indefinidamente su escolaridad. Esta preocupación por expandir las oportunidades de formación de la población se refleja bien en estas reflexiones construidas por un funcionario del Ministerio de Educación en 1943:

El objeto del bachillerato es dar a los jóvenes conocimientos suficientes de cultura general considerados como indispensables para que el joven viva en el mundo moderno. Evidentemente, no todas las materias que aprende en él le van a servir para ganarse la vida; pero es que la educación no tiene únicamente ese objeto. Busca también un fin más elevado, cual es el de desarrollar intelectual y espiritualmente a los jóvenes, estructurando así una clase dirigente, que sea responsable de la orientación de un país en sus distintas manifestaciones; es por lo tanto indispensable que los que permanezcan en ella tengan una cultura general que les dé cierto sentido de las proporciones y ciertas nociones de los valores básicos sin los cuales no se puede conseguir los resultados apetecidos. Todo joven debe proponerse tener otros intereses fuera del inmediato de ganarse la vida, intereses que son los de la cultura y de la sociedad como tal. Pero es claro, sobre todo en un país como Colombia, que para una gran mayoría de la población nunca se puede llegar sino en muy pequeña escala a esta aspiración y que a los jóvenes colocados en estas condiciones debe dárseles ante todo la oportunidad de prepararse mejor para la lucha por la vida, punto primordial en la existencia y desarrollo de los pueblos. No es que tengamos demasiados colegios de bachillerato: es que necesitamos más escuelas industriales, comerciales y vocacionales de agricultura y otras clases de escuelas complementarias que ofrezcan a las jóvenes más oportunidades en estas ramas de conocimiento. Seguramente muchos de los jóvenes que hoy concurren a los colegios de bachillerato irían a las escuelas industriales y de comercio si existieran un mayor número de estas y la enseñanza técnica y comercial tuviera mayor prestigio frente al bachillerato académico ([Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1943, p. 34-35](#))

Las escuelas complementarias tenían como propósito ofrecer a los estudiantes que terminaban la primaria, durante dos años, una formación en artes y oficios habilitante para el ingreso al mundo del trabajo. En esencia, su objetivo era ofrecer a los niños y niñas un tipo de conocimientos y destrezas para el desempeño de un oficio, destrezas que, en principio, por su nivel de especificidad, el estudiante no podía adquirir ni en su medio familiar, ni en un taller ni en una granja. Por lo demás, los funcionarios aspiraban a que dichas escuelas complementarias ofrecieran alternativas de formación en artes y oficios ajustadas a las características de la región en que se encontraban ubicadas:

Sería necesario complementar esos rudimentos de enseñanza llevándole a una escuela donde se le enseñase la utilización práctica de ellos y donde se resolviese el repertorio mínimo de problemas que habría de dificultarle el ejercicio sosegado y productivo de su profesión campesina o artesana. Una escuela donde aprendiese el varón cómo se hace una mesa, cómo se hace el taburete y la cama que nunca vio en su choza; donde se les capacitase para fabricar los empaques que necesitarán los productos de su tierra, el calzado que defenderá sus pies de la enfermedad, los tejidos que lo cubrirán y le darán dignidad social; donde aprendiese los rudimentos de la forja y la manera de restaurar sus herramientas melladas o viejas; donde se le enseñaran, finalmente, aquellos principios más generales y más simples de la economía agraria e industrial (...) A este tipo de escuela se le ha dado el nombre de complementaria y se le ha atribuido un pensum de dos años que es apenas el estrictamente indispensable para sentar las bases de una posterior educación industrial ([Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1936, p. 46](#))

En 1941, si el estudiante y su familia, después de pasar por la escuela complementaria, consideraban pertinente seguir estudiando, este podía acceder a las escuelas de artes y oficios, pertenecientes a la modalidad de educación industrial, en las cuales podía obtener el título de obrero calificado en un periodo que, dependiendo del oficio, oscilaba entre uno y cuatro años. Como complemento a la formación en artes y oficios, en la modalidad de educación industrial, el estudiante podía obtener, después de estudiar seis años en una escuela industrial, el certificado de técnico especializado que, al igual que el título de bachillerato superior, daba acceso a las facultades de ingeniería ([Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1941, p. 32](#)).

Para el año de 1940 existían en Colombia tres escuelas industriales: la Escuela Industrial de Bogotá, el Instituto Industrial Pascual Bravo en Medellín y la Escuela Industrial de Bucaramanga que era la única de las tres que contaba con servicio de internado. Para ese mismo año, existía una escuela municipal de artes y oficios en Cali y tres escuelas departamentales de artes y oficios: una en la Universidad del Cauca con sede en Popayán, una en Pasto y otra en Valledupar ([Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1940, p. 109](#)). Para 1946 el conjunto de las instituciones pertenecientes a esta modalidad de formación tenía una matrícula de 3171 estudiantes.

Entre tanto, la educación vocacional agrícola estaba dirigida principalmente a los habitantes del sector rural que terminaban la escuela primaria y tenía una duración de dos años:

La Escuela Vocacional de Agricultura procura la preparación agrícola esencialmente práctica y adaptada a las necesidades de cada región, de jóvenes egresados de la escuela primaria, el contacto sistemático entre los institutos oficiales encargados del mejoramiento de la vida rural y de la producción económica con los trabajadores campesinos de la región, y la divulgación de los principios y sistemas cooperativos para la producción y el consumo ([Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1940, p. 20](#))

La educación comercial³ estaba organizada según el Decreto 994 de 1941 con arreglo a las siguientes categorías:

(...) Categoría A, Escuelas de Comercio Superior, donde se hace el curso completo de comercio y pueden tener o no cursos complementarios de especialización bancaria, industrial, etc. Categoría B, Escuelas Secundarias de Comercio, en las que al mismo tiempo que se cursan humanidades, se dan nociones generales de comercio. Categoría C, Escuelas de Orientación Comercial, en las cuales no se hace un curso completo de comercio, sino que tan sólo se estudian materias especiales relacionadas con él, como mecanografía, taquigrafía, Contabilidad, etc. Categoría D, Escuelas de Comercio Elemental, dedicadas a la enseñanza de los rudimientos del comercio. Para entrar a las Escuelas Superiores se necesita haber cursado cuatro años de bachillerato; para ingresar a las secundarias se exigen los mismos requisitos que para entrar a los colegios de bachillerato ([Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1943, p. 30-31](#)).

Por su parte, la educación normalista tenía como propósito fundamental la formación de los profesores de primaria y sufrió sustantivas reformas durante el periodo que se analiza. En primer término, vale la pena destacar que desde mediados de la década de los años treinta se observa un esfuerzo sistemático por fundar o nacionalizar instituciones que ofertaban esta modalidad de formación. En segundo término, vale la pena señalar que desde 1939 se observan también esfuerzos sistemáticos por *vocacionalizar* esta modalidad de formación: por reforzar su componente de desarrollo de habilidades para desempeñar el oficio de maestro y por marcar sus distancias con el bachillerato como modalidad de formación. Para ese año, 1939, se recortó su duración de seis a cinco años, y se hicieron unos ajustes curriculares tendientes a resolver un problema que se estaba presentando y que un funcionario del Ministerio de Educación describe en los siguientes términos:

El pensum de las Normales era, pues, el mismo del bachillerato, en el cual no se había

³ En 1941 la oferta pública de educación comercial se reducía a tres instituciones, la Escuela Nacional de Comercio de Bogotá, el Liceo Nacional Femenino de Bogotá y el Instituto General Santander de Honda (Tolima).

contemplado la formación pedagógica propiamente dicha. Por eso sucedía que a las escuelas normales nacionales ingresaba un gran número de alumnos sin vocación para el magisterio, pero deseosos de aprovechar la formación de cultura general que se daba en ellas. Adelantaban así su preparación para otras profesiones, lo cual al fin y al cabo beneficiaba al nivel cultural del país; pero era factor principalísimo del descenso del espíritu pedagógico en las Normales, y antes de graduarse o ya graduados volvían la espalda al magisterio y se iban a cursar estudios superiores o a dedicarse a otros quehaceres. El Estado gastaba en ellos fuertes sumas con la mira de hacerlos maestros, y buenos maestros; y el resultado era que no había tales maestros, ni buenos ni malos. Como dato significativo consigno que de los 22 alumnos que en noviembre de 1938 terminaron estudios en la Normal de Medellín, sólo 10 fueron a servir al magisterio ([Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1939, p. 38](#))

En el campo del bachillerato o secundaria académica el gobierno nacional también siguió la ruta de la "vocacionalización". En esencia, lo que se buscó fue bifurcar el bachillerato en dos niveles: el primero, denominado desde 1939 bachillerato elemental, tenía una duración de cuatro años, ofrecía una formación de carácter general y conducía al título de bachiller elemental, título con el cual el estudiante podía estudiar cursos de especialización en escuelas comerciales, estudiar carreras menores o realizar cursos de especialización técnica en escuelas industriales. El segundo nivel, denominado bachillerato superior, tenía un carácter preparatorio para los estudios universitarios y una duración de dos años. En la práctica, esta bifurcación buscaba ofrecer alternativas de salida temprana del sistema educativo a los estudiantes que por su condición socioeconómica necesitaban adquirir habilidades y destrezas para el trabajo. En las declaratorias de intenciones, en efecto, se esgrimían argumentos como el siguiente:

La reforma a la enseñanza secundaria tiene dos finalidades: una general, la educación que dé una cultura sólida e instrumentos para su desarrollo en la vida fuera de la escuela; una especial, la habilitación para recibir la enseñanza profesional universitaria. Preparación para la vida, preparación para la universidad, son dos finalidades que no se excluyen, pero que no pueden olvidarse. La enseñanza secundaria no es simplemente una fábrica de bachilleres sino de hombres. Un primer ciclo de su trayectoria educativa debe cumplir la finalidad general; un segundo ciclo debe procurar la finalidad especial. Y ésta debe ser de profundidad y síntesis científica para la preparación universitaria. Estas sugerencias nos conducen a un interrogante: ¿Conviene al país un bachillerato homogéneo, o debe establecerse un bachillerato diversificado según las exigencias de las distintas carreras universitarias y de las condiciones sociales y económicas de la vida en las varias regiones del país? ¿Satisface plenamente la actual enseñanza secundaria como formación de una cultura general y preparación para la vida? ([Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1940, p. 25](#))

En conjunto, estas prácticas de delimitación condujeron, sin duda, a ampliar de manera significativa las opciones de formación posprimaria en el país, pero no necesariamente contribuyeron a una integración de dichas modalidades de formación. En la práctica, la falta de articulación entre modalidades parece haber terminado por afianzar aquello que precisamente se quería combatir: la concentración de la matrícula en la educación secundaria de carácter académico.

Por el Decreto número 653 de 1942 se dispuso a dar un diploma de bachiller en grado elemental a los estudiantes que hubieran terminado los cuatro primeros años del pensum. Sin embargo, hasta ahora pocos estudiantes han pedido ese diploma y parece que ello se debe principalmente a que hasta el momento casi no hay carrera especial a la que puedan ingresar los que han terminado el bachillerato elemental. Considero por ello necesario estudiar este punto que en realidad viene a reducirse al de creación de escuelas para profesiones no liberales cuya antesala es el bachillerato elemental. Este bachillerato y las escuelas a que acabo de referirme son dos cosas que constituyen un todo único ([Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1943, p. 35](#))

Finalmente, y allende los significativos esfuerzos hechos por el Estado en materia de fundación y nacionalización de colegios, la pregunta por la pertinencia de estimular desde el Estado el crecimiento de la oferta de colegios de bachillerato, seguía sin respuesta:

Durante los últimos años se han creado numerosos colegios nuevos y se han nacionalizado algunos, pero me parece que es conveniente tener mayor cuidado en el futuro con la fundación de nuevos colegios o la nacionalización de otros, y únicamente hacer esto en casos excepcionales. La enseñanza del bachillerato es un campo muy apropiado para la enseñanza particular, circunstancia que no favorece el incremento de las escuelas vocacionales ni de las industriales, por lo cual el Estado habrá de dedicarle a estas mayores sumas ([Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1943, p. 36](#))

Conclusiones

Los resultados obtenidos en el marco de la investigación permiten concluir que en Colombia entre 1936 y 1946 se intensificaron las prácticas gubernamentales orientadas a ofrecer a la población colombiana alternativas de formación allende la educación primaria. Como resultado de dichas prácticas emergieron o se consolidaron modalidades de formación como la educación industrial, la educación comercial y la educación vocacional-agrícola al mismo tiempo que emergió una nueva tipología institucional de establecimientos de educación secundaria académica: los colegios nacionales o nacionalizados.

De igual forma, los hallazgos obtenidos permiten señalar que los funcionarios de la época otorgaron mayor importancia a las modalidades de educación secundaria que ofrecían

alternativas de formación para el trabajo a los estudiantes, entre ellas la educación industrial, la educación vocacional agrícola y la educación comercial. Lo anterior, desde luego, sin pasar por alto las prácticas adelantadas por el gobierno nacional en materia de fundación y nacionalización de colegios de educación secundaria académica.

Un tercer elemento que vale la pena destacar es que tanto el proceso de fundación y nacionalización como en el proceso de aprobación oficial de colegios de secundaria dejaron una huella significativa sobre el nivel de educación secundaria en Colombia. En primer término, porque contribuyeron a la concentración de la oferta de educación secundaria académica en zonas urbanas y, en segundo término, porque acentuaron la fragmentación de la oferta: más colegios en las zonas con mejores condiciones y mayor capacidad instalada para formar estudiantes de secundaria, y menos colegios en las zonas con dificultades para ofrecer dicho proceso formativo.

Por lo demás, resulta evidente que la emergencia de nuevas demandas de educación secundaria provenientes de sectores medios emergentes y de sectores obreros intensificaron la discusión sobre la naturaleza y los fines de la educación secundaria en el país, especialmente aunque no de manera exclusiva, la discusión sobre si el Estado debería orientar los recursos hacia el fortalecimiento del bachillerato o educación académica o si debía concentrar sus esfuerzos en la consolidación de modalidades no académicas orientadas al desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas para una vinculación rápida al mundo del trabajo.

Referencias

- Acevedo, A. et al. (2019). La escuela de artes y oficios de Santander: un primer esfuerzo por incorporar la educación técnica en la región, 1887-1937. *Revista Colombiana de Educación*, (76), 173-191. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-3082>
- Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas*. IDEP.
- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Revista Pedagogía y Saberes*, (42), 21-29.
- Ascolani, A. (1998). Historiadores e historia educacional en la Argentina. Una mirada retrospectiva de su estado actual. Sarmiento. *Anuario Galego de Historia de la Educación*, (2), 217-226.
- Bourdieu, P. (2012). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Prometeo Libros.
- Chaunu, P. (1987). *Historia cuantitativa, historia serial*. Fondo de Cultura Económica México.
- Constitución Política (1886). Constitución Política 1 de 1886 Asamblea Nacional Constituyente. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7153>

- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A.C.
- Escolano-Benito, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Biblioteca Nueva.
- Guereña, J.L. (1998). La enseñanza secundaria en la historia de la educación en España. *Revista Historia de la Educación*, (17), 415-443.
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia 1918-1957*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A. et. al. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio-Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Editorial Anthropos-Convenio Andrés Bello.
- Memorias del Ministro de Educación al Congreso de la República. (1936). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1936*. Imprenta Nacional.
- Memoria del ministro de Educación al Congreso. (1939). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1939*. Imprenta Nacional.
- Memorias del Ministro de Educación al Congreso de la República. (1940). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1940*. Imprenta Nacional.
- Memorias del Ministro de Educación al Congreso de la República. (1942). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1942*. Imprenta Nacional.
- Memorias del Ministro de Educación al Congreso de la República. (1943). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1943*. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1943%20-%20Memoria%20del%20Ministro%20de%20Educaci%C3%B3n%20Nacional.pdf
- Memoria del ministro de Educación al Congreso. (1946). *Memoria del Ministro de Educación Nacional al Congreso de 1946*. Imprenta Nacional.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique Grupo Editor.
- Ossenbach, G. (2010). Las relaciones entre el Estado y la educación en América Latina durante los siglos XIX y XX. *Revista Docencia*, (40), 22-31.
- Pinau, P., Dussel, I. & Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Paidós.

- Pita, R. (2017). *Patria, educación y progreso: el impulso a las escuelas y colegios públicos en la naciente República de Colombia, 1819-1828*. Academia Colombiana de Historia.
- Popkewitz, T. (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Ediciones Pomares.
- Sáenz, J., Saldarriaga, Ó., & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, (1903-1946)*. Ediciones Uniandes-Ediciones Universidad de Antioquia-Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- Silva, R. (1992). *Universidad y sociedad en el Nuevo Reino de Granada. Contribución a un análisis histórico de la formación intelectual de la sociedad colombiana*. Banco de la República.
- Tedesco, J.C. (2009). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Siglo XXI.
- Viñao, A. (2016). La historia de la educación como disciplina y como campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. *Revista Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 21-42.
- Zorrilla-Alcalá, J.F. (2012). La secretaría de educación pública y la conformación histórica de un sistema nacional de educación media superior. En M.A. Martínez (ed.), *La educación media superior en México. Balance y perspectivas* (pp. 17-129). Fondo de Cultura Económica-Secretaría de Educación Pública.
- Zuluaga, O. et. al. (2004). La instrucción pública en Colombia, 1818-1902: surgimiento y desarrollo del sistema educativo. En O. Zuluaga y G. Ossenbach (eds.), *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XIX* (pp. 203-288). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O. y Ossenbach, G. (2004). *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XIX*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O.L. (2005). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En O.L. Zuluaga Garcés et. al. *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (pp. 11-38). Universidad Pedagógica Nacional-IDEP.

Agradecimientos

Este artículo es resultado parcial del proyecto de investigación "Calidad de la educación superior: caso departamento de Santander", código 2669, financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión de la Universidad Industrial de Santander, en el marco de la tesis de doctorado titulada: "Artes de hacer en el proceso de diversificación de las alternativas de educación secundaria en las zonas urbanas intermedias de Colombia (1935-1975) Los casos de Pereira y Bucaramanga".