

EDUCANDO DESDE LOS MÁRGENES. ARTES DE HACER EN EL PROCESO DE  
DIVERSIFICACIÓN DE LAS OPORTUNIDADES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN  
ZONAS URBANAS INTERMEDIAS DE COLOMBIA (1927-1975): LOS CASOS DE  
BUCARAMANGA Y PEREIRA

SEBASTIÁN VÉLEZ RESTREPO

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE HISTORIA  
DOCTORADO EN HISTORIA  
BUCARAMANGA

2024

EDUCANDO DESDE LOS MÁRGENES. ARTES DE HACER EN EL PROCESO DE  
DIVERSIFICACIÓN DE LAS OPORTUNIDADES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN  
ZONAS URBANAS INTERMEDIAS DE COLOMBIA (1927-1975): LOS CASOS DE  
BUCARAMANGA Y PEREIRA

SEBASTIÁN VÉLEZ RESTREPO

Trabajo de grado para optar al título de Doctor en Historia

Director

ÁLVARO ACEVEDO TARAZONA

PhD en Historia

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE HISTORIA

DOCTORADO EN HISTORIA

BUCARAMANGA

2024

## **DEDICATORIA**

Dedico esta tesis a Dios, a mis padres Germán y Amparo y a mi hermana Natalia: mi gratitud eterna con ustedes que me han apoyado de múltiples maneras todos estos años. A mi esposa Marcela y a mi hijo Tomás, por su amor, por sus palabras de ánimo, por su apoyo infinito, por seguir creyendo en mí a pesar de las circunstancias. A mi maestro Javier Sáenz Obregón, por enseñarme a mirar la educación con sensibilidad histórica. A mi abuela Hilda y mi tía Marta Elena, que me mostraron el campo de la educación como posibilidad de vida y de trabajo. A todos y cada uno de los profesores, directivas y funcionarios que, contra viento y marea, se las arreglaron y se las arreglan para ampliar las oportunidades de educación de la población colombiana.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco inmensamente a cada una de las personas que hicieron posible este trabajo. A mi familia por el apoyo incondicional. Al profesor Álvaro Acevedo Tarazona, mi director de tesis, por su paciencia y sus oportunos consejos. A los profesores y profesoras de la Escuela de Historia de la Universidad Industrial de Santander por su cálida acogida, por sus enseñanzas y por todo el apoyo recibido durante estos años. A mis compañeros del doctorado por su amistad y por animarme a continuar a pesar de los reveses y dificultades. A Eduardo Ramírez y Adalgiza Acevedo, mis suegros, por todo el apoyo recibido. A Mauricio Ortiz por el apoyo brindado en el Archivo Histórico Regional de la Universidad Industrial de Santander. A los funcionarios de la Biblioteca Pública Municipal de Pereira por su colaboración en la consulta del Periódico El Diario. A todas aquellas personas que, aunque no menciono en nombre propio, aportaron su tiempo y sus buenos oficios para que este trabajo fuera posible.

## Contenido

Introducción.....	9
Ubicación historiográfica del estudio .....	28
Una mirada a la historia de la educación secundaria .....	41
Perspectiva teórica: las prácticas como columna vertebral del análisis histórico de los procesos educativos.....	51
Perspectiva metodológica: De la pluralidad, la heterogeneidad y la dispersión de las prácticas.....	59
Capítulo 1. Antecedentes de la educación secundaria en centros urbanos de Nueva Granada y Colombia (1604-1892).....	64
Capítulo 2. El proceso de emergencia y consolidación del nivel de educación secundaria o segunda enseñanza en zonas urbanas de Colombia (1892-1927) .....	83
Capítulo 3. El proceso de expansión de las oportunidades de educación secundaria en Colombia (1927-1954).....	120
Capítulo 4. El proceso de diversificación de las oportunidades de educación secundaria en Colombia (1958-1975).....	147
Capítulo 5. Prácticas de los habitantes de Bucaramanga en torno a la educación secundaria (1927-1975) .....	164

Capítulo 6. Prácticas de los habitantes de Pereira en torno a la educación secundaria (1927-1975).....	209
Conclusiones.....	245
Bibliografía .....	251

## RESUMEN

**TÍTULO:** Educando desde los márgenes. Artes de hacer en el proceso de diversificación de las oportunidades de educación secundaria en zonas urbanas intermedias de Colombia (1927-1975). Los casos de Bucaramanga y Pereira\*

**AUTOR:** Sebastián Vélez Restrepo\*\*

**PALABRAS CLAVE:** Educación secundaria, diversificación, historia de la educación, historia de los sistemas educativos, historia de las prácticas educativas.

**DESCRIPCIÓN:** La presente tesis doctoral tiene como objetivo determinar las condiciones que hicieron posible el proceso de diversificación de las oportunidades de educación secundaria en las zonas urbanas intermedias de Colombia en el periodo comprendido entre 1927 y 1975. En la primera parte, a partir del análisis de los informes de los ministros de educación al congreso, se describe el contexto de emergencia de los estudios secundarios en Colombia, el proceso de consolidación y expansión de la secundaria como nivel de formación y las prácticas desarrolladas por los funcionarios del nivel nacional que hicieron posible la ampliación de las oportunidades de educación secundaria en centros urbanos que, comenzando la década de los años treinta del siglo XX, contaban con un oferta marginal de establecimientos educativos facultados por el gobierno nacional para otorgar títulos de secundaria. En la segunda parte, a partir de publicidades de colegios, noticias de grado e información publicada en los diarios Vanguardia Liberal de Bucaramanga y El Diario de Pereira, se describen las prácticas en torno a la educación secundaria de la población de las ciudades seleccionadas para el desarrollo de la investigación. Teóricamente, se analiza y argumenta a partir de las prácticas educativas, entendidas, desde Michel de Certeau y Pierre Bourdieu, como todas aquellas acciones desplegadas con cierta regularidad, por un conjunto de actores determinados, para enfrentar un conjunto de desafíos o situaciones presentes en un momento determinado del tiempo. Metodológicamente, el texto se construye con base en la premisa analítica planteada por Michel Foucault de mirar las prácticas en su dispersión, es decir, de visibilizar todo el conjunto de prácticas que contribuyeron al proceso de diversificación de las oportunidades de educación secundaria en el periodo analizado. El trabajo en su conjunto constituye un esfuerzo por mostrar el desarrollo de los sistemas educativos como el resultado de una multiplicidad de esfuerzos marginales hechos por actores interesados en ampliar las oportunidades de educación de la población.

---

\*Tesis Doctoral.

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Historia. Doctorado en Historia. Director: Álvaro Acevedo Tarazona. PhD. en Historia.

## ABSTRACT

**TITLE:** Educated on the margins. Art of making in the process to diversified the opportunities of the secondary education on the urban areas in Colombia (1927 – 1975). The Cases of Bucaramanga and Pereira\*.

**AUTHOR:** Sebastián Vélez Restrepo\*\*

**KEY WORDS:** Secondary education, diversified, education history, history of educational system.

**DESCRIPTION:** This Doctoral thesis have the main objective to determine the conditions that made possible the process of diversified of the Secondary education opportunities on the urban areas in Colombia in the period between 1927 y 1975. In the first part, from analysis of the reports that the ministers did and after that send to the congress, the arose context described the Secondary education in Colombia, the process of consolidation and expansion of secondary education as a level of training and the practices developed by officials at the national level made possible the expansion of secondary education opportunities in urban center that beginning in the 1930s - twenty century had a marginal supply of educational establishments empowered by the national government to give a secondary degrees. In the second part, from school advertisements in the newspapers like Vanguardia Liberal and El Diario de Pereira about information and degree news, the practices around the secondary education that the people of the cities selected for the development of the research are described. Theoretically, it is based on the analysis of educational practices, understood, from Michel de Certeau and Pierre Bourdieu, as all those actions used with a certain regularity, by a set of determined actors, to face a set of challenges or situations at a certain moment in time. Methodologically, the essay is built based on the analytical premise raised by Michel Foucault of looking at practices in their dispersion, that is, of making visible the entire set of practices that contributed to the process of diversification of secondary education opportunities in the period analyzed. The work as a whole is an effort to show the development of educational systems as the result of a multiplicity of marginal efforts made by actors interested in expanding educational opportunities for the citizens.

---

\* Doctoral Thesis.

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Historia. Doctorado en Historia. Director: Álvaro Acevedo Tarazona. PhD. en Historia.

## Introducción

La presente tesis doctoral tiene como objetivo principal determinar qué prácticas hicieron posible el proceso de diversificación de las opciones de educación secundaria en las zonas urbanas de Colombia en el periodo comprendido entre 1927 y 1975. Para cumplir con este propósito se establecieron tres objetivos específicos: 1) caracterizar las prácticas en torno a la educación secundaria en Colombia en el periodo comprendido entre 1927 y 1975; 2) Caracterizar las prácticas en torno a la educación secundaria en Bucaramanga en el periodo comprendido entre 1927 y 1975 y 3) Caracterizar las prácticas en torno a la educación secundaria en Pereira en el periodo comprendido entre 1927 y 1975.

Impulsa este trabajo, como todas las obras de historia, un profundo deseo de pasado<sup>1</sup>. Un deseo de viajar en el tiempo para entender los desafíos y situaciones que tuvieron que enfrentar quienes se embarcaron en la tarea de crear, organizar o hacer uso de oportunidades de educación secundaria en ciudades que habían estado al margen de los desarrollos educativos del país hasta la década de los años treinta del siglo XX; en ciudades donde las posibilidades de vida y trabajo apenas estaban empezando a gravitar en torno a la posesión de credenciales educativas.

La historia de los procesos educativos puede ser contada de múltiples maneras. Por más de seis décadas investigadores nacionales y extranjeros se han ocupado de hacer presentes estos procesos y de encontrar caminos metodológicos para su abordaje. El camino que se elige aquí tiene un pie en esa tradición de investigación histórico-educativa, pero se atenaza también de un conjunto de premisas y principios construidos en el campo de la historia como disciplina académica.

---

<sup>1</sup> GUMBRECHT, Hans Ulrich. *En 1926. Viviendo al borde del tiempo*. Universidad Iberoamericana, 1997, pp. 397-425.

Se parte de una premisa básica: el objeto de la historia no es el pasado, es el tiempo. Por ello, interesa reivindicar, a partir de las agudas reflexiones de Fernand Braudel<sup>2</sup>, que los procesos educativos tienen su propio tiempo, su propia duración, sus propios ritmos. Tienen una temporalidad que está conectada con el tiempo de la política, de la economía, del desarrollo urbano, pero está también conectada con los intentos de los seres humanos por transformar, a partir de un cúmulo de esfuerzos marginales, las realidades en las que viven, con los esfuerzos por conseguir, para ellos y para su descendencia, mejores posibilidades de vida.

Se asume también, siguiendo una premisa fundante de la microhistoria mexicana, que la historia puede aportar a la comprensión de lo humano a partir de una redefinición de la escala de análisis. Por ello, se apuesta por una historia de tiempo largo y de espacio estrecho<sup>3</sup>. Es de especial interés en el trabajo identificar transformaciones en el tiempo en las prácticas en torno a la educación secundaria y, para ello, se considera útil analizar estos procesos de transformación en un juego de escalas: mirando desde lo nacional hacia lo local, para luego volver desde lo local y generar interrogantes sobre los procesos educativos nacionales. La historiografía de la educación en Colombia- por lo menos los trabajos de mayor complejidad y envergadura- han examinado los procesos educativos desde una perspectiva nacional<sup>4</sup>. Quien escribe busca, de alguna forma, enriquecer esa

---

<sup>2</sup> BRAUDEL, Fernand. *La larga duración*. En: BRAUDEL, Fernand. *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial, 1970, p. 60-106.

<sup>3</sup> GONZÁLEZ, Luis. *Otra invitación a la microhistoria*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003, pp. 7-64.

<sup>4</sup> Una mirada compleja a los procesos educativos del periodo objeto de estudio, desde una perspectiva nacional, se encuentra en trabajos como los siguientes: HELG, Aline. *La educación en Colombia 1918-1957*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2001. 334p y HERRERA, Martha Cecilia. *Modernización y escuela nueva en Colombia 1914-1951*. Bogotá: Plaza & Janés Editores, 1999, 282p. SÁENZ, Javier; QUICENO, Humberto y VAHOS, Luis Arturo. *La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-*

“historia patria” apelando a una “historia patria”; a una historia que, como lo sugiere Luis González, examina los procesos nacionales desde la provincia, desde los espacios locales<sup>5</sup>. En Colombia, esta tendencia a mirar los procesos nacionales desde los espacios locales y regionales ha ido tomando fuerza y está enriqueciendo, sin duda, las miradas sobre lo educativo<sup>6</sup>.

De igual forma, como lo plantearon Marc Bloch<sup>7</sup> y Lucien Febvre<sup>8</sup>, se asume que la historia es, ante todo, la historia de los seres humanos en el tiempo. Por ello, de una forma deliberada, se hace un esfuerzo por mostrar los procesos de creación,

---

1997. En: ZULUAGA, Olga Lucía y OSEENBACH, Gabriela (compiladoras). Modernización de los sistemas educativos latinoamericanos Siglo XX (tomo 2). Bogotá: Editorial Magisterio, 2004. pp. 105-170.

<sup>5</sup> GONZÁLEZ, Luis. Op. cit., p. 65-85.

<sup>6</sup> Esta mirada desde lo local a los procesos educativos nacionales puede encontrarse en los siguientes trabajos publicados en Colombia en los últimos quince años: ACEVEDO PUELLO, Rafael Enrique. Escuela y políticas educativas en la Provincia de Cartagena entre 1903 y 1919. Revista El Taller de la Historia. Vol. 1 No.1, 2009, 109-136. ALARCÓN, Luis Alfonso; MONSALVO, Edwin Andrés y SUÁREZ, Miguel Antonio. “La educación en marcha”. El complejo establecimiento de las reformas educativas del gobierno de Alfonso López Pumarejo en el Departamento del Atlántico (1934-1938). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 2014, vol.10, nro.2, pp.97-123. BARRERO GALINDO, Martha Isabel. Educarse en Provincia. Historia de la Educación Primaria y Secundaria en el Huila 1900-1930. Bogotá: Universidad Nacional. Tesis de Doctorado. 2016. MUÑOZ, Fernanda. ¿Quién quiere la educación? Proyecto educativo radical y padres de familia en el Estado Soberano del Cauca, 1870-1885. Tesis de Maestría. Universidad del Valle. 2011. SALAS MARTÍNEZ, Luisinho Eder. Educar a las clases populares y formación de élites. El proyecto educativo de la Regeneración en el Caribe Colombiano (1886-1903). Anuario de Historia de la Educación. 2019, vol. 20, nro.1, pp. 124-141. SANTOS DELGADO, Adriana. Civilización e instrucción pública en los territorios nacionales: consensos entre liberales radicales e iglesia católica del Magdalena. Historia Caribe. 2012, vol. 7, nro. 21, pp. 25-53. VANEGAS BELTRÁN, Muriel del Rosario. Modernización y educación en el caribe colombiano: logros y limitaciones de la reforma educativa liberal, 1930-1946. Tesis Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de Cartagena. 2018.

<sup>7</sup> BLOCH, Marc. *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

<sup>8</sup> FEBVRE, Lucien. *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel, 1982.

organización y uso de oportunidades educativas como procesos que informan sobre búsquedas de seres humanos que se posicionan con respecto a los desafíos y situaciones presentes en la época en la cual vivieron. La educación es pues, desde nuestro lente, un escenario privilegiado e interesante para mirar cómo los hombres y mujeres se sitúan frente a su propio tiempo. Por lo demás, los sistemas educativos, al igual que los sistemas de cultivo, que las leyes, que los edificios, pueden, desde nuestra perspectiva, considerarse como resultado de un esfuerzo humano continuo por resolver una necesidad, una necesidad básica de toda comunidad humana: la necesidad de legar cultura, la necesidad de transmitir saberes considerados, en un momento específico del tiempo, como social, económica y/o culturalmente valiosos<sup>9</sup>.

Consecuente con esta premisa de mirar el trabajo de los hombres y mujeres en el tiempo, se adoptó como base conceptual de la investigación la noción de práctica educativa. Las prácticas, recorriendo la senda conceptual abierta por Pierre Bourdieu<sup>10</sup> y Michel De Certeau<sup>11</sup>, pueden entenderse como acciones realizadas con cierta regularidad por actores sociales determinados para hacerle frente a desafíos y situaciones que se les presentan en un momento del tiempo. En esencia, las siguientes páginas constituyen un esfuerzo por comprender dichas prácticas, por comprender aquellas acciones adoptadas por funcionarios, directores de colegios, maestros, padres de familia y miembros de la sociedad civil para crear oportunidades de educación secundaria, para hacer uso de las oportunidades existentes y para organizar las oportunidades de educación en función de experiencias e intereses históricamente situados.

---

<sup>9</sup> ZUFIAURRE, Benjamín y HAMILTON, David. Cerrando círculos en educación: Pasado y futuro de la escolarización. Madrid: Ediciones Morata, 2015. 223p.

<sup>10</sup> BOURDIEU, Pierre. Bosquejo de una teoría de la práctica. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2012. 339p.

<sup>11</sup> DE CERTEAU, Michel. La invención de lo cotidiano I: artes de hacer. Primera reimpresión. México D.F: Universidad Iberoamericana - Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2000. 229p.

En el abordaje de las prácticas se asume la premisa metodológica de Michel Foucault según la cual dichas prácticas deben ser analizadas en su dispersión<sup>12</sup>. Aplicando esta premisa, no se dio primacía analítica a ninguna práctica en el análisis del material empírico recopilado, sino que, por el contrario, se intentaron visibilizar todas las prácticas identificadas en el desarrollo de la investigación sin importar si estas prácticas tuvieron una duración muy prolongada en el tiempo o tuvieron una duración relativamente efímera. Interesa entonces hablar de aquellos colegios de los cuales nos quedó apenas un recorte de prensa o una noticia de grado, porque constituyen esfuerzos humanos por prolongar oportunidades de educación, porque constituyen esfuerzos que, traídos a nuestra memoria, nos ayudan a poner en perspectiva nuestras propias certezas acerca de la mejor forma de organizar los procesos educativos.

Este interés por dar cuenta de las prácticas en su dispersión es el que da origen a la otra pieza que hace parte de la médula conceptual de este estudio: la noción de artes de hacer. Siguiendo también a Michel de Certeau<sup>13</sup>, se consideran las artes de hacer como el conjunto de prácticas que, en un periodo histórico específico, caracterizan la manera como un grupo de actores determinado se las arregla para ampliar las oportunidades de educación, organizarlas, regularlas o hacer uso de ellas. En últimas, en el marco de este estudio, las artes de hacer comprenden o hacen referencia al conjunto de prácticas desplegadas por un grupo de actores sociales para construir, en un momento histórico determinado, posibilidades de educación secundaria.

Desde esta perspectiva, las prácticas tienen una historicidad intrínseca. Toda práctica tiene, como plantea Norbert Elías<sup>14</sup>, unas condiciones de posibilidad. Las prácticas en torno a la educación secundaria, descritas en las siguientes páginas, son entonces

---

<sup>12</sup> FOUCAULT, Michel. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1970, pp. 3-29.

<sup>13</sup> DE CERTEAU, Op. Cit., p. 78.

<sup>14</sup> ELÍAS, Norbert. *Sociología fundamental*. 2ª ed. Barcelona: Editorial Gedisa S. A, 2008, p. 189-209.

esfuerzos de actores sociales por alinear sus propias expectativas con las posibilidades existentes en su entorno, como diría Reinhart Koselleck<sup>15</sup>, un esfuerzo por alinear su espacio de experiencia (político, económico, cultural), con sus horizontes de expectativa. Todo ello, sin desconocer que dichos horizontes, dichas expectativas, no están exclusivamente ancladas al presente, están tejidas de una y mil formas con el pasado y con el futuro, con lo que se hereda y con lo que se pretende legar. En definitiva, todo intento por crear, organizar y hacer uso de oportunidades educativas está impregnado tanto de tradiciones educativas de vieja data como de utopías; de expectativas en torno a la transformación de las condiciones presentes.

Las oportunidades educativas son el resultado entonces de los posicionamientos de los actores sociales frente a su propio presente (estéticas), de posicionamientos frente al pasado (tradiciones) y de posicionamientos frente al futuro (utopías). Es precisamente en la comprensión de esa historicidad- en la que se entretejen pasado, presente y futuro<sup>16</sup>- que consideramos posible dar cuenta de las prácticas de los actores sociales en torno a lo educativo y su incidencia en la construcción social de los sistemas educativos.

Se habla de “educar desde los márgenes” porque interesa expresamente en la investigación dar cuenta de la manera como se las arreglan los actores sociales para ampliar oportunidades educativas cuando no cuentan con márgenes amplios de maniobra para actuar, cuando están de alguna forma desprovistos de poder; desprovistos

---

<sup>15</sup> KOSSELLECK, Reinhart. *Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993, pp. 333-358.

<sup>16</sup> Para una análisis de la historicidad desde esta perspectiva de la complejidad temporal se sugiere revisar el siguiente texto: KOSSELLECK, Reinhart. *Sobre la antropología de las experiencias del tiempo histórico*. En: KOSSELLECK, Reinhart. *Los estratos del tiempo. Estudios sobre la historia*. Barcelona: Editorial Paidós, 2001, pp. 35-92.

de la capacidad para influir sobre las acciones de otros<sup>17</sup>. Creo firmemente que la historia de los sistemas educativos no se entiende cabalmente si no se tienen en cuenta esos esfuerzos de actores que no están participando en la construcción de las leyes, que carecen de recursos para hacer cumplir estas disposiciones legales y que, sin embargo, con la astucia de quien se sabe débil, intentan construir caminos intermedios para materializar expectativas e intereses educativos. La historia de la educación secundaria en Pereira y Bucaramanga es, en buena medida, eso, una historia de unos grupos poblacionales que intentan, desde un rol marginal en los espacios de decisión sobre la organización del sistema educativo, crear oportunidades de educación para la población. En esencia, rastrear la “educación desde los márgenes” constituye un esfuerzo por dar cuenta de las prácticas de actores sociales que, por circunstancias históricas particulares, contaron con recursos o posibilidades limitadas para crear oportunidades educativas, organizarlas o hacer uso de ellas.

En este mismo sentido, la historia que se presenta en las siguientes páginas es también la historia de un grupo de funcionarios de nivel nacional que, desprovistos de recursos y de posibilidades de influir sobre decisiones locales, intentaron construir caminos para ofrecer un tipo de educación que, como su nombre lo indica, parecía tener también un valor marginal o un rol de segundo orden en unas sociedades como las sociedades latinoamericanas donde, hasta bien entrado el siglo XX, el desarrollo incipiente de la estructura socio-ocupacional no permitió una demanda de personal con altos niveles de escolaridad.

El trabajo se concentra en el análisis de las prácticas en torno a la educación secundaria: un tipo de educación que adquirió un sentido e identidad propios en el desarrollo de los sistemas educativos modernos en el transcurso del siglo XIX como una educación de

---

<sup>17</sup> FOUCAULT, Michel. *El sujeto y el poder*. Revista Mexicana de Sociología. Vol. 50 (3), julio-septiembre, 1988, pp. 3-20.

mayor complejidad que la educación ofrecida en las escuelas elementales o primarias y como una educación preparatoria para los estudios superiores de carácter universitario o profesional y/o habilitante para el ingreso al mundo del trabajo. La historia de este nivel de formación ha sido una historia relativamente marginal dentro de la historia de los sistemas educativos si se compara con los volúmenes publicados con relación a la historia de la educación elemental o la historia de las universidades<sup>18</sup>. Para los fines de expuestos más arriba, sin embargo, el desarrollo histórico de la educación secundaria resulta analíticamente relevante sobre todo si se tiene en cuenta que en las sociedades latinoamericanas la construcción social y política de este nivel de formación ha tenido una alta participación de actores locales y de actores no estatales, aspecto que, desde nuestra perspectiva, es central comprender si se quiere dar cuenta de la complejidad de los procesos de conformación de los sistemas educativos; especialmente en contextos como el colombiano donde la capacidad del Estado ha sido relativamente marginal para encauzar el rumbo de los procesos educativos.

La historia de la escolarización, la historia de los sistemas educativos y la historia de la educación secundaria tiene ya una larga tradición en el campo de la historia de la educación. A nivel internacional y a nivel latinoamericano hay ya suficiente evidencia empírica acumulada para mostrar que la escolarización de la población es un hecho relativamente reciente en la tradición educativa occidental<sup>19</sup>, un esfuerzo orientado en

---

<sup>18</sup> Para una introducción en la historia de la educación secundaria se recomienda la lectura de los siguientes trabajos de referencia: GUEREÑA, Jean-Louis. "La enseñanza secundaria en la historia de la educación en España". *Revista Historia de la Educación* No 17. (1998): 415-443. VIÑAO, Antonio. La historia de la educación secundaria: viejas cuestiones, nuevos enfoques. *Con-Ciencia Social*, n.14 (2010): 147-154.

<sup>19</sup> ARIES, Philippe. El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid: Editorial Taurus, 1992, 550p. ÁLVAREZ-URIA, Fernando; VARELA, Julia. Arqueología de la escuela. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1991. POPKEWITZ, T; FRANKLIN, B et PEREYRA, M. Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. Barcelona: Ediciones Pomares, 2003, 416p. OSSENBACH, Gabriela. Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental. En: TIANA, Alejandro; OSSENBACH, Gabriela y SANZ, Florentino. Historia de la Educación (Edad Contemporánea). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2012, pp. 15-32.

parte por el deseo de materializar las premisas de la forma de gobierno republicana y de la tradición filosófica del liberalismo político, una tradición en la cual la idea de igualdad y la idea de ciudadanía se traducen, políticamente, en la necesidad de educar a aquel sobre el cual reposa la soberanía: el pueblo. Sin embargo, y para ello también hay material probatorio sustantivo, es claro también que estos esfuerzos por adecuar las realidades educativas a las necesidades de los estados modernos en gestación se concentraron, fundamentalmente, en ofrecer a la población una educación elemental, una educación que garantizara unos mínimos para el ejercicio de la ciudadanía. Por mucho tiempo, casi hasta finales del siglo XIX, incluso en los países europeos, fueron relativamente marginales los esfuerzos gubernamentales por prolongar la escolaridad de la población más allá de la educación elemental o de las escuelas de primeras letras<sup>20</sup>.

La organización de la enseñanza secundaria y su desarrollo, en contraste, parece estar más ligada, hasta finales del siglo XIX, a intereses y expectativas de naturaleza social y cultural. Los trabajos seminales de Detlef Müller<sup>21</sup>, Fritz Ringer<sup>22</sup> y Antonio Viñao<sup>23</sup>, para el caso del continente europeo, y los trabajos realizados por Gabriela

---

<sup>20</sup> MULLER, Detlef et al. El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social (1870-1920). España: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992.

<sup>21</sup> MULLER, Detlef. El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania. En: MULLER, Detlef et al. El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social (1870-1920). España: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992, pp. 37-86.

<sup>22</sup> RINGER, Fritz. La segmentación en los modernos sistemas educativos europeos: el caso de la educación secundaria en Francia entre 1865 y 1920. En: MULLER, Detlef et al. El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social (1870-1920). España: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992, pp. 87-130.

<sup>23</sup> VIÑAO, Antonio. La educación secundaria. En: GUEREÑA, Jean Louis et al. Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2012.

Ossenbach<sup>24</sup>, Gonzalvo<sup>25</sup>, Felicitas Acosta<sup>26</sup>, Susana Shoo<sup>27</sup>, Eurize Caldas Pessanha<sup>28</sup>, Pilar Vicuña<sup>29</sup>, Oscar Saldarriaga<sup>30</sup> y Renán Silva<sup>31</sup>, para el caso de algunos países latinoamericanos, muestran que, por lo menos hasta finales del siglo XIX, la educación

---

<sup>24</sup> OSSENBACH, Gabriela. Bases para el avance de la historia comparada de la educación en Iberoamérica. En: OSSENBACH, Gabriela y ZULUAGA, Olga Lucía. Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XIX. Tomo 1. Bogotá: Editorial Magisterio, 2004, pp. 23-66.

<sup>25</sup> Gonzalvo, Pilar. *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana* (México D. F: Colegio de México, 2014), 395p.

<sup>26</sup> ACOSTA, Felicitas. Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n.42, p. 3-13, jun2011. ACOSTA, Felicitas y FERNÁNDEZ, Soledad. "El Estado en la configuración de la escuela secundaria desde una perspectiva de internacionalización: una mirada desde la Enquete Naón en Argentina y la enquete sur la enseignement secondaire de 1899 en Francia". *Historia de la educación -Anuario Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Vol. 15 No 2 (2014): 69-92.

<sup>27</sup> SCHOO, Susana. "La educación secundaria en Buenos Aires: De la universidad provincial al colegio nacional". *Archivos de Ciencias de la Educación 4ª época*. Año5, No.5 (2011): 131-144. SCHOO, Susana. "Los colegios nacionales en el periodo fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888)". *Historia de la educación. Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Vol.15. n. 2 (2014): 37-68. SCHOO, Susana. "Debates parlamentarios en torno a la conformación de la educación secundaria en tiempos de la confederación argentina y de la organización nacional". *Historia de la Educación* n. 37 (2018): 315-339.

<sup>28</sup> CALDAS PESSANHA, Eurize. Relato de viagem pela história do ensino secundário no Brasil em perspectiva histórica e comparada (1942-1961). En: CALDAS PESSANHA, Eurize et al. *Implantação e expansão regional do ensino secundário brasileiro*. Campo Grande: Editorial Oeste, 2021, pp. 39-56.

<sup>29</sup> VICUÑA, Pilar. "Muchachitas liceanas: la educación y la educanda del liceo fiscal femenino en Chile, 1890-1930" (Tesis de maestría, Universidad de Chile, 2012). VICUÑA, Pilar. "El liceo fiscal femenino". En: *Historia de la educación en Chile (1810-2010). La educación nacional (1880-1930)* editado por Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo y Sol Serrano (Santiago de Chile: Editorial Taurus, 2012), 268-287.

<sup>30</sup> SALDARRIAGA, Oscar. "De universidades a colegios: la filosofía escolar y la conformación del bachillerato moderno en Colombia, 1792-1892". En: *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX* editado por Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar, 2008).

<sup>31</sup> SILVA, Renán. *Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVII y XVIII* (Medellín: La Carreta Editores, 2004), 240p.

en los colegios, liceos y en los gymnasium –considerados todos como instituciones de carácter preparatorio para los estudios universitarios– sirvió más como mecanismo de reproducción de las élites políticas y como canal de ascenso social de sectores sociales emergentes que como medio o canal para el desarrollo de la economía o para la concreción de los ideales políticos en torno a la noción de ciudadanía.

El periodo que elegimos para el estudio, el intervalo de tiempo comprendido entre 1927 y 1975, constituye una ventana de análisis estratégica para comprender, precisamente, cómo el desarrollo del sistema educativo colombiano empieza a conectarse, de múltiples formas, con las realidades económicas, sociales y políticas surgidas al calor de los procesos de urbanización, de la expansión del comercio, del despegue del sector industrial y del posicionamiento político de grupos poblacionales como la clase obrera, las clases medias y las mujeres, sectores que, hasta la década de los años veinte, habían sido mirados con profunda desconfianza por la clase política<sup>32</sup>; entendiendo la clase política como aquella clase que había tenido acceso al poder político por la vía electoral, la vía de las armas o a través de alianzas de distinto tipo. En últimas, resulta una periodización útil para comprender los esfuerzos de distintos actores para acomodarse a la realidad de un país en el que, poco a poco, la educación primaria va haciéndose insuficiente para garantizar la subsistencia.

En una dirección similar, el periodo seleccionado permite dar cuenta del proceso de conformación de la oferta de educación secundaria en las ciudades de Bucaramanga y Pereira. Cuando empieza esta historia, en 1927, ambas ciudades contaban con muy pocos colegios de secundaria y solo uno de ellos, el Colegio San Pedro Claver, regentado por padres jesuitas, había tenido facultades para otorgar títulos de bachillerato. Para esos años, no existían en el país ni en las ciudades seleccionadas colegios autorizados para

---

<sup>32</sup> ARCHILA, Mauricio. Imágenes de los subalternos en Colombia (1886-1958). Revista Logos Vol. 1, No. 8, 2005, art.7.

otorgar a las mujeres el título de bachillerato. Tampoco había en esa época muchos colegios con sedes educativas propias; la mayoría de ellos funcionaban en casas de habitación; muchas de ellas adecuadas artesanalmente para servir no solo como como espacios de enseñanza sino también como colegios dormitorios en los que, bajo la modalidad de internado, pasaban gran parte de su juventud colombianos nacidos en municipios que no contaban con oferta educativa de secundaria. En esencia, a finales de los años veinte, la mayor parte de las personas nacidas en Pereira y Bucaramanga tenía que viajar para realizar estudios de educación secundaria o segunda enseñanza, es decir, estudios de una complejidad mayor a los ofrecidos en las escuelas primarias, escuelas elementales o escuelas de primeras letras.

Al finalizar el periodo objeto de análisis, a comienzos de la década de los años setenta del siglo XX, un número importante de los colegios existentes en ambas ciudades contaban con aprobación oficial para otorgar títulos o diplomas de educación secundaria y algunos de ellos tenían ya sedes propias construidas en zonas que fueron foco de expansión urbana en las décadas de los años cincuenta y sesenta. Para esa época, también había una mayor presencia de instituciones educativas públicas y había desaparecido, casi por completo, la práctica del internado; una práctica utilizada en el territorio americano desde el siglo XVII y consistente en disponer, en los mismos colegios o en zonas cercanas a ellos, espacios para que los estudiantes procedentes de otras ciudades, villas o municipios pudieran dormir y recibir servicios de alimentación mientras realizaban sus estudios.

Desde el punto de vista de la organización pública de las prácticas en torno a la educación secundaria también se presentaron cambios significativos en el periodo que comprende este estudio. A finales de los años veinte se autorizó el bachillerato femenino. En los años treinta se crearon las primeras instituciones destinadas a formar de forma exclusiva maestros de educación secundaria y se desarrollaron los primeros esfuerzos por

consolidar un sistema de inspección de colegios<sup>33</sup>. En los años cuarenta se delimitaron curricular e institucionalmente las funciones de las distintas modalidades de educación secundaria, entre ellas las modalidades de educación secundaria académica, normalista, industrial, comercial y agrícola. En los años cincuenta, emergieron las universidades pedagógicas como espacios naturales para la formación de profesores de secundaria. Y, finalmente, en las décadas de los años sesenta y setenta se consolidó la división de la educación secundaria en dos ciclos (educación básica secundaria y educación media), aparecieron nuevas modalidades de educación secundaria como los Institutos de Educación Media Diversificada (INEM) y los Centros Auxiliares de Servicios Docentes (CASD). Cabe señalar también que en los años setenta el gobierno nacional, después de un proceso progresivo que inició en la década de los años treinta, asumió por completo la responsabilidad del pago de los docentes de secundaria.

Por lo demás, la temporalidad comprendida entre 1927 y 1975 corresponde el periodo en que el país dejó de ser un país predominantemente rural para convertirse en un país de ciudades<sup>34</sup>. En este lapso temporal tanto Bucaramanga como Pereira alcanzaron un crecimiento demográfico sustantivo, una intensificación de las actividades comerciales e industriales y un desarrollo urbano sin precedentes. Desde nuestra perspectiva, los colegios son de una u otra forma, un espejo privilegiado para mirar estos cambios urbanos, los movimientos de la población y, sobre todo, la forma como los habitantes van moldeando sus expectativas educativas en el ejercicio mismo de posicionarse frente a un presente económico y social que los interpela.

Elegimos Pereira y Bucaramanga como ejes de la investigación porque ambas ciudades tenían, para la fecha en que inicia el estudio, un desarrollo embrionario del nivel de

---

<sup>33</sup> HELG, Aline. La educación en Colombia, Op. cit., pp. 160-183.

<sup>34</sup> PALACIOS, Marco. *País de ciudades*. En: PALACIOS, Marco y Safford Frank. Colombia país fragmentado. Sociedad dividida. Bogotá: Editorial Norma, 2002, pp. 549-582.

educación secundaria. Pero no solo por ello, sino también porque estaban ubicadas en los años treinta del siglo XX en zonas del país con desarrollos educativos distintos. Bucaramanga fue durante todo el periodo de estudio capital de departamento y está ubicada en una zona oriental de Colombia donde hubo una importante actividad educativa durante el siglo XIX, actividad de la cual, entre otras cosas, emergieron instituciones de gran trascendencia en el desarrollo de la educación secundaria en el país durante la primera mitad del siglo XX: el Colegio Universitario de Vélez y el Colegio San José de Guanentá de San Gil<sup>35</sup>. Adicionalmente, Bucaramanga fue epicentro de dos fundaciones importantes de colegios de secundaria desde finales del siglo XIX: el Colegio San Pedro Claver, ya mencionado, y el Colegio de La Presentación, para niñas y señoritas. En contraste, Pereira estaba ubicada en una zona de desarrollo reciente, producto de la denominada colonización antioqueña, donde hubo poca actividad educativa en materia de educación secundaria hasta principios del siglo XX. Adicional a ello, Pereira no fue capital de departamento durante buena parte del periodo analizado lo que la mantuvo relativamente al margen de las inversiones públicas realizadas para entonces por la gobernación del Departamento de Caldas<sup>36</sup>.

La base empírica de la investigación son las memorias de los ministros de educación al congreso y las publicaciones realizadas en los periódicos locales porque, como lo enunciamos más arriba, nos interesa, en primer término, dar cuenta de las transformaciones en el tiempo de las prácticas en torno a la educación secundaria y, estas fuentes nos permitían construir series temporales amplias para dar cuenta de tales transformaciones. Estas fuentes primarias también nos permitieron visibilizar el trabajo de los actores, es decir, evidenciar los problemas a los que se estaban enfrentado quienes intentaron crear estas oportunidades educativas, organizarlas y hacer uso de ellas y las soluciones que encontraron para enfrentar las situaciones o desafíos que

---

<sup>35</sup> MARTÍNEZ, Armando. Breve memoria educativa de Santander. *Revista de Santander* edición 12 (2017), 16-43.

<sup>36</sup> JARAMILLO URIBE, Jaime; DUQUE Luis y FRIEDE, Juan. Historia de Pereira. Pereira: Edición del Club Rotario de Pereira, 1963, 418p.

tenían al frente. Adicionalmente, y allí radica quizás su mayor valor, estas fuentes nos permitieron ver las distancias, los ritmos y, en algunos casos los des-tiempos existentes entre los intentos de regulación u organización propuestos por los funcionarios del nivel nacional, y las empresas educativas emprendidas por actores locales empeñados en poner al día la oferta educativa existente en sus territorios con las demandas sociales propias de unas ciudades en formación, de unas ciudades con transformaciones significativas en su estructura económica y ocupacional.

Se consideran la prensa como una fuente fundamental para hacer historia de las prácticas educativas porque ofrece información primaria de gran valor sobre la localización de los colegios en el espacio urbano, sobre los tipos o modalidades de educación ofertadas en estos colegios, sobre los estudiantes que se graduaron de los establecimientos, sobre los mecanismos de financiación utilizados por los colegios, sobre el tipo de personal que dirigía estas instituciones y sobre los viajes educativos, sobre los intentos de las familias de Pereira y Bucaramanga buscar oportunidades para sus hijos en otros municipios. Se trata de una información confiable, sobre todo si se tiene en cuenta que no tenían buenas razones para mentir en la prensa quienes informaban sobre el cobro de una matrícula, la localización de un colegio, la construcción de una sede o la oferta del servicio de educación bajo la modalidad de internado.

A nuestro juicio, el trabajo que presentamos constituye un aporte al campo de la historia de la educación porque busca contar la historia de un nivel educativo hasta ahora poco estudiado en la historia del país: la educación secundaria. Esta historia se cuenta desde una perspectiva en la que, como hemos señalado en las páginas precedentes, se reconoce como punto de partida la capacidad marginal de los funcionarios de nivel nacional para darle forma al sistema educativo y, simultáneamente, se reconoce el papel de los actores locales en dicha construcción. El trabajo resulta novedoso también porque se esfuerza por mostrar no solo el papel de los funcionarios nacionales y locales,

visibilizado ya en otros trabajos, sino también el papel de la sociedad civil, de una sociedad civil que está empezando a ver en la creación de establecimientos educativos una oportunidad de sustento económico y de un grupo de personas que, con mayores recursos o con mejores redes de relaciones, están buscando en los saberes asociados con el comercio y la pedagogía una alternativa de vida y de ingresos para sus hijos e hijas. El uso de los recursos de la historia serial y la perspectiva de larga duración también constituyen un aporte a la historiografía educativa nacional, una historiografía educativa en la que son escasos los trabajos cuyas periodizaciones desbordan los límites del tiempo de la política.

Frente a la historiografía continental este trabajo avanza en dos frentes específicos: la construcción de periodizaciones en las que se reconoce y visibiliza la relativa autonomía del campo educativo con relación a otros campos como la política y la economía, y en el uso de información empírica registrada en prensa sobre procesos locales de creación de establecimientos de educación, además de evidencias sobre prácticas educativas desarrolladas al margen de las regulaciones gubernamentales. En síntesis, las siguientes páginas muestran un camino para pensar nuestra historia educativa y la historia de los sistemas educativos más allá de las fronteras de la acción del Estado.

El trabajo está estructurado en dos partes. En la primera parte, que comprende los capítulos 1, 2, 3 y 4, se busca cumplir con el primer objetivo específico de la investigación que consiste en describir las prácticas desplegadas por actores gubernamentales de nivel nacional para crear, organizar o hacer uso de oportunidades de educación secundaria en el periodo comprendido entre 1927 y 1975. En la segunda parte, en los capítulos 5 y 6, se busca cumplir con los otros dos objetivos específicos de la investigación: dar cuenta de las prácticas en torno a la educación secundaria en las ciudades de Pereira y Bucaramanga a partir de la información disponible en los diarios El Deber, Vanguardia Liberal y El Diario publicados entre 1927 y 1975.

En el capítulo 1 se analiza, a partir de fuentes secundarias, un conjunto de prácticas educativas desplegadas por distintos actores en el territorio de la Nueva Granada y en la actual República de Colombia, durante el periodo colonial y las primeras décadas del siglo XIX. En el desarrollo del capítulo, se pone un especial énfasis en el análisis del funcionamiento de los Colegios Mayores y los Colegios de Jesuitas en el territorio de la Nueva Granada y en los procesos ligados a la creación de la primera generación de Colegios Provinciales o Colegios Universitarios en el periodo comprendido entre 1821 y 1892.

En el capítulo 2 se analiza, a partir de las Memorias de los Ministros de Instrucción Pública publicadas entre 1892 y 1927, lo que denominamos, en el marco de esta investigación, el proceso de emergencia y consolidación de la educación secundaria como nivel de formación. En particular, se examinan un conjunto de prácticas desplegadas por los funcionarios de la época para delimitar el nivel de educación secundaria con relación a la educación primaria y a la educación superior, y un conjunto de prácticas a través de las cuales, con mecanismos de financiación basados en auxilios, becas y subvenciones, el gobierno central apoyó económicamente el funcionamiento de los Colegios Provinciales nacidos durante el siglo XIX, las Escuelas Normales creadas en la época federal y un conjunto de empresas educativas creadas a partir de la convergencia entre los recursos públicos y los recursos acumulados por distintas comunidades religiosas a partir de su experiencia educativa en el viejo continente.

En el capítulo 3, a partir también de las Memorias del Ministro de Educación al Congreso, se analiza el proceso de expansión y desconcentración de la oferta de educación secundaria en Colombia en el periodo comprendido entre 1927 y 1954. En particular, se rastrean en él un conjunto de prácticas desplegadas por las autoridades gubernamentales para nacionalizar instituciones de educación secundaria, para crear

instituciones de educación secundaria y para crear modalidades de educación secundaria acordes a las nuevas necesidades de las economías regionales, las necesidades de los sectores sociales medios y de algunos sectores populares que estaban interesados en hacer uso de las posibilidades de educación secundaria existentes, pero que no estaban dispuestos a postergar su escolaridad hasta la universidad o a prolongar la estancia de sus hijos en instituciones que no ofrecieran educación útil para el ingreso al mundo del trabajo.

En el capítulo 4, con base los documentos oficiales ya referenciados, se analiza el proceso de diversificación de los estudios secundarios en el país en el periodo comprendido entre 1955 y 1975. En particular, se analizar las prácticas desplegadas por las autoridades gubernamentales para racionalizar el uso de los recursos disponibles en la creación de nuevas oportunidades de educación secundaria, nuevas modalidades de formación, nuevos mecanismos de formación docente, nuevas estrategias de financiación y nuevas lógicas administrativas en el manejo de los recursos disponibles.

Finalmente, en los capítulos 5 y 6, se analizan las prácticas desplegadas en Bucaramanga y Pereira en torno a la educación secundaria en el periodo comprendido entre 1927 y 1975, a partir de la información disponible en los diarios El Deber de Bucaramanga, Vanguardia Liberal de Bucaramanga y El Diario de Pereira. En particular, se analizan publicidades de colegios, noticias de grado, noticias de viaje, columnas de opinión, ofertas de empleo y anuncios comerciales para dar cuenta de la forma como los habitantes de Bucaramanga y Pereira se las arreglaron para generar oportunidades de educación secundaria y para hacer uso de dichas oportunidades en un contexto en el que, como lo hemos señalado, la formación provista por las escuelas primarias se va haciendo cada vez más insuficiente para encontrar medios de subsistencia en las zonas urbanas.

Al final del texto se incluyen unas conclusiones en las cuales se comparan los procesos acontecidos a nivel nacional y los procesos observados en las dos ciudades seleccionadas para la investigación. De igual forma, se precisa la singularidad de nuestro desarrollo educativo en materia de educación secundaria comparando los hallazgos de la investigación con los hallazgos obtenidos en otras investigaciones realizadas a nivel internacional. Finalmente, se señalan algunas premisas que pueden contribuir a comprender nuestro presente educativo y a vislumbrar nuevos campos de investigación que nos permitan entender cada vez mejor nuestras tradiciones educativas y, a su vez, construir sobre ellas nuevas utopías educativas. Movidos, desde luego, por la convicción profunda de que la educación es, ante todo, un intento de los seres humanos por posicionarse frente a su presente para construir, desde él, nuevas posibilidades de vida y de bienestar.

## Ubicación historiográfica del estudio

“Antes que saber lo que la historia dice de una sociedad, importa analizar cómo funciona en ella. Esta institución [la historiografía] se inscribe en un complejo que le permite solo un tipo de producciones y prohíbe otros. Tal es la doble función del lugar, del ámbito. Posibilita ciertas investigaciones, gracias a coyunturas y problemáticas comunes. Pero imposibilita otras; excluye del discurso aquello que, en un momento dado, es su condición; desempeña el papel de una censura con respecto a los postulados presentes (sociales, económicos, políticos) del análisis. Esta combinación entre la permisón y la interdicción es, sin duda, el punto ciego de la investigación histórica, y la razón por la que no es compatible con cualquier cosa”

Michel De Certeau. *La escritura de la historia*.

La historiografía ofrece hoy distintas perspectivas analíticas para el estudio de los procesos educativos. En este apartado se busca dar cuenta de estas distintas formas de hacer historia de la educación, hoy disponibles en el país, lo cual le permite a la presente tesis doctoral ubicarse dentro del campo de la historia de la educación. Con fines estrictamente analíticos se ha agrupado la producción historiográfica sobre lo educativo en Colombia en seis grandes campos: historia política de la educación, historia social de la educación, historia regional y local de los procesos educativos, historia de la práctica pedagógica, historia institucional de la educación e historia de la cotidianidad escolar.

Los *estudios de historia política de la educación* han mostrado, en esencia, las posibilidades analíticas asociadas al estudio de las reformas educativas<sup>37</sup>: sus

---

<sup>37</sup> En Colombia, disponemos actualmente de distintos estudios sobre reformas educativas de escala nacional, la mayor parte ellos publicados en el periodo comprendido entre 1970 y el año 2000: ARVONE, Robert. Políticas educativas durante el Frente Nacional 1958-1974. Revista Colombiana de Educación. 1978, nro.1. LOY, Jane. Los ignorantistas y las escuelas. La oposición a la reforma educativa durante la federación colombiana. Revista Colombiana de Educación. 1982, nro.9. MOLANO, Alfredo y VEGA, César. La política educativa y el cambio social del régimen conservador a la república liberal (1903-1930). Revista Colombiana de Educación. 1983, nro. 11. HERRERA, Martha Cecilia. La República Liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. Tesis Maestría en Historia. Universidad Nacional de Colombia. 1988. MARTÍNEZ BOOM, Alberto; NOGUERA, Carlos y CASTRO, Jorge Orlando. Reformas de la

condiciones de emergencia, sus procesos de institucionalización y sus efectos sociales. Su foco de atención ha sido la acción del Estado en materia educativa y sus principales fuentes las disposiciones constitucionales, las leyes, decretos y las resoluciones expedidas por las autoridades públicas. En su primera etapa, cuyo inicio puede situarse en la década de los años setenta, los estudios de historia política de la educación en Colombia se dirigieron como foco analítico al proceso de conformación del sistema educativo en general y la conformación de sus niveles de formación tomando como referentes centrales las disposiciones de los gobiernos nacionales. Sin embargo, desde finales de los años noventa de siglo XX, la historia política de la educación en el país ha dado un viraje hacia el estudio de las reformas educativas desde la perspectiva de la historia local y regional<sup>38</sup>: una perspectiva que se concentra en el examen de los procesos

---

enseñanza en Colombia: 1960-1980. *Revista Educación y Cultura*. 1988, nro. 15, pp. 12-21. JARAMILLO URIBE, Jaime. La educación durante los gobiernos liberales 1930-1946. En: *Nueva Historia de Colombia*. Tomo IV. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial, 1989. pp. 87-110. HERRERA, Martha Cecilia. Historia de la educación en Colombia. La república liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. *Revista Colombiana de Educación*. 1993, nro, 26. RODRÍGUEZ MONCADA, Carlos Eduardo. Formar a los ciudadanos de la "República católica"; la moral como base del proyecto educativo conservador (1842-1850). Tesis Maestría en Historia. Universidad de los Andes. 2019.

<sup>38</sup> En Colombia, disponemos actualmente un número muy significativo de estudios sobre reformas educativas desde una perspectiva regional y local, la mayor parte ellos publicados en los últimos veinte años: GONZÁLEZ ROJAS, Jorge Enrique. La reforma instruccionalista de 1870 en Bogotá. En: *Historia de la Educación en Bogotá*. Tomo I. Bogotá: IDEP, 1999, pp. 167-184. RAMÍREZ BAHAMÓN, Jairo. Vicisitudes de la utopía escolar del radicalismo en el Tolima (1863-1886). *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos*. 1999, vol. 28, nro. 3, pp. 2-15. SANTOS, Adriana. Formación de maestros, escuelas normales y misiones pedagógicas: ejes de la reforma educativa de los radicales en el Estado Soberano del Magdalena. *Revista Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*. 2001, nro.6. OSSA MONTOYA, Arley Fabio. El dispositivo administrativo de la instrucción pública en la reforma instruccionalista: el caso del Estado Soberano de Antioquia, 1867-1880. Acrecentamiento del sujeto y dominio racional. Tesis. Universidad de Antioquia. 2006. ACEVEDO PUELLO, Rafael Enrique. Escuelas y políticas educativas en la provincia de Cartagena entre 1903-1919. *El Taller de la Historia*. 2009, vol. 1, nro.1, 109-136. MUÑOZ, Fernanda. ¿Quién quiere la educación? Proyecto educativo radical y padres de familia en el Estado Soberano del Cauca, 1870-1885. Tesis de Maestría. Universidad del Valle. 2011. ALARCÓN MENESES, Luis Alfonso. Educación, nación y ciudadanía en el Caribe colombiano durante el periodo federal 1857-1886. Tesis de

de apropiación de las reformas por parte de actores locales y que busca, deliberadamente, medir la distancia relativa existente entre las disposiciones nacionales y las disposiciones puestas en práctica en contextos locales con condiciones económicas, sociales, culturales y políticas disímiles.

La historia política de la educación es entonces, en líneas generales, una historia interesada en visibilizar el proceso a través del cual los estados nacionales han intentado organizar o regular, a través de la escolarización de la población, las formas de

---

Doctorado. Universidad Nacional de Educación a distancia. 2011. SANTOS DELGADO, Adriana. Civilización e instrucción pública en los territorios nacionales: consensos entre liberales radicales e iglesia católica del Magdalena. *Historia Caribe*. 2012, vol. 7, nro. 21, pp. 25-53. OSPINA CRUZ, Carlos. De la inspección a la depresión: institutores y formas educativas en Antioquia (1903-1930). *Historia de la Educación-Anuario*. 2013, vol. 14, nro.1, pp. 65-91. MUÑOZ, Fernanda. Alcances y límites de la institucionalización del proceso educativo radical en el Estado Soberano del Cauca, 1870-1885. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. 2013. Vol. 40, nro. 2, pp. 115-143. OSPINA CRUZ, Carlos. Reformas educativas, institutores e inspección gubernamental. Antioquia (1903-1930). *Revista Colombiana de Educación*. 2013, nro.65, pp. 341-366. ALARCÓN, Luis Alfonso; MONSALVO, Edwin Andrés y SUÁREZ, Miguel Antonio. "La educación en marcha". El complejo establecimiento de las reformas educativas del gobierno de Alfonso López Pumarejo en el Departamento del Atlántico (1934-1938). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 2014, vol.10, nro.2, pp.97-123. CHAVARRÍA SERNA, Julieth Marcela. La instrucción pública primaria en Medellín durante la regeneración: 1886-1899. Tesis Maestría en Historia. Universidad Nacional de Colombia. 2014. BARRERO GALIENDO, Martha Isabel. Educarse en Provincia: historia de la educación primaria y secundaria en el Huila 1900-1930. Tesis Doctorado en Historia. Universidad Nacional de Colombia. 2016. VIÁFARA MINA, Jairo. La escuela en Puerto Asís (1967-2007). Tesis Maestría en Historia. Universidad Nacional de Colombia. 2016. VIVEROS POLO, Nelson Julián. La instrucción pública primaria en Popayán, 1870-1886: escuela, maestro y práctica pedagógica. Trabajo de Grado en Historia. Universidad del Cauca. 2017. VANEGAS BELTRÁN, Muriel del Rosario. Modernización y educación en el caribe colombiano: logros y limitaciones de la reforma educativa liberal, 1930-1946. Tesis Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de Cartagena. 2018. SALAS MARTÍNEZ, Luisinho Eder. Educar a las clases populares y formación de élites. El proyecto educativo de la Regeneración en el Caribe Colombiano (1886-1903). *Anuario de Historia de la Educación*. 2019, vol. 20, nro.1, pp. 124-141. VARGAS ASENJO, Marcelo. Historia del Sena en el Huila (1958-1978). Tesis Maestría en Historia. Universidad Nacional de Colombia. 2021.

transmisión de la cultura. Estos trabajos se concentran en examinar la acción de las autoridades gubernamentales del orden nacional en materia educativa y tienen como fuente principal, aunque no exclusiva, las leyes, decretos y resoluciones emitidos por dichas autoridades. En términos metodológicos son estudios cuyas periodizaciones se realizan atendiendo a la temporalidad propia de las reformas políticas. En este campo se ubican los estudios sobre la emergencia de las escuelas de primeras letras al final del periodo colonial; los estudios sobre las escuelas primarias fundadas en los primeros años de vida republicana; los estudios sobre los colegios provinciales financiados por autoridades gubernamentales de nivel central durante el siglo XIX; los estudios sobre las establecimientos de formación de maestros a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX y los estudios sobre el proceso de demarcación de las fronteras institucionales y curriculares entre los distintos niveles de formación (primario, secundario y terciario) que integran hoy, en la mayor parte de los países, los sistemas educativos nacionales.

La *historia regional y local*, entre tanto, se ocupa de los procesos de conformación de la oferta educativa de una región o localidad intentando poner en discusión las generalizaciones construidas por la historiografía nacional en la cual, según los defensores de esta corriente, priman visiones simplificadas sobre los procesos educativos locales. Desde este ángulo historiográfico lo que se intenta entonces es mostrar las continuidades y discontinuidades de la historia educativa local y regional con relación a la historia educativa nacional, poniendo un espacial énfasis en la relativa capacidad de agencia de los actores locales. Metodológicamente, estas investigaciones se construyen a partir del contraste de fuentes de nivel local con informes y memorias producidas desde el nivel central e intentando visibilizar la centralidad del espacio en la comprensión de los procesos educativos.

Los *estudios de historia social de la educación*, entre tanto, se han encaminado a visibilizar el papel de los actores sociales en las dinámicas educativas. En efecto, la

historia de los maestros<sup>39</sup>, la historia de la educación de las mujeres<sup>40</sup>, la historia de los movimientos sociales de maestros y estudiantes<sup>41</sup>, la historia del rol educativo de las

---

<sup>39</sup> ÁLVAREZ, Alejandro. El maestro: historia de un oficio. *Revista Colombiana de Educación*. 1991, nro. 22-23. SALDARRIAGA VÉLEZ, Oscar. Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, siglos XIX y XX. *Historia y Sociedad*. 2002, vol.5, nro.12, pp. 108-133. GALVIS CORREA, Mauricio. Una mirada a la formación de licenciados en educación musical en la Universidad de Antioquia (1965-1993) Institucionalización y profesionalización de la docencia musical en Antioquia. Tesis Maestría en Educación. Universidad de Antioquia. 2012. SOTO ARANGO, Diana Elvira. Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de educadores de primaria en Colombia 1952-1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 2013, vol.15, nro.21, pp. 229-262. MUÑOZ SALGADO, Cindy Catalina. Organización del tiempo laboral de los maestros de instrucción primaria oficial durante 1914 y 1936. Relación con su condición de vida y calidad de la enseñanza. Tesis Maestría en Pedagogía. Universidad Industrial de Santander. 2016. YUPANQUI ERAZO, Alfonso Moisés. La formación del sujeto maestro en Colombia: 1930-1938. Tesis Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. 2021.

<sup>40</sup> LONDOÑO VEGA, Patricia. Educación femenina en Colombia, 1780-1880. *Boletín Cultural y Bibliográfico*. 1994, vol. 31, nro.37, pp. 21-59. COHEN, Lucy. El bachillerato y las mujeres en Colombia: acción y reacción. *Revista Colombiana de Educación*. 1997, nro. 15. PRIETO, Víctor Manuel. El Instituto Pedagógico Nacional y la educación de la mujer: 1927-1936. *Revista Colombiana de Educación*. 1997, nro.34. GARZÓN BARRETO, Juan Carlos. El proceso de consolidación de la Universidad Pedagógica Nacional Femenina en el marco de la contrarreforma educativa de los años 50. *Revista Colombiana de Educación*. 1998, nro. 36-37. VAHOS, Luis Arturo. Mujer y educación en la Nueva Granada. Bogotá: Comunicación Creativa. 2002. GARCÍA, Miguel. Una historia de la educación femenina en Colombia: el Colegio Mayor de Cundinamarca 1945-2000. Bogotá: Colegio Mayor de Cundinamarca. 2003. MARTÍNEZ BARRIOS, Hermes. Educación y labor de la mujer en Valledupar 1950-1964. *Revista Historia y Espacio*. 2004, nro. 23, pp. 1-15. ESCOBAR, Bibiana y GARCÉS, Juan Felipe. Apuntes sobre la educación de la mujer medellinense de 1920 a 1957. *Ratio Juris*. 2009, vol.4, nro.8, pp. 55-64. ARANGO RODRÍGUEZ, Selen Catalina. De la poesía a la prosa, o imágenes de la formación femenina en el proyecto de nación colombiano del siglo XIX. *Historia Caribe*. 2010, nro. 17, pp. 67-88. PARRA, Lina Adriana. La educación femenina en Colombia y el inicio de las facultades femeninas en la Pontificia Universidad Javeriana, 1941-1955. *Revista Historia de la Educación Colombiana*. 2011, vol.14, nro. 14, pp. 121-146. PEDRAZA, Zandra. La educación de las mujeres: el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*. 2011, nro. 41, pp. 72-83. PIÑERES, Dora y SIMANCAS, Estela. Las primeras universitarias de la Universidad de Cartagena: entre la profesionalización, la docencia y la dirección de la universidad (1920-1990). *Revista Historia de la Educación Colombiana*. 2012, vol.15, nro.15, pp. 237-257. VELASCO NARVÁEZ, Johana. La educación de la mujer en Popayán 1870-1880. Trabajo de grado en Historia. Universidad de Popayán. 2015. JIMÉNEZ RODRÍGUEZ, Luz Mireya. La educación de las mujeres populares bogotanas 1984-1995. Tesis Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. 2015. OSPINA CRUZ, Carlos. De maestras, señoritas y otras peripecias pedagógicas. Las mujeres en la historia de la educación en Antioquia. *Historia y Memoria*. 2015, nro. 10, pp. 97-126. BARRIOS SALAS, Modesta. Colegio Mayor de Bolívar, primer centro educativo pensado para la formación superior de la mujer en la costa Caribe colombiana. Planes de estudio institucionales, escenario para repensar el papel de la mujer en la Historia del Caribe Colombiano (1947-1970). Tesis Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de

comunidades religiosas<sup>42</sup>, la historia de las trayectorias educativas de grupos poblacionales<sup>43</sup> y la historia de los usos sociales de los contenidos educativos<sup>44</sup> han

---

Cartagena. 2015. GONZÁLEZ REY, Diana Crucelly. La educación de las mujeres en Colombia a finales del siglo XIX: Santander y el Proyecto Educativo de la Regeneración. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 2015, vol.17, nro.24, pp. 243-258. DIAZ BEDOYA, Alejandra. Educación femenina a través del lente de Francisco Mejía, Medellín: 1930-1950. Tesis Maestría en Historia. Universidad Nacional de Colombia. 2019. CAICEDO SARMIENTO, Diana Carolina. Mujer y educación en Barranquilla 1930-1935. Trabajo de Grado en Historia. Universidad del Atlántico. 2020. ARIAS LANCHEROS, Javier Ricardo. La mujer colombiana en 1930 y 1939. De espantapájaros a estudiantes de química. Tesis Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. 2020. GUTIERREZ RENGIFO, Lucy Alejandra. Mujer, enseñanza y vestidos. Discursos y prácticas en la primera mitad del siglo XX en Colombia. Tesis Maestría en Historia. Universidad Pedagógica Nacional. 2021.

<sup>41</sup> SUÁREZ, Hernán y RODRÍGUEZ, Abel (editores). 20 años, 1982-2002, del movimiento pedagógico, entre mitos y realidades. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2002. CARDONA VILLA, Morelia del Socorro. El movimiento pedagógico: una lucha social, política y cultural del magisterio colombiano 1982-2002. Tesis Maestría en Educación. Universidad de Antioquia. 2005. JARAMILLO, Juliana. El movimiento educativo en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886. Una mirada a través de la participación de las asociaciones voluntarias. Trabajo de Grado en Historia. Universidad Nacional de Colombia. 2013. DÍAZ JARAMILLO, José Abelardo. La Huelga del Colegio el Rosario y la Reforma Universitaria en Colombia. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*. 2017, vol. 22, nro. 2, pp. 193-215. DIAZ JARAMILLO, José Abelardo. Aproximación histórica a los universitarios de Colombia (1908-1954). Tesis Doctorado en Historia. Universidad Nacional de Colombia. 2017. DIAZ JARAMILLO, José Abelardo. Anticomunismo y defensa del catolicismo en las protestas estudiantiles de Colombia (1945). *Historia Caribe*. 2017, vol. 12, nro. 30, pp. 145-177. GONZÁLEZ BLANCO, Deisy Lorena. La marcha del hambre: protesta social que hizo historia con las mujeres-maestras. Tesis Maestría en Historia. Universidad Nacional de Colombia. 2017.

<sup>42</sup> DÍAZ, Cristhian; JIMÉNEZ, José y TURRIAGO, Daniel. Los hermanos de las escuelas cristianas y la coyuntura histórica de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX en Colombia. *Revista Actualidades Pedagógicas*. 2005, nro.47, pp. 75-88. RANGEL GUALDRÓN, Leidy Paola. Los hermanos de las escuelas cristianas y el proyecto político conservador 1948-1958. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*. 2012, nro.17, pp. 193-215. GONZÁLEZ ERAZO, Judith. Fe, caridad y educación: una mirada de género sobre las mujeres de la asociación del Sagrado Corazón de Jesús. Guadalajara de Buga (1873-1930). *Revista Historia y Espacio*. 2014, vol.10, nro.43, pp. 85-119.

<sup>43</sup> ARELLANO CARTAGENA, William. Educación y movilidad social en Cartagena entre 1950 y 1976. Tesis de Doctorado en Educación. Universidad de Cartagena. 2012. SALAS GÓMEZ, Carlos Emilio. Artesanado en Pasto, 1896-1920: significado e instrucción. *Revista Historia de la Educación Colombiana*. 2013, vol.16, nro.16, pp. 63-89. ÁLVAREZ OLIVARES, Juliana. La Escuela de Artes y Oficios de Medellín y la profesionalización de los artesanos 1869-1901. *Revista Historia y Sociedad*. 2014, nro. 26, pp. 99-119. QUIROGA MEDINA, Julio Andrés. Lino de Pombo. Hombre de Estado y Ciencia (1797-1862). Tesis de Maestría en Historia. Universidad de Los Andes. 2021.

<sup>44</sup>CARDONA ZULUAGA, Alba Patricia. La nación de papel. Textos escolares, política y educación en el marco de la reforma educativa de 1870. *Revista Co-herencia*. 2007, vol.4, nro. 6, pp. 87-113. BÁEZ OSORIO, Miryam. El surgimiento de las escuelas normales femeninas en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 2002,

evidenciado la importancia capital de considerar las expectativas, los intereses y los conflictos entre actores sociales como fuerzas con incidencia significativa en el devenir de los procesos educativos. Se destacan en esta vertiente analítica los trabajos sobre la institucionalización social del oficio de maestro, los trabajos sobre la democratización o la deselitización del acceso a las instituciones educativas, las investigaciones sobre el proceso de laicización de la enseñanza<sup>45</sup> y las pesquisas sobre los procesos de selección social, cultural y política de los contenidos escolares.

La *historia social de la educación* procura entonces aportar a la comprensión de la forma a través de la cual grupos humanos específicos han procurado la educación de sus miembros y la historia del proceso de conformación y de las luchas sociales de distintos grupos de actores vinculados a los sistemas educativos (estudiantes, profesores, directivos y burocracia gubernamental). Estos investigadores toman como eje del análisis las prácticas educativas de un grupo social y, generalmente, buscan visibilizar cómo determinados grupos en condición de marginalidad o subalternidad procuran educar a sus hijos allende las restricciones impuestas por grupos ubicados en posiciones de poder. Con frecuencia, utilizan como fuente archivos familiares o personales; archivos de instituciones educativas; archivos de instituciones religiosas; documentos judiciales y archivos de prensa. En términos metodológicos, se apoyan en análisis longitudinales

---

nro. 4. AGUIAR MONTAÑO, Román. La transmisión del saber geográfico en aras del progreso en Colombia 1849-1884. Tesis Maestría en Historia. Universidad Nacional de Colombia. 2014. MOJICA VILLAMIL, Alejandro. La instrucción cívica y moral en la enseñanza de la historia durante la república conservadora, 1880-1930. Tesis de Maestría en Historia. Universidad Nacional de Colombia. 2015. MUÑOZ RAMÍREZ, Fredy Guillermo. La enseñanza de las otras historias en la escuela: la historia de Dios, la historia sagrada y la historia eclesiástica, 1886-1903. Tesis Maestría en Historia, Universidad Nacional de Colombia. 2017.

<sup>45</sup> FARREL, Robert. Una época de polémicas: críticos y defensores de la educación católica durante la regeneración. *Revista Colombiana de la Educación*. 1997, nro.35. ALARCÓN MENESES, Luis. Dios y la religión o el reino de la autoridad laica. Educación, iglesia y Estado en el Caribe colombiano, 1863-1879. *Historia Caribe*. 2012, vol. 12, nro.21, pp. 75-108. OSPINA CRUZ, Carlos Arturo y RUNGE PEÑA, Andrés Klaus. La Educación laica en Antioquia durante el primer cuarto del siglo XX: una historia de solapamientos y combinatorias. *Historia Caribe*. 2017, vol. XII, nro. 30, pp. 107-144. ALARCÓN, Luis Alfonso. En búsqueda de una escuela laica. La organización de la instrucción pública en el Caribe colombiano durante el federalismo. *Historia Caribe*. 2017, vol.2, nro. 30, pp. 51-79.

tanto de trayectorias socioeducativas de individuos como de trayectorias socioeducativas de grupos de individuos pertenecientes a una misma generación (prosopografías). Se ubican en esta perspectiva los estudios sobre la educación de los criollos en el periodo colonial; la educación de la mujer; la actividad educativa de las comunidades religiosas; la emergencia de los maestros como actores sociales y políticos; el proceso de conformación de la burocracia gubernamental en el campo educativo y estudios sobre los movimientos estudiantiles tanto a nivel de educación secundaria como a nivel de educación superior.

En la conformación del campo de la historia de la educación han jugado también un papel importante, desde los años setenta, los *estudios de historia cultural de la educación*: estudios cuyo foco de atención ha estado puesto en el análisis de la singularidad, la historicidad y la procedencia de las teorías, los modelos, los conceptos y las prácticas a partir de las cuales se piensan y se organizan los procesos educativos<sup>46</sup>. Se destacan en

---

<sup>46</sup> En Colombia la producción historiográfica en el campo de la historia cultural de la educación ha sido prolija, especialmente en lo que concierne a la historia de la práctica pedagógica y la historia de los saberes escolares: HERRERA, Martha y LOW, Carlos. Las ciencias humanas y el ambiente académico de Colombia entre 1930 y 1950. Revista Colombiana de Educación. 1991, nro. 22-23. SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA, Oscar y OSPINA, A. Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Medellín: Colciencias-Foro Nacional por Colombia-Universidad de Los Andes-Universidad de Antioquia. 1997. RUNGE PEÑA, Andrés Klauss y MUÑOZ GAVIRIA, Diego Alejandro. El evolucionismo social, los problemas de la raza y la educación en Colombia, primera mitad del siglo XX: el cuerpo en las estrategias de eugenésicas de línea dura y línea blanda. Revista Iberoamericana de Educación, 2005, nro. 39, pp. 127-168. RIOS, Rafael. Las ciencias de la educación en Colombia: una investigación histórica sobre su proceso de institucionalización y apropiación en el saber pedagógico colombiano. 1926-1954. Universidad de Antioquia. Tesis Doctorado en Educación. Universidad de Antioquia. 2006. MUÑOZ GAVIRIA, Diego Alejandro. Concepciones de niñez y juventud en las pedagogías católicas de principios del siglo XX en Colombia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. 2007, vol.5, nro.2, pp. 841-857. ZAPATA, Víctor Vladimir y Ossa, Arley. Nociones y conceptos de escuela en Colombia, en la sociedad republicana (1819-1880). Revista Iberoamericana de Educación. 2007, nro.45, pp. 177-190. YARZA DE LOS RÍOS, Alexander. Preparación de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia 1870-1940. Tesis Maestría en Educación. Universidad de Antioquia. 2011. RIOS BERNAL, Rafael. Escuela nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XX. Revista Historia y Sociedad. 2012, Nro. 24, pp. 79-107. ORTÍZ JIMÉNEZ, José Guillermo. El peso de la tradición: evaluación educativa y cultura en Colombia (1900-1968). Tesis de Doctorado en Historia. Universidad Nacional de Colombia. 2012. SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Nubia Astrid. Las ciencias sociales escolares entre

esta vertiente analítica los estudios sobre historia de la práctica pedagógica, historia de los saberes escolares, historia conceptual de la educación, historia de la cotidianidad escolar, historia de lo material escolar y la historia de las prácticas educativas.

*La historia de la práctica pedagógica y los saberes escolares*, una de las corrientes más prolijas en la historiografía colombiana, se ha concentrado en comprender los procesos de apropiación de los modelos pedagógicos en el continente y la forma a través de la cual

---

1984-2010 en Colombia. Tesis Maestría en Educación. Universidad de Antioquia. 2012. ÁLVAREZ GALLEGU, Alejandro. Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas. Bogotá: IDEP, 2013. ISBN 978-958-8780-19-1. TOVAR BERNAL, Leonardo. Religión y ciencia en la escuela 1863-1930. Tesis Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. 2013. ROA GARCÍA, Paola Andrea. La emergencia de la biología en la escuela colombiana: una mirada genealógica entre 1900 y 1930. Revista Pedagogía y Saberes. 2015, nro. 42, pp. 145-151. TABORDA CARO, María Alejandra. La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX. Tesis Doctorado en Historia. Universidad Pedagógica Nacional. 2015. PORTILLA SALAZAR, Luis Aphanio. Una aproximación al devenir histórico del pensamiento físico-matemático en la Universidad de Nariño, 1905-1992. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de Nariño. 2016. RUBIO GAVIRIA, David Andrés. Aproximación genealógica al concepto aprendizaje. Una lectura desde la noción "gubernamentalidad neoliberal". Tesis Doctorado en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. 2017. ACUÑA PRIETO, Ruth Nohemy. Hacia una república civilizada: tensiones y disputas en la educación artística en Colombia (1873-1927). Tesis Doctorado en Historia. Universidad Nacional de Colombia. 2017. MONTES, Julián Alberto y MONTES, Víctor Daniel. La filosofía como disciplina escolar en Colombia 1946-1994. Tesis Maestría en Historia. Universidad Tecnológica de Pereira. 2017. MARTÍNEZ VELASCO, Miguel Ángel. Tensiones y luchas en torno a la configuración del saber escolar para el ingreso de los párvulos a la escuela primaria colombiana, 1870-1930. Historelo. Revista de Historia Regional y Local. 2018, vol.10, nro.19, pp. 46-80. MUÑOZ FONSECA, Diana Carolina. Emergencia de la enseñanza de la química en Colombia (1826-1871). Tesis de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. 2018. CÁRDENAS FORERO, Oscar Leonardo; CÁRDENAS FORERO, Marco Tulio y HERNÁNDEZ CASTILLO, Camila Andrea. El saber escolar de las artes en la escuela pública (1850-1900). Revista Pedagogía y Saberes. 2020, nro. 53, pp. 69-82. GONZÁLEZ SAAVEDRA, Andrés. Enseñanza de la geografía en Colombia (1825-1869). Tesis de Doctorado en Educación. Universidad del Valle. 2020. PARRA LEÓN, Gustavo Adolfo. Entre razón y utilidad. Matemáticas como saber escolar en Colombia 1845-1906. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. 2016. GALINDO POBLADOR, Diego Andrés. De los manuales de Camper a las conferencias de Urdaneta. Mirada a la emergencia, configuración y enseñanza del dibujo en Colombia 1826-1890. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. 2021. BELLO CHÁVEZ, Jhon Helver. Diagramas y práctica matemática en la geometría cartesiana (1637-1750) Contribución de la historia de la matemática a la formación de profesores. Tesis de Doctorado en Educación. Universidad del Valle. 2021. URIBE VERGARA, Jorge. La cultura espiritual en la reforma pedagógica de Boyacá (1925-1935). Revista Pedagogía y Saberes. 2021, nro. 54, pp. 187-196.

un conjunto de saberes y conocimientos se han incorporado en los currículos de educación primaria y secundaria. Estos estudios intentan comprender la historicidad de las intencionalidades y las prácticas que han orientado los procesos educativos al interior de las instituciones y tiene como fuente principal, aunque no exclusiva, las publicaciones seriadas sobre asuntos pedagógicos y los manuales utilizados para orientar procesos de enseñanza, aprendizaje y formación. Interesa de manera particular en estos estudios el análisis de los procesos de apropiación local de modelos y saberes producidos en otros contextos o producidos por fuera del campo de la educación, y la concreción de estos modelos y saberes en disposiciones sobre el tipo de ser humano o del tipo de sujeto a formar. En términos metodológicos son estudios cuyas periodizaciones se realizan atendiendo a la temporalidad de los procesos de conformación de distintos campos de saber. En esta perspectiva se inscriben los estudios sobre la historicidad de los procesos curriculares; sobre la conformación de campos de saber en torno a la educación y la educabilidad de distintos tipos de sujetos (niños, adolescentes, adultos, personas con discapacidad, entre otros) y estudios sobre la forma en la cual saberes que están excluidos de la educación formal son incluidos en ella.

La *historia de lo cotidiano escolar*, otra vertiente de la historia cultural, se centra en la comprensión de aspectos relacionados con la administración y gestión del tiempo, los espacios y los materiales educativos al interior de los establecimientos educativos. Analíticamente, estos trabajos se enfocan en la comprensión de la historicidad de las disposiciones de las autoridades educativas y pedagógicas en lo que respecta a los usos del tiempo en las aulas y en los establecimientos educativos; los usos del espacio escolar y los usos de las tecnologías disponibles para mediar o facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje. Comúnmente, estas investigaciones se apoyan en el estudio de reglamentos internos de los centros educativos y en el estudio de pleitos jurídicos o sanciones derivadas del desacato de las disposiciones condensadas en esos reglamentos. Metodológicamente, estos trabajos se apoyan con frecuencia en las premisas establecidas por Michel Foucault en la Arqueología del Saber, en el análisis social del discurso o en las premisas analíticas de teorías útiles para la comprensión de

procesos micro-sociales como el interaccionismo simbólico y la fenomenología. En este núcleo de producción historiográfica se ubican las investigaciones sobre prácticas disciplinarias en espacios educativos; sobre la transformación de la cultura material escolar; sobre la vida cotidiana al interior de las instituciones educativas, así como los estudios sobre las transformaciones de la cultura escolar.

Otra vertiente analítica consolidada es la *historia institucional de la educación*; una vertiente que pone su foco de atención en las transformaciones internas que sufre una institución o un conjunto de instituciones educativas en un periodo de tiempo determinado. Esta corriente se fundamenta a partir de la revisión de archivos de instituciones educativas y, con frecuencia, se identifican en ella puntos de inflexión relevantes en la trayectoria de organizaciones que alcanzan una cierta permanencia en el tiempo: puntos de inflexión en la estructura curricular, en la planta física, en la conformación del cuerpo profesoral, en el régimen de administración de la disciplina, en el uso de materiales y tecnologías educativas, en los públicos escolares, entre otros.

En esencia, la *historia institucional* busca dar cuenta de las transformaciones en el tiempo de una institución educativa particular o la historia de un tipo específico de instituciones educativas y su transformación en el tiempo. En estos trabajos las periodizaciones son definidas con arreglo a las fechas de fundación de los establecimientos; a la temporalidad de las reformas ocurridas al interior de dichas instituciones o por los intervalos de tiempo ligados los distintos periodos de ejercicio de las rectorías. Metodológicamente, esta historiografía es construida a partir de archivos de colegios y de archivos de exalumnos haciendo uso de la crónica y las cronologías como columna vertebral de los procesos escriturales. En este campo se ubican los estudios conmemorativos contratados por los establecimientos educativos y los estudios que se ocupan de la evolución social de una tipología institucional como, por ejemplo, la evolución en el tiempo de las escuelas de artes y oficios.

El estudio que se presenta en las siguientes páginas está inscrito en el marco de estas tradiciones historiográficas, pero se posiciona de forma crítica frente a este legado historiográfico. En primer término, porque, como lo hemos señalado más arriba, busca una comprensión de los procesos educativos más allá de las fronteras de la acción educativa del Estado. En segundo lugar, porque propone un objeto de estudio relativamente nuevo en la historiografía nacional y, en alguna medida, en la historiografía continental: el estudio de los usos que las poblaciones realizan de las alternativas de educación que tienen a su disposición. En tercer lugar, porque propone una alternativa metodológica para el estudio de la historicidad de dichos usos partiendo de la prensa regional como sustrato documental; de un ejercicio de apropiación de la noción de práctica y de una combinatoria de los recursos metodológicos de la historia serial y de la arqueología foucaultiana. En cuarto lugar, porque reivindica la relativa autonomía de la temporalidad de lo educativo con relación a las temporalidades propias de los procesos económicos y políticos y reivindica el valor de lo local como espacio de comprensión de la historicidad de lo educativo. En quinto lugar, porque pone el énfasis en los procesos de diversificación de las alternativas de educación: procesos en los que confluyen múltiples actores (incluido el Estado) y, en sexto lugar, porque se propone comprender y visibilizar las prácticas educativas realizadas en los márgenes, aquellas prácticas educativas de grupos poblacionales cuyas posibilidades de educación estaban relativamente restringidas por razones geográficas, políticas, económicas o socioculturales.

En síntesis, lo que se pretende en la presente investigación es mostrar como un conjunto de personas residentes en centros urbanos emergentes de Colombia se las arreglaron para crear posibilidades de estudios secundarios o para hacer uso de las posibilidades de estudio existentes en un contexto en el cual la estructura económica del país se estaba diversificando al ritmo de la inserción en la economía mundial y al ritmo de la circulación inédita de capitales en el mercado interno: circulación que permitió ampliar las relaciones comerciales entre distintos centros urbanos, impulsó el desarrollo del sector industrial y

transformó la cultura material del país no solo a través de carreteras y ferrocarriles sino también a través de la aviación comercial y las ondas sonoras de la radio.

## Una mirada a la historia de la educación secundaria

La educación secundaria, como todo objeto historiográfico, ha sido estudiada desde muy diversos ángulos. En este apartado se examinan las principales tendencias analíticas en el campo de la historia de la educación secundaria agrupando la producción historiográfica revisada en diez grandes categorías: a) la historia de la educación secundaria pública; b) la historia de las formas de relación entre el nivel central y los gobiernos locales en materia de educación secundaria; c) la historia de la conformación del nivel de educación secundaria y sus modalidades de formación; d) la historia de las relaciones entre la iglesia y el Estado en el campo de la educación secundaria; e) la historia del rol de las congregaciones religiosas en la expansión de la educación secundaria; f) la historia de los actores educativos; g) la historia del currículo y los saberes escolares; h) la historia de la cotidianidad escolar y las culturas escolares; i) la historia institucional de los establecimientos de educación secundaria y la historia regional y local de la educación secundaria.

En primer término, se evidenció que un grupo importante de las investigaciones revisadas se ocupa de la emergencia de la educación secundaria pública; de aquella educación secundaria ofrecida o financiada por entidades gubernamentales nacionales, provinciales o municipales<sup>47</sup>. En estos estudios se periodiza atendiendo fundamentalmente a ciclos

---

<sup>47</sup> ACOSTA, Felicitas y FERNÁNDEZ, Soledad, “El Estado en la configuración de la escuela secundaria desde una perspectiva de internacionalización: una mirada desde la Enquete Naón en Argentina y la encuesta sur la enseignement secondaire de 1899 en Francia”. *Historia de la educación -Anuario Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Vol. 15 No 2 (2014): 69-92. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/3071> ARRENDONDO LÓPEZ, María Adelaida, Políticas públicas y educación secundaria en la primera mitad del siglo XIX en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 16 n. 32 (2007): 37-62. Nicolás CRUZ BARRIOS, Nicolás. *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile (1843-1876). El plan de estudios humanista* (Santiago: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2002). FIORITO, Mariana, “La enseñanza media y la agenda de ocupación territorial del estado argentino, 1862-1945”. *Historia de la Educación. Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Vol.13. n.1 (2012). PITA, Roger. “Los colegios en Colombia en los primeros años de vida republicana, 1819-1828”. *Revista Educación y Ciencia* n.18. (2015): 137-158. doi: <https://doi.org/10.19053/01207105.5338>. SÁENZ, Javier; QUICENO, Humberto y VAHOS, Luis Arturo, “La instrucción y la educación pública en Colombia 1903-1997”. En: *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XX* coordinado por Olga Lucía Zuluaga y Gabriela Ossenbach, Cooperativa Editorial Magisterio, 2004): 105-170.

de reforma educativa y se utilizan como fuentes leyes, decretos, informes ministeriales y estadísticas educativas. En la mayor parte de ellos se analiza el desenvolvimiento histórico de la educación secundaria en el nivel macro, es decir, poniendo el énfasis sobre las políticas de orden nacional (federal).

Un segundo grupo de estudios, casi todos sobre la educación secundaria en el siglo XIX, examina la emergencia de la educación secundaria pública en un contexto de tensiones entre el gobierno central (federal) y los gobiernos locales (provinciales, departamentales o municipales)<sup>48</sup>. En estos trabajos, como en los anteriormente expuestos, se tematiza la educación secundaria pública, sin embargo, en ellos se toman como eje de análisis las tensiones que se presentan por la distribución de funciones en materia de administración, financiación y orientación curricular de los establecimientos de educación secundaria. En ellos, a partir de la revisión de memoriales escritos por la dirigencia local y por rectores de establecimientos educativos, se dibujan las dificultades inherentes al proceso de “centralización/descentralización” de funciones relacionadas con la definición de los planes de estudio y con el otorgamiento de grados y títulos.

Un tercer bloque de trabajos, relativamente marginal en comparación con los anteriores, se ocupa de la conformación histórica del nivel de educación secundaria, de su institucionalización como nivel de formación situado entre la educación primaria (elemental o de primeras letras) y los estudios superiores<sup>49</sup>. En estos estudios se

---

<sup>48</sup> CASTRO PAREDES, Moyra. “Gobiernos locales y educación en Chile en el siglo XIX: una aproximación histórica”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* Vol. 15 (2010): 93-124. doi: <https://doi.org/10.19053/01227238.1567>. SCHOO, Susana. “Los colegios nacionales en el periodo fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888)”. *Historia de la educación. Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Vol.15. n.2 (2014): 37-68. ZULUAGA, Olga Lucía, *La educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. (Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) – Universidad de Antioquia, 2000), 89-143.

<sup>49</sup> SALDARRIAGA, Oscar, “De universidades a colegios: la filosofía escolar y la conformación del bachillerato moderno en Colombia, 1792-1892”. En: *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX* editado por CASTRO GÓMEZ, Santiago y RESTREPO, Eduardo (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar, 2008). SCHOO, Susana. “Debates parlamentarios en torno a la conformación de la educación secundaria en tiempos de la confederación argentina y de la organización nacional”. *Historia de la Educación* n.37 (2018): 315-339. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/hedu201837315339>. ZORRILLA, Juan Fidel, “La secretaría de educación pública

periodiza atendiendo a los ritmos de dicho proceso de institucionalización y se busca, principalmente, ubicar, en una serie cronológica, el momento en el cual los estudios secundarios se independizan de los estudios superiores y adquieren una identidad institucional, formativa y curricular. Metodológicamente, estos estudios se construyen, fundamentalmente, a través del análisis de transformaciones ocurridas en los planes de estudios y en los sistemas de titulación o certificación.

Un cuarto grupo de investigaciones se centra en el análisis de distintas formas de relación entre el Estado y la iglesia católica en el campo de la educación secundaria<sup>50</sup>. En líneas generales, estos estudios se apoyan en documentación eclesiástica, prensa y en legislación gubernamental y estudian procesos relacionados con la implementación de leyes de laicización y libertad de enseñanza. En ellos, con frecuencia, se hacen visibles las distintas prácticas y mecanismos a través de los cuales el Estado y las congregaciones religiosas se articulan para la provisión servicios educativos; entre las cuales se destacan los sistemas de becas y subvenciones.

En una dirección similar, algunos estudios se ocupan del rol de las comunidades religiosas en la conformación y expansión de la educación secundaria<sup>51</sup>. En la mayoría de los trabajos de este género, las representaciones historiográficas se construyen atendiendo a la temporalidad propia de la actividad educativa de la comunidad religiosa

---

y la conformación histórica de un sistema nacional de educación media superior". En: *La educación media superior en México. Balance y perspectivas* (México: Fondo de Cultura Económica – Secretaría de Educación Pública, 2012), 17-129.

<sup>50</sup> MUÑOZ, María Ángela, "El partido conservador y su postura ante la educación secundaria. Ministerio de Andon Cifuentes (1871-1873)". *Historia* Vol.27 (1993): 377-423. WILLIFORD, Thomas, "Las "tomas" de colegios durante la República Liberal, 1936-1942: parte de la estructura discursiva de La Violencia". *Historia Crítica* No 39 (2009): 130-152. doi: <https://doi.org/10.7440/histcrit39.2009.08> .

<sup>51</sup> LLORENT, Vicente, "La labor socioeducativa de las misiones salesianas en América y España en siglo XIX y en los albores del siglo XX" *Historia de la Educación* n.36 (2017): 65-82. doi: <https://doi.org/10.14201/hedu2017366582> ZANCA, José, "Educación privada confesional". En: *Palabras claves en la historia de la educación argentina* editado por Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara (Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional, 2019), 127-131. GONZALBO, Pilar, *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana* (México D. F: Colegio de México, 2014), 123-284.

objeto de estudio y con base en archivos de colegios o de las comunidades mismas. En conjunto, estos textos permiten establecer conexiones entre los procesos educativos en Europa y los procesos educativos latinoamericanos; especialmente en lo que concierne al predominio de la educación humanista durante el periodo colonial y buena parte del siglo XIX, a la formación de maestros y al desarrollo de distintos esfuerzos de educación técnica para sectores populares. Por lo demás, este tipo de estudios permiten visibilizar la heterogeneidad constitutiva de las prácticas educativas desplegadas por las distintas comunidades religiosas, al mismo tiempo que permiten entender cómo la iglesia católica ocupó, especialmente en el caso colombiano, los espacios que quedaron al margen de la acción estatal<sup>52</sup>.

Dentro de los estudios más próximos la historia social de los procesos educativos, denominados en este estudio historia de los actores o agentes educativos, se pueden localizar, en primer lugar, los trabajos cuyo objeto de análisis es la educación secundaria femenina. En estos estudios se destacan tanto los trabajos que dan cuenta del bachillerato femenino (educación de orientación académica preparatoria para estudios superiores), como los trabajos sobre la formación de mujeres en escuelas normales o en otro tipo de instituciones de educación secundaria con formación orientada hacia el mundo del trabajo<sup>53</sup>. En líneas generales, estos estudios parten de una periodización

---

<sup>52</sup> Sobre el grado de incidencia de la iglesia católica en la educación latinoamericana, son especialmente relevantes las conclusiones del siguiente estudio: OSSENBACH, Gabriela, "Las relaciones entre el Estado y la educación en América Latina durante los siglos XIX y XX". *Revista Docencia* No 40 (2010): 22-31.

<sup>53</sup> ALVARADO, María Lourdes, "Liberalismo y educación secundaria femenina en México (1957-1867)". *Revista Universidad de México* extraordinario 1 (1998), 43-48. ALVARADO, María de Lourdes. "La educación secundaria femenina desde las perspectivas del liberalismo y el catolicismo, en el siglo XIX" *Perfiles Educativos* XXV n. 102 (2003): 40-53. BÁEZ OSORIO, Myriam, "El surgimiento de las escuelas normales femeninas en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. n. 4 (2002): 157-180. COHEN, Lucy, "El bachillerato y las mujeres en Colombia: acción y reacción". *Revista Colombiana de Educación* No 35 (1997) doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.5419>. FIORUCCI, Flavia. "País afeminado, proletariado feminista. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920)". *Anuario de Historia de la Educación* Vol. 17 n.2 (2016): 120-137. GONZÁLEZ REY, Diana, "¿No quisieras ser tú una mujer instruida? La formación de maestras en el Caribe: Colombia y México entre 1870 y 1911 (Tesis de doctorado, Centro de Investigaciones y estudios superiores en antropología social (CIESAS), 2019). LONDOÑO VEGA, Patricia, "Educación femenina en Colombia, 1780-1880". *Boletín Cultural y Bibliográfico* 31 n. 37 (1994): 21-59. SÁNCHEZ, Karin, "Educación secundaria femenina en Chile: esfuerzo compartido entre particulares y el Estado 1877-1912" Bicentenario. *Revista de Historia de Chile y América*. Vol.6 n.1 (2007): 39-70. VICUÑA, Pilar, "Muchachitas liceanas: la educación y la educanda del

relativamente independiente de los tiempos de las reformas políticas (con excepción de aquellas sobre la educación normalista o magisterial) y están construidas con documentos y estadísticas institucionales, aunque, con frecuencia, se construyen a partir de documentos de prensa, diarios personales o textos de carácter autobiográfico. La mayor parte de estos trabajos se escenifica en el siglo XIX, es construido a partir de las grillas analíticas propuestas por los estudios de género y tiene como foco de análisis la transición de una educación orientada a formar “buenas madres y esposas” a una educación orientada a formar mujeres para el ejercicio de responsabilidades sociales asociadas con la docencia, la producción artesanal, la manufactura o el cuidado de poblaciones vulnerables (pobres, huérfanos, enfermos, niños y ancianos).

En este campo de los estudios afines a la historia social pueden ubicarse también las investigaciones sobre la educación de grupos sociales específicos entre los que se destacan los estudios sobre la educación secundaria de los criollos, la formación de indígenas en los inicios del periodo colonial y la educación de obreros y artesanos en escuelas con orientación técnica o con fines industriales<sup>54</sup>. En estas investigaciones se periodiza atendiendo a las duraciones y ritmos de la vida económica o las dinámicas propias de los procesos de estabilización o transformación de las estructuras sociales.

---

liceo fiscal femenino en Chile, 1890-1930” (Tesis de maestría, Universidad de Chile, 2012). VICUÑA, Pilar, “El liceo fiscal femenino”. En: *Historia de la educación en Chile (1810-2010). La educación nacional (1880-1930)* editado por Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo y Sol Serrano (Santiago de Chile: Editorial Taurus, 2012), 268-287. PARRA, Lina Adriana. “La educación femenina en Colombia y el inicio de las facultades femeninas en la Pontificia Universidad Javeriana, 1941-1955”. *Revista Historia de la Educación Colombiana* Vol. 14, No 14 (2011): 121-146. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/569>.

<sup>54</sup> SILVA, Renán, *Los ilustrados de la Nueva Granada: 1760-1808. Genealogía de una comunidad de interpretación* (Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2002), 33-154. GONZALVO, Pilar, *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*, 95-122. LEÓN, Marco Antonio, “De la compulsión a la educación para el trabajo. Ocio, utilidad y productividad en el tránsito del Chile colonial al republicano” *Revista Historia Crítica* n.41 (2010): 160-183. doi: <https://doi.org/10.7440/histcrit41.2010.10>. ACEVEDO, Álvaro; LIZCANO, Dayana y JOYA, Edna, “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*, n.76 (2019): 173-191, doi: <https://doi.org/10.17227/rce.num76-3082>. ÁLVAREZ OLIVARES, Juliana, “La Escuela de Artes y Oficios de Medellín y la profesionalización de los artesanos. 1869-1901”. *Historia y Sociedad* n.26 (2014): 99-119. MAYOR MORA, Alberto et al, *Las escuelas de artes y oficios en Colombia (1860-1960). El poder regenerador de la cruz.* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2014), 1059p. SAFFORD, Frank, *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia* (Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2014), 295-340.

En su mayoría, son estudios realizados a partir de archivos de colegios, de noticias de prensa, de correspondencias y de fuentes biográficas o autobiográficas. En ellos, se pone un especial énfasis en el análisis de las trayectorias de formación de individuos y grupos de individuos (generaciones), en el análisis de la composición social de las instituciones de educación secundaria y en la identificación de los fines sociales de la formación impartida en las instituciones de educación secundaria.

En otra dirección, encontramos los estudios sobre la educación secundaria soportados en las premisas teóricas y en los supuestos metodológicos de la historia cultural. En particular, se agrupan en esta corriente un conjunto de trabajos cuyos análisis están centrados en tres grandes campos: la historia del currículo y los saberes escolares<sup>55</sup>; la historia de la vida cotidiana y las culturas escolares<sup>56</sup> y la historia de las representaciones o concepciones acerca de la juventud como sujeto de educación<sup>57</sup>. En el primer caso, el de los estudios sobre el currículo y los saberes escolares, se busca establecer en qué condiciones históricas ingresaron al currículo de educación secundaria las disciplinas que hoy se enseñan en las aulas. Dentro de este grupo de trabajos, se destacan de forma particular un grupo de estudios orientados a precisar las condiciones en que ingresaron

---

<sup>55</sup> CAMELO, Sandra y SÁNCHEZ, Andrea. "Lengua, disciplina y progreso: la enseñanza del francés en el segundo distrito universitario de la Nueva Granada 1826-1850". *Tabula Rasa* n.12 (2010): 97-117. PONCE HERNÁNDEZ, "Chile conquista su identidad con el progreso. La enseñanza de las matemáticas, 1758-1852. *Historia* n.23 (1988): 125-168. MONTES, Julián Alberto y MONTES, Víctor Daniel, "La filosofía como disciplina escolar en Colombia 1946-1994" (Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira, 2017). TABORDA CARO, María Ángela, "La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX" (Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Nacional, 2015).

<sup>56</sup> GARCÍA VERGARA, Lina, "Las memorias autobiográficas: una ventana para conocer la vida de los alumnos colombianos entre 1830 y 1930". *Historia y Sociedad* n.13 (2007):141-163. SILVA, Renán, "La vida cotidiana universitaria en el Nuevo Reino de Granada". En: *Historia de la vida cotidiana en Colombia* editado por Beatriz Castro Carvajal (Bogotá: Grupo Editorial Norma, 1996), 391-420.

<sup>57</sup> MUÑOZ GAVIRIA, Diego Alejandro, "Concepciones de niñez y juventud en las pedagogías católicas de principios del siglo XX en Colombia". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 5, n.º2 (2007): 841-857. RÍOS BELTRÁN, Rafael, "Las ciencias de la educación en Colombia: institucionalización, funcionamiento, nuevas miradas y transformaciones" (Tesis de Doctorado, Universidad de Antioquia, 2006), 69-78. TORO BLANCO, Pablo, "Corazones depravados y capataces de colegio. Relaciones entre inspectores y estudiantes como actores de la vida escolar en la enseñanza secundaria chilena (1880-1920). En: *Historia social de la educación chilena. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares* compilado por Benjamín Silva Torrealba (Santiago: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2015), 191-214.

al currículo de secundaria los denominados “saberes modernos”; aquellos relacionados con el conocimiento de la naturaleza (especialmente en el marco del periodo que se conoce en la historiografía continental como las reformas borbónicas). Por lo demás, cabe señalar que varios de estos estudios se interesan por un proceso central en el estudio histórico de las prácticas pedagógicas: por la forma en la cual las condiciones de saber modifican las concepciones sobre los fines de la educación en general y sobre los procesos de enseñanza en particular.

En una dirección similar, los estudios sobre las representaciones y concepciones acerca de los escolares ponen el acento sobre la forma en la cual distintas condiciones de saber y poder orientan la mirada sobre la enseñanza, sobre los distintos actores del sistema educativo (inspectores escolares, estudiantes, profesores, padres de familia) y sobre la forma misma de organizar y administrar los procesos educativos. En este frente es innegable el aporte a la historiografía sobre lo educativo de los trabajos de los investigadores adscritos al grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (Colombia) y los trabajos de los investigadores argentinos Inés Dussel, Pablo Pineau y Mariano Narodowsky.

Los estudios sobre la vida cotidiana de los colegiales y las culturas escolares<sup>58</sup>, entre tanto, centran su atención en la vida de los estudiantes al interior de las instituciones educativas. Apoyados en constituciones, reglamentos internos, expedientes escolares y relatos autobiográficos estos trabajos dan cuenta de las formas de utilización del tiempo y del espacio escolar y de distintas tensiones entre autoridades escolares y colegiales en lo que concierne al ejercicio de la disciplina y al cumplimiento de la normatividad de los establecimientos educativos. En algunos casos, también, estos estudios visibilizan distintas normas sociales que, sin estar escritas, regulan las relaciones cotidianas entre

---

<sup>58</sup> Para una aproximación amplia al concepto de cultura escolar se puede consultar la obra del profesor Agustín Escolano: ESCOLANO BENITO, Agustín, *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas* (Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2002).

los actores educativos. Adicionalmente, permiten entender la especificidad y los efectos del “internado” como modalidad de educación intelectual, física y moral.

En otra dirección se sitúan los trabajos sobre la historia local y regional de la educación secundaria<sup>59</sup>. En ellos, se presta especial atención a la distribución espacial de la oferta de educación secundaria, a la cronología de fundaciones de los establecimientos educativos y a la diversidad de alternativas de educación secundaria existentes en distintas épocas o periodos. Por lo general, estos estudios están bien delimitados especialmente y cubren un arco temporal amplio que, incluso en algunos casos, se corresponde con la historia de la municipalidad o región estudiada. En algunos casos, como señalamos más arriba, también se intentan dar cuenta de la especificidad y las formas de apropiación local y regional de ciertos procesos educativos agenciados por instituciones del nivel central o federal.

Finalmente, vale la pena mencionar un grupo de trabajos cuya unidad de análisis es el devenir histórico de un establecimiento educativo o de un tipo de establecimiento educativo<sup>60</sup>. En este tipo de trabajos que hemos denominado “historia institucional de la educación secundaria” se periodiza atendiendo a los tiempos propios del desarrollo de las instituciones educativas objeto de análisis y se privilegian diversos tipos de fuentes que informan sobre la vida institucional, tales como archivos de matrícula, anuarios,

---

<sup>59</sup> ACEVEDO PUELLO, Rafael Enrique. “Escuelas y políticas educativas en la Provincia de Cartagena entre 1903-1919. *El Taller de la Historia I*, n.1 (2009): 109-135. DUSSÁN, Juan Manuel. Historia de la educación en Manizales (1849-1952) (Tesis de Doctorado, Universidad de Salamanca, 2008), 234-279. MARTÍNEZ, Armando, “Breve memoria educativa de Santander. *Revista de Santander* edición 12 (2017), 16-43. RESTREPO ARTEAGA, Juan Guillermo. “Educación y desarrollo en Barranquilla a finales del siglo XIX”. En: Historia de Barranquilla compilada por Jorge Villalón Donoso (Barranquilla: Ediciones Uninorte, 2000). SCHOO, Susana, “La educación secundaria en Buenos Aires: De la universidad provincial al colegio nacional”. *Archivos de Ciencias de la Educación 4ª época*. Año5, No.5 (2011): 131-144. BARRERA, Martha Isabel. Educarse en Provincia. Historia de la Educación Primaria y Secundaria en el Huila 1900-1930. Bogotá: Universidad Nacional. Tesis de Doctorado. 2016.

<sup>60</sup> GUTIÉRREZ, José Antonio, “El Colegio Seminario Juan Luis Gonzaga de Zacatecas y sus primeras constituciones” *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad* Vol. XI. n.33 (2005): 137-165. HILGALGO, Mónica, *Reformismo borbónico y educación. El colegio de San Idelfonso y sus colegiales (1768-1816)* (México: UNAM-IISEU, 2010). ZUÑIGA, Rosalina, “La secularización de la enseñanza en zapatecas. Del Colegio de San Luis Gonzaga al Instituto Literario (1784-1838)”. *Historia Mexicana* XLIV n.º2 (1994): 299-332. RAMÍREZ BAHAMÓN, Jairo, “El Colegio Santa Librada en el periodo de La Regeneración y la Guerra de los Mil Días. *Revista Academia Huilense de Historia* n. 70 (2019): 119-130.

periódicos escolares e informes gubernamentales. En algunos casos, por su perspectiva micro-social, estos estudios permiten aproximarse al impacto real de las políticas educacionales. Mención especial merecen también los trabajos que permiten aproximarse a la historicidad de distintas modalidades educativas que han estado institucional, legal o socialmente vinculadas al desarrollo de la educación secundaria (educación técnica, educación comercial, educación militar, educación religiosa, entre otras).

Una mirada conjunta de la producción historiográfica disponible en el campo de la educación secundaria permite concluir, en primer lugar, que es indispensable profundizar en el estudio de la conformación histórica de la oferta de educación secundaria privada. Si bien existen hoy algunos estudios al respecto, es cierto que buena parte de la producción historiográfica, incluso aquella que se desmarca de la historia política de la educación, sigue gravitando en torno a la conformación histórica de la educación secundaria pública: tanto en lo que concierne a la definición de las periodizaciones como en lo que concierne a el uso de las fuentes disponibles.

En segundo lugar, es relevante profundizar en el estudio de la conformación del profesorado de educación secundaria. La mayor parte de los textos hoy disponibles se ocupan de la formación de maestros de primaria o se ocupan de la historia institucional de algunas de las instituciones de formación de maestros, pero muy pocos se ocupan de comprender los distintos mecanismos desplegados por el Estado y por particulares para garantizar el cuerpo docente requerido para la expansión de las instituciones de educación secundaria. Oportuno sería también estudiar el impacto en este nivel de formación del profesorado extranjero: con frecuencia se estudia el impacto de las misiones extranjeras en términos pedagógicos, pero no se ha estudiado a profundidad el papel de los extranjeros como actores centrales en el proceso de ampliación y diversificación de la oferta de educación secundaria. En una dirección similar, es importante también ampliar el campo de investigación sobre el papel de extranjeros laicos en la expansión de la educación secundaria.

En tercer lugar, es necesario crear nuevas estrategias metodológicas para transitar hacia estudios de historia comparada. Así, bien valdría la pena adelantar estudios que nos permitan comprender la pluralidad de formas en las cuales, en Hispanoamérica, hemos intentado resolver problemas medulares de la educación secundaria como los relacionados con la financiación, la organización del currículo, la formación y selección del profesorado, la inequidad en la distribución de las alternativas de educación, entre otros.

Finalmente, resulta relevante estudiar el devenir histórico de las modalidades de educación distintas al bachillerato; a la secundaria académica. Son significativamente pocos los estudios realizados en el continente sobre la educación comercial o la educación secundaria agrícola y son relativamente escasos los trabajos sobre la educación secundaria técnica. Ello, podría ayudarnos, quizás, a pensar cómo diversificar el currículo, como diversificar las alternativas de educación secundaria y como construir nuevas formas de relación entre la educación secundaria y los demás subsistemas que conforman actualmente nuestros sistemas educativos.

## **Perspectiva teórica: las prácticas como columna vertebral del análisis histórico de los procesos educativos**

“La historia local no desdeña lo menudo. Mientras otras especies del género seleccionan los sucesos trascendentales e influyentes, y en menor escala los típicos, la microhistoria se inclina por la tipicidad; gusta de lo cotidiano [...] conductas, ideas, creencias y actitudes que caracterizan una comunidad pequeña, que permite emparentarla o distinguirla, que ayudan a establecer su originalidad, su individualidad, su misión y destino singulares y al mismo tiempo su parecido con otras comunidades o con la sociedad que la engloba”

Luis González. *Invitación a la microhistoria*.

Como se ha venido argumentando, en este trabajo se intentan comprender aquellas formas en las cuales los hombres y mujeres, en condiciones espaciales y temporales específicas, adquieren, seleccionan, conservan, circulan, transmiten, organizan y contextualizan saberes y experiencias<sup>61</sup> propios, de sus contemporáneos o de las generaciones que les precedieron. Partiendo de las investigaciones desarrolladas en el campo de la antropología de la educación, esta investigación también asume que todos los grupos humanos despliegan prácticas de distinta naturaleza para legar saberes y experiencias. En virtud de lo anterior, la historia de la educación se entiende en el marco de esta investigación como un esfuerzo por visibilizar la pluralidad de prácticas utilizadas por los seres humanos para legar o apropiarse de saberes y experiencias individuales, sociales o generacionalmente acumuladas.

El estudio de la multiplicidad de formas a través de las cuales las personas residentes en centros urbanos emergentes de Colombia se las arreglaron para crear posibilidades de estudios secundarios o para hacer uso de las posibilidades de estudio existentes se apoya en un conjunto de premisas de orden teórico y metodológico enunciadas desde la introducción del trabajo. Por una parte, implica considerar la escolarización como una

---

<sup>61</sup> ZUFIAURRE, Benjamín y HAMILTON, David. Cerrando círculos en educación: Pasado y futuro de la escolarización. Madrid: Ediciones Morata, 2015. p. 14.

forma de educar dotada de una historicidad propia, como una de las múltiples maneras a las cuales acuden las comunidades y los grupos humanos para transmitir un conjunto de saberes considerados social y culturalmente relevantes<sup>62</sup>. En los casos estudiados, atendiendo esta premisa según la cual la educación desborda el proceso de escolarización, se intentó dar cuenta de las formas de educación secundaria que emergieron o se consolidaron en Bucaramanga y Pereira entre 1927 y 1975, sin importar si dichos estudios eran o no reconocidos por las autoridades públicas y sin importar el grado de institucionalización o formalización de los saberes transmitidos a través de dichas formas de educación. En esencia, se intentó captar las formas de educación en uso en los centros urbanos estudiados, evitando, deliberadamente, circunscribir el análisis a las formas de educación secundaria agenciadas desde el Estado.

En términos conceptuales las prácticas educativas pueden ser entendidas como acciones sociales que se realizan con una cierta regularidad<sup>63</sup> y que caracterizan la manera de proceder de los miembros de un grupo social, en un momento histórico específico y ante un número determinado de situaciones relacionadas con la trasmisión, adquisición y uso de saberes y experiencias social y culturalmente relevantes.

De igual forma, es importante señalar que, aunque las prácticas se caracterizan por su regularidad o tipicidad, ello no significa, a priori, que dicha uniformidad relativa sea el resultado de un plan o un proyecto político de un actor o grupo de actores sociales<sup>64</sup>. La intención no está necesariamente en el principio de las prácticas<sup>65</sup>, fundamentalmente, porque las prácticas nunca dependen de manera exclusiva de la situación coyuntural en

---

<sup>62</sup> “Una organización de la educación y de la escolarización es un proceso de reciclaje de versiones de prácticas derivadas del pasado que se configuran bajo unas relaciones contextuales (de lo posible) en cada territorio y circunstancia” HAMILTON y ZUFIAURRE, opt cit., p. 13.

<sup>63</sup> DE CERTEAU, Michel. La invención de lo cotidiano I: artes de hacer. Primera reimpresión. México D.F: Universidad Iberoamericana - Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2000. p. 35.

<sup>64</sup>BOURDIEU, Pierre. Bosquejo de una teoría de la práctica. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2012. p. 198.

<sup>65</sup>Ibíd., p. 215.

las que se despliegan. De manera que en una coyuntura histórica determinada es posible siempre encontrar prácticas de regímenes temporales distintos: prácticas de origen reciente que se entretujan con prácticas con más de un siglo de antigüedad:

La práctica es a la vez necesaria y relativamente autónoma en relación a la situación considerada en su inmediatez puntual porque ella es el producto de la relación dialéctica entre una situación y un habitus, entendido este último como un sistema de disposiciones durables y transportables que, integrado todas las experiencias pasadas, funciona en cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones, y hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permitan resolver los problemas de la misma forma y gracias a las correcciones incesantes de los resultados obtenidos (...) <sup>66</sup>.

Este planteamiento sobre la historicidad de las prácticas tiene distintas implicaciones. Una primera implicación es que para comprender a cabalidad una práctica no es suficiente hacer un análisis exhaustivo de la situación coyuntural en que se despliega o se hace visible, sino que el historiador debe remitirse, también, al habitus, a la experiencia históricamente acumulada que los actores sociales ponen en juego para elegir un determinado curso de acción. La segunda implicación de este planteamiento es que, por las razones expuestas, siempre, en un momento histórico determinado, es posible identificar, como lo mencionamos más arriba, prácticas de regímenes temporales distintos. En la tarea de historiar las prácticas educativas siempre será indispensable entonces dar cuenta de esa dialéctica entre situación y habitus mostrando, por ejemplo, como los distintos actores (funcionarios, clérigos, intelectuales, líderes cívicos, padres de familia, estudiantes) usan su experiencia biográfica y la experiencia histórica acumulada por el grupo social al que pertenecen para definir una manera razonable de actuar ante una situación recurrente o novedosa.

---

<sup>66</sup>BOURDIEU, Pierre. Op., Cit. p. 205.

Para delimitar el alcance del concepto de práctica debemos precisar también el alcance del concepto de habitus y de conceptos equivalentes como el concepto de experiencia histórica y el concepto de memoria práctica. Para el historiador inglés E. P. Thompson una experiencia puede entenderse como una:

(...) respuesta mental y emocional, ya sea de un individuo o de un grupo social, a una pluralidad de acontecimientos relacionados entre sí o a muchas repeticiones del mismo tipo de acontecimientos (...) la experiencia es válida y efectiva pero dentro de determinados límites; el campesino conoce sus estaciones, el marinero sus mares, pero ambos pueden estar engañados en temas como la monarquía y la cosmología (...) La experiencia surge espontáneamente en el interior del ser social, pero no surge sin pensamiento; surge porque los hombres y las mujeres (y no sólo los filósofos) son racionales y piensan acerca de lo que les ocurre a ellos y a su mundo<sup>67</sup>.

De esta definición podemos inferir por lo menos tres premisas sustantivas para el análisis de las prácticas: a) los individuos y los grupos sociales construyen su habitus en la medida en que necesitan adaptarse a unas condiciones materiales de existencia específicas; b) la eficacia o validez del habitus para orientar las prácticas depende del grado en que las condiciones nuevas que debe enfrentar un individuo o grupo social sean semejantes a las condiciones de existencia material en las que el individuo o grupo formó su habitus. En el lenguaje de Bourdieu, los individuos y los grupos sociales deben, con frecuencia, arreglárselas para lidiar con la distancia relativa que existe entre las condiciones sociales de producción del habitus y la condiciones de ejecución del mismo<sup>68</sup>; c) la experiencia histórica y los conocimientos socialmente acumulados son utilizados por los individuos y los colectivos para decidir qué hacer ante situaciones nuevas, para situarse en el mundo y actuar en él.

---

<sup>67</sup>THOMPSON, E.P. La miseria de la teoría. Barcelona: Editorial Crítica, 1981, p. 19.

<sup>68</sup>BOURDIEU, Op. Cit., p. 206.

En una dirección similar, Michel de Certeau plantea que, en sus decisiones cotidianas, los individuos o grupos sociales se orientan a partir de una memoria práctica, 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<sup>69</sup>.

Así entendido, como memoria práctica, el habitus es un producto histórico, el resultado de un trabajo de un grupo de hombres y mujeres que se esfuerzan por situarse en el mundo, por construir unas lógicas o unas maneras de operar, soportadas en experiencias generacionalmente acumuladas, que les permita conseguir el tipo de vida que tienen razones para valorar. Esto, junto con lo que hemos señalado en los párrafos precedentes, explica, en parte, por qué las prácticas se caracterizan por una cierta regularidad o tipicidad: los individuos o grupos sociales que viven o tienen que enfrentarse a condiciones materiales de existencia similares, tienden a construir habitus más o menos homogéneos y, por tanto, tienden a adoptar formas de actuar, prácticas, más o menos homogéneas<sup>70</sup>.

En síntesis, el habitus<sup>71</sup> o la memoria práctica es un sistema de disposiciones duraderas; un principio generador de estrategias que permite a los individuos y grupos sociales hacer frente a un conjunto de situaciones imprevistas o renovadas sin cesar; un mecanismo que permite anticipar posibles consecuencias de un determinado curso de acción; un conjunto de criterios que permite evaluar las posibilidades de éxito de una acción en una determinada situación; es un principio de determinación de las conductas

---

<sup>69</sup>DE CERTEAU, Op. Cit., p. 92.

<sup>70</sup>BOURDIEU, Op. Cit., p. 207.

<sup>71</sup>Ibid., p. 201-214.

razonables; un principio de percepción y apreciación de la experiencia social; un esquema de acción e interpretación; un conjunto de definiciones construidas históricamente sobre lo posible, lo imposible, lo probable y lo seguro.

No obstante, el análisis de las prácticas implica considerar, además de los conceptos de condiciones materiales de existencia y habitus, un concepto adicional: el concepto de posición social y un conjunto de conceptos emparentados con él. En efecto, el habitus o las disposiciones no son solamente el resultado de las condiciones materiales de existencia sino también de la posición de los actores y grupos sociales en el marco de relaciones de fuerza. Según su posición en la estructura social, los individuos o grupos sociales tienen distintos márgenes de maniobra, distintas posibilidades de acción<sup>72</sup>. Las prácticas son entonces relativas a un lugar (condiciones materiales de existencia); a una experiencia común hecha memoria (habitus) y a una posición social (en un juego de fuerzas históricamente variable).

Las prácticas están entonces inscritas en relaciones de poder, es decir, son relativas a una determinada posición social que ocupan los actores sociales con respecto al acceso a los bienes, recursos e influencias que se requieren para incrementar las posibilidades de uso de las alternativas de educación existentes en un momento determinado del tiempo<sup>73</sup>. En efecto, se considera que estas posiciones sociales dan a los actores sociales unos relativos márgenes de maniobra. En razón de lo argumentado hasta aquí el propósito de esta investigación es precisamente ofrecer una aproximación a la forma en la cual la población de Pereira y Bucaramanga utilizó esos márgenes de maniobra para crear y hacer uso de posibilidades de educación secundaria entre 1927 y 1975.

De igual manera se asume, teóricamente, siguiendo a Bernard Lahire, que los actores sociales usan dichos márgenes de maniobra atendiendo a distintas lógicas de acción;

---

<sup>72</sup>DE CERTEAU, Op. Cit., p. XLVIII.

<sup>73</sup> BOURDIEU, Pierre. *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2012.

lógicas que se transforman y actualizan a partir de la experiencia social, del esfuerzo individual, generacional o histórico de la población por transformar posibilidades de educación en beneficios económicos, sociales, políticos o simbólicos<sup>74</sup>. En particular, se asume que los actores sociales fundamentan su acción en una memoria práctica, en una multiplicidad de saberes y conocimientos, de experiencias vividas, puestas en juego para enfrentar situaciones recurrentes o situaciones inéditas. En el estudio expuesto en las siguientes páginas se parte de la siguiente hipótesis: la población de Pereira y Bucaramanga creó posibilidades de educación secundaria e hizo uso de dichas posibilidades atendiendo a lógicas de acción disímiles, por tanto, no puede simplificarse el análisis asumiendo que existe una matriz dominante a partir de la cual se explican todas las acciones de los actores. En síntesis, se asume que las acciones de los seres humanos están fundamentadas en intereses y experiencias muy heterogéneos, en experiencias cuya acumulación no puede circunscribirse a los saberes y conocimientos acumulados por un individuo durante su trayectoria biográfica.

En efecto, como lo ha señalado Reinhart Koselleck, la experiencia de la que disponen los seres humanos, en un momento determinado del tiempo, es al mismo tiempo una experiencia individual, generacional e histórica, es decir, una experiencia construida a partir de las experiencias propias (experiencia biográfica), de las experiencias de los contemporáneos (experiencia generacional) y de experiencias de los grupos humanos que, aunque vivieron en otro tiempo, se enfrentaron a situaciones similares a las que enfrentan las nuevas generaciones (experiencias históricas)<sup>75</sup>. En el marco de la investigación, se asumen entonces que en las prácticas de creación y uso de las posibilidades de educación secundaria la población se vale de experiencias biográfica, generacional e históricamente acumuladas.

---

<sup>74</sup> LAHIRE, Bernard. El hombre plural. Los resortes de la acción. Barcelona: Editorial Belilatterra, 2004.

<sup>75</sup> “En la medida en que las experiencias y sus cambios generan historias, estas historias están vinculadas a ambos hechos: que los hombres hacen experiencias únicas y que articulan sus experiencias generacionalmente. Por eso es legítimo estructurar las historias más allá de las crónicas que registran los regímenes o los acontecimientos políticos” Koselleck, p. 53.

Hilando la conceptualización realizada hasta aquí, podemos entonces decir que las prácticas son formas de actuar o maneras de hacer de un individuo o de un grupo de individuos que tienen una cierta regularidad y una relativa estabilidad en un momento histórico determinado y que, por las razones expuestas, guardan una estrecha relación con la forma como los seres humanos se ubican en el mundo, asimilan su experiencia histórica y se posicionan en el marco de unas relaciones de interdependencia y fuerza.

Finalmente, es preciso conceptuar que en el marco de esta investigación denominamos artes de hacer<sup>76</sup> al conjunto o al tejido de prácticas que caracterizan la manera en la cual un conjunto de actores, en una determinada época o periodo, transmite, se apropia y hace uso de saberes y de experiencias social y culturalmente acumuladas.

---

<sup>76</sup>DE CERTEAU, Op. Cit., p. 78.

## **Perspectiva metodológica: De la pluralidad, la heterogeneidad y la dispersión de las prácticas**

“El historiador no solo piensa lo humano. La atmósfera donde su pensamiento respira naturalmente es la categoría de la duración” Marc Bloch. *Apología por la historia o el oficio del historiador*

Esta investigación, como lo enunciamos en la introducción, busca responder una pregunta central: ¿Qué prácticas hicieron posible el proceso de diversificación de las opciones de educación secundaria en las zonas urbanas intermedias de Colombia en el periodo comprendido entre 1927 y 1975?

Este estudio de las prácticas educativas de la población reivindica la relativa autonomía de la temporalidad de lo educativo con respecto a las temporalidades propias de los procesos económicos y políticos. Por ello, se parte en este estudio de una premisa metodológica fundamental: la comprensión de las prácticas educativas, desde una perspectiva histórica, pasa por la posibilidad de situar en el tiempo dichas prácticas, por la posibilidad de precisar la duración que le es propia a cada una de ellas

(...) el corte más exacto no es forzosamente el que echa mano de la unidad de tiempo más pequeña; si así fuera, habría que preferir no solo el año a la década, sino también el segundo al día. La verdadera exactitud consiste en dejarse guiar, en cada ocasión, por la naturaleza del fenómeno considerado. Porque cada fenómeno tiene su medida particular y, por así decirlo, su décima específica. Las transformaciones de la estructura social, de la economía, de las creencias, del comportamiento mental no pueden plegarse, sin un desafortunado artificio, a un cronometraje demasiado estrecho<sup>77</sup>.

En una dirección similar, este interés por dar cuenta de la temporalidad propia de los fenómenos educativos implica intentar comprender las intersecciones y

---

<sup>77</sup> BLOCH, Marc. *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Op. cit., p. 170.

entrecruzamientos entre elementos sincrónicos y elementos diacrónicos en los procesos de creación y uso de posibilidades educativas. Desde esta perspectiva, se asume que las prácticas no son exclusivamente el resultado de la respuesta de los seres humanos ante una coyuntura histórica particular, sino también el resultado de la puesta en juego de saberes social e históricamente acumulados por los grupos humanos: “Cada actualidad reúne movimientos de origen y de ritmo diferente: el tiempo de hoy data a la vez de ayer, de anteayer, de antaño”<sup>78</sup> (Braudel, p. 76).

En tercer lugar, se reconoce en el marco de este estudio la centralidad del espacio para entender las continuidades y discontinuidades de los procesos educativos y se asume, como hipótesis derivada a lo planteado hasta aquí, que el proceso de diversificación de las posibilidades de educación no se produjo de igual forma en todos los centros urbanos emergentes del país. Por ello, se intenta deliberadamente situar en el espacio las prácticas estudiadas e identificar la distribución espacial de estas poniendo un especial énfasis en comprender cómo se produce el proceso de diversificación de las posibilidades de educación secundaria en centros urbanos que habían tenido un rol marginal en la vida económica y política del país hasta mediados del siglo XIX.

Con base en lo expuesto, y siguiendo las premisas sugeridas por Michel Foucault mencionadas en la introducción, se analizaron las prácticas asociadas a la educación secundaria en el espacio de su dispersión. No se otorgó primacía analítica a ningún tipo de práctica, sino que se observó cuidadosamente cada una de las prácticas reconociendo en ellas un valor intrínseco en tanto testimonio de una forma de transmisión de saberes, en tanto esfuerzo de la población de Bucaramanga y Pereira por legar a las siguientes generaciones saberes económica, social, política o culturalmente valiosos para navegar en una sociedad donde las actividades comerciales y el desarrollo del sector servicios estaban generando posibilidades inéditas de subsistencia y de vinculación al mundo del trabajo.

---

<sup>78</sup> BRAUDEL, Fernand. La historia y las ciencias sociales. Op. cit., p. 76.

El estudio de las prácticas de creación de posibilidades de educación y de los usos sociales de esas posibilidades de educación implicó también, en términos metodológicos, fijar la mirada sobre los estratos de tiempo, sobre la duración, sobre el régimen temporal en que se inscribían los usos y las prácticas objeto de análisis. En términos operativos, demandó la construcción de series documentales que permitieran establecer comparaciones en el tiempo y posibilitaran una aproximación a los procesos de emergencia y consolidación de los estudios secundarios en Pereira y Bucaramanga: entendiendo la emergencia como el momento en el que surgen las opciones o posibilidades educativas y la consolidación como el momento en el cual dichas posibilidades y opciones son utilizadas de forma recurrente por la población para obtener beneficios económicos, sociales, políticos o simbólicos.

En términos operativos esto implicó rastrear, a partir de la construcción de series, el conjunto de prácticas que caracterizan la manera de actuar en materia educativa de distintos tipos de actores en espacios y tiempos específicos. Como lo señala Pierre Chaunu, la aplicación de los métodos y técnicas de la historia serial permiten identificar en la corta, la media y la larga duración los hechos repetidos, la regularidad de las prácticas. En términos heurísticos, la historia serial posibilita transitar de la descripción al análisis de las prácticas en tanto permite examinar curvas, virajes y puntos de inflexión en lo que atañe al comportamiento de estas<sup>79</sup>.

En particular, para dar cuenta del proceso de diversificación de las posibilidades de educación secundaria en los centros urbanos emergentes de Colombia, durante el periodo estudiado, se analizaron a profundidad cuatro series documentales: una serie de informes de ministros de educación (o instrucción pública) al congreso (1892-1973); una serie de publicaciones sobre los estudios secundarios en el Diario de Pereira (1929-1975)

---

<sup>79</sup>CHAUNU, Pierre. *Historia cuantitativa, historia serial*. 1ª ed. México: Fondo de Cultura, 1987, p. 324-344.

y una serie de publicaciones sobre los estudios secundarios en Bucaramanga: El Deber (1930-1945) y Vanguardia Liberal (1940-1975).

El análisis del tejido documental compuesto por las series anteriormente mencionadas se realizó a partir de ocho categorías de análisis: condiciones de emergencia de establecimientos de educación secundaria; finalidades o propósitos atribuidos a la educación secundaria; prácticas de creación de establecimientos de educación secundaria; prácticas de organización de la educación secundaria; prácticas de selección y circulación de saberes; condiciones materiales para el desarrollo de las prácticas; usos sociales de las posibilidades educación secundaria y efectos de las prácticas en torno a la educación secundaria.

Con la categoría condiciones de emergencia de las prácticas se recogió información sobre las condiciones de posibilidad de las prácticas, sobre aquellos factores sociales, económicos, políticos y culturales que hicieron posible la creación, consolidación y diversificación de las alternativas de educación secundaria. Con la categoría finalidades o propósitos atribuidos a los estudios secundarios se recogió información sobre el tipo de sujetos que se pretende formar a través los estudios secundarios; sobre las funciones sociales que se atribuyen a estos estudios y sobre la historicidad de los sentidos y significados atribuidos por actores políticos y sociales a este tipo de educación. Con la categoría prácticas de creación de establecimientos de educación secundaria se recogió información sobre alternativas de educación secundaria creadas en las ciudades objeto de estudio, sobre el papel que jugaron distintos agentes en dichos procesos de creación y sobre el proceso de diversificación de dichas alternativas.

Con la categoría de *prácticas de organización* de las modalidades de educación secundaria se recogió información sobre las prácticas de distintos actores políticos que intentaron orientar o controlar el uso del tiempo, los espacios, los recursos y las titulaciones asociadas a cada una de las alternativas de educación secundaria creadas en el periodo estudiado. Con la categoría prácticas de selección y circulación de saberes

se recogió información acerca de la historicidad y las características de los saberes transmitidos y distribuidos a través de los estudios secundarios. Con la categoría de condiciones materiales para el desarrollo de las prácticas se rastreó información sobre las instalaciones en las que se desarrollaban los procesos educativos, sobre los materiales o recursos utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre los mecanismos utilizados para financiar el funcionamiento de estos establecimientos.

En la categoría usos sociales de las posibilidades de educación secundaria se agruparon todas las evidencias relacionadas con las lógicas de acción empleadas por la población para valerse de los estudios secundarios como medio para alcanzar o distribuir determinados beneficios económicos, políticos, sociales o simbólicos. Y, en la categoría efectos de las prácticas en torno a la educación secundaria se recogieron las evidencias relacionadas con los márgenes de maniobra que daban a la población las decisiones políticas o sociales asociadas a la creación de posibilidades de educación secundaria.

## **Capítulo 1. Antecedentes de la educación secundaria en centros urbanos de Nueva Granada y Colombia (1604-1892)**

En este capítulo se describen las condiciones que hicieron posible la emergencia de la educación secundaria como forma o modalidad de educación jerárquicamente diferenciada de la educación elemental o de primeras letras y de la educación superior o de carácter universitario en el territorio correspondiente actualmente a la República de Colombia y denominado, durante los siglos XVI, XVII y XVIII como Nueva Granada.

En la primera parte, se hace un recorrido por las prácticas de creación, organización y uso de las posibilidades de educación agenciadas por comunidades religiosas y vecinos de las principales ciudades y villas ubicadas en el territorio neogranadino durante los siglos XVII y XVIII. En particular, se describen las condiciones de emergencia de los colegios mayores, los colegios seminario y los colegios dirigidos por órdenes religiosas; se precisan las finalidades y expectativas que orientaron la apertura de dichos colegios; se describen las prácticas desplegadas por distintos actores para garantizar condiciones materiales para su funcionamiento y para organizar o regular las actividades desarrolladas en ellos. Posteriormente, se analizan las prácticas de selección y reconocimiento de los saberes puestos en circulación en los colegios de la época y el tipo de uso que la población neogranadina hizo de estas oportunidades de educación. Finalmente, se señalan algunos de los efectos generados por estas prácticas de creación y uso de las posibilidades de educación desplegadas en el territorio neogranadino en el periodo denominado en la historiografía como periodo colonial o periodo indiano.

En la segunda parte, se hace un recorrido por las prácticas de creación, organización y uso de las posibilidades de educación agenciadas por la clase política, las comunidades religiosas y ciudadanos en los principales centros urbanos en el periodo comprendido entre 1821 y 1890. En particular, se describen las condiciones de emergencia de colegios universitarios o provinciales en algunos centros urbanos del país; se precisan las finalidades y expectativas que orientaron la apertura de dichos colegios; se describen las

prácticas desplegadas por particulares, comunidades religiosas y autoridades civiles para garantizar condiciones materiales para su funcionamiento y para organizar o regular las actividades desarrolladas en ellos. Seguidamente, se analizan las prácticas de selección y reconocimiento de los saberes puestos en circulación en dichos colegios; el tipo de uso que la población hizo de estas oportunidades de educación y se señalan algunos de los efectos generados por estas prácticas de creación y uso de las posibilidades de educación desplegadas, durante el siglo XIX, en el territorio que hoy pertenece a la República de Colombia.

### **De las prácticas de creación, organización y uso de los colegios fundados en territorio neogranadino en los siglos XVII y XVIII**

Los peninsulares desembarcaron en el territorio que hoy pertenece a la República de Colombia en las primeras décadas del siglo XVI. Nacidos y formados en Europa, estos navegantes y soldados se enfrentaron a un sin número de obstáculos para tomar control de los territorios habitados por innumerables comunidades distribuidas a lo largo y ancho de una geografía diversa e inhóspita. En efecto, las posibilidades de transporte por el territorio eran escasas e inciertas, las posibilidades de contraer enfermedades abundantes e ínfimas las posibilidades de comunicación con los grupos humanos residentes en los territorios “accidentalmente descubiertos”.

Con estos escasos márgenes de maniobra y después de un primer intento de conquista signado por la violencia y la incomprensión, tanto en Nueva Granda como en otros territorios del continente, se puso en marcha una práctica de poblamiento cuyo eje principal fue la fundación de ciudades y la creación del sistema de encomienda. En efecto, en el siglo XVI, en el territorio neogranadino, como lo ha señalado Germán Colmenares<sup>80</sup>,

---

<sup>80</sup> COLMENARES, Germán. La formación de la economía colonial (1500-1740). En: OCAMPO, José Antonio (Comp.). Historia Económica de Colombia. Bogotá: Editorial Planeta-Fedesarrollo, 2007, pp. 21-39.

los peninsulares fundaron ciudades en las zonas donde había mayor presencia o posibilidad de movilización de población indígena, buscando, con ello, disponer de una fuerza de trabajo suficiente para garantizar el abastecimiento de alimentos, el trabajo en las minas (principal actividad económica del periodo) y el flujo de tributos necesario para la viabilidad económica del régimen de encomienda. En esta primera red de ciudades fundadas en el territorio neogranadino, las ciudades de encomenderos cumplieron, además de las funciones económicas ya citadas, funciones políticas y militares sustantivas en tanto permitieron satisfacer algunas de las aspiraciones materiales de los “conquistadores” y sirvieron como centro de operaciones de los procesos de “conquista” de los naturales de estos territorios.

Conscientes de la importancia de la población indígena para prolongar en el tiempo el control del “territorio conquistado”, y relativamente informados sobre los ingentes tratos a que eran sometidos estos grupos humanos, las autoridades de la época pusieron en práctica un conjunto de disposiciones para proteger a los “naturales” de estos territorios, entre las que se encontraban la creación de pueblos de indios, la creación de tierras de resguardo para el uso de los indígenas y la prescripción de la evangelización de los indígenas como responsabilidad de los encomenderos. Para esta última tarea, la de la evangelización, la Corona se alió, en el territorio neogranadino, y en otras partes del continente<sup>81</sup>, con algunas comunidades religiosas entre las cuales sobresalen los jesuitas, los franciscanos y los agustinos.

En este contexto, durante el siglo XVI, emergieron en el continente americano un conjunto de prácticas educativas cuya finalidad fue precisamente garantizar la evangelización de la población indígena. En Nueva España, como lo ha señalado Pilar Gonzalbo, algunas comunidades religiosas fundaron colegios para formar los curas responsables de los procesos de enseñanza de la doctrina católica y para ofrecer educación a grupos de

---

<sup>81</sup> GONZALBO, Pilar. Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana, op. cit., pp. 11-24.

indígenas que, a través del aprendizaje del castellano, ejercieran el rol de mediadores entre los “recién llegados” y los grupos humanos asentados a lo largo y ancho del territorio denominado administrativamente como virreinato<sup>82</sup>. En el territorio de la Nueva Granada, en contraste, no existió durante el siglo XVI una institución que se encargara de la formación de curas doctrineros, por lo que esta labor de enseñanza del castellano, la lectura y la escritura, conexas al proceso de evangelización, fue desarrollada, durante casi el primer siglo de ocupación, por clérigos formados en otras latitudes.

Las prácticas de fundación de colegios en la Nueva Granada vienen desde comienzos del siglo XVII y son, con contadas excepciones, el resultado del esfuerzo de grupos sociales por encontrar un lugar en la vida económica y política de la sociedad indiana en un contexto en el que la institución de la encomienda empieza a entrar en crisis<sup>83</sup>. Estos primeros colegios se fundaron casi todos en Santa Fe (hoy Bogotá) y a ellos acudía población de distintas provincias del territorio neogranadino para recibir una formación que los acreditara para ejercer como curas doctrineros o para, en determinadas circunstancias, ocupar un cargo en la burocracia. Los principales establecimientos educativos fundados en el territorio neogranadino fueron el Colegio San Bartolomé (1604), la Universidad Tomasina (1623) y el Colegio Nuestra Señora del Rosario (1653).

A diferencia de otros territorios del continente, por su lugar relativamente periférico en la política y la economía trasatlántica, el territorio de Nueva Granada no contó en los siglos XVII y XVIII con una Universidad Real apoyada económicamente por la Corona. En su lugar, se crearon Colegios Mayores, un tipo de colegio facultado para ofrecer cursos conducentes a títulos universitarios de bachiller, licenciado o doctor en Teología o Cánones. Hasta finales del siglo XVIII, los únicos colegios que lograron tener esta facultad de ofrecer cursos de nivel universitario fueron el Colegio Mayor de San Bartolomé y el

---

<sup>82</sup> GONZALBO, Pilar. El virreinato y el nuevo orden. En: Tranck de Estrada, Dorothy (Coord.). La educación en México. México D.F: Colegio de México, 2010. pp. 36-66.

<sup>83</sup> SILVA, Renán. Saber, cultura y sociedad, op. cit., pp. 201-206.

Colegio de Nuestra Señora del Rosario, ambos ubicados en el principal centro político-administrativo de la época: la ciudad de Santa Fe<sup>84</sup>.

Durante los siglos XVII y XVIII, sin embargo, se fundaron también algunos colegios en otros centros urbanos del territorio neogranadino, como Tunja, Pamplona, Pasto y Popayán, en la mayor parte de los casos, como resultado de la confluencia entre las expectativas de vecinos de estas ciudades y la experiencia educativa de la Compañía de Jesús<sup>85</sup>. Sin embargo, algunos de estos colegios fundados en las provincias no adquirieron durante el periodo colonial la facultad para ofrecer cursos conducentes a títulos universitarios o adquirieron esta facultad de forma tardía, durante el siglo XVIII. En muchas ocasiones, los estudiantes neogranadinos recibían sus cursos en los colegios, pero debían desplazarse hacia Santa Fe para buscar allí, en las únicas universidades existentes en la época, la Universidad Tomista y la Universidad Javeriana, la certificación oficial de los cursos tomados en los colegios mediante la realización de exámenes y la expedición de títulos. En efecto, como lo ha señalado el profesor Oscar Saldarriaga<sup>86</sup>, las universidades durante el periodo indiano, por lo menos en el caso neogranadino, fungieron más como instancias de validación y certificación de los saberes adquiridos en los colegios que como instituciones responsables de la puesta en circulación de estos saberes.

La prolongación en el tiempo de las posibilidades de educación creadas en los siglos XVII y XVIII exigía para los neogranadinos hacer frente a un conjunto de condiciones adversas. En primer término, se requería la presencia de capitales económicos de naturaleza privada en tanto las autoridades de la época, hasta bien entrado el siglo XVIII, no realizaron ningún esfuerzo económico sistemático para financiar empresas educativas en el territorio de la Nueva Granada<sup>87</sup>. Por esta razón, por la necesidad de capitales privados,

---

<sup>84</sup> SALDARRIAGA, Op. cit., p. 310.

<sup>85</sup> SILVA, Renan. Saber, cultura y sociedad, op. cit., 216-238.

<sup>86</sup> SALDARRIAGA, Op. cit., p. 313.

<sup>87</sup> SILVA, Renan. Saber, cultura y sociedad, op. cit., 239-240.

solo florecieron proyectos educativos en un grupo muy reducido de centros urbanos donde la actividad minera o las dinámicas comerciales propiciadas por ella permitieron la acumulación de capital para el sostenimiento de catedráticos, la manutención de estudiantes, la compra de terrenos y la construcción o alquiler de espacios para el desarrollo de las actividades educativas.

En los siglos XVII y XVIII, la mayor parte de los colegios neogranadinos fueron dirigidos por comunidades religiosas, especialmente por la Compañía de Jesús, y fueron puestos en marcha gracias a las donaciones y legados de párrocos o personas acaudaladas. En líneas generales, como la ha mostrado el profesor Renán Silva en el trabajo que hemos venido citando, algunos neogranadinos prestantes, residentes en los principales centros urbanos de la época, se comprometían a aportar los terrenos y las rentas para el sostenimiento de estos colegios mientras que, otros, antes de morir, bajo la figura de censos, capellanías o testamentos, donaban significativas sumas de dinero para que la comunidad religiosa las pusieran a préstamo y, con las ganancias derivadas de los intereses, se financiaran los estudios de familiares o vecinos o se realizaran obras piadosas de distinta naturaleza.

En segundo término, para garantizar la permanencia en el tiempo de los colegios, se requería la existencia de un grupo de personas preparadas para orientar cada uno de los cursos necesarios para la obtención de los títulos universitarios. En la práctica, y ante la escasez de personal que cumpliera con las características requeridas, la demanda de profesores fue suplida por los miembros de las comunidades religiosas, por egresados de los mismos colegios o por catedráticos que combinaban las tareas de enseñanza con algún otro tipo de actividad económica. En efecto, durante los siglos XVII y XVIII no se constituyó en Nueva Granada un grupo de personas dedicadas de manera exclusiva a las tareas de la enseñanza ni hubo ninguna institución dedicada a la preparación de estas. Por ello, entre otras cosas, fue muy limitada la expansión de colegios en la red de ciudades, villas y parroquias fundadas en el territorio neogranadino en los siglos XVII y XVIII.

En tercer lugar, la fundación de colegios tuvo que enfrentar los obstáculos derivados de la escasez de espacios adecuados para el desarrollo de las labores de enseñanza. En efecto, como bien lo ha señalado el profesor Pablo Rodríguez<sup>88</sup>, la construcción de edificaciones fue una práctica relativamente marginal en Nueva Granada, por lo menos hasta el siglo XVIII, porque era escasa la disponibilidad de materiales, altos sus costos y múltiples las dificultades para el transporte de estos. En tales circunstancias, solo las ganancias obtenidas por las comunidades religiosas a través del préstamo y de las actividades económicas propias de las haciendas de la época, y algunas donaciones de particulares, permitieron disponer, en aquella época, de espacios físicos para la enseñanza, espacios que, por lo demás, se usaron casi siempre, de forma simultánea, para fines religiosos y educativos. Durante todo el periodo, por lo menos en los colegios de Santa Fe, predominó la figura del internado como alternativa para hacerle frente a las limitantes existentes en materia de construcción y expansión de la infraestructura educativa<sup>89</sup>.

Finalmente, para prolongar su existencia en el tiempo, estos colegios necesitaban una demanda social, un grupo de personas interesadas en hacer uso de estas oportunidades de educación. Este grupo de personas fueron, en el siglo XVII, los criollos empobrecidos por la crisis de la encomienda, un grupo cuyas expectativas de ascenso social quedaron ligadas a la posibilidad de preparación intelectual para el ejercicio de labores propias de la burocracia civil o eclesiástica. Para el siglo XVIII, sin embargo, a este grupo se suman un conjunto de neogranadinos procedentes de familias con capitales económicos

---

<sup>88</sup> RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, Pablo. Casa y orden cotidiano en el Nuevo Reino de Granada, S. XVIII. En: Historia de la vida cotidiana en Colombia. Bogotá: Grupo Editorial Normal, 1996, pp. 103-130.

<sup>89</sup> Sobre los usos de la figura del internado en el periodo colonial se sugiere la lectura del siguiente texto: SILVA, Renán. La vida cotidiana universitaria en el Nuevo Reino de Granada. En: Historia de la vida cotidiana en Colombia. Bogotá: Grupo Editorial Normal, 1996, pp. 391-420.

acumulados a partir de actividades comerciales, pero carentes del capital cultural distribuido por los colegios de la época<sup>90</sup>.

En conjunto, estas prácticas tendientes a la superación de los obstáculos derivados de la escasez de capitales, profesores y espacios escolares configuraron una forma particular de expandir las oportunidades educativas, una forma de lo educativo caracterizada por la alta presencia de capitales privados, por la inexistencia de un grupo social dedicado a las labores de enseñanza, por la concentración territorial de la oferta de colegios, por el uso de la figura del internado y por la alta selectividad en las condiciones de ingreso y permanencia en los establecimientos educativos.

Durante el periodo del régimen indiano y por lo menos hasta la década de los años setenta del siglo XVIII no hubo ningún intento sistemático de organizar o regular políticamente las prácticas educativas de la población. La mayor parte de los establecimientos educativos fueron financiados por particulares y estuvieron regulados a través de reglas establecidas por las personas o grupos que participaron en su fundación o financiación. Como lo han señalado Renán Silva<sup>91</sup> y Oscar Saldarriaga, estos establecimientos funcionaron, fundamentalmente, como corporaciones de saber, como establecimientos creados para servir a intereses de naturaleza particular ligados al posicionamiento de grupos sociales cuya posibilidad de ascenso social estaba vinculada de una u otra forma a la preparación intelectual.

Sin embargo, si bien en este periodo no hubo una organización política sistemática de las prácticas educativas, si hubo un proceso progresivo de organización social de la educación en el cual se fueron jerarquizando los saberes, las instituciones que los ponían

---

<sup>90</sup> SILVA, Renán. La reforma de los estudios en el Nuevo Reino de Granada, 1767-1790. En: Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVII y XVIII. 2004, pp. 107-200.

<sup>91</sup> SILVA, Renán. Los estudios generales en el Nuevo Reino de Granada, 1600-1770. En: Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVII y XVIII. 2004, pp. 19-106.

en circulación y los títulos que acreditaban su adquisición. Para la época, los neogranadinos se escolarizaban a los diez u once años, después de haber aprendido el latín en espacios domésticos o en la estrecha red de escuelas de latinidad distribuidas de forma desigual por las ciudades y villas de la Nueva Granada. Para acceder a los colegios, además del dominio del latín, cada colegio establecía unas reglas particulares, “un procesillo”, consistente habitualmente en exámenes de naturaleza académica sobre el dominio de la lengua y en valoraciones de naturaleza social y cultural ligadas a determinación de la pureza de sangre de los aspirantes y a la nobleza y abolengo de sus familias. En esencia, el acceso a los colegios estaba marcado por filtros de naturaleza cultural y socio-racial, impuestos, generalmente, como lo hemos señalado, por los grupos sociales partícipes en la fundación del establecimiento<sup>92</sup>.

Quienes lograban ingresar a los colegios, debían también superar los obstáculos a la permanencia impuestos por una cultura escolar orientada a la producción de diferencias y a la legitimación social de privilegios. Una organización de los tiempos, los espacios y los ritmos de los procesos educativos signada por exámenes periódicos y certámenes públicos en los que, con el objeto de formar buenos clérigos, burócratas o futuros profesores, se privilegiaban saberes y habilidades relacionadas con la argumentación, la retórica, la gramática y el uso de la lógica formal.

Una vez los colegiales lograban superar los primeros cursos, denominados hasta principios del siglo XX como estudios generales o estudios de literatura y filosofía, los estudiantes estaban en condición de recibir el título de bachiller, un título que, hasta finales del siglo XIX, se consideró como un título de carácter universitario, como la evidencia de la culminación exitosa de una etapa preparatoria para los cursos pertenecientes las facultades mayores<sup>93</sup>: los cursos conducentes al título de licenciado o doctor en Teología o en Cánones.

---

<sup>92</sup> SILVA, Renán. La vida cotidiana universitaria en el Nuevo Reino de Granada, op. cit., p. 396-397.

<sup>93</sup> SALDARRIAGA, Oscar. Op. cit., p. 211.

Por lo anterior, no puede hablarse de la existencia de la educación secundaria en el periodo colonial, ni tampoco puede establecerse una separación precisa entre los estudios ofrecidos en los colegios de la época y los estudios ofrecidos en las instituciones denominadas para esos años como universidades. En los siglos XVII y XVIII predominaron entonces un conjunto de prácticas enseñanza dispersas, reguladas socialmente por los intereses y tradiciones educativas de sus fundadores. Prácticas caracterizadas por la existencia de barreras socioculturales y socio-raciales, expresadas, en la mayor parte de los casos, en estrictas condiciones impuestas a la población para acceder a los establecimientos o permanecer en ellos.

Finalmente, quienes lograban realizar estudios en los colegios o, eventualmente, obtener un título, tenían algunas posibilidades de acceso al mundo laboral en el ejercicio de labores relacionadas con la divulgación y defensa de la doctrina católica, con las actividades propias de la burocracia colonial o, eventualmente, en labores de enseñanza. En la práctica, y a través de distintos mecanismos, algunos neogranadinos nacidos en provincia lograron acceder a estas corporaciones de saber y, a partir del capital social y cultural acumulado en ellas, lograron ocupar un espacio en las burocracias locales y alternar sus labores administrativas con el ejercicio de la enseñanza en escuelas de latinidad, escuelas que, como lo señalamos anteriormente, eran frecuentadas por grupos de neogranadinos que aspiraban ingresar a colegios ubicados en su lugar de residencia o en las pocas ciudades y villas que durante los siglos XVII y XVIII adquirieron facultades para ofrecer cursos conducentes a los títulos de carácter universitario<sup>94</sup>.

A finales del siglo XVIII se había consolidado entonces una primera red de colegios distribuida de forma asimétrica en las ciudades y villas del territorio neogranadino. Esta estrecha red de colegios fue financiada casi de forma exclusiva por recursos de

---

<sup>94</sup> SILVA, Renán. Los ilustrados de Nueva Granada (1760-1808) Genealogía de una comunidad de interpretación. Medellín: Banco de la República-EAFIT, 2002, pp. 99-144.

particulares y fue orientada por comunidades religiosas de jesuitas, franciscanos y agustinos: comunidades creadas en la mayoría de los casos en Europa, en el contexto de las disputas por fieles que acontecieron después de la publicación de las tesis de Martín Lutero a comienzos del siglo XVI.

Estos colegios funcionaron en espacios donde se alternaban las actividades religiosas con actividades educativas. Por el propósito que orientó su fundación, la formación de clérigos y burocracia civil, estos establecimientos privilegiaron el desarrollo de habilidades para la argumentación y la exposición pública de ideas y promovieron la creación de una cultura escolar caracterizada por una serie de disciplinas y rituales periódicos en los que, además de la demostración pública de las habilidades de los estudiantes, se desarrollaban actividades propicias para afirmar identidades y producir diferencias sociales como desfiles públicos, torneos y disputas retóricas de distinto orden, la mayoría de ellas, con participación de autoridades civiles o de personas externas a los colegios<sup>95</sup>.

Si bien estas colegios mayores y colegios seminario fueron la base de las fundaciones de colegios realizadas en los años posteriores a la independencia, desde finales del siglo XVIII su naturaleza y sus funciones se fueron transformando en un contexto donde, en el marco de las reformas borbónicas, la Corona intenta recuperar el control del territorio neogranadino a partir de la promoción de nuevas formas de uso económico del territorio, del desmonte progresivo de los monopolios comerciales, del cobro de algunos impuestos y de la disminución de los privilegios otorgados a las comunidades religiosas; especialmente en cuanto al uso del crédito<sup>96</sup>.

---

<sup>95</sup> SILVA, Renán. Los estudios generales en el Nuevo Reino de Granada. Op. cit., pp. 46-89.

<sup>96</sup> SAFFORD, Frank. El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2014, pp. 161-196.

Estas reformas llevadas a cabo durante el siglo XVIII tuvieron lugar en un escenario económico y social en el que se venían ampliando las posibilidades para la creación de oportunidades educativas en distintas provincias del territorio de la Nueva Granada. En el campo económico, el auge de la minería estaba dinamizando las relaciones comerciales, permitiendo inéditos procesos de acumulación de capitales, posibilitando la formación de nuevos centros urbanos y permitiendo la emergencia o consolidación de actividades económicas ligadas directa o indirectamente a la minería en el territorio que hoy ocupan los departamentos de Cauca, Nariño, Antioquia y Valle del Cauca<sup>97</sup>. En efecto, en este contexto económico se formó aproximadamente el 20% de los núcleos urbanos que hoy integran la red de municipios del país y se autorizó a algunos cabildos para establecer autónomamente esquemas de rentas que luego, en las décadas posteriores, se convertirían en la base de financiación de empresas educativas agenciadas por autoridades civiles<sup>98</sup>.

Con la creación del Virreinato de la Nueva Granada y los cambios introducidos por las autoridades civiles de la época en la forma de concebir y administrar el territorio, se incrementó también el interés por conocer las “riquezas de la tierra” y se hizo poco a poco posible y necesaria la circulación de saberes distintos a aquellos indispensables para el ejercicio del sacerdocio o para el desempeño de las labores propias de la burocracia civil. Sin embargo, estos denominados “saberes modernos” ligados a la agricultura, la minería, las construcciones civiles, la cartografía, entre otros, solo encontrarían un espacio permanente en los establecimientos educativos de Colombia en las postrimerías del siglo XIX<sup>99</sup>.

---

<sup>97</sup> JARAMILLO URIBE, Jaime. La economía en el Virreinato (1740-1810). En: OCAMPO, José Antonio (Comp.). Historia Económica de Colombia. Bogotá: Editorial Planeta-Fedesarrollo, 2007, pp. 61-92.

<sup>98</sup> GARRIDO, Margarita. Vida cotidiana y pública en las ciudades coloniales. En: Historia de la vida cotidiana en Colombia. Bogotá: Grupo Editorial Normal, 1996, pp. 131-158.

<sup>99</sup> SAFFORD, Frank. El ideal de lo práctico, op. cit., p. 381-432.

Desde esos años, como lo ha señalado Renán Silva<sup>100</sup>, se produjo un mayor acceso a los colegios de estudiantes procedentes de familias con ingresos ligados a actividades comerciales, así como una mayor participación de capitales económicos de origen comercial en la fundación de establecimientos educativos. En la práctica, ello trajo como consecuencia una paulatina modificación de las reglas de acceso a los colegios, reglas que poco a poco dejaron de estar fundadas en criterios socio- raciales como la pureza de sangre o la pureza de oficios para incluir criterios de acceso ligados a la pertenencia a un lugar (a una ciudad o a una villa particular) o a la condición económica de los aspirantes.

Por todo lo anteriormente descrito es posible afirmar que, durante el periodo denominado en la historiografía como colonial o indiano, no surgió un tipo de educación equiparable a la que hoy denominamos educación secundaria. El título de bachiller, para ese entonces, a la usanza europea, se consideró como un título de carácter universitario orientado a la preparación de los estudiantes para el ingreso a las facultades mayores donde se tomaban los cursos necesarios para obtener los títulos de mayor valor en la jerarquía de los estudios universitarios: los títulos de licenciado y doctor. En los siglos XVII y XVIII existieron en cambio un conjunto de prácticas dispersas, sin regulación política por parte de la corona, muy desigualmente distribuidas en el territorio y soportadas en reglas que dejaban a la mayor parte de la población sin posibilidades educativas. No obstante, con las reformas borbónicas se empiezan a observar cambios marginales en las prácticas educativas, cambios en los que, sin duda, la novedad más importante es la emergencia del interés de una autoridad civil por fomentar una organización política de la educación soportada en la creación de las escuelas de primeras letras y en una reforma a los estudios universitarios orientada, está última, a la puesta circulación de saberes útiles para el aprovechamiento de la riqueza y las bondades del territorio neogranadino. Para esos años, la población de Bucaramanga no contaba aún con ningún colegio que ofreciera posibilidades de educación preparatoria para la obtención de títulos

---

<sup>100</sup> SILVA, Renán. Los ilustrados de Nueva Granada, op. cit., p. 36-46.

universitarios y la ciudad de Pereira no existía todavía en el ordenamiento político-administrativo del territorio.

### **De las prácticas de creación, organización y uso de los colegios fundados en territorio de la actual República de Colombia entre 1823 y 1890**

Una vez alcanzada la independencia, en la tercera década del siglo XIX, un conjunto heterogéneo de agentes participó en el pausado proceso de ampliación de las posibilidades de educación de la población en el territorio de la actual República de Colombia. Las construcciones habitadas otrora por comunidades religiosas sirvieron de albergue y base material para los ideales educativos embrionarios de una república en ciernes. En esa época, en la década de los años veinte del siglo XIX, nació una nueva generación de establecimientos educativos impulsados por el anhelo de formar ciudadanos fieles a la patria nueva y burócratas útiles para preservar en el tiempo los beneficios de la independencia y contribuir a la construcción de la República<sup>101</sup>.

Sin embargo, para materializar estas expectativas educativas las autoridades de la época tuvieron que arreglárselas para hacerle frente a significativos obstáculos derivados de la organización social de la educación en el periodo del régimen indiano y de la ardua búsqueda de una forma de organización política en la que convergieran los intereses de distintos actores que, para esos años, se consideraban merecedores de un espacio en la vida económica y política del país. En ese contexto, la determinación de las autoridades civiles fue, como lo ha señalado claramente la profesora Olga Lucía Zuluaga<sup>102</sup>, crear un tipo de distribución jerárquica de las posibilidades de educación consistente en autorizar

---

<sup>101</sup> PITA PICO, Roger. *Patria, Educación y Progreso: el impulso a las escuelas y colegios públicos en la naciente República de Colombia, 1819-1828*. Bogotá: Academia Colombiana de Historia, 2017, pp. 221-358.

<sup>102</sup> ZULUAGA, Olga Lucía. *La educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) – Universidad de Antioquia, 2000, pp. 90-94.

la fundación de escuelas de primeras letras en los poblados de menor jerarquía en el ordenamiento político-administrativo de la época; la fundación de colegios en las capitales de provincia donde no había universidades y la fundación de universidades en las tres ciudades de mayor importancia en la política y en la economía neogranadina: Santa Fe, Cartagena y Popayán.

Esta forma de distribución jerárquica de las posibilidades de educación de la población buscaba entonces garantizar el acceso a las habilidades de lectura, escritura y aritmética a la mayor cantidad posible de ciudadanos a través de las escuelas de primeras letras y ampliar las posibilidades de acceso a estudios de carácter universitario concentrando los colegios en aquellas ciudades donde materialmente había más probabilidades de encontrar espacios adecuados para la enseñanza y de encontrar catedráticos con la preparación para orientar aquellos cursos exigidos, en la época, para la obtención de los títulos universitarios de bachiller, licenciado y doctor.

En la práctica, esta forma de ampliar las oportunidades educativas de la población permitió una primera expansión territorial de la oferta de cursos generales o de carácter preparatorio: de los cursos indispensables en la época para obtener el título de bachiller y transitar hacia estudios universitarios de mayor jerarquía. En efecto, en la década de los años veinte del siglo XIX se fundó el grupo de colegios denominados en la historiografía como colegios santanderinos, provinciales o universitarios que, durante casi toda la centuria decimonónica y durante las primeras décadas del siglo XX, concentraron los esfuerzos civiles y gubernamentales por ampliar las oportunidades de educación post-elemental de la población: el Colegio de Boyacá, el Colegio San Simón de Ibagué, el Colegio Santa Librada de Cali, el Colegio Santa Librada de Neiva, el Colegio del Socorro, el Colegio de Vélez, el Colegio de San José de Guanentá de San Gil y el Colegio San José de Pamplona<sup>103</sup>.

---

<sup>103</sup> PITA PICO, Roger, Educación y Progreso, op. cit., pp. 232-233.

Materialmente, como lo ha señalado Roger Pita<sup>104</sup> en varios de sus trabajos, los colegios decimonónicos se financiaron con recursos económicos procedentes de distintas fuentes y fueron puestos en funcionamiento, en muchos casos, en espacios que habían sido usados en el régimen indiano para actividades religiosas. A la usanza de los siglos XVII y XVIII, estos establecimientos funcionaron bajo la modalidad de internado, modalidad que, entre otras cosas, obedecía a la necesidad de albergar población procedente de distintas latitudes que, ante la concentración de la oferta, tenía que desplazarse hasta las capitales de provincia para continuar sus estudios. Se acudió también, ante la ausencia de personal preparado para la enseñanza, a la contratación de personal extranjero, al reclutamiento de profesores entre los estudiantes de los colegios al tiempo que persistió en el ejercicio de la docencia la figura del catedrático: la figura de un tipo de profesor que alternaba las labores de enseñanza en los colegios con otras actividades económicas<sup>105</sup>. Esta figura del catedrático va a persistir hasta bien entrado el siglo XX, especialmente en ciudades que, como Pereira y Bucaramanga, estuvieron relativamente al margen de los desarrollos educativos en materia de colegios durante casi todo el primer siglo de vida republicana.

Como lo ha puesto en evidencia la profesora Olga Lucía Zuluaga<sup>106</sup>, esta práctica de distribución geográfica de las oportunidades de educación generó múltiples tensiones y conflictos entre las autoridades de orden nacional y las autoridades provinciales. En efecto, durante las décadas de los años treinta y cuarenta del siglo XIX, muchas provincias reclamaron ante las autoridades nacionales el derecho a ofrecer en sus

---

<sup>104</sup> PITA PICO, Roger. "Los colegios en Colombia en los primeros años de vida republicana, 1819-1828". *Revista Educación y Ciencia* n. 18. (2015): 137-158. doi: <https://doi.org/10.19053/01207105.5338>. PITA PICO, Roger. "Realidades y desafíos de la financiación de los colegios públicos en los primeros años de la vida republicana en Colombia, 1819-1828". *Revista Mexicana de Historia de la Educación III*, n.6 (2015): 181-206.

<sup>105</sup> SAFFORD, Frank. *El ideal de lo práctico*, op. cit., p. 201-217.

<sup>106</sup> ZULUAGA, Olga Lucía. *La educación pública en Colombia 1845-1875*, op. cit., pp. 89-143.

colegios cursos conducentes a los títulos de universitarios de bachiller, licenciado y doctor, pero no lograron alcanzar estas facultades porque no podían materialmente encontrar profesores que se hicieran cargo de algunos cursos, especialmente aquellos ligados con las ciencias naturales, o porque las autoridades nacionales hicieron ingentes esfuerzos por mantener el control de los estudios de carácter universitario mediante la centralización de los procesos de expedición de los títulos en las universidades existentes. En algunos casos, los colegios lograban la autorización para ofertar los cursos en provincia, pero los estudiantes de estos colegios debían desplazarse hasta alguna de las universidades para, mediante exámenes, demostrar la adquisición de los saberes demandados para la obtención de los títulos universitarios. Fue en este contexto que, hacia los años cuarenta del siglo XIX, algunos de los colegios fundados en los años posteriores a la independencia recibieron la denominación de “colegios universitarios” en tanto se les facultó para ofrecer cursos conducentes a la obtención de títulos de bachiller, licenciado o doctor. En el caso del departamento de Santander por lo menos dos colegios recibieron esta denominación: el Colegio Universitario de Vélez y el Colegio Universitario del Socorro.

Estas disputas por la descentralización de los estudios universitarios se intensificaron en la década de los años cuarenta del siglo XIX y precipitaron, a mediados del siglo XIX, la implementación de una medida radical por parte de las autoridades nacionales: la abolición de los títulos educativos como criterio de certificación social de la posesión de saberes y la abolición de las instituciones universitarias que, como en el periodo indiano, tenían fundamentalmente la función de servir como instancias de certificación o validación de saberes. Como consecuencia de estas medidas, conocidas en la historiografía nacional como políticas de *libertad de enseñanza*, desde comienzos de la década de los años cincuenta del siglo XIX hasta la fundación de la Universidad Nacional, en 1867, los títulos académicos perdieron valor social en el país y muchos colegios tuvieron que cerrar sus puertas ante la baja afluencia de estudiantes<sup>107</sup>. Con la fundación

---

<sup>107</sup> ZULUAGA, Olga Lucía, *ibid.*, pp. 165-221.

de la Universidad Nacional (1867) el gobierno central intentó nuevamente tomar el control de estudios universitarios, buscando, a través de esta institución, producir referentes en materia de organización de los estudios y establecer esquemas de vigilancia con el propósito de asegurar, en la medida de las posibilidades de la época, el cumplimiento a nivel institucional de las disposiciones establecidas desde el nivel central.

En la década de los años setenta del siglo XIX, y en el marco de esfuerzos gubernamentales por ampliar las oportunidades de acceso de la población a las escuelas primarias o de primeras letras, se produjo un tercer ciclo de expansión de las oportunidades de educación post-elemental para la población del país ligado a la fundación de las Escuelas Normales<sup>108</sup>. Aunque estas escuelas tuvieron un funcionamiento discontinuo durante las últimas décadas del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX, significaron la puesta en circulación de saberes post-elementales en una red más amplia de ciudades, entre las que se incluye la ciudad de Bucaramanga y, sobre todo, la apertura de posibilidades de educación para el trabajo de algunas mujeres cuyas alternativas de educación, hasta ese entonces, están restringidas a la educación elemental o a la educación orientada al ejercicio de actividades asociadas con sus roles como madres y esposas. En este proyecto de las Escuelas Normales, al igual que en otros proyectos desarrollados previamente, se usó el mecanismo de contratar pedagogos extranjeros para el direccionamiento de los procesos educativos tendientes a ampliar las oportunidades de educación más allá de los límites de las escuelas primarias<sup>109</sup>.

Las comunidades religiosas, protagonistas de los procesos de creación de oportunidades de educación en el periodo indiano, tuvieron, sin embargo, un lugar relativamente

---

<sup>108</sup> BÁEZ OSORIO, Myriam. El surgimiento de las escuelas normales femeninas en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. n. 4 (2002): 157-180.

<sup>109</sup> SERRANO, Enrique. Las misiones pedagógicas alemanas y la formación de las Escuelas Normales: el hilo conductor de la modernidad en Colombia. En: CONSTAÍN, Juan Esteban (ed.) 200 años de la presencia alemana en Colombia editado. Bogotá: Universidad del Rosario, 2012, pp. 25-38.

marginal en la generación de alternativas de educación durante los primeros años de vida republicana<sup>110</sup>. Sin embargo, y allende las disputas de carácter ideológico en torno a su función educativa, estas comunidades fueron adquiriendo paulatinamente un rol central en un sector de la educación desatendido por las autoridades civiles: la educación de las mujeres. En efecto, como lo ha mostrado la profesora Patricia Londoño<sup>111</sup>, durante la centuria decimonónica llegaron al país comunidades religiosas orientadas a la educación de las mujeres, comunidades que participaron en la fundación de establecimientos de duración prolongada en el tiempo como es el caso de los colegios fundados con participación de las Hermanas de la Presentación en Sogamoso (1881), San Gil (1885) y Ocaña (1889); el colegio fundado por las Hijas de María Auxiliadora en Zipaquirá (1884) y el colegio fundado por las Madres Bethlemitas en Palmira (1888).

En síntesis, puede afirmarse que en las primeras décadas de vida republicana se produjo en el país un primer proceso de expansión geográfica de las alternativas de educación post-elemental sin que surgiera todavía la educación secundaria como nivel o modalidad educativa jerárquicamente diferenciada de aquella ofertada en las escuelas de primeras letras y en las universidades. Los cursos necesarios para obtener el título de bachiller –denominados para la época como estudios generales o estudios de literatura y filosofía– fueron poco a poco adquiriendo un espacio en colegios ubicados en zonas urbanas que estuvieron relativamente al margen de los procesos económicos y políticos del periodo indiano, aunque conservando siempre su carácter de estudios de nivel universitario. Esta expansión territorial moderada se profundizó en la década de los años setenta del siglo XIX con la creación de las Escuelas Normales, instituciones que, por primera vez, abrieron a las mujeres del país las puertas de un mundo laboral en un oficio desligado del ámbito doméstico: el oficio de la enseñanza.

---

<sup>110</sup> SAFFORD, Frank. El ideal de lo práctico, op. cit., p. 199.

<sup>111</sup> LONDOÑO VEGA, Patricia. “Educación femenina en Colombia, 1780-1880”. Boletín Cultural y Bibliográfico 31 n. 37 (1994): 21-59.

Sin embargo, como lo hemos señalado, estas prácticas decimonónicas de creación de alternativas de educación tuvieron efectos limitados por razones de distinta índole como la precariedad de la estructura fiscal del gobierno central, la inestabilidad política, la falta de personal para orientar cursos en las provincias, la baja capacidad administrativa estatal para hacer seguimiento al cumplimiento de las disposiciones legales y los enormes obstáculos derivados de la precariedad de los sistemas de transporte y de la baja diversificación de una estructura económica concentrada todavía en el sector primario de la economía y en un sector servicios incipiente<sup>112</sup>, sectores en los cuales, para la época, no se requería disponer de saberes distintos a los puestos en circulación por las escuelas primarias o de primeras letras. Así las cosas, los estudios post-elementales en la centuria decimonónica alimentaron, casi de forma exclusiva, las aspiraciones de sectores sociales urbanos que, ante la inexistencia de otras alternativas económicas, veían la política y el servicio público como única ruta para materializar sus expectativas personales y familiares<sup>113</sup>.

## **Capítulo 2. El proceso de emergencia y consolidación del nivel de educación secundaria o segunda enseñanza en zonas urbanas de Colombia (1892-1927)**

En este capítulo se describe el proceso de emergencia y consolidación de la educación secundaria en Colombia en el periodo comprendido entre 1892 y 1927. Para cumplir con

---

<sup>112</sup> MELO GONZÁLEZ, Jorge Orlando. Las vicisitudes del modelo liberal (1850-1899). En: OCAMPO, José Antonio. Historia Económica de Colombia. Bogotá: Planeta-FEDESARROLLO, 2007, pp. 135-194.

<sup>113</sup> DEAS, Malcolm. La política en la vida cotidiana republicana. En: Historia de la vida cotidiana en Colombia. Bogotá: Grupo Editorial Normal, 1996, pp. 271-290.

este propósito se analizan las condiciones que hicieron posible la incorporación de la educación secundaria como un nivel de formación dentro de la organización política de la educación en el país. Se describen las prácticas desplegadas por los funcionarios del gobierno nacional con miras a establecer relaciones entre la educación secundaria y los demás niveles de formación. Se caracterizan las prácticas puestas en marcha por los funcionarios para regular o vigilar las actividades desarrolladas el campo de la educación secundaria. Se estudian las prácticas utilizadas en la época para financiar la expansión de las oportunidades de educación secundaria y las prácticas usadas en el periodo para garantizar la formación de profesores de secundaria. Finalmente, se hace un balance de las prácticas de creación de oportunidades educativas características del periodo y se analiza el estado de la educación secundaria en el país finalizando la tercera década del siglo XX.

Estudios previos<sup>114</sup> señalan que, para finales del siglo XIX, un número importante de estados nacionales en formación se encontraban en el proceso de organización de sus sistemas educativos nacionales, proceso que implicó un ejercicio de sistematización, es decir, un esfuerzo por establecer funciones y formas de relación entre las distintas modalidades de educación existentes para la época<sup>115</sup>. Como resultado de ese proceso de sistematización, algunos países optaron por autorizar o apoyar la creación de modalidades de educación secundaria distintas a la educación secundaria académica o preparatoria para los estudios universitarios, mientras que otros concentraron sus esfuerzos en financiar de forma directa establecimientos nacionales de educación

---

<sup>114</sup> OSSENBACH, Gabriela. Bases para el avance de la historia comparada de la educación en Iberoamérica. En: OSSENBACH, Gabriela y ZULUAGA, Olga Lucía. Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XIX. Tomo 1. Bogotá: Editorial Magisterio, 2004, pp. 23-66. MULLER, Detlef et al. El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social (1870-1920). España: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992, pp. 37-86.

<sup>115</sup> MULLER, Detlef. El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania. En: MULLER, Detlef et al. El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social (1870-1920). España: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992, pp. 37-86.

secundaria académica, como fue el caso de países como Argentina y Chile donde se fundaron, en la segunda mitad del siglo XIX, establecimientos de secundaria académica financiados y reglamentados por los gobiernos centrales o federales<sup>116</sup>. En la mayoría de los países latinoamericanos se fundaron también durante este periodo, escuelas normales cuya función fue la preparación del personal de maestros para soportar los procesos de expansión de la educación primaria<sup>117</sup>. En su orden y en algunos casos, se fundaron también, durante estos años, instituciones de educación secundaria para mujeres como es el caso de los liceos fiscales chilenos<sup>118</sup>.

En Colombia, como en la mayor parte de los países del continente, hubo también un esfuerzo por incrementar el control del gobierno central o nacional sobre el conjunto de

---

<sup>116</sup> SCHOO, Susana. "Los colegios nacionales en el periodo fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888)". *Historia de la educación. Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Vol.15. n.2 (2014): 37-68. SCHOO, Susana. "Debates parlamentarios en torno a la conformación de la educación secundaria en tiempos de la confederación argentina y de la organización nacional". *Historia de la Educación* n.37 (2018): 315-339. CRUZ BARROS, Nicolás. *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile (1843-1876). El plan de estudios humanista*. Santiago: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2002.

<sup>117</sup> FIORUCCI, Flavia. Maestros para el sistema de Educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Vol. II, num.3, 2014, pp. 25-45. FIORUCCI, Flavia. País afeminado, proletariado feminista. Mujeres inmorales e incapaces. La feminización del magisterio en disputa (1900-1920). En: *Anuario de Historia de la Educación* Vol. 17. No.2, 2016, pp. 120-137.

<sup>118</sup> LABARCA, Amanda. El desarrollo de los liceos de niñas. En: *Actividades femeninas en Chile*. Santiago. La Ilustración, 1928, pp. 192-206. SERRANO, Sol. "El ocaso de la clausura: mujeres, religión y estado nacional. El caso chileno". *Historia* n.42. Vol. II (2009): 505-535. VICUÑA, Pilar. "Muchachitas liceanas: la educación y la educanda del liceo fiscal femenino en Chile, 1890-1930" (Tesis de maestría, Universidad de Chile, 2012). VICUÑA, Pilar. "El liceo fiscal femenino". En: *Historia de la educación en Chile (1810-2010). La educación nacional (1880-1930)* editado por Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo y Sol Serrano (Santiago de Chile: Editorial Taurus, 2012), 268-287.

prácticas educativas desarrolladas en el territorio y, en ese sentido, puede afirmarse que, entre 1892 y 1930, se pusieron las bases de lo que sería la estructura del sistema educativo durante buena parte del siglo XX. Sin embargo, y ello ha sido señalado claramente por la historiografía nacional sobre el periodo<sup>119</sup>, el nivel de desarrollo institucional del Estado colombiano, la inestabilidad política existente en el país, las penurias fiscales del gobierno central, la precaria incorporación del país a la economía mundial y la escasez de personal preparado para las labores de enseñanza impidieron un control estatal eficaz sobre los destinos de la educación secundaria y obligaron a los funcionarios de la época a desplegar un conjunto heterogéneo de prácticas que derivaron, a la postre, en una desigual distribución de la oferta de educación secundaria y en una alta concentración de dicha oferta en manos de congregaciones religiosas y actores de nivel local o provincial.

En las páginas que siguen se caracterizan estas formas de actuar, estas artes de hacer, este conjunto de prácticas que hicieron posible no solo la delimitación de las funciones de la educación secundaria al interior del sistema educativo, sino también su consolidación social como nivel de formación: consolidación expresada en un crecimiento de la demanda social de estudios secundarios financiados total o parcialmente por sectores de la población que paulatinamente van adquiriendo el deseo y la capacidad económica para ocuparse por cuenta propia de la educación de sus hijos.

---

<sup>119</sup> HELG, Aline. La educación en Colombia 1918-1957, op. cit., p. 73-109. SILVA, Renán. La educación en Colombia (1870-1930). En: Nueva Historia de Colombia. Tomo IV, 1989, pp. 61-86. SÁENZ, Javier; QUICENO, Humberto y VAHOS, Luis Arturo. La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. En: ZULUAGA, Olga Lucía y OSEENBACH, Gabriela (compiladoras). Modernización de los sistemas educativos latinoamericanos Siglo XX (tomo 2). Bogotá: Editorial Magisterio, 2004. pp. 105-170.

A finales del siglo XIX, crear desde el gobierno central oportunidades más allá de los límites de las escuelas primarias constituía una tarea compleja. La experiencia política del federalismo había debilitado considerablemente el poder del gobierno central en muchos frentes. La base fiscal del gobierno nacional había quedado confinada a los impuestos recaudados por la vía del comercio internacional<sup>120</sup>. La posibilidad de hacer cumplir leyes en todo el territorio se había reducido de forma sustantiva. Las guerras o enfrentamientos civiles seguían siendo recurrentes. La incorporación de la economía nacional al mercado mundial había sido precaria y esporádica. Las posibilidades de comunicación entre las regionales del país eran limitadas por la precariedad de las alternativas de transporte<sup>121</sup>. Y, sumado a ello, había una enorme carencia de capital económico y humano para poner en marcha cualquier empresa educativa que implicara la puesta en circulación de saberes asociados con la química, la física, la biología o el comercio, entre otros.

Sin embargo, conscientes en alguna medida de estas condiciones, los miembros de la clase política se empeñaron en recuperar el poder y los márgenes de maniobra del gobierno central a partir de la consigna: “orden y progreso”. La búsqueda del orden llevó a la construcción de un proyecto de regeneración moral del país en el que, sin duda, jugó un papel central la iglesia católica, vista por los dirigentes de la época como el cemento moral de una sociedad colombiana que, para esos años, estaba fragmentada por las ideologías partidistas y los inveterados poderes regionales<sup>122</sup>. La búsqueda del progreso, en entre tanto, llevó a la expansión paulatina de las alternativas de transporte, a la construcción de obras públicas, al fomento de la industria incipiente, a la apertura del país

---

<sup>120</sup> DEAS, Malcolm. Los problemas fiscales en Colombia en el siglo XIX. En: Del poder y la gramática. Y otros ensayos sobre historia, política y literatura colombianas. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1993, pp. 61-106.

<sup>121</sup> PALACIOS, Marco. Población y sociedad. En: POSADA, Eduardo (Comp). Colombia. La apertura al mundo 1880/1930. Madrid: Editorial Taurus, 2015, pp. 201-235.

<sup>122</sup> HENDERSON, James. La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez 1889-1965. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2006, pp. 16-22.

al capital externo y, además de ello, a la búsqueda de alternativas de educación<sup>123</sup> para una población que, hasta esa época, había estado, incluso, al margen de los ambiciosos proyectos de expansión de la escuela primaria puestos en práctica por los liberales radicales en la década de los años setenta del siglo XIX.

El proyecto de recuperar el orden tuvo sus primeros reveses con la cruenta Guerra de los Mil Días (1899-1902) y con la separación de Panamá (1903). Sin embargo, a partir del gobierno del General Rafael Reyes (1904-1909) y hasta finales de los años veinte, Colombia experimentó una relativa estabilidad política, un significativo desarrollo institucional y un crecimiento económico sostenido a partir de la expansión de la caficultura y la consolidación de enclaves económicos en la explotación de plantaciones de banano y de pozos petroleros<sup>124</sup>. La separación de Panamá generó también algunos temores y prevenciones que llevaron a las autoridades políticas de la época a replantear la organización política del territorio, fragmentando los poderes regionales a partir de la creación de nuevos departamentos<sup>125</sup>. Para esos años, el país pasó de tener nueve departamentos a tener catorce departamentos, apareciendo en la vida política y administrativa del país los departamentos de Atlántico, Caldas, Huila, Valle del Cauca, Nariño, Santander del Sur y Norte de Santander.

Estas transformaciones en el plano político fueron de la mano también con transformaciones en el plano social y cultural. En alguna medida, la creación de los nuevos departamentos constituyó un reconocimiento jurídico de la emergencia de nuevos polos de desarrollo económico del país: el posicionamiento de Barranquilla como ciudad portuaria, el posicionamiento de Cali como ciudad agroindustrial y el reconocimiento de

---

<sup>123</sup> Ibid., pp. 68-115.

<sup>124</sup> KALMANOVITZ, Salomón. Nueva Historia Económica de Colombia. Bogotá: Fundación Universitaria Jorge Tadeo Lozano, 2010, pp. 105-130.

<sup>125</sup> QUINCHE CASTAÑO, Carlos Andrés. *El Quinquenio de Rafael Reyes y la transformación del mapa político-administrativo colombiano*. En: Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura. Vol. 38. No. 1, 2011, pp. 51-78.

las transformaciones generadas por las economías cafeteras en los Santanderes y en el centro occidente del país. Bucaramanga y Pereira están precisamente en el corazón de esas transformaciones, en el corazón de un profundo cambio en la distribución de la población y en las jerarquías urbanas, un cambio en el que, como lo ha señalado Marco Palacios<sup>126</sup> y Jesús Antonio Bejarano<sup>127</sup>, la población del país, concentrada por más de tres siglos en la zona oriental, empieza a ocupar nuevas zonas motivada, en parte, por las dinámicas económicas generadas por el petróleo, el banano, la caña de azúcar, la ganadería y el café.

Los capitales marginales acumulados durante las bonanzas económicas del siglo XIX empiezan también a generar un impacto sobre la estructura económica y social del país. Las actividades comerciales empiezan a intensificarse. La red de comunicaciones y transportes empieza poco a poco a ensancharse y, sobre todo, empiezan a consolidarse las primeras dinámicas de crecimiento industrial y de desarrollo urbano, movidas también, evidentemente, por adelantos tecnológicos que hicieron posible la construcción de los primeros acueductos y las primeras redes eléctricas. Si bien las actividades agrícolas de exportación siguieron siendo la base de la estructura económica del país, empiezan a aparecer las primeras señales de diversificación de esta estructura económica vinculadas especialmente con las actividades comerciales y actividades ligadas a la producción de textiles, alimentos, bebidas, cemento, velas y jabones. Todo ello, desde luego, sin que perdieran su peso específico, en el medio urbano, las actividades artesanales. A las clases sociales características de los centros urbanos de siglo XIX, empiezan entonces a sumársele funcionarios gubernamentales, comerciantes, obreros, propietarios de pequeñas fábricas y, sobre todo, empleados dedicados a la comercialización de bienes y servicios.

---

<sup>126</sup> PALACIOS, Marco. Población y sociedad, op. cit., pp. 236-261.

<sup>127</sup> BEJARANO, Jesús Antonio. El despegue cafetero (1900-1928). En: OCAMPO, José Antonio. Historia Económica de Colombia. Bogotá: Planeta-FEDESARROLLO, 2007, pp.195-209.

Estos procesos políticos y económicos dinamizaron también la construcción de identidades políticas. La idea de ciudadanía, otrora ligada casi de forma exclusiva al amor a la patria, empezó también a vincularse con el amor a la patria chica, al terruño, dando lugar a identidades construidas en torno a la pertenencia a una ciudad o a un departamento. Ser ciudadano se convirtió cada vez más, entonces, en sinónimo de compromiso y lealtad con una ciudad o con un departamento<sup>128</sup>. En efecto, un número importante de las fundaciones de colegios de esta época y de las décadas siguientes guarda estrechos vínculos con ese deseo de engrandecer la patria chica, de hacer brillar la ciudad o el departamento en el escenario nacional.

A nivel cultural, las implicaciones de este proceso fueron también sustantivas y estuvieron orientadas, en parte, por la necesidad de adaptar los mecanismos de transmisión cultural a las nuevas realidades. Las élites políticas y económicas de la época, movidas en parte por una cierta desconfianza hacia los sectores populares<sup>129</sup>, intentaron por distintos frentes generar hábitos y destrezas para el trabajo urbano entre contingentes de población habituadas al ritmo de la vida y el trabajo en las zonas rurales. En buena medida, convencidos de que el trabajo era un catalizador moral, un generador de hábitos y habilidades favorables para la construcción del orden y el progreso anhelados<sup>130</sup>.

Los intelectuales de la época, ampliamente influenciados por corrientes de pensamiento afines al positivismo y por la difusión social de algunos saberes modernos orientados a la comprensión del funcionamiento del cuerpo, la organización del trabajo y el comportamiento de los seres humanos, participaron también en el debate social y en los

---

<sup>128</sup> ACEVEDO PUELLO, Rafael Enrique. Escuela y políticas educativas en la Provincia de Cartagena entre 1903 y 1919. *Revista El Taller de la Historia*. Vol. 1 No.1, 2009, 109-136.

<sup>129</sup> ARCHILA NEIRA, Mauricio. Imágenes de los subalternos en Colombia 1886-1958. En: *Logos*: No. 8, Artículo 7, 2005.

<sup>130</sup> MAYOR MORA, Alberto. *Ética, trabajo y productividad en Antioquia*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1984, pp. 359-398.

esfuerzos por conjugar orden y progreso<sup>131</sup>. Hubo desde estos años una asociación entre desarrollo del conocimiento científico y progreso; una convicción más o menos generalizada de que el comportamiento humano se podía encauzar a partir de la construcción de leyes racionales y, sobre todo, una voluntad general de fundamentar la construcción del estado en conocimientos sobre la población, su vida y su comportamiento. Herederas de este núcleo embrionario de conceptualización sobre lo social fueron las famosas teorías sobre el determinismo geográfico, sobre la degeneración de la raza, sobre la organización racional del trabajo y sobre la política fiscal y monetaria del Estado. Hacia la década de los años veinte, estos discursos legitimaron la creación de instituciones de alto impacto en el desarrollo estatal como el Banco de la República y la Contraloría General de la Nación y de prácticas en el ámbito educativo ligadas al desarrollo de las construcciones escolares, la estadística escolar, los restaurantes escolares y la medicina escolar, prácticas estas últimas que, entre otras cosas, fueron el núcleo de las reformas educativas en el Departamento de Boyacá y de las reformas en otras partes del territorio nacional<sup>132</sup>.

### **En busca de un espacio para la educación secundaria**

Los funcionarios del Ministerio de Instrucción Pública empezaron a posicionarse frente a los límites educativos de su tiempo construyendo una particular forma de hacer uso de las posibilidades de educación existentes. A medio camino entre las condiciones descritas y los deseos de transformación de dichas condiciones, decidieron reorganizar la estructura del sistema educativo, redefinir las funciones y las formas de relación entre

---

<sup>131</sup> HERRERA, Martha Cecilia. Modernización y escuela nueva en Colombia 1914-1951. op. cit., pp. 61-130. Sáenz et al, SÁENZ, Javier; QUICENO, Humberto y VAHOS, Luis Arturo. La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. op. cit., pp. 117-118.

<sup>132</sup> SAENZ, Javier, SALDARRIAGA, Oscar y Ospina, Armando. Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1997. Tomo 2, pp. 42-131.

los establecimientos educativos existentes y aquellos que serían creados durante el periodo.

Las primeras maniobras de los funcionarios de la época estuvieron encaminadas a demarcar las fronteras entre los distintos niveles de formación. Con una fórmula sencilla, justificaron así la denominación de la educación secundaria o segunda enseñanza y sus diferencias con los otros dos niveles de formación: “se denomina enseñanza secundaria por seguir a la elemental o primera enseñanza que es fundamental de aquella; y a su vez la secundaria es base o preparación requerida para los estudios profesionales”<sup>133</sup>. En una dirección similar, especificaron así el sentido y el alcance de este “nuevo nivel de formación” dentro del sistema educativo colombiano:

La segunda enseñanza, que comprende el idioma patrio, los idiomas latino, inglés y francés; las matemáticas elementales, la geografía y la cosmografía, la física experimental, la historia universal, la religión y la filosofía, no solamente es base fundamental y muy necesaria para hacer con provecho los estudios de las profesiones científicas, sino que también es indispensable en los colegios de educación que tienen por objeto formar hombres aptos para desempeñar los puestos en las oficinas públicas, para el profesorado, para el comercio, para la industria en todas sus ramas y en general para todos los casos de la vida práctica en la sociedad civilizada<sup>134</sup>.

Sin embargo, es claro que, en esos años, las fronteras entre la educación secundaria o segunda enseñanza y la educación profesional o universitaria seguían siendo difusas. Ello se evidencia, por ejemplo, en este listado publicado en las Memorias del Ministro de Instrucción Pública al Congreso donde se incluyen las instituciones que, para 1892, ofrecían educación secundaria:

---

<sup>133</sup> Memoria del Ministro de Educación al Congreso, 1894, XXXIV.

<sup>134</sup> Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso, 1894, p. XXXV.

(...) la educación secundaria con carácter oficial se recibe en los Institutos Universitarios de la capital de la República, en la Universidades de Antioquia, Bolívar y Cauca y en el Colegio de Boyacá. En todos los demás establecimientos públicos de instrucción de los Departamentos, costeados o subvencionados por el gobierno, se dictan enseñanzas secundarias preparatorias u otras, que pueden habilitarse de cursos universitarios, mediante la observancia de ciertas formalidades. La instrucción profesional se recibe en las Escuelas o Facultades que constituyen las cuatro universidades indicadas y en el Colegio de Boyacá<sup>135</sup>.

Pese a esta cercanía entre la educación secundaria y la educación profesional, cercanía que se mantendrá casi hasta la tercera década del siglo XX, los funcionarios intentaron desde esa época desmarcar los estudios de secundaria de los estudios de carácter profesional por medio de la conversión del título de bachillerato en un título independiente de los estudios universitarios, es decir, en un título con un valor en sí mismo, un título que representara la posesión de unos saberes útiles para trabajar en oficinas públicas, en escuelas, en colegios, en establecimientos comerciales, en industrias, en fin, en aquellos espacios ocupacionales abiertos por la denominada “sociedad civilizada o moderna” de finales del siglo XIX. Así justificaban los funcionarios de la época su decisión de darle una identidad propia, al interior del sistema educativo, a los estudios de bachillerato:

Con el fin de estimular a los alumnos en sus estudios superiores, que se hacían generalmente con lamentable descuido y negligencia, y con el de establecer un orden gradual fijo en las enseñanzas, se ha instituido el título de Bachiller, el cual se confiere a los alumnos que comprueben debidamente haber ganado los cursos de Literatura y Filosofía necesarios para emprender estudios profesionales. Tal medida producirá benéficos resultados pues, por una parte, los aspirantes se esmerarán en hacer con perfección aquellos estudios que hasta ahora han sido mirados con cierta indiferencia y hasta con desprecio (...) Además, como no todos los alumnos pueden o quieren coronar carrera profesional, hay conveniencia en dar cierta autoridad a los estudios que

---

<sup>135</sup> Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso, 1892, V.

constituyen el bachillerato, a fin de que los cursantes reporten provecho de ellos; y esto se obtiene proveyéndoles de un título que compruebe sus actitudes<sup>136</sup>.

Por medio de estas modestas maniobras de definición de fronteras entre niveles, los adelantados burócratas decimonónicos pretendían entonces dar al título de bachillerato un doble uso: como llave de entrada a los estudios superiores y como llave de acceso al mundo del trabajo, es decir, como forma de certificar la posesión de un conjunto de saberes definidos como social y culturalmente valiosos en el contexto que hemos descrito. Desde su perspectiva, incluso, esta medida marginal podía corregir algunos los inveterados conflictos políticos que, para esa época, habían derivado en cruentas guerras civiles:

Esta revisión de algunos cursos de Filosofía y Letras, además de ser provechosa para estimular a los jóvenes a hacer estudios serios y profundos, es un correctivo y si se quiere una barrera que modificará esa tendencia inconsiderada que les hace pensar que toda enseñanza secundaria ha de tener por fin único la adquisición de un título de Doctor para explotar el campo de los litigios y de las enfermedades, fecundo en gamonalismo y en charlatanes perjudiciales para el país; y correctivo también para la juventud que con aptitudes y talentos, después de adquirir honorablemente el título de suficiencia para ejercer una profesión, desilusionados la abandonan para ponerse tras un mostrador como aprendices de comerciantes o al frente de empresas agrícolas o industriales que les son desconocidas y por consiguiente ruinosas<sup>137</sup>.

Una vez creado el título de bachiller, y especificado su alcance, las autoridades de la época trabajaron en establecer las condiciones que debían cumplir los establecimientos que quisieran contar con la autorización oficial para otorgar este tipo de certificados académicos. En efecto, en las disposiciones legales emitidas por el Ministerio, en

---

<sup>136</sup> Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso, 1892, p. VII-VIII

<sup>137</sup> Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso, 1894, p. XXXVII.

particular en el Decreto 349 de 1892, se establecieron dichas condiciones para ofrecer estudios de secundaria o segunda enseñanza reconocidos oficialmente: tener rentas administradas por entidades o funcionarios de carácter oficial, someterse a la vigilancia e inspección del Gobernador del Departamento respectivo o del Secretario de Instrucción Pública, permitir la vigilancia sobre los dineros recaudados o invertidos por el establecimiento, remitir el reglamento interno del instituto a las autoridades oficiales, aceptar la realización de visitas por parte de funcionarios del ramo y ofertar las siguientes enseñanzas necesarias para el reconocimiento de los estudios de bachillerato en letras y filosofía: lengua castellana (curso inferior y superior), lengua latina (curso inferior y superior), lengua francesa (curso inferior y superior), lengua inglesa (curso inferior y superior), aritmética (curso inferior y superior), contabilidad, algebra elemental, geometría plana y esférica, geografía de Colombia, cosmografía elemental, historia antigua y moderna (en especial de Colombia), física experimental, retórica, religión (cursos 1º y 2º) y filosofía (cursos 1º y 2º).

En la práctica, sin embargo, la aplicación de estas medidas sustentadas en las facultades de inspección y vigilancia otorgadas al Ministerio de Instrucción Pública en la Constitución de 1886, encontraban, como ya lo hemos mencionado, algunos obstáculos: la escasez de recursos fiscales del gobierno nacional, la carencia de profesores capacitados para orientar todas las materias, la precariedad de los flujos de comunicación entre el gobierno central y los departamentos y, sumado a ello, la escasez de locales adecuados para el desarrollo de las actividades educativas.

Para hacerle frente a la escasez de recursos fiscales, los funcionarios de la época desplegaron distintas prácticas que, en lo sucesivo, denominaremos prácticas de financiación indirecta. Una primera de ellas, usual en el país durante la última década del siglo XIX, fue el apoyo al sostenimiento económico de los establecimientos de educación secundaria ya existentes a partir de becas, subvenciones y auxilios. En esos años, en efecto, las autoridades nacionales focalizaron parte de sus esfuerzos en asignar recursos para cofinanciar el sostenimiento de los colegios provinciales o universitarios fundados a

lo largo del siglo XIX: el Colegio Santa Librada de Cali, el Colegio Santa Librada de Neiva, el Colegio San Simón de Ibagué, el Colegio San José de Guanentá de San Gil, el Colegio Universitario de Vélez, el Colegio Pinillos de Mompós, el Colegio Académico de Cartago y El Colegio de Boyacá, entre otros.

A partir de esta misma práctica de cofinanciación de instituciones ya existentes, el gobierno nacional participó financieramente en el sostenimiento de las Escuelas Normales. En estas escuelas, en la última década del siglo XIX, fue característica una práctica de financiación indirecta denominada en la época como “beca prima”. Este sistema consistía, en términos generales, en exigir al contratista que prestaba los servicios de alimentación en estas escuelas a sostener, con sus propios recursos, un número determinado de estudiantes proporcional a la cantidad de alumnos o alumnas existente en cada uno de los establecimientos.

Una segunda práctica de financiación indirecta, la más estudiada en la historiografía sobre el periodo<sup>138</sup>, fue la práctica consistente en firmar contratos con congregaciones religiosas católicas para que estas, a cambio del usufructo de un local generalmente de propiedad de autoridades municipales o departamentales, sostuvieran con recursos propios los estudios de un número determinado de estudiantes. Bajo esta modalidad, llegaron al país distintas comunidades religiosas masculinas y femeninas, comunidades que, entre otras cosas, habían resultado seriamente afectadas por las medidas de laicización de la enseñanza puestas en práctica por los estados europeos en las postrimerías del siglo XIX y encontraron en el país un ambiente propicio para hacer uso de su experiencia y prestigio en el campo de la educación.

En otros países de América Latina, sin embargo, esta participación de la iglesia católica en la ampliación de las oportunidades de educación secundaria de la población fue relativamente marginal. Influyó en ello, la existencia en algunos países de un mayor flujo

---

<sup>138</sup> HELG, Aline. La educación en Colombia 1918-1957, op. cit., pp. 70-82.

de recursos económicos provenientes de una inserción económica exitosa en el mercado mundial y de un mayor nivel de desarrollo de la institucionalidad estatal<sup>139</sup>. A finales del siglo XIX, un funcionario colombiano de la época valoraba así la alianza entre el Estado y la iglesia católica con el fin de materializar los ideales de orden y progreso:

El gobierno ha encontrado en eclesiásticos y corporaciones religiosas docentes medio de compensar nuestras deficiencias en materia de enseñanza pública, y así hemos logrado tener institutos que han correspondido en un todo al afán del mismo gobierno por establecer enseñanzas que fortaleciendo el corazón de los jóvenes, les brindan conocimientos útiles para la vida práctica, y es notable el número de colegios o establecimientos de segunda enseñanza que en la República están a cargo de personas investidas de carácter eclesiástico. Los Departamentos y aún algunos municipios han considerado que el servicio de personas en quienes la competencia docente se realiza con el carácter sacerdotal, allana muchas de las dificultades de la enseñanza pública, cuando más que el trabajo de esta clase de personas, llevado por naturaleza con empeño y consagración, resulta más ventajoso en lo económico. Justo es mencionar la eficaz ayuda y el sentimiento apostólico con que los Obispos de las Diócesis y muy distinguidos párrocos han servido en la tarea de proporcionar instrucción adecuada a las diversas clases de nuestra sociedad, la cual no debiera olvidar cuánto debe su cultura a aquel gremio desde los principios de nuestra nacionalidad, y que, aquí como en donde quiera, la iglesia es maestra y guiadora del verdadero progreso intelectual<sup>140</sup>.

No obstante, estas prácticas de financiación indirecta agenciadas por el gobierno central coexistieron con un conjunto de prácticas desplegadas por actores locales para mantener en pie esas quiméricas empresas de cultura que eran los colegios a finales de la centuria decimonónica. Los departamentos y municipios cofinanciaron el sostenimiento de los colegios con recursos y terrenos propios. Algunos padres de familia matricularon y

---

<sup>139</sup> OSSENBACH, Gabriela. "Las relaciones entre el Estado y la educación en América Latina durante los siglos XIX y XX". *Revista Docencia* No 40 (2010): 22-31.

<sup>140</sup> Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso, 1898, p. 5.

pagaron las pensiones de sus hijos en estos establecimientos con sus propios capitales y recursos. Algunos directores se idearon también mecanismos para conseguir recursos para el sostenimiento de los colegios y, se hicieron frecuentes, para la época, prácticas como el cobro de multas y el subalquiler de locales. Para el año de 1904, por ejemplo, el director del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, ubicado en la capital de la República, había dispuso alquilar los locales ubicados en la parte externa del colegio para almacenes u oficinas con el fin de crear una nueva renta para la institución<sup>141</sup>.

Un examen de este conjunto de prácticas de financiación de los colegios de secundaria a finales del siglo XIX permite afirmar que la mayor parte de los establecimientos que funcionaron en esta época, y que lograron perdurar en el tiempo, apelaron a mecanismos o prácticas de financiación mixtas. Esto significa, en esencia, que utilizaron múltiples mecanismos de financiación para sortear los efectos de la estrechez de los ingresos fiscales, de las guerras civiles, de los inestables ingresos económicos de una población en tránsito lento hacia la vida en zonas urbanas. Por lo demás, huelga decir, como lo ha indicado Renán Silva<sup>142</sup>, que las autoridades públicas de la época se habían repartido responsabilidades en cuanto a la financiación de la educación, repartición en la que los municipios había asumido la responsabilidad de la adquisición de locales, los departamentos la responsabilidad del pago de los profesores y las autoridades nacionales la responsabilidad de financiar los estudios superiores (especialmente los estudios universitarios) y de proveer los materiales y recursos para el sostenimiento de las escuelas primarias, lo cual, en la práctica, había dejado “administrativamente” en manos de los departamentos la financiación de los recientemente creados estudios secundarios.

---

<sup>141</sup> MM, 1904, documentos p. 12.

<sup>142</sup> SILVA, Renán. La educación en Colombia (1870-1930). En: TIRADO MEJÍA, Álvaro (Dir.). Nueva Historia de Colombia. Bogotá: Editorial Planeta, 1989, pp.61-86.

Desde un punto de vista práctico, la prolongación en el tiempo de los establecimientos de educación secundaria dependía, también, en buena medida, del personal humano preparado para la enseñanza. En este ámbito, la decisión de los funcionarios de la época fue concentrar esa formación en las facultades de Filosofía y Letras de los escasos establecimientos autorizados en la época para ofrecer los estudios propios de esta facultad: el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, la Universidad de Antioquia, la Universidad del Cauca y la Universidad de Cartagena. Incluso, si se observan con detenimiento las pocas estadísticas disponibles para el periodo, se puede afirmar que fue esta facultad la que tuvo mayor demanda social de estudiantes a finales del siglo XIX y a principios del siglo XX, demanda que, entre otras cosas, está relacionada con las posibilidades laborales brindadas por el oficio de la enseñanza en una sociedad en la cual el mayor empleador era el Estado. Sobre la función de las facultades de Filosofía y Letras en este periodo afirmaba lo siguiente un funcionario de la época:

Se ha establecido además el grado de doctor en Filosofía y Letras, el cual se conferirá a los que, habiendo recibido el título de Bachiller, ganen seis cursos complementarios que se han considerado indispensables. Los poseedores de este título serán preferidos en igualdad de circunstancias a otros cualesquiera para las funciones del magisterio. Este no ha constituido hasta ahora entre nosotros una posición definida deseable, de lo cual proviene la escasez de profesores, que cada día se hace más sensible. Hay necesidad imperiosa de abrirle a la juventud esta carrera que en otros países es tan honorable y tan fecunda en provechosos resultados para la Instrucción Pública<sup>143</sup>.

Ante las enormes limitaciones existentes en la época para ofertar estudios de nivel secundario, los funcionarios optaron por poner en juego prácticas de organización curricular relativamente flexibles. Así, por lo menos hasta la última década del siglo XIX, no hubo una obligación estricta de orden ni de secuenciación de los cursos exigidos para alcanzar el título de bachillerato. La única obligación para los aspirantes a títulos de segunda enseñanza era aprobar todos los cursos; independiente del orden o la secuencia

---

<sup>143</sup> Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso, 1892, p. VIII.

en que estos fueran tomados. Por esa época, también, y con el ánimo de regular el acceso a las facultades universitarias, se implementó un examen de revisión a partir del cual se buscaba establecer si los estudiantes de los colegios contaban con los conocimientos requeridos para cursar estudios universitarios. Sin embargo, y allende estas medidas, si hubo un asunto en el cual se empezó a poner un control por parte de las autoridades gubernamentales: la separación de los estudiantes por grupos de edad. En la mayor parte de los casos, esta separación de los estudiantes por edades obedecía razones morales dado que era percibido como inconveniente para el orden social tener juntos, en una misma aula o incluso en un mismo establecimiento educativo, estudiantes de distintas edades. En efecto, desde la perspectiva de quienes tenían a cargo la labor de organizar los procesos de enseñanza “era incompatible con el buen orden y la moralidad (...) el reunir en un mismo plantel muchedumbre de alumnos de muy diversas edades<sup>144</sup>”.

Además de este proceso insipiente de organización curricular de los estudios de bachillerato, se encuentra en los informes de los funcionarios de finales del siglo XIX evidencia suficiente para afirmar que tanto el gobierno nacional como los gobiernos locales estuvieron interesados en abrir un espacio en la educación secundaria para las mujeres y para los “hijos de las clases trabajadoras”. En respuesta a este interés, realizaron esfuerzos para expandir la formación en artes, oficios y labores manuales y para consolidar el proyecto de formación del profesorado que tendría a cargo las labores de enseñanza en las escuelas primarias; impulsadas por los gobiernos desde los albores de la república. Para quienes estaban a cargo de la educación a finales del siglo XIX era claro que la garantía del orden y el progreso pasaba por abrir las puertas de la educación secundaria a los grupos poblacionales que habían estado relativamente al margen de las posibilidades de educación más allá de las fronteras de las escuelas primarias. Cabe aclarar, sin embargo, que en estos primeros intentos de ofrecer educación post-elemental a sectores sociales históricamente marginados de este tipo de enseñanza no se

---

<sup>144</sup> Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso, 1892, p. VIII.

contempló deliberadamente la posibilidad de permitirle a las mujeres ni a los sectores populares acceder a los cursos propios de la educación secundaria académica que preparaba a los estudiantes y los certificaba, con el título de bachiller, para el acceso a los estudios superiores o universitarios.

En el periodo comprendido entre 1892 y 1927, el gobierno nacional y algunos departamentos intentaron ampliar las oportunidades de educación post-elemental de las mujeres. Apoyaron financieramente las Escuelas Normales para Señoritas ubicadas en Bogotá, Cartagena, Santa Marta, Barranquilla, Medellín, Bucaramanga, Pamplona, Tunja, Ibagué, Neiva, Cali, Popayán, Pasto y Manizales; entregaron auxilios y subvenciones a colegios facultados para otorgar diplomas de maestra elemental y maestra de escuela superior; apoyaron económicamente establecimientos educativos dedicados a la formación artística y a la enseñanza de labores manuales y apoyaron algunas iniciativas primigenias de educación comercial:

Ilustremos el espíritu y eduquemos el bello corazón de la mujer, de una manera correspondiente a su clase social y en armonía con sus legítimas y naturales aspiraciones, y, dentro de poco, las tareas de nuestros institutos de educación serán menos arduas y mucho más fructuosas; la cultura y el orden extenderán y afirmarán su dominio en la sociedad, y el amor patrio, genitor de todas las virtudes cívicas que dignifican y engrandecen a los pueblos, renacerá sincero, ferviente y generoso<sup>145</sup>.

En 1898, para obtener el diploma de maestra de escuela, se tomaban cursos de latinidad, lengua francesa, lengua inglesa, historia natural, álgebra, religión, dibujo, música, canto, gimnasia, geometría superior, pedagogía teórica, filosofía, castellano, historia sagrada, física experimental, cosmografía y química elemental<sup>146</sup>. Por la evidencia disponible en los informes, un número importante de comunidades religiosas y un número no menor de mujeres laicas coadyuvaron en la expansión de la oferta de educación secundaria para

---

<sup>145</sup> Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso, 1892, p. LVIII.

<sup>146</sup> Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso, 1898, p. 35-36.

señoritas orientada al ejercicio del magisterio. La educación normalista para mujeres también fue una práctica muy extendida a finales del siglo XIX y principios del siglo XX en otros países del continente y, entre otras cosas, fue precisamente en este periodo que se produjo la denominada “feminización del magisterio” o la alta participación de las mujeres en el cuerpo profesoral de las escuelas primarias<sup>147</sup>. En el caso colombiano, todo parece indicar que este proceso de feminización del magisterio inició también en este periodo por dos razones sustantivas: porque para las mujeres de la época estuvieron cerradas las puertas del bachillerato –de educación secundaria académica preparatoria para los estudios superiores– y porque fueron muy pocos los proyectos de educación secundaria femenina que, en el periodo, recibieron financiación estatal de forma continua. En esencia, la financiación pública de la educación secundaria femenina se concentró, como lo hemos dicho, en la financiación de las escuelas normales y de algunas pocas empresas de formación del magisterio agenciadas por pedagogas y mujeres prestantes de la época.

Un fenómeno similar ocurrió con los colegios de enseñanza secundaria para mujeres fundados y dirigidos por congregaciones religiosas a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Estos colegios adquirieron en el periodo un gran dinamismo y alcanzaron una cobertura territorial significativa no solo por razones ideológicas y morales, sino también porque en el campo de la educación secundaria para mujeres los esfuerzos financieros de las autoridades gubernamentales fueron marginales, lo que contribuyó al florecimiento de empresas educativas financiadas con capitales privados. En otros países como Chile, sin embargo, como lo hemos señalado más arriba, los gobiernos centrales financiaron liceos y colegios de secundaria para mujeres, incluso, en el ámbito provincial.

---

<sup>147</sup> FIORUCCI, Flavia y otros. Trayectorias de feminización del magisterio en Sudamérica. Los casos de Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay. Revista de Historia de América No 163, julio-diciembre de 2022, pp. 85-133.

Para “los hijos de la clase obrera”, a los cuales las autoridades de la época miraban con desconfianza, se crearon algunas alternativas educativas de nivel post-elemental, concentradas en las denominadas escuelas de artes y oficios<sup>148</sup>. Sobre la necesidad de educar estos sectores sociales cada vez más visibles en los centros urbanos emergentes, afirmaba lo siguiente un funcionario de la época:

Atender a los jóvenes de clases desvalidas de nuestra sociedad, o sea a los menos favorecidos por bienes de la fortuna, que no cuentan cuando mucho sino con un apocado salario, ha sido cuidado especial del gobierno, el cual, al permitirlo los recursos de que le es dado disponer, habría ensanchado su esfera de acción en el sentido de aumentar los medios de educación para esta clase de jóvenes, de modo que en la vida práctica tuviesen, por lo menos en su mayor parte, un oficio o una ocupación lucrativa, acomodada a su condición. Tanto más justo tienen que ser esto entre nosotros, cuanto, de tales gremios, en especial cuando la seguridad pública se ve amenazada, es de donde se sacan sostenedores o defensores de ella, sin consideración al desamparo o abandono absoluto en que, en semejantes emergencias, suelen quedar las familias<sup>149</sup>.

En conjunto, estas prácticas en torno a la educación secundaria a finales del siglo XIX condujeron a un proceso denominado “segmentación educativa” en la historiografía internacional sobre la educación secundaria<sup>150</sup>. En líneas generales, este proceso se

---

<sup>148</sup> Mayor Mora, Alberto et al., *Las escuelas de artes y oficios en Colombia (1860-1960)*. El poder regenerador de la cruz. (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2014), pp. 219-338.

<sup>149</sup> Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso, 1898, p. 37.

<sup>150</sup> RINGER, Fritz. La segmentación en los modernos sistemas educativos europeos: el caso de la educación secundaria en Francia entre 1865 y 1920. En: MULLER, Detlef et al. *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social (1870-1920)*. España: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992, pp. 87-130. REEDER, David. La reconstrucción de la educación secundaria en Inglaterra entre 1869-1920. En: MULLER, Detlef et al. *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social (1870-1920)*. España: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992, pp. 195-218. SIMON, Brian. Sistematización y segmentación en la educación: el caso de Inglaterra. En:

caracteriza por la conformación de una oferta de establecimientos de educación secundaria integrada por establecimientos con distintos niveles de prestigio social, jerarquizados por el origen social de sus estudiantes y por las trayectorias de formación y trabajo a las que conducen los títulos que estos otorgan<sup>151</sup>. Desde entonces, y hasta bien entrado el siglo XX, los colegios con mayor prestigio y reconocimiento fueron aquellos autorizados oficialmente para otorgar el título de bachiller que daba acceso a los estudios superiores de carácter universitario. Como correlato, la educación post-elemental con orientación hacia al desarrollo de habilidades para la industria, el comercio y el magisterio gozó de un menor prestigio social, sobre todo, porque el paso por los establecimientos con esta orientación formativa, durante muchas décadas, no garantizó el acceso a los estudios universitarios ya que, para acceder a ellos, fue establecido como requisito el título de bachiller en filosofía y letras.

### **En busca de una forma de organización de la educación secundaria**

A principios del siglo XX las prácticas de regulación de los establecimientos de educación secundaria fueron haciéndose cada vez más específicas, develando las concepciones de los funcionarios acerca de las funciones y el alcance de este nivel educativo en formación. En la legislación de principios de siglo, los funcionarios intentaron nuevamente ordenar el conjunto de prácticas existente para la época, señalando que:

(...) la instrucción secundaria es principalmente técnica, destinada, por el estudio de idiomas vivos y de las nociones elementales de las ciencias físicas y matemáticas, a preparar a jóvenes que se dediquen a carreras profesionales que se relacionen con la industria; que la instrucción secundaria clásica, que comprenderá todas las enseñanzas

---

MULLER, Detlef et al. El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social (1870-1920). España: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992, pp. 131-160.

<sup>151</sup> RINGER, Fritz. La segmentación en los modernos sistemas educativos europeos, op. cit., p. 7.

de letras y filosofía, sea muy completa, para preparar suficientemente a los que se dediquen a las profesiones liberales<sup>152</sup>

Una vez asimilado el impacto de la Guerra de los Mil Días, las energías de los funcionarios se concentraron entonces en la búsqueda de una articulación entre los estudios de bachillerato y los estudios profesionales, con el fin de estimular el ingreso de bachilleres a la Facultad de Ingeniería de Bogotá y a la Escuela Nacional de Minas de Medellín. En esencia, la estrategia puesta en marcha a través de la Ley 39 de 1903, el Decreto 461 de 1904 y el Decreto 229 de 1905 consistía en adecuar el plan de estudios a requerimientos de formación de las facultades profesionales creando dos títulos de bachillerato: un título de bachillerato clásico, con todas las materias propias de los estudios en filosofía y letras y un bachillerato en ciencias (o técnico) con un plan de estudios compuesto por las enseñanzas de gramática castellana, traducción de inglés y francés, aritmética, álgebra, geometría, trigonometría rectilínea, física, química general, cosmografía y dibujo general<sup>153</sup>. En la práctica, el título de Bachillerato Clásico daba acceso a todas las facultades universitarias, mientras que el título de Bachiller Técnico daba acceso a las facultades de ingeniería existentes en la época.

Este interés por los estudios secundarios con orientación técnica o práctica estaba también, de alguna manera, alineado con ese optimismo y esa confianza en el conocimiento científico aplicado como motor del progreso y la transformación de las condiciones materiales de vida, propio, como lo hemos mencionado más arriba, de la corriente de pensamiento positivista. Para esos años, algunos países europeos estaban también buscando adaptar los estudios secundarios a eso que se denominó desde la segunda mitad del siglo XIX como “los requerimientos de la vida moderna”. En algunos países esto derivó en la creación de instituciones denominadas de “secundaria moderna” en las que poco a poco se fueron incluyendo mayores énfasis en el aprendizaje de las

---

<sup>152</sup> Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso, 1904, V-VI.

<sup>153</sup> Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso, 1904, XIII.

lenguas (inglés y francés) y en el aprendizaje de la química, la física, el dibujo y los saberes relacionados con la administración de las empresas y los establecimientos de comercio<sup>154</sup>.

En Colombia estos establecimientos de “secundaria moderna” tuvieron a principios del siglo XX una existencia marginal. Surgieron principalmente en ciudades con una dinámica económica importante como Barranquilla, Medellín, Cali y Bogotá y, en casi todos los casos, fueron financiados con recursos de autoridades locales o de particulares. Sin embargo, los funcionarios del nivel nacional entendieron estas nuevas orientaciones de la secundaria como parte de la dinámica educativa de la época y apoyaron, en la ciudad de Bogotá, por lo menos hasta finales de los años veinte, tres instituciones con esta orientación: la Escuela Nacional de Comercio, dirigida durante varias décadas por un profesor de origen alemán; la Escuela Central de Artes y Oficios, transformada después en el Instituto Técnico Central, dirigida desde 1904 por los Hermanos de las Escuelas Cristianas y el Instituto Salesiano dirigido por los padres salesianos y convertido, después, en el Colegio de León XIII. La consigna general era que la “instrucción pública debía adaptarse a las condiciones peculiares del país y a las necesidades de la vida moderna”<sup>155</sup>.

Esta organización de la educación secundaria, con un énfasis en la modalidad de educación secundaria denominada técnica, se inscribía desde luego en un contexto más amplio en el cual los funcionarios intentaban de manera consciente armonizar el sistema educativo con los requerimientos de un país signado aún por los enfrentamientos políticos, pero en franco proceso de transformación económica y social gracias a la extensión de la caficultura, la llegada de capitales extranjeros y a la aparición de las

---

<sup>154</sup> RINGER, Fritz. La segmentación en los modernos sistemas educativos europeos. Op. cit., p. 88-95. MULLER, Detlef. El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania. Op. cit., p. 57.

<sup>155</sup> Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso, 1904, p. IV.

primeras industrias manufactureras<sup>156</sup>. Posicionándose frente a estas realidades, así se expresaba un funcionario de la época:

En nuestro vicioso sistema de educación se encuentra principalmente el origen de nuestro singular atraso industrial, y en mucha parte el de las guerras civiles. El desequilibrio social que se produce por la falta de obreros hábiles y con el aumento creciente de letrados inútiles, es causa del malestar en que vivimos, de la penuria en que nos hallamos y de la falsa noción de vida que aquí se tiene, por lo cual todos se encaminan a las agitaciones políticas que periódicamente se desatan en luchas armadas. Mientras la nación entera - por medio del Congreso, las Asambleas, las Municipalidades, el Gobierno y la prensa- no se proponga resueltamente curar la raíz de este cáncer de la República, seguiremos como hasta aquí hemos venido. Hasta llegar a la disolución nacional<sup>157</sup>.

Sin embargo, esta voluntad de “vocacionalizar” o “profesionalizar” la educación secundaria, de abrir a través de ella camino de acceso al mundo del trabajo, no tuvo mayores repercusiones en el desarrollo de este nivel de formación durante el primer tercio del siglo XX. En la práctica, el título de bachillerato técnico no tuvo un uso muy extendido y la mayor parte de los estudiantes colombianos de la época siguieron demandando, en mayor medida, el bachillerato clásico que servía como llave de acceso a todos los estudios universitarios, incluidos los estudios de ingeniería. No obstante, en las primeras dos décadas del siglo XX sí se desplegaron un conjunto de prácticas orientadas a lograr que las instituciones de educación secundaria contaran con materiales y espacios adecuados para la enseñanza de las ciencias en general y de la física y la química en particular. Uno de los esfuerzos más visibles en este sentido fue la inclusión, en el Decreto 1601 de 1916, de los laboratorios y gabinetes de física y química como requisito para aquellos colegios que querían ofertar quinto y sexto año de bachillerato. Por lo demás, este requisito terminó por acentuar las tendencias de segmentación de la oferta

---

<sup>156</sup> MOLANO, Alfredo y VERA, César. Política educativa y cambio social del régimen conservador a la república liberal (1903-1930). *Revista Colombiana de Educación* n. 11 (1983).

<sup>157</sup> Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso, 1904, XXXV-XXXVI.

ya señaladas, en tanto fueron pocos los colegios que pudieron cumplir con el requisito y los otros colegios, especialmente en las provincias, ante la imposibilidad material de conseguir dichos laboratorios y gabinetes, fueron perdiendo prestigio y, a la postre, se convirtieron solamente en lugares de paso para la población cuya aspiración era obtener el título de bachiller para acceder a los estudios superiores. Sobre estos esfuerzos llevados a cabo en los primeros tres lustros del siglo XX para introducir “los saberes modernos” en la educación secundaria hacia la siguiente consideración un funcionario de la época:

Parece que el referido campo de la enseñanza secundaria lo que se marca como aspiración principal para lo futuro, y cuya falta se indica a la vez como vicio principal de lo presente, es la faz práctica de semejante instrucción. Se tilda hoy de verbalista y vacua, obra de la memoria y de la rutina. Se exige que sea más apropiada a las necesidades presentes, más moderna, más científica (...) Mas no puede decirse que hoy día sea meramente académica la instrucción que se da en los institutos secundarios, puesto que ya se brinda en ellos un lugar importante a las materias que tienden a hacer práctica la enseñanza, como son los idiomas más usuales en el comercio, las matemáticas, la contabilidad, el dibujo, la dactilografía, la física y la química. Por otra parte, la enseñanza de estas dos últimas ciencias se cuida ya en muchos colegios de completar los estudios meramente teóricos con los prácticos, al favor de los gabinetes de física y de química que se han ido introduciendo. Algunos de los principales colegios de esta capital, como el San Bartolomé, Nuestra Señora del Rosario, la Escuela de Comercio y el Instituto de la Salle, cuentan con buenos gabinetes que se utilizan en la enseñanza de estas ciencias. En varios institutos secundarios de los departamentos ha empezado también a remediarse la necesidad, y otro tanto sucede con las Escuelas Normales, para las cuales se pidieron al exterior gabinetes de química y física durante la administración pasada, y se tratará de completar en la presente el pedido para las pocas que aún carecen de ellos<sup>158</sup>.

Los informes de la época evidencian también que los funcionarios del Ministerio de Instrucción Pública tuvieron enormes dificultades para importar materiales, laboratorios y

---

<sup>158</sup> Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso, 1916, p. 7-8.

gabinetes debido a las afectaciones producidas en el comercio internacional por la Primera Guerra Mundial y a las dificultades propias del transporte fluvial de estos materiales por las aguas del Río Magdalena. En informe rendido por Demetrio Bernal Rengifo, jefe de la sección de útiles y materiales escolares del Ministerio de Instrucción Pública, se perciben con claridad estos límites impuestos por la naturaleza a finales de la década de los años veinte:

En cuanto a los transportes, me permito anotar una observación, y es la siguiente: el material de útiles escolares comprado el año pasado, apenas está entrando a los depósitos del Ministerio, y esta demora, entre otras muchas, tiene, por causa principal, la eventual navegación por el Río Magdalena en su curso entre Barranquilla y Girardot. Sin que estos sea una exageración surgida por las actuales circunstancias derivadas de la sequía del río, me permito poner en conocimiento de su señoría que en repetidas ocasiones, ahora que casi todos los artículos vienen del exterior, hay elementos que demoran hasta seis meses en su viaje de navegación fluvial entre Barranquilla y esta ciudad, sin que los telegramas constantes y repetidos a los señores Inspectores Fluviales, emanados del Ministerio durante ese lapso de tiempo, sean suficientes para aligerar su llegada, y por lo tanto para disminuir el perjuicio consiguiente por la demora y que afecta a todas las escuelas públicas de la nación<sup>159</sup>.

Además de estos nuevos intentos de organización de las prácticas de educación existentes en la época, los funcionarios del nivel nacional fomentaron, a partir de la segunda década del siglo XX, otro tipo de prácticas de financiación de la educación secundaria. En líneas generales, el cambio consistió en concentrar la inversión de recursos en establecimientos localizados en la capital de la República y en dejar en manos de los departamentos la financiación de los establecimientos de educación secundaria de su jurisdicción. En 1913, explicaba así un funcionario el sentido de la medida:

---

<sup>159</sup> Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso, 1926, anexos, p. 18.

No poseyendo rentas cuantiosas y teniendo tantas necesidades nacionales, especialmente en el Ramo de la educación pública, la razón natural y la economía indican que nuestro esfuerzo debe concentrarse a mejorar lo propio, hasta ponerlo siquiera presentable y dejar a los departamentos el empeño de velar por el adelanto de sus planteles de enseñanza secundaria y profesional. Así será más eficaz la ayuda de la Nación a la instrucción primaria departamental, hoy por hoy, la más necesitada de una renovación cuya parte principal es el dinero<sup>160</sup>.

En el caso de la educación industrial, las acciones se orientaron en la misma dirección y estuvieron guiadas por la misma premisa: financiar menos instituciones es el camino más expedito para obtener mejores resultados con menos recursos. En el caso de los estudios industriales fue cada vez más usual el envío de estudiantes nacionales a realizar cursos en el extranjero, práctica que se institucionalizaría unas décadas más tarde con la creación del Instituto para Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) a finales de los años cuarenta. En una referencia a la labor del Instituto Central de Artes y Oficios, ubicado en Bogotá y administrado por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, un funcionario de la época señaló:

Lo que importa ahora es que, en el logro de este objeto, o sea en la enseñanza industrial, no se desperdicien inútilmente fuerzas. Sería un error, en mi sentir, que todos los departamentos entrasen a gastar ingentes sumas para la fundación de grandes institutos industriales. Esta enseñanza es costosísima, además del numeroso y competente personal, un tren de maquinaria, útiles y materias primas que importan grandes sumas. Si todos los departamentos se empeñan en esta empresa, seguramente muchos de ellos irán al fracaso. Más vale que se prodiguen en las principales poblaciones escuelas de las artes más usuales, para varones y para niñas, que no requieren mucho aparato ni costo, limitándose por lo que se refiere a otras artes más elevadas y difíciles, a fundar becas para los hijos del respectivo departamento en los institutos técnicos ya fundados o que

---

<sup>160</sup> Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso, 1913, p.128.

están en vía de fundarse, como también los afamados que existen en países extranjeros<sup>161</sup>.

En este contexto, se produjo también una reorientación del sistema de becas, intensificándose, desde la segunda década del siglo XX, dos tipos de prácticas: la práctica de asignación de becas a los departamentos desde el nivel central y la práctica de creación de becas en instituciones de nivel nacional por parte de los departamentos. En últimas, disminuyó el flujo de capitales del nivel central hacia los departamentos y aumentó el flujo de personas desde los departamentos hacia los principales centros urbanos donde estaba concentrada la oferta de estudios profesionales y la oferta de establecimientos educativos financiados por el gobierno nacional, proceso que, como era de esperarse en un país con una precaria infraestructura de transporte, no estuvo exento de contratiempos:

Sucede en ocasiones que los jóvenes más pobres no pueden aceptar las becas que se les ofrecen porque estas no incluyen sino la enseñanza y la alimentación en los claustros. Aquellos que carecen de medios para trasladarse a los establecimientos en donde deben ingresar y que no cuentan con pensión alguna para vestuario, lavado y otros gastos, tienen que declinar el ofrecimiento y esto se nota especialmente respecto a ciertos lugares de la República de donde es más importante que concurren a educarse y a instruirse jóvenes que han de volver a ellos ya suficientemente preparados, como son los de las Islas de San Andrés y Providencia, Caquetá, Putumayo, Chocó, La Goajira, etc. El solo viaje de estas regiones a la ciudad respectiva es enormemente costoso y aunque la familia del agraciado cuente con algunos recursos, se hace muy difícil el suministro de las cantidades necesarias para todos aquellos gastos. De ahí que sean muy pocos becados en esas regiones que puedan aprovechar el beneficio. Cosa análoga sucede con las becas que concede en el exterior. Sin auxilios para gastos de viaje y sin una moderada pensión es difícil encontrar jóvenes pobres e idóneos para una carrera, que acepten tales condiciones<sup>162</sup>.

---

<sup>161</sup> Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso, 1918, p. 22-23.

<sup>162</sup> Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso, 1923, p.127-128.

La reducción del flujo de recursos del gobierno nacional tuvo sin duda un impacto administrativo considerable en la organización de la educación pública en el país. Por una parte, los departamentos empezaron a invertir autónomamente sus recursos, sin atender necesariamente a las prioridades definidas por el gobierno central en la construcción del sistema público de enseñanza y, por otra parte, se incrementó de manera significativa la participación y la inversión privada, especialmente en el campo de la educación secundaria. Caricaturizando, un funcionario dibujaba así la situación:

Ha contribuido en gran manera a esta especie de anarquía el hecho de que las Direcciones de Instrucción Pública estén hoy desvinculadas, casi es su totalidad, del Ministerio. Desde que los empleados que las regentan han sido nombrados directamente por los gobernadores, sin ninguna injerencia del poder ejecutivo, este despacho tiene poca influencia sobre los directores y, por ende, sobre la marcha directa de la instrucción pública de los departamentos. Y ha resultado de todo esto que la acción del Ministerio está reducida a bien poca cosa: distribución de útiles y textos y contratos sobre los mismos; repartición de becas; lo pertinente a las Facultades Nacionales y al Bachillerato, aunque en este campo hay anarquía; Escuelas Normales Nacionales, cuya acción va siendo invadida por poderes extraños; auxilios a establecimientos de beneficencia y otros asuntos de poca monta <sup>163</sup>.

Parte de esa sensación de anarquía provenía también, desde luego, de la falta de control estatal sobre la creciente oferta educativa privada, consecuencia natural, no solo de la baja concurrencia del Estado en la financiación de la educación secundaria, sino también del impacto de los esfuerzos de varias generaciones por incrementar o expandir la educación primaria y del incremento de los flujos de capital privado en algunos de los centros urbanos del país. Un funcionario de la época señalaba lo siguiente sobre las estadísticas de los colegios privados de señoritas de la capital:

---

<sup>163</sup> *Ibíd.*, p. 12-13.

El Ministerio ha procurado allegar estos datos valiéndose para ello en gran parte de los servicios de la Policía Nacional (...) no sin temor de haber incurrido en algunas omisiones, debidas a la falta de un registro general, que no existe, de todos los muy numerosos establecimientos privados de educación que funcionan en la capital de la República<sup>164</sup>.

Para la década de los años veinte, sin embargo, con la creación de la Contraloría General de la Nación (1923) y con la implementación de algunas disposiciones legales sobre estadística educativa, empieza a producirse en el país, y a incluirse en los informes, un mayor volumen de información estadística sobre la actividad educativa de los agentes privados. En el Decreto 467 de 1923, por ejemplo, se exigía a los directores de establecimientos de instrucción pública, de institutos de enseñanza literaria, artística o científica de cualquier género, reportar a las autoridades competentes todos los datos de instrucción pública que “hayan de servir para el objeto de la estadística”, al mismo tiempo que se atribuía a los funcionarios del nivel departamental la responsabilidad de recoger los datos de sus respectivas secciones y enviarlos, “autenticados con firma”, al Ministerio en los tres primeros meses de cada año.

Entrando a la tercera década del siglo XX, allende los límites y las dificultades enunciadas, había, sin duda, un espacio para la educación secundaria en la organización pública de la educación en Colombia y en las expectativas de la población. Este espacio irá creciendo poco a poco en las siguientes décadas en la medida en que, como lo ilustra este testimonio, los estudios secundarios van considerándose cada vez más como estudios de carácter general; como estudios que deben ser provistos a toda la población independientemente de sus expectativas de formación profesional o de sus necesidades de vinculación al mundo del trabajo:

En algunos de los escritos que sobre esta materia han visto la luz últimamente, al abogar por la instrucción práctica, se trasluce el concepto de que la educación en los establecimientos de enseñanza secundaria ha de ser tal que allí salgan los jóvenes con

---

<sup>164</sup> Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso, 1918, p. 143.

toda la habilidad necesaria para acometer y dirigir empresas comerciales o para ocuparse en los menesteres de la industria. Más en esto hay sin duda confusión, porque no es uno mismo el papel de la educación general que desempeñan los establecimientos de enseñanza secundaria y el de preparación técnica que debe darse en institutos especiales destinados a este fin; es en ellos donde los jóvenes pueden especializar sus conocimientos y hacerse completamente aptos para empresas u ocupaciones determinadas<sup>165</sup>.

Esta forma de concebir los estudios secundarios como estudios generales indispensables tanto para el acceso a la universidad como para el acceso al mundo del trabajo es precisamente la concepción que orienta la organización de los estudios secundarios propuesta en el Decreto 1951 de 1927, decreto en el cual, por primera vez en la historia de la educación colombiana, se contemplan dos ciclos de educación secundaria: un ciclo básico o común, de cuatro años, denominado bachillerato común u ordinario, y un ciclo de tres años destinado a la profundización de materias de la educación secundaria y dirigido a la población interesada en realizar estudios de nivel profesional o universitario. En las reformas sucesivas al bachillerato, las introducidas por los liberales en los años cuarenta e incluso en la reforma al bachillerato realizada en la época del Frente Nacional, a comienzos de los años sesenta, aparecerá esta idea de mantener un ciclo de educación secundaria, de cuatro años, dirigido a toda la población independientemente de su origen social o de sus expectativas de educación. Esta tendencia hacia mantener un ciclo básico de educación secundaria, común a toda la población, terminó también por imponerse en las reformas a la secundaria en varios países del mundo en los años sesenta, en el marco de un conjunto de políticas denominadas en la historiografía como el movimiento de las “escuelas comprensivas”<sup>166</sup>.

---

<sup>165</sup> Informe del Ministro de Instrucción Pública al Congreso, 1916, p. 8.

<sup>166</sup> VIÑAO, Antonio. La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. Espacios en Blanco, Serie Indagaciones, junio de 2008, pp. 41-80.

En 1927, sin embargo, los funcionarios del gobierno nacional no solo reconocieron en las disposiciones legales el carácter básico o fundamental de los estudios secundarios, sino que también apelaron al principio de libertad de enseñanza, reconocido constitucionalmente, para señalar la conveniencia de generar un ambiente de libre competencia entre los establecimientos de educación secundaria existentes en la época. En la práctica, ello significaba fortalecer la capacidad de inspección y vigilancia del Estado sobre la labor realizada por las instituciones, pero, al mismo tiempo, desmontar una estructura de privilegios concedidos por el gobierno nacional a planteles que, bajo la denominación de colegios oficiales, había apalancado desde finales del siglo XIX el proceso de construcción y legitimación social de los estudios secundarios.

En particular, lo que se produce en esta época es el fin de las prácticas de financiación indirecta a las que nos referimos antes, el fin de un conjunto de prácticas que terminaron, a la postre, por segmentar la oferta de educación secundaria en dos grupos de colegios: los colegios oficiales financiados indirectamente por el Estado a través de becas, auxilios y subvenciones - autorizados la mayoría para otorgar títulos de bachillerato- y los colegios no oficiales, es decir, los colegios sin autorización legal para el otorgamiento de títulos de secundaria.

Desde la perspectiva de los funcionarios, mantener esos privilegios, entendiendo que muchas instituciones habían desarrollado capacidades para funcionar de forma autónoma, obstruía el proceso de creación de nuevos establecimientos que, jalonados por capitales privados, podían contribuir a la ampliación de las oportunidades de educación secundaria de la población. En últimas, el propósito era permitir la libre competencia entre los establecimientos, sin que el apoyo del Estado introdujera ventajas para unos y desventajas para otros. Desde ese entonces y hasta nuestros días, la acción del Estado en el campo de la educación secundaria se limitó a la creación de oportunidades de educación en aquellas zonas y para aquellos sectores sociales marginados de la posibilidad de acceso a la educación privada. Apelando a la doctrina

filosófica sobre el principio de concurrencia desarrollada por el padre Gastón Sortais, los funcionarios de la época explicaban así su decisión:

En los lugares donde la iniciativa privada (individual o colectiva) es impotente, el Estado debe remplazarla; en donde es insuficiente, debe complementarla. En donde quiera que esta iniciativa basta a llenar su cometido, el Estado no tiene nada que hacer, porque el hombre no entra en sociedad sino para gozar más tranquilamente de sus derechos naturales, y no debe consentir la limitación de ellos sino en la medida en que este sacrificio es necesario para el funcionamiento regular de la sociedad, de que aprovechan todos sus miembros. El papel del Estado respecto del bien que debe hacerse es, por consiguiente, suplementario. Por su destino el gobierno no es el agente directo del progreso sino su auxiliar. Su intervención se hace legítima cuando los que deben prestar un servicio social son incapaces de hacerlo o están impedidos. Entonces el Estado sustituye al agente natural por la fuerza de las cosas. Es un agente accidental, un sustituto provisional, que debe dimitir, desde que las circunstancias que exigen su intervención han desaparecido<sup>167</sup>.

Este es precisamente el espíritu que caracterizará las prácticas de creación y organización de la educación secundaria en la década de los años treinta, década en la cual, como lo veremos en el siguiente capítulo, los funcionarios se concentrarán en la creación y delimitación de nuevas modalidades de educación secundaria financiadas directamente con recursos del gobierno nacional y dirigidas, casi de forma exclusiva, a sectores sociales desprovistos de recursos económicos para acceder a instituciones de educación de carácter privado, es decir, instituciones financiadas a través de matrículas y pensiones pagadas por los padres de familia.

En virtud de las prácticas descritas a lo largo de este capítulo, en periodo comprendido entre 1892 y 1927, la educación secundaria emergió y se consolidó como un nivel del sistema educativo colombiano. En esos años, la tarea de los funcionarios del Ministerio

---

<sup>167</sup> Informe del Ministro de Educación al Congreso, 1928, p. 22.

de Instrucción Pública estuvo concentrada en especificar las funciones de este nivel de formación y en delimitar sus relaciones, especialmente, con el nivel de educación denominado en el periodo como educación profesional. Al margen de estos esfuerzos de delimitación, es claro, por el material revisado, que el “nuevo nivel de formación” mantuvo múltiples caminos de comunicación con el nivel de educación profesional, con el nivel cuya función consistía en la preparación para ingresar al mundo del trabajo.

En efecto, desde finales del siglo XIX, los funcionarios buscaron, por distintas vías, acoplar a la educación secundaria al sinuoso y elusivo rompecabezas de lo que, para la época, se enunciaban como “los requerimientos de la vida moderna”. En la práctica, sin embargo, el modelo de educación secundaria dotado de prestigio social y cultural fue siempre el modelo del bachillerato; el de una secundaria de orientación académica preparatoria para cursar estudios superiores. Las demás modalidades de educación, incluidas en el periodo dentro de la denominación de educación secundaria o segunda enseñanza, tuvieron un crecimiento y un apoyo marginal por parte de los funcionarios del gobierno central, quienes, como lo hemos señalado, concentraron la financiación de la educación secundaria con orientación industrial en tres establecimientos ubicados en la capital de la República: la Escuela Nacional de Comercio, el Instituto Salesiano y el Instituto Técnico Central. Una situación distinta, sin embargo, ocurrió con las Escuelas Normales Departamentales a las que el gobierno central apoyó, de forma discontinua, a través de prácticas de becas y subvenciones. En síntesis, podría afirmarse que las modalidades de educación secundaria distintas a la educación secundaria académica o de bachillerato crecieron casi exclusivamente con recursos de autoridades municipales, departamentales y de agentes privados.

En términos de su composición social, la educación secundaria fue frecuentada, casi de forma exclusiva, por población masculina perteneciente a sectores sociales acomodados, sectores con recursos para pagar matrículas y pensiones, para financiar viajes de estudio hacia las capitales departamentales o para acceder a las becas u auxilios del gobierno nacional o de los gobiernos seccionales. Las mujeres tuvieron durante todo el periodo

excluido el acceso a los colegios oficiales, aunque encontraron un espacio de educación secundaria en una relativamente extensa red de colegios que, sin contar con aprobación oficial para otorgar títulos de bachillerato, otorgaban certificados útiles en la época para el ejercicio del magisterio en escuelas primarias o para el desempeño en oficios relacionados con la industria y el comercio. En cualquier caso, es un hecho cierto que, ante la marginalidad de la oferta de establecimientos oficiales de secundaria para mujeres, hubo una expansión significativa de la oferta de colegios de educación secundaria para señoras y señoritas. Aquí, como en el caso anterior, la excepción a la regla fueron las Escuelas Normales que se convirtieron, hasta finales de los años treinta, en la única opción de educación secundaria para mujeres financiada directamente con recursos procedentes de autoridades estatales. Entre otras cosas, como lo hemos señalado, esto influyó en el proceso de “feminización del magisterio”.

En este periodo, también, como lo hemos señalado más arriba, se produjo un proceso de segmentación de la oferta de educación secundaria. Fenómeno expresado en la división de los colegios de secundaria en dos grupos: los colegios oficiales y los colegios no oficiales. Los primeros, los colegios oficiales, fueron el foco de la mayor parte de las inversiones de recursos públicos en el periodo y conservaron el monopolio de la expedición de títulos de bachillerato, sencillamente, porque fueron los únicos que, por la confluencia de recursos económicos de distintas fuentes, pudieron cumplir las condiciones y contar con los recursos materiales suficientes para ofrecer todos los cursos exigidos en la época para obtener el título de bachiller. Coincidimos en este punto con los planteamientos hechos por Aline Helg<sup>168</sup>, en tanto no es posible comprender la educación en el periodo si no se entiende que, durante esos años, no existió la dicotomía público-privado, sino unas formas heterogéneas de financiación en las que, por razones diversas, los recursos de las autoridades gubernamentales se mezclaron con recursos de particulares para hacer viable la prolongación en el tiempo de unas instituciones

---

<sup>168</sup> HELG, Aline. La educación en Colombia 1918-1957. Op. cit., p. 73-74.

orientadas a la preparación intelectual de una generación cuyos padres y cuyos hermanos nunca habían pisado las aulas de los colegios de secundaria.

Por lo demás, así leía el director de Instrucción Pública de Caldas, desde la “provincia”, la situación del país y de la educación en 1926:

Creo que vivimos en el tiempo en que con mayor decisión debe trabajarse por el adelanto de la instrucción pública. La nación empieza a transformarse con impulso vigoroso; el crédito público y particular favorece el desenvolvimiento del comercio y las industrias; las artes manuales se hacen lucrativas; el dinero se consigue con relativa facilidad; tenemos fiebre de vías de comunicación; en una palabra, el progreso material nos arrastra y nos inunda. Este admirable desarrollo económico ejerce sobre nosotros la atracción de lo desconocido, y es preciso ponernos en guardia para la defensa de nuestros intereses intelectuales (...) Aplaudo fervorosamente las construcción de carreteras, de ferrocarriles y soberbios edificios para oficinas públicas; la higienización de las ciudades; el fomento de las industrias, y cuanto contribuya al aumento de la riqueza individual y colectiva, pero bajo la condición de que ese desarrollo no resulte unilateral y menoscabe los fueros del espíritu (...) Sin buenas escuelas, sin maestros bien pagados y muy competentes, sin mejorar los edificios en que se educa nuestra juventud, no es posible que lleguemos al perfeccionamiento que se anhela”<sup>169</sup>.

---

<sup>169</sup> Memoria del Ministro de Instrucción Pública al Congreso, 1926, 67.

### Capítulo 3. El proceso de expansión de las oportunidades de educación secundaria en Colombia (1927-1954)

Oye morenita, te vas a quedar muy sola  
Porque anoche dijo el radio  
Que abrieron el Liceo (...)  
Como es estudiante ya se va Escalona  
Pero de recuerdo te deja un paseo  
Rafael Escalona. *Testamento*.

En este capítulo se describen las prácticas desplegadas por los funcionarios del gobierno nacional entre 1927 y 1954 con el objetivo de incrementar las oportunidades de acceso de la población colombiana a la educación secundaria. En particular, se analizan las prácticas de nacionalización de colegios, las prácticas de creación de colegios nacionales, las prácticas de inspección y vigilancia de colegios; las prácticas de formación de maestros en la Escuela Normal Superior y las prácticas de organización y delimitación de las modalidades de educación secundaria académica, industrial, comercial y normalista.

En Colombia, al igual que en otros países de América Latina, la década de los años treinta y cuarenta del siglo XX fue un periodo caracterizado por los esfuerzos de democratización de la enseñanza secundaria, por la búsqueda de alternativas para ampliar las matrículas, para ampliar la cobertura geográfica de los establecimientos educativos y para propiciar el ingreso de grupos sociales históricamente excluidos de este nivel de formación<sup>170</sup>. En la práctica, esto implicó, en alguna medida, un incremento de la financiación procedente de recursos estatales, la creación de instituciones con la función exclusiva de formar maestros de secundaria y la introducción de reformas curriculares tendientes a adaptar

---

<sup>170</sup> OSSENBACH, Gabriela. Bases para el avance de la historia comparada de la educación en Iberoamérica. Op. cit., p. 47.

la oferta educativa a las necesidades de una población sin moratoria social, de una población que, por lo general, no podía aplazar mucho tiempo el ingreso de sus hijos al mundo del trabajo<sup>171</sup>.

Este proceso de expansión y consolidación de la educación secundaria tiene lugar en un contexto educativo caracterizado por la intensificación de los esfuerzos por universalizar la educación primaria, por ampliar la cobertura de las escuelas normales, por el crecimiento de los establecimientos educativos orientados a la formación para el trabajo en el medio urbano, por los esfuerzos de adaptación de la infraestructura educativa a los requerimientos del movimiento pedagógico de “Escuela Nueva” y por la emergencia de universidades privadas y públicas en el ámbito departamental o provincial<sup>172</sup>.

Para finales de la década de los años veinte Colombia había entrado en un proceso sustantivo de cambio social. El crédito externo, la indemnización por la pérdida de Panamá y posicionamiento del país como productor de café habían permitido al Estado incrementar su músculo económico, su capacidad de inversión<sup>173</sup>. Este desarrollo en el

---

<sup>171</sup> ROMANO, Antonio. Cultura y trabajo en las discusiones sobre la enseñanza secundaria e industrial en la década de 1930 en Uruguay. *Revista Brasileira de Historia de la Educación*, Maringá-PR, Vol. 17 No. 1, 2017, pp. 7-35. CALDAS PESSANHA, Eurice y TAVARES, Fabiany. *História de uma Instituição Escolar: democratização ou elitização do ensino secundário (1939-1971)*. Perspectiva, Florianópolis, Vol. 31, No. 3, 2013, pp. 1021-1041.

<sup>172</sup> En 1943 se creó la Universidad de Caldas, en 1945 la Universidad del Valle y la Universidad del Tolima, en 1946 la Universidad del Atlántico, en 1948 la Universidad Industrial de Santander y la Universidad de Pamplona y, en 1953, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. En 1936 se creó la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, en 1948 la Universidad de los Andes, en 1950 la Universidad de Medellín, en 1952 la Universidad Autónoma de Bucaramanga, en 1954 la Universidad Jorge Tadeo Lozano, en 1954 la Universidad Católica de Manizales. MOLINA, Carlos Alberto. *FUN-ASCUN en la historia del sistema universitario colombiano*. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, 2013, pp. 555-557.

<sup>173</sup> FLUHARTY, Vernon Lee. *La danza de los millones. Régimen militar y revolución social en Colombia (1930-1956)*. Bogotá: El Áncora Editores, 1981, pp. 57-82.

plano material también había tenido un enorme impacto sobre la vida en los centros urbanos y sobre la estructura social del país<sup>174</sup>.

Las ciudades empezaban ya a albergar proyectos industriales de mediana magnitud y, en ciudades como Bucaramanga<sup>175</sup> y Pereira<sup>176</sup>, aparecían las primeras fábricas de alimentos, bebidas y conservas. De la mano de las fábricas y de las obras públicas, aparecían también nuevas posibilidades de trabajo en los centros urbanos, trabajos ligados no solamente a las industrias sino, sobre todo, a la provisión de bienes y servicios para una población que había dejado atrás la producción agrícola para buscar mejores posibilidades de vida para sus familias.

En este contexto, emergían también nuevos actores sociales con reivindicaciones de carácter político. Los sectores obreros demandaban mejores condiciones en sus espacios de trabajo. El contingente de empleados del sector servicios pedía mejores condiciones salariales. Grupos de mujeres y hombres pedía precios razonables para el alquiler de viviendas<sup>177</sup>. Y, al mismo tiempo, sectores sociales acomodados, movidos por los valores cristianos de la caridad y la solidaridad o por ideas asociadas a la ética de las profesiones, constituían o participaban en distintos tipos de organizaciones para atender,

---

<sup>174</sup> PÉCAUT, Daniel. *La cuestión social: ¿Asunto de política o de leyes?* En: PÉCAUT, Daniel. Orden y violencia. Evolución socio-política de Colombia entre 1930-1953. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 1987, pp. 113-130.

<sup>175</sup> VALDIVIESO CANAL, Susana. Bucaramanga: historias de setenta y cinco años. Cámara de Comercio, Bucaramanga, 1992.

<sup>176</sup> JARAMILLO URIBE, Jaime; DUQUE Luis y FRIEDE, Juan. Historia de Pereira. Pereira: Edición del Club Rotario de Pereira, 1963, pp. 391-393.

<sup>177</sup> VEGA, Renán. Gente muy rebelde. Protesta popular y modernización capitalista en Colombia (1909-1929). Bogotá: Ediciones Pensamiento Crítico.

desde otra orilla, las necesidades más sentidas de los habitantes de ciudades en pleno proceso de gestación<sup>178</sup>.

En el plano social y cultural los cambios eran también sustantivos. La radio, el cine, los diarios y la aviación, cuya difusión social se acentúa en los años veinte, estaba modificando sustancialmente la vida cotidiana en las “aldeas”<sup>179</sup>. La posibilidad de viajar, la exposición permanente a información sobre otros países y otras culturas, la llegada permanente de compañías artísticas, el desarrollo lento pero progresivo de una opinión informada sobre los problemas públicos, la publicidad y las pautas comerciales, estaban poco a poco erosionando las fronteras sociales y culturales de un país que, hasta principios del siglo XIX, solo había tenido noticias diferidas de lo que acontecía más allá de su solar nativo<sup>180</sup>.

Sin embargo, como sugieren Molano y Vega<sup>181</sup>, los cambios en el campo educativo parecían haberse quedado a la saga de estos procesos de transformación social. La forma de organización del sistema educativo no había cambiado sustancialmente y conservaba, prácticamente, la misma estructura diseñada a principios de siglo. Los niveles de analfabetismo seguían siendo altos, la expansión de las escuelas primarias

---

<sup>178</sup> CORREA, John Jaime. *Civismo y educación en Pereira y Manizales (1925-1950) Un análisis comparativo entre sus sociabilidades, visiones de ciudad y cultura cívica*. Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2015, pp. 13-36.

<sup>179</sup> LONDOÑO, Patricia y LONDOÑO, Santiago. *Vida diaria en las ciudades colombianas*. En: *Nueva Historia de Colombia*, 1987. pp. 365-367.

<sup>180</sup> ACEVEDO, Álvaro y Correa, John Jaime. *Tinta roja. Prensa, política y educación en la república liberal (1930-1946)*. El diario de Pereira y Vanguardia liberal de Bucaramanga. Bucaramanga: Ediciones Universidad Industrial de Santander, 2016.p. 219-344.

<sup>181</sup> MOLANO, Alfredo y VEGA, César. *La política educativa y el cambio social del régimen conservador a la república liberal (1903-1930)*. *Revista Colombiana de Educación*. 1983, nro. 11.

era moderada, la oferta de universidades era casi la misma de finales del siglo XIX<sup>182</sup>. La educación secundaria había crecido en los centros urbanos, pero no de la mano del gobierno central, sino de un conjunto de actores locales y de comunidades religiosas que, de múltiples formas, se las habían arreglado para sostener empresas educativas en ciudades como Pereira y Bucaramanga, donde era para esa época muy escasa la demanda de personal con habilidades distintas a aquellas desarrolladas en las aulas de las escuelas primarias.

En las siguientes páginas, mostraremos cómo se posicionaron los funcionarios del gobierno nacional frente a este escenario, pero, también, frente a la herencia educativa, frente al conjunto de prácticas que, en el periodo comprendido entre 1892 y 1927, habían intentado darle forma a un nivel de educación secundaria en estado embrionario y vinculado todavía, en alguna medida, con la tradición educativa del régimen indiano en la cual los estudios de bachillerato había estado ligados a la preparación de la población para el ejercicio de oficios intelectuales de alto prestigio social.

### **Democratizar el bachillerato: un nuevo horizonte para la educación secundaria**

En los años treinta, los funcionarios del gobierno nacional intentaron, por una vía en alguna medida distinta a la de sus predecesores, expandir las oportunidades de acceso a la educación secundaria de la población colombiana. Fieles a esa forma de concebir lo público, presente ya a finales de los años veinte, intentaron crear oportunidades de educación para aquellos sin posibilidades económicas o geográficas para acceder a los colegios. Su forma de organizar la educación, el conjunto de prácticas que desplegaron estos funcionarios para lograr su objetivo, y su forma de utilizar la oferta educativa existente, abrieron un horizonte nuevo para la educación nacional, un horizonte cuya

---

<sup>182</sup> JARAMILLO URIBE, Jaime. La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946. En: Nueva Historia de Colombia. Tomo IV, Bogotá: Editorial Planeta, 1989, 87-110.

presencia llega hasta nosotros a través del inmortal vallenato del maestro Rafael Escalona: un vallenato escrito por un colombiano nostálgico que deja su tierra natal para ir, en tren, cruzando la zona bananera del Departamento del Magdalena hasta el Liceo Celedón de Santa Marta, colegio donde vivió y estudió el maestro en la década de los años cuarenta del siglo XX.

Para los funcionarios de la época era claro que el gobierno nacional debía comenzar a hacerse cargo, de forma directa, de la financiación de algunos de los colegios existentes, para lograr, a través de ello, elevar “el nivel cultural” de la población, de una población históricamente al margen los espacios de la educación secundaria. Pero también de una población que, como mencionamos antes, se había posicionado políticamente en las décadas anteriores y anhelaba, además, encontrar fuentes de sustento en un medio social donde la industria, pero especialmente el comercio, están generando posibilidades nuevas de acceso al mercado laboral. Sobre este ideal perseguido por el gobierno nacional, se expresaba así un funcionario en 1936:

Vamos a democratizar la cultura, se ha dicho, y la gente ha entendido rectamente que esta fórmula significa el propósito gubernamental de poner el conocimiento al alcance del pueblo y de propiciar a su inteligencia todas las ocasiones de adquirirlo que puede ofrecer el Estado<sup>183</sup>

Para los funcionarios, sin embargo, era claro que no se trataba de convertir la educación en un monopolio de Estado. Fieles al principio de la “libertad de enseñanza”, puesto en práctica en el país por los liberales decimonónicos, promovieron una competencia entre la oferta estatal y la oferta privada, pero concentrando sus esfuerzos en la educación de sectores sociales sin capacidad de acceso a la educación privada. Sobre la libertad de enseñanza, comentaba lo siguiente un funcionario de la época:

---

<sup>183</sup> Memoria del Ministro de Educación al Congreso, 1936, tomo 1, página. 16.

En otros lugares se fundan escuelas destinadas a competir con las del gobierno y a disputarles el personal de niños, rodeándolas del prestigio confesional. En este punto el gobierno tiene la plena satisfacción de dar las más amplias garantías y hasta cooperar en el buen desarrollo de algunas de estas escuelas, cuando por el personal directivo, por la organización que se les da y por la eficacia de la enseñanza se hacen dignas de esas ayudas<sup>184</sup>

En este propósito de cerrar brechas, de expandir las oportunidades de educación de la población marginada de los centros de enseñanza, los funcionarios pusieron en juego, entre 1935 y 1945, cuatro tipos de prácticas: la nacionalización de colegios, la fundación de colegios nacionales, la nacionalización de las escuelas normales y la creación de establecimientos de educación vocacional con orientación industrial, agrícola y comercial. Esta voluntad de cambio se evidencia claramente en el siguiente planteamiento de un funcionario del gobierno nacional:

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 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<sup>185</sup>.

La práctica de nacionalización de colegios, muy usual en el periodo comprendido entre 1935 y 1945, fue la primera fórmula empleada por los funcionarios de la época para expandir las oportunidades de educación secundaria de la población. En esencia, la práctica consistía en establecer contratos con los departamentos para cofinanciar el funcionamiento de los colegios, pero con una variante con respecto a las prácticas de

---

<sup>184</sup> Memoria del Ministro de Educación al Congreso, 1937, página. 8.

<sup>185</sup> Memoria del Ministro de Educación al Congreso, 1936, tomo 2, página 4.

financiación indirecta utilizadas a finales del siglo XIX y principios del siglo XX: el gobierno nacional asumía la mayor responsabilidad en lo concerniente a los gastos de funcionamiento de los colegios, incluido el pago de los profesores. Por lo demás, el esquema de funcionamiento de los colegios era, en líneas generales, el mismo esquema utilizado en los colegios mayores del periodo indiano y en los colegios confesionales subvencionados o auxiliados en los gobiernos precedentes: los estudiantes viajaban desde sus lugares de origen para estudiar en colegios ubicados en la capital de la República o en un grupo reducido de ciudades bajo la modalidad de internado. Estos colegios nacionalizados estaban en la mayor parte de los casos ubicados en las capitales de departamento o en algunas ciudades que, como legado de antiguas prestancias, albergaban colegios revestidos de prestigio y reconocimiento social, colegios que, en la mayor parte de los casos, habían sido fundados durante el siglo XIX.

Esta primera medida, la nacionalización de colegios, no tuvo repercusiones sustantivas sobre la cobertura geográfica de los colegios de secundaria toda vez que los colegios nacionalizados fueron, en su mayoría, los colegios que había sido fundados en las primeras décadas de vida republicana en cabeceras de provincia o en centros urbanos cuya población había acumulado capitales suficientes para el sostenimiento de los colegios. En el siguiente mapa se muestra la ubicación geográfica de los colegios nacionalizados en el periodo comprendido entre 1938 y 1945. Para esos años solo existían colegios nacionalizados en los departamentos de Cundinamarca, Bolívar, Magdalena, Huila, Norte de Santander, Valle del Cauca y Santander:

Por lo demás, los funcionarios de la época valoraban así los esfuerzos de nacionalización de colegios a los que hemos hecho referencia:

La nacionalización de colegios ha servido para evitar el cierre de institutos necesarios en sus regiones y ponerlos en capacidad de ampliar sus servicios; también 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<sup>186</sup>

La segunda práctica, de mayores repercusiones en el ámbito político y educativo, fue la práctica de fundación de colegios nacionales. En estos colegios, a diferencia de los colegios nacionalizados, la financiación se realizaba, casi de forma exclusiva, con recursos procedentes del gobierno nacional. Sin embargo, las condiciones de funcionamiento eran relativamente similares a las de los colegios nacionalizados: colegios dormitorio, colegios bajo la modalidad de internado a los cuales llegaba población de distintas partes del país para hacer uso de unas oportunidades de educación secundaria inexistentes en sus lugares de origen.

En la fundación de colegios nacionales, existentes en otros países latinoamericanos desde mediados del siglo XIX<sup>187</sup>, los funcionarios encontraron algunos obstáculos. Uno de ellos, desde luego, fue la consecución o construcción de locales. Como lo ha ilustrado bien Thomas Williford en su artículo sobre las “tomas de colegios”<sup>188</sup>, una de las estrategias utilizadas para suplir esta necesidad de locales fue finalizar los contratos de arrendamiento que el Estado tenía todavía con algunas congregaciones religiosas, con el fin de hacer uso de esos espacios en pro de los nuevos propósitos. Esta práctica, por lo demás, fue leída por algunos sectores como una conducta anticlerical y tuvo un alto

---

<sup>186</sup> Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1939, 60.

<sup>187</sup> SCHOO, Susana. “Los colegios nacionales en el periodo fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888)”. *Historia de la educación. Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Vol.15. n. 2 (2014): 37-68. CRUZ BARROS, Nicolás. *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile (1843-1876). El plan de estudios humanista*. Santiago: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2002.

<sup>188</sup> WILLIFORD, Thomas. Las “tomas” de colegios durante la República Liberal, 1936-1942: parte de la estructura discursiva de La Violencia. En: *Historia Crítica* No 39, Bogotá, septiembre-diciembre 2009, p. 130-152.

costo político para el gobierno en un contexto en el cual “las conductas anticlericales” se leían en el marco de un pánico moral provocado por la difusión, en el continente, de ideas afines con el comunismo y el republicanismo español.

Otro gran obstáculo por resolver fue la formación del profesorado para estas “nuevas” empresas de cultura. Un primer esfuerzo había sido la creación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional, a principios de los años treinta, y sobre las bases de ese primer esfuerzo, se construyeron los cimientos de la que sería, durante casi dos décadas, uno de los faros del proyecto cultural en curso: la Escuela Normal Superior<sup>189</sup>. Sin desconocer la enorme función de las facultades de Filosofía y Letras en la formación del material humano para los primeros colegios de secundaria, la Escuela Normal Superior contribuyó de forma sustantiva a la definición de la identidad del profesorado de secundaria; de un profesorado que, hasta ese entonces, había estado sostenido por un contingente de catedráticos que alternaba la docencia con otros oficios más lucrativos vinculados al mundo de la política y el comercio. Desde entonces, desde los años treinta del siglo XX, se formaron en el país profesores para los colegios de secundaria. Esta formación no solo comprendía rudimentos generales de pedagogía, sino también contenidos asociados a la enseñanza de áreas específicas como las matemáticas, las ciencias sociales e incluso, la educación física.

Una obra de la magnitud de la Escuela Normal Superior fue posible, sin duda, por la confluencia de múltiples factores. La voluntad política del gobierno de turno. La expansión de la oferta de colegios. La importante participación de las mujeres en el campo del magisterio y, sin lugar a duda, por la enorme influencia cultural de profesores extranjeros que, huyendo de los fusiles y las inquinas, trajeron casi por azar los desarrollos europeos de la época en el campo de la pedagogía y de las ciencias sociales. Los exiliados, sin

---

<sup>189</sup> HERRERA, Martha Cecilia y LOW, Carlos. El caso de la Escuela Normal Superior: los intelectuales y el despertar cultural del siglo. Una historia reciente y olvidada. Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación, 1994, 136p.

duda, fueron bastión y punta de lanza de este proceso de expansión de las oportunidades de educación de la población.

El otro gran frente de batalla de los funcionarios de la época estuvo, sin duda, en el plano de lo curricular. El bachillerato, tal y como estaba estructurado, con su carácter académico y preparatorio para los estudios universitarios, parecía no suplir las expectativas de una población urbana ávida de estudio, pero desprovista de tiempo para postergar su acceso al mundo del trabajo. Tan aguda parecía ser la distancia entre este bachillerato construido a la medida de las necesidades de la burocracia y las labores eclesiásticas, y las necesidades de los jóvenes de la época que, José Félix Fuenmayor, agudo literato colombiano, encontró en estos des-tiempos del bachillerato material suficiente para escribir una novela plagada de sarcasmo en la que, *Cosme*, el joven que le da el nombre a la novela, publicada en 1927, intenta usufructuar sus estudios de bachillerato escribiendo sonetos sobre la crisis económica de su familia y escribiendo cartas de amor para un contrariado comerciante desprovisto de los dotes literarios del bachiller.

Para corregir esos des-tiempos, para, por decirlo de alguna manera, contextualizar la educación secundaria, hacerlo a la medida de la vida y de las necesidades del “hombre colombiano”, los funcionarios optaron, a comienzos de los años cuarenta, por dividir el bachillerato en dos ciclos, denominando al primer ciclo bachillerato elemental y al segundo ciclo bachillerato superior, en un intento por conectar los estudios de primer ciclo y las escuelas primarias o complementarias con nuevas modalidades de educación secundaria denominadas en la época bajo el rótulo de “educación vocacional”. En primer término, la idea consistía en intentar ampliar la cobertura territorial del bachillerato promoviendo la creación de instituciones facultadas para ofrecer bachillerato elemental. En segundo término, se buscaba que quienes por razones diversas no estaban interesados en la obtención del título de bachiller académico o no habían podido proseguir estudios de secundaria, accedieran a escuelas vocacionales agrícolas, industriales o comerciales, provistas también, a través de la legislación de la época, de unos esquemas

de titulación que se correspondían, en alguna medida, con la demanda emergente de personal calificado en los centros urbanos y en algunas áreas rurales.

Estos esfuerzos de contextualización de la educación secundaria estuvieron signados también por dos propósitos propios de los funcionarios de la época: el propósito de nacionalizar la educación y el propósito de adaptar las actividades educativas a las dinámicas de las economías regionales. El propósito de nacionalizar la educación se expresó durante buena parte del periodo no solo en la vocación de construir posibilidades de educación para todos, sino también en la idea de utilizar las fuerzas y los recursos para producir materiales de enseñanza propios y para poner en circulación la producción intelectual nacional a partir de distintos proyectos culturales. El propósito de adaptar la educación a las necesidades de cada región se expresó, fundamentalmente, en el impulso a las escuelas complementarias y a las escuelas vocacionales, donde se buscaba ofrecer “especialidades” acordes a las necesidades propias del territorio donde estaban localizados los establecimientos. En estos términos definían los funcionarios sus propósitos de ofrecer educación para el trabajo de nivel post-primario o post-elemental a través de escuelas vocacionales o complementarias:

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<sup>190</sup>

Aunque la idea de contextualizar la formación post-elemental estaba presente también en prácticas como la creación de escuelas de artes y oficios o de labores manuales, características de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, la novedad parecía estar en que, cada vez con más fuerza, se buscaba ofrecer a la población unas alternativas de educación que brindaban acceso al mundo del trabajo pero que tenían un carácter de educación secundaria, es decir, que requerían el dominio de un conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones adquiridos en la educación primaria. En ese sentido, se trataba de unas modalidades de educación para el trabajo de nivel secundario, de modalidades de formación que requerían de la base de conocimientos provista por la escuela primaria. Por lo demás, la creación de alternativas de formación para el trabajo en el nivel de la educación secundaria fue una práctica recurrente en América Latina en los años treinta y cuarenta del siglo XX, rotulada en la historiografía sobre la época como la “vocacionalización o profesionalización de la educación secundaria”<sup>191</sup>.

Los esfuerzos de los funcionarios de la época también se encaminaron hacia la regulación de las prácticas en el campo de la educación normalista y hacia la creación de alternativas de educación post-elemental para un amplio sector de la población que, por lo menos hasta comienzos de los años treinta, había estado al margen de las posibilidades de educación secundaria disponibles: las mujeres. Durante el periodo estudiado en este capítulo el gobierno asumió progresivamente la financiación directa de las Escuelas Normales y la creación de establecimientos de educación post-elemental para las mujeres entre los que caben mencionarse las Escuelas Complementarias, el

---

<sup>190</sup> Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1936, Tomo 1, 46.

<sup>191</sup> CASSIANO, Jussara y MACEDO, Lia. La expansión de la secundaria en Brasil PÓS-1930. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1455-1472, jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15292>

Liceo Nacional Femenino y los Institutos Politécnicos. Al respecto, planteaban lo siguiente los funcionarios de la época:

La enseñanza secundaria en los planteles femeninos debe contemplar la necesidad de dar a la mujer, a la vez que los conocimientos indispensables de los programas de bachillerato, la formación especial que ella requiere y la preparación necesaria que la capacite para su defensa económica. En realidad, la inmensa mayoría de nuestras mujeres se contentan con la información que da el bachillerato elemental, que por esta razón debe estructurarse de manera que llene una finalidad práctica<sup>192</sup>

Paralelamente a estos esfuerzos, desde comienzos de los años treinta, los funcionarios del gobierno nacional lograron poner en juego un conjunto de prácticas de inspección y vigilancia. En las décadas precedentes, esta función constitucional se había ejercido casi exclusivamente a partir de la expedición de reglamentaciones en las que se especificaban los requisitos mínimos para el reconocimiento oficial de los certificados académicos otorgados por los establecimientos educativos. En lo sucesivo, además del establecimiento de requisitos mínimos, los funcionarios crearon un aparato estatal de vigilancia constituido por un cuerpo de inspectores nacionales especialistas en distintas áreas, nombrados directamente por el Ministerio de Educación Nacional, y distribuidos territorialmente por equipos según sus especialidades. La Facultad de Educación de la Universidad Nacional y luego la Escuela Normal Superior jugaron un papel central en la formación de estos equipos técnicos. Sin embargo, en la práctica, estos nuevos funcionarios, los inspectores nacionales de educación secundaria, se encontraron todavía con algunas limitaciones materiales para ejercer sus labores de inspección de colegios lo que, a la postre, ocasionó que ciudades como Bucaramanga y Pereira contaran casi hasta mediados de los años cuarenta con un conjunto muy reducido de establecimientos educativos visitados por los inspectores y aprobados por ellos para otorgar títulos de bachillerato. Estos ritmos del proceso de aprobación de colegios, sin

---

<sup>192</sup> Memoria del Ministro de Educación al Congreso. 1942. p. 62.

embargo, como lo veremos en los próximos capítulos, favorecieron la emergencia en otras modalidades de educación secundaria en las ciudades analizadas en el marco de la investigación.

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 condensadas en la Circular 13 de 1936 dirigida a los inspectores nacionales de educación secundaria de la época, 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<sup>193</sup>

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

---

<sup>193</sup> Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1936, Tomo 2, 71-75.

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 y planes de asignatura; también 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 (...) 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 (...)<sup>194</sup>

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<sup>195</sup>

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

---

<sup>194</sup> Memoria del Ministro de Educación al Congreso, 1940, 90.

<sup>195</sup> Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1942, 48.

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<sup>196</sup>

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<sup>197</sup>. Para el año siguiente, 1941, ya 80 colegios cumplían con esta exigencia, de ellos, 52 eran masculinos y 8 dedicados a la educación femenina<sup>198</sup>. 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<sup>199</sup>. 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, como es apenas evidente, los inspectores no podían atender las solicitudes formuladas por los colegios porque el

---

<sup>196</sup> Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1942, 49.

<sup>197</sup> Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1940, 93.

<sup>198</sup> Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1941, 78.

<sup>199</sup> Memoria del Ministro de Educación al Congreso, 1942, 50.

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<sup>200</sup>

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 la expedición de diplomas, información que se puede observar en la siguiente tabla:

---

<sup>200</sup> Memoria del ministro de Educación al Congreso, 1938, 89.

**Tabla. 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

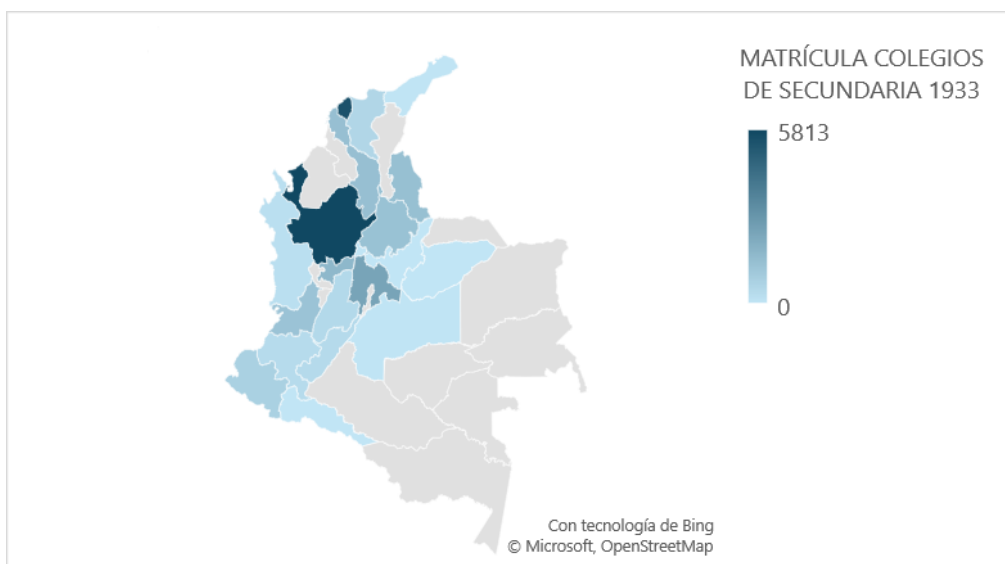
Fuente: Elaboración propia a partir de las Memorias de los ministros de Educación al Congreso (1939-1946)

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.

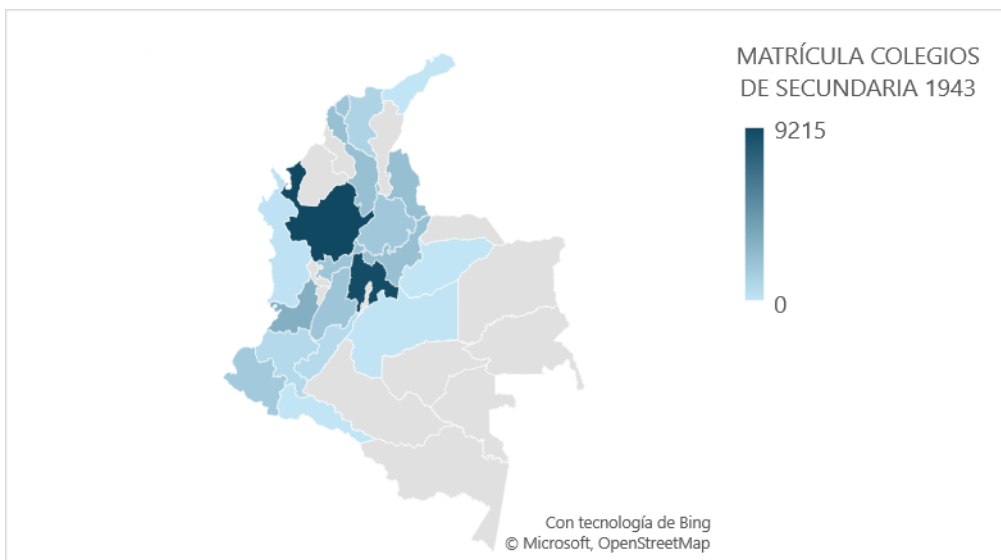
Finalmente, vale la pena señalar que, manteniendo una práctica iniciada en la década de los años veinte, los funcionarios del gobierno nacional financiaron directamente o cofinanciaron, en alianza con algunos departamentos, la construcción de edificios diseñados y construidos para uso exclusivo de los colegios de secundaria. Esta práctica, desde luego, constituye el primer esfuerzo estatal por adecuar las infraestructura educativas no solo a las exigencias de la “pedagogía moderna” en términos de higiene, iluminación y espacios para el esparcimiento y la actividad física, sino también a las exigencias propias de colegios que recibían, por periodos prolongados de tiempo, a población que, habiendo salido de sus lugares de origen, llegaba a los colegios nacionales, las escuelas normales y los institutos técnicos con la necesidad de encontrar en ellos dormitorios, duchas y comedores.

En conjunto, estas prácticas desplegadas por los funcionarios en la década de los años treinta y en el primer lustro de la década de los años cuarenta, tuvieron un impacto significativo en la extensión y en la cobertura geográfica de la matrícula de educación secundaria. Los colegios nacionales le abrieron las puertas de la secundaria académica, del bachillerato, a un grupo de personas cuyos padres y hermanos no había pisado nunca las aulas de los colegios. Con el apoyo del gobierno central, lograron mantenerse a flote empresas educativas puestas en marcha por actores locales a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, sobre todo, bajo la política de nacionalización de colegios departamentales y escuelas normales. En una dirección similar, se incrementó la oferta de educación postsecundaria en varios centros urbanos del país gracias al apoyo económico estatal a modalidades de como las escuelas complementarias, las escuelas vocacionales (agrícolas e industriales) y los institutos politécnicos. Como consecuencia de estas prácticas desarrolladas de forma sostenida durante el periodo objeto de análisis,

las oportunidades de educación secundaria o post-elemental se fueron poco a poco desconcentrando, es decir, dejaron de estar casi exclusivamente localizadas en Bogotá y en la zona centro-oriental del país, donde estaba concentrada la población y la oferta educativa estatal hasta el siglo XIX, para extenderse hacia la zona occidental y hacia la Costa Atlántica como lo evidencian los siguientes mapas:



Fuente: Elaboración propia a partir de Memoria del Ministro de Educación al Congreso 1933.



Fuente: Elaboración propia a partir de Memoria del Ministro de Educación al Congreso 1943.

### **De los intentos de prolongar la escolaridad más allá de las fronteras de la educación secundaria**

Promediando la década de los años cuarenta, y como consecuencia de estas formas de financiar, organizar y vigilar la educación secundaria descritas en las páginas precedentes, las preocupaciones de los funcionarios empezaron a girar en torno a la necesidad de conectar las distintas modalidades de educación secundaria con la educación de carácter postsecundario, es decir, con modalidades educativas cuya condición para el ingreso era ser portador de un título o certificado de educación secundaria. Es en ese contexto que entre 1942 y 1958, emergen instituciones de nivel postsecundario con profundas repercusiones en la forma de organización del sistema educativo colombiano en general y en la forma de organización de la educación secundaria en particular: las Universidades Públicas Regionales, las Universidades

Privadas, los Colegios Mayores de Cultura Femenina, las Universidades Pedagógicas y el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

La década de los años cuarenta, como lo ha señalado Gabriela Ossenbach, es una década de expansión de las alternativas de educación postsecundaria en América Latina, expansión que, entre otras cosas, termina rompiendo el monopolio estatal en el campo de los estudios superiores<sup>201</sup>. En Argentina, como lo ha señalado Felicitas Acosta<sup>202</sup>, la década de los años cuarenta fue también una década en la que se materializó el sistema de formación para el trabajo y la consolidación de proyectos de educación técnica de nivel medio y de nivel superior.

Para el año de 1940, había en Colombia cuatro universidades públicas regionales: la Universidad del Cartagena, la Universidad del Cauca, la Universidad de Nariño y la Universidad de Antioquia. Para ese mismo año, cuatro universidades privadas: la Universidad Externado de Colombia, la Universidad Libre, la Universidad Javeriana y la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Finalizando la década de los años cincuenta, en contraste, ya estaban en funcionamiento en el país, entre otras, la Universidad del Atlántico, la Universidad de Caldas, la Universidad del Tolima, la Universidad del Valle, la Universidad Industrial de Santander, la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad de los Andes, la Universidad Jorge Tadeo Lozano<sup>203</sup>.

---

<sup>201</sup> OSSENBACH, Gabriela. Bases para el avance de la historia comparada de la educación en Iberoamérica. Op. cit., p. 51.

<sup>202</sup> ACOSTA, Felicitas. Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n.42, p. 3-13, jun2011.

<sup>203</sup> MOLINA, Carlos Alberto. FUN-ASCUN en la historia del sistema universitario colombiano. Op. cit., pp. 555- 557. FIGUEROA, Helwar. ¿Universidades Públicas en Colombia? Una mirada histórica. Pedagogía y Saberes Nº16 Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, 2001, pp. 49-60.

Esta enorme expansión de las universidades públicas regionales fue posible, sin duda, como lo han demostrado estudios previos<sup>204</sup>, gracias al entrecruzamiento de múltiples factores como la diversificación de la estructura económica del país, la llegada de intelectuales europeos exiliados, las becas estatales para estudios técnicos en el exterior, las donaciones de particulares y los esfuerzos de los cabildos municipales y las asambleas departamentales para gestionar recursos procedentes de distintas fuentes, incluyendo, desde luego, los recursos procedentes del presupuesto general de la nación.

Sin embargo, este crecimiento estuvo también emparentado con la expansión de la educación secundaria, con una expansión que dio lugar a un aumento sustantivo de la demanda social de estudios postsecundarios. Por lo demás, esta dinámica de expansión también hizo posible y necesaria la profesionalización del magisterio, la emergencia de Universidades Pedagógicas y Facultades de Educación dedicadas a formar el cuerpo de profesores de una educación secundaria que, solo dos décadas atrás, estaba conformada, casi de forma exclusiva, por un contingente de catedráticos que alternaban sus labores de enseñanza con otros oficios propios de la vida urbana.

El análisis de los documentos de la época permite también comprender que esta demanda social de educación postsecundaria tenía elementos inéditos. En efecto, era claro que lo que en la época se solicitaba no era más oferta de formación en el campo del Derecho y la Medicina, de las denominadas profesiones liberales altamente demandadas hasta la primera década del siglo XX, sino que se abogaba por una diversificación de las carreras universitarias, por una diversificación que se ajustara a las necesidades y expectativas de unas poblaciones urbanas motivadas por la voluntad de transformar las ciudades en centros industriales y comerciales de primer orden, con

---

<sup>204</sup> ACEVEDO, Álvaro. La UIS historia de un proyecto técnico-científico. Bucaramanga: Ediciones UIS, 1997. DÍAZ, Ariel y LEÓN, Libardo. Historia de una universidad de medio siglo: la UIS. Bucaramanga: Ediciones UIS, 1996. GUZMÁN, José Arcadio y ORDOÑEZ, Luis Aurelio. El origen de la Universidad del Valle y su contexto histórico. Cali: Editorial Universidad del Valle, 1995. VALENCIA, Albeiro y GÓMEZ, Alberto. Evolución Histórica de la Universidad de Caldas. Manizales: Universidad de Caldas, 1994.

barrios bien dotados, con servicios públicos eficientes, con avenidas, con parques, con hoteles, con abundantes centros educativos y culturales, con aeropuertos, teatros y con ferias y fiestas de renombre a nivel nacional.

Estas demandas sociales de formación incluían también, desde luego, la demanda de alternativas de educación para las mujeres y para grupos sociales con limitaciones para prolongar su escolaridad a nivel que exigían las “carreras largas” ofertadas en las universidades. Para atender estas demandas, los funcionarios nacionales y locales fueron consolidando, gradualmente, una oferta de establecimientos de formación para el trabajo que exigían a sus estudiantes, al momento del ingreso, algún tipo de estudios secundarios. Entre ellas, cabe destacar el amplio desarrollo de las denominadas escuelas comerciales, los colegios mayores de cultura femenina de Antioquia, Bolívar y Cundinamarca, el Instituto Técnico Jaime Isaza Cadavid y, por supuesto, las sedes regionales del Servicio Nacional de Aprendizaje que empezaron a extenderse en el país después de 1957. En líneas generales, entonces, los funcionarios de la época buscaban con la creación de estas alternativas incrementar las posibilidades de educación de quienes egresaban de las escuelas complementarias y vocacionales a las que ya hemos hecho mención.

Las evidencias acumuladas a lo largo de este capítulo permiten afirmar que, en el periodo comprendido entre 1928 y 1957 la educación secundaria se expandió en términos de la matrícula de estudiantes y en términos de la cobertura geográfica. Uno de los propósitos centrales de la época, especialmente en el periodo comprendido entre 1928 y 1943 fue abrir la educación secundaria a aquellos grupos poblacionales que históricamente había estado al margen de los desarrollos de este nivel de formación. En esencia, este proceso de expansión y desconcentración fue posible gracias a un conjunto de prácticas políticas orientadas a crear colegios nacionales, nacionalizar colegios departamentales, fundar escuelas vocacionales, fortalecer la educación normalista y extender las posibilidades de educación secundaria femenina de carácter público.

Sin embargo, miradas estas realizaciones desde una perspectiva temporal más amplia, se observan claras líneas de continuidad con prácticas desplegadas por las generaciones precedentes. Pocas prácticas orientadas a la diversificación curricular, una tendencia a posicionar la educación secundaria académica, el bachillerato, como único camino de acceso a las instituciones universitarias y altos niveles de segmentación al interior del sistema, es decir, un conjunto de modalidades de educación secundaria académica destinado a las clases altas y a los sectores medios, y una secundaria no académica destinada a grupos sociales históricamente marginados del sistema educativo como mujeres, obreros o campesinos. Por último, es también posible observar bajos niveles de articulación institucional y curricular entre la secundaria académica –el bachillerato– y otros niveles de formación. En conjunto, se observan también bajos nivel de articulación entre la red de establecimientos públicos y el sistema económico.

Sobre esto último, la baja articulación entre la red de establecimientos públicos y el sistema económico, el ejemplo paradigmático lo constituye la educación vocacional con orientación comercial. En este campo, en efecto, aunque hubo esfuerzos sistemáticos del Estado por ordenar el conjunto de prácticas de formación de carácter comercial existentes en la época, la mayor parte de la oferta educativa creada en esos años fue de carácter privado. Es evidente también que hubo pocos esfuerzos de los funcionarios de la época por articular los planes de estudio del bachillerato con la puesta en circulación de saberes altamente demandados en la sociedad como la contabilidad comercial, la mecanografía y la taquigrafía.

En este periodo el gobierno central incrementó sustantivamente su capacidad de ejercer control sobre las prácticas en torno a la educación secundaria. Esta capacidad de control se expresa en la sofisticación de las labores de inspección y vigilancia, en la consolidación de la estadística escolar, en los esfuerzos de regulación de las matrículas de establecimientos privados, en la producción de planes de estudio y en la consolidación de establecimientos educativos orientados directamente a la formación de profesores para la educación secundaria.

Por lo demás, queda claro que en el periodo objeto de análisis en este capítulo, la educación secundaria dejó de ser un privilegio de los sectores sociales más prestantes y se convirtió, poco a poco, en una meta y en una aspiración de sectores urbanos emergentes que, desprovistos de capitales para emprender industrias o actividades comerciales independientes, buscaron a través de la educación una posibilidad de vida y de trabajo. De esta manera, el crecimiento significativo de la oferta privada de educación secundaria, el crecimiento de la oferta de universidades públicas en las capitales de departamento, el crecimiento de las escuelas normales privadas a comienzos de los años cincuenta, la aparición de universidades pedagógicas y la fundación sistemática de universidades privadas son signos inequívocos de que un mayor número de colombianos estaba entrando a la secundaria y haciendo uso de las posibilidades brindadas por ella.

Quedará en manos de los funcionarios de los gobiernos de los años cincuenta y sesenta terminar de confeccionar esta obra colectiva, este esfuerzo intergeneracional por expandir las oportunidades de educación secundaria a lo largo y ancho del país. Dichos funcionarios, como veremos en el próximo capítulo, concentrarán sus esfuerzos en “racionalizar” el uso de los espacios y recursos existentes con el fin de llevar la educación secundaria por fuera de las fronteras de las capitales departamentales y de diversificar la oferta pública de educación secundaria para soportar la fuerte demanda social de este nivel de formación, surgida de los proyectos de expansión de la escuela primaria y de las expectativas socio-ocupacionales y formativas de una población con mayor margen maniobra para tejer a través de la educación posibilidades de vida, bienestar y trabajo.

#### **Capítulo 4. El proceso de diversificación de las oportunidades de educación secundaria en Colombia (1958-1975)**

En este capítulo se analizan las prácticas desplegadas por los funcionarios del gobierno nacional con el propósito de ampliar las posibilidades de educación secundaria de la población colombiana en el periodo comprendido entre 1958 y 1975. En particular, se examinan las prácticas asociadas a la planeación educativa, las prácticas de organización del bachillerato por ciclos, las prácticas de racionalización del uso de la oferta educativa, las prácticas de creación de esquemas de titulación de nivel secundario o medio, las prácticas de articulación de la educación secundaria o los estudios de nivel medio con la educación superior, la diversificación de las prácticas de formación de docentes y directivos, las prácticas de financiación de la educación con la banca multilateral y las prácticas de creación de Institutos de Educación Media Diversificada (INEM) y de Centros de Servicios Docentes (CASD) en los centros urbanos del país.

A finales de los años cincuenta, en Colombia, y en varios países de América Latina, los responsables de las políticas educativas se enfrentaban a nuevos desafíos. Los esfuerzos sostenidos en el campo de la educación primaria, durante casi toda la primera mitad del siglo XX, estaban generando presiones inéditas sobre los niveles superiores de los sistemas educativos: la educación secundaria y la educación superior o terciaria<sup>205</sup>. Como parte de esa dinámica de expansión, los gobiernos nacionales fueron asumiendo más funciones al interior del sistema educativo. Buena parte de los esfuerzos del periodo estarán puestos precisamente en la disposición de los materiales y los recursos existentes para el cumplimiento de estas funciones estatales en materia educativa en un contexto marcado por conflictos políticos de carácter internacional, por la consolidación de los organismos multilaterales creados en la segunda posguerra, por la consolidación de movimientos de defensa de derechos de grupos social y culturalmente excluidos, por

---

<sup>205</sup> OSSENBACH, Gabriela. "Las relaciones entre el Estado y la educación en América Latina durante los siglos XIX y XX. Op. cit., p. 30-31.

la conformación de una esfera internacional de discusión pública sobre los asuntos educativos y por la consolidación de un sistema económico mundial; de un sistema conceptualizado desde un conjunto de teorías conocidas en la historiografía como las teorías del desarrollo<sup>206</sup>. Un funcionario de la época leía así este contexto educativo en el que se desarrolla la educación secundaria o media en las décadas de los años sesenta y setenta del siglo XX:

E igualmente, estimo que es necesario, como consecuencia de este desarrollo de la enseñanza primaria, proveer al desarrollo de la enseñanza media, con el fin de asegurar la continuidad suficiente de los dos niveles. Un gran desarrollo de la primaria sin una revisión suficiente del futuro de la enseñanza media implicaría un movimiento trunco en la educación, y la formación de un cuello de botella en el paso a la enseñanza media, con las consecuencias fáciles de prever. Aún hoy en día, a pesar de la gran participación de la iniciativa privada en la enseñanza media y en especial en el bachillerato, las oportunidades son insuficientes, y un gran número de niños se quedan imposibilitados de continuar su preparación. Por eso es necesario abrir los diques, y sobre la base de una primaria sólida, dar la mayor libertad para la formación de los estudiantes de enseñanza media, mediante sistemas que, como el bachillerato libre, permitan a las gentes de menos ingresos capacitarse y llegar a las carreras de nivel medio, intermedio y superior (...) La orientación de nuestra educación está, a su vez, marcada por dos factores: la necesidad de hacerla democrática en su extensión, y mejorarla en su calidad, por una parte; y por otra, sin perder de vista el punto anterior, el ajustarla a las necesidades del desarrollo económico<sup>207</sup>

En un mundo cada vez más conectado gracias a la aviación, la radio, la televisión y el desarrollo del comercio internacional, los sucesos ocurridos en otros países y las ideas planteadas en otras latitudes empezaron a tener una mayor incidencia sobre la forma de concebir los problemas educativos y sobre la forma de resolverlos. Poco a poco, y por

---

<sup>206</sup> Wallerstein, Immanuel. La imagen global y las posibilidades alternativas de la evolución del sistema-mundo, 1945-2025. Revista Mexicana de Sociología, Vol. 61, No. 2 (Apr. - Jun., 1999), pp. 3-34.

<sup>207</sup> Memoria del Ministro de Educación al Congreso, 1963, p. 18.

múltiples vías, nuevos agentes empezaron a influir intelectualmente y materialmente sobre la forma de organización de la educación y sobre su financiación. Se hicieron cada vez más frecuentes las reuniones internacionales de ministros de educación. Si hizo frecuente también la práctica de acudir al crédito internacional para apalancar procesos de cambio educativo<sup>208</sup>. Y, sobre todo, se difundió en los pasillos de los ministerios de educación del continente una idea según la cual la educación era el eje fundamental de los procesos de transformación de los sistemas productivos nacionales y debía ser administrada por personal técnico capacitado para planificar su desarrollo. En adelante, entonces, los esfuerzos estarán encaminados a planificar ese proceso de desarrollo nacional a partir de un imperativo: “hacer más cosas, con menos recursos”. En este marco, un funcionario de la época demarcaba así los objetivos de la política educativa:

(...) integrar la solución de los problemas educativos con la de los problemas sociales, culturales, políticos y económicos; utilizar en la forma más conveniente los recursos humanos y financieros disponibles, mejorando el rendimiento y la eficacia de la administración de los servicios educativos; estimular todas las iniciativas y fomentar la participación de las entidades particulares, regionales y locales, para el mejor desarrollo de la educación<sup>209</sup>.

En el plano político, el país entraba al periodo denominado en la historiografía como el Frente Nacional: un acuerdo político entre los partidos liberal y conservador para poner fin a una ola de violencia detonada por el asesinato del líder liberal Jorge Eliecer Gaitán y gestionada por las autoridades de la época a través de la vía militar y de fallidos acuerdos con grupos de campesinos alzados en armas<sup>210</sup>. Como lo hemos señalado en

---

<sup>208</sup> MARTÍNEZ BOOM, Alberto. De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Editorial Anthropos-Convenio Andrés Bello, 2004, pp. 56-118.

<sup>209</sup> Memoria del Ministro de Educación al Congreso, 1963, p. 18-19.

<sup>210</sup> GUTIERREZ SANIN, Francisco. *La vida política*. En: MELO, Jorge Orlando. Colombia. La búsqueda de la democracia. Tomo 5. 1960/2010. España: Penguin Random House Grupo Editorial, 2017, pp. 31-84.

el capítulo anterior, ese espejo de la violencia marcó en alguna medida la agenda educativa del periodo, una agenda en la que la educación rural, la educación de la mujer y la incorporación al sistema educativo de grupos históricamente excluidos fue considerada como un mecanismo de contención de los conflictos sociales. Educar se concebía, sin duda, en aquellos años, como el antídoto para poner fin al inveterado conflicto político encendido nuevamente con el asesinato del caudillo liberal:

Nuestra más augusta misión y nuestro más serio compromiso ante la historia reside, pues, en educar en tres lustros a una nueva generación para la convivencia y, por ende, para la democracia (...) Esta es, en mi sentir, la gran misión transformadora del Frente Nacional: recrear las condiciones esenciales para la convivencia armónica y cristiana. Y este generoso empeño ¿cómo se logra? Haciendo, como lo dijo alguna vez el presidente Lleras, de cada colombiano un funcionario de la convivencia<sup>211</sup>

En Colombia, a diferencia de otros países del continente, el discurso de la planeación educativa llegó de la mano con ese anhelo de resolver el conflicto político latente a finales de los años cincuenta<sup>212</sup>. Para los funcionarios “despolitizar” las decisiones en materia educativa era un imperativo y significaba, en buena medida, poner en práctica la vieja fórmula de situar la patria por encima de los partidos y el conocimiento técnico por encima de la filiación política. La planeación educativa y la tecnocracia se convirtieron entonces en el antídoto para hacerle frente a las demandas sociales de educación en un contexto internacional signado por el enfrentamiento político e intelectual entre dos formas de concebir la organización de la sociedad, la economía y la educación:

Queremos actuar sobre la conciencia de los colombianos, a fin de borrar de sus mentes, como con aguas lustrales, los seculares prejuicios partidarios que, esclavizando nuestro espíritu, nos lanzaron a la cruenta batalla fratricida. Queremos extirpar de muestras

---

<sup>211</sup> Memoria del Ministro de Educación al Congreso, 1960, p. XI-XII.

<sup>212</sup> VÉLEZ, Sebastián y RAMÍREZ, Diana Sofía. De la transformación de las costumbres sociales a la satisfacción de las demandas de aprendizaje. Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de Maestría. 2014.

inteligencias las huellas ancestrales de nuestros rencores políticos para sustituirlos por hondos sentimientos de comprensión solidaria (...) los factores disolventes de la nacionalidad no son los liberales para los conservadores, ni los conservadores para los liberales. Los grandes flagelos que azotan a la gente colombiana son la ignorancia, la miseria, las enfermedades tropicales, que no reconocen partido político ni tienen afiliación partidaria.<sup>213</sup>

En la práctica, estos propósitos de reconciliación nacional, ligados a la planeación del desarrollo desde el campo de la educación, llevaron a los funcionarios del gobierno nacional a intensificar el proceso de centralización política de las decisiones curriculares y a la descentralización progresiva de las labores de orden operativo y administrativo. Por ello, entre otras cosas, fueron cada vez más usuales las prácticas orientadas a establecer directrices nacionales para la organización de la enseñanza; a incrementar la financiación central de las actividades educativas regionales; a crear un ciclo común para todas las modalidades de educación secundaria y a crear modalidades educativas articuladoras del desarrollo nacional y el desarrollo regional. Un ejemplo de esto último fue la puesta en funcionamiento de los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada (INEM), un grupo de instituciones educativas distribuidas geográficamente en las principales ciudades del país con un componente de educación común y un componente flexible creado para armonizar las necesidades de las ciudades y regiones con las necesidades definidas por el personal técnico responsable de fijar los itinerarios del desarrollo nacional.

El periodo analizado en este capítulo fue también un periodo de profunda agitación social<sup>214</sup>. La profundización de los procesos de urbanización, la consolidación de organizaciones sindicales, los ecos de las luchas sociales por los derechos de las mujeres, las luchas contra el racismo y otras formas de discriminación social,

---

<sup>213</sup> Memoria del Ministro de Educación al Congreso, 1960, p. X.

<sup>214</sup> ARCHILA, Mauricio. *Idas y venidas, vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia 1958-1990*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), 2003.

intensificaron las discusiones sobre la pertinencia de los procesos educativos y dieron lugar no solo a esfuerzos por ampliar el acceso de la población a la educación formal, sino también a la extensión de un conjunto de prácticas denominadas de educación no formal. En este marco adquirieron fuerza en Latinoamérica los programas de educación popular y de educación de adultos, pero también las prácticas de fomento de la participación de las comunidades en los procesos educativos<sup>215</sup>. En el caso de la educación secundaria, este movimiento social e intelectual dio como resultado la creación de dos modalidades de educación secundaria: el bachillerato nocturno y los colegios cooperativos. Todo ello, en un escenario en el cual los funcionarios empiezan a insistir en la idea de que toda la sociedad debe participar activamente en los procesos de cambio educativo.

Esta línea de participación social en los procesos educativos está emparentada, desde luego, con las ideas fundantes del discurso del desarrollo social. Un discurso en el que se acentúa el papel que juegan las comunidades en su propio desarrollo y que, en el caso colombiano, dio origen, en los años sesenta, a las denominadas Juntas de Acción Comunal y, posteriormente, a la noción de comunidad educativa, a los ejercicios de democracia escolar y al denominado servicio social obligatorio como requisito de egreso de la educación secundaria o de nivel medio.

En el campo económico, el país dejó de ser, poco a poco, un país cuya economía estaba ligada estrechamente al sector primario, a las actividades agropecuarias, para ser una economía donde la mayor proporción de puestos de trabajo estaban concentrados en el sector servicios<sup>216</sup>. Esto, desde luego, acentuó en los centros urbanos la demanda social

---

<sup>215</sup> ÁLVAREZ, Alejandro. *La autogestión educativa y la gubernamentalidad liberal como superficie de emergencia de la educación popular*. En: Revista Colombiana de Educación No. 65, 2013, pp. 153-176.

<sup>216</sup> OCAMPO, José Antonio. *La industrialización y el intervencionismo estatal (1945-1980)*. En: OCAMPO, José Antonio (Comp.). *Historia Económica de Colombia*. Bogotá: Editorial Planeta-Fedesarrollo, 2007, pp. 271-340.

de estudios útiles para el desempeño en actividades propias del sector servicios e impulsó la aparición de alternativas de educación secundaria y educación superior públicas ligadas al aprendizaje de saberes relacionados con la economía, el comercio y la administración de empresas.

En las décadas de los años cincuenta y sesenta, se produjeron también cambios sustantivos en el campo de la cultura<sup>217</sup>. Emergen múltiples cuestionamientos a la educación escolarizada como forma de socialización, se consolidan movimientos pacifistas, se acentúa la producción de canciones y obras literarias ligadas a la denuncia de los excesos de poder ejercidos por regímenes políticos autoritarios y se posicionan, en los espacios universitarios latinoamericanos, las ciencias sociales y las ciencias de la educación. Desde entonces, la discusión sobre los problemas sociales y educativos se nutre también, cada vez más, desde discursos distintos a los de la biología y la economía: dos núcleos de conocimiento en torno a los cuales había gravitado la reflexión educativa en el país por lo menos durante el primer tercio del siglo XX<sup>218</sup>. Como consecuencia de todo lo anterior, se posiciona en la esfera pública una preocupación que persiste hasta nuestros días: si la educación escolarizada juega o no un papel central en la reproducción de las desigualdades sociales o, visto desde otro ángulo, si la educación puede o no generar procesos de transformación social de largo aliento. Analizando el panorama económico, social y cultural de la época, un funcionario llegaba a la siguiente conclusión a comienzos de la década de los años sesenta:

La civilización técnica que se consolida en el presente siglo, que ha tenido que presenciar acontecimientos fundamentales para la humanidad, como el desencadenamiento del poder atómico y el ascenso del hombre al espacio, está recibiendo por ello modificaciones

---

<sup>217</sup> TIRADO MEJÍA, Álvaro. Los años sesenta. Una revolución en la cultura. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial, 2014, pp.19-44.

<sup>218</sup> ÁLVAREZ, Alejandro. Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas. Bogotá: IDEP, 2013.

fundamentales en su concepto vital y en sus relaciones de empleo. El número de cargos que exigen preparación y calificación va aumentando progresivamente sobre los empleos manuales. Si este aumento no se siente en la misma intensidad en proceso de desarrollo, comienza a proyectarse en ellos, premiosamente, en los gráficos sobre estructura deseable de los recursos humanos, que marcan claramente donde está el defecto de preparación del elemento humano en nuestros países, y lo señalan como una de las causas de la lentitud de nuestra evolución. Como es lógico, cuanto más se retarde la capacitación técnica del elemento humano, mayor tiempo se habrá perdido en el proceso de desarrollo<sup>219</sup>

### **Del establecimiento de un ciclo común como antídoto para ampliar la cobertura y reducir la segmentación en la educación secundaria o de nivel medio**

A finales de los años cincuenta, los funcionarios del gobierno nacional contaban con un mayor margen de maniobra para influir sobre los procesos educativos en el territorio nacional. Los esfuerzos de organización de la educación, iniciados desde los primeros años de vida republicana, había poco a poco dado forma al sistema educativo delimitando las fronteras entre los niveles de formación y estableciendo puentes o canales de articulación entre dichos niveles. La educación primaria se había expandido a casi todos los centros urbanos del país. La oferta de educación secundaria se había desconcentrado sustancialmente a partir de las prácticas de creación y nacionalización de colegios de los gobiernos de las décadas de los años treinta y cuarenta. La educación superior se estaba expandiendo y un número importante de capitales de departamento contaba con por lo menos una universidad financiada por el Estado. Y, además de ello, los funcionarios de finales de los años cuarenta y de la década de los años cincuenta habían concentrado sus esfuerzos en reglamentar las modalidades educativas existentes y en construir caminos de articulación entre las distintas modalidades de educación secundaria (académica, industrial, comercial, normalista, agrícola) y las instituciones de educación

---

<sup>219</sup> Memoria del Ministro de Educación al Congreso, 1963, p. 12.

superior creadas por el Estado y por agentes privados en las décadas de los años cuarenta y cincuenta.

Sin embargo, esta capacidad de los funcionarios del gobierno nacional para influir sobre las decisiones locales, esta mayor capacidad de conducir las acciones municipales y departamentales, contrastaba con su relativamente baja capacidad para financiar nuevas empresas educativas. En efecto, los procesos de nacionalización de colegios, el sostenimiento de los colegios nacionales, la cofinanciación de las universidades públicas regionales y el incremento progresivo de las responsabilidades asociadas al sostenimiento de las escuelas primarias dejaban al gobierno central sin recursos para crear opciones educativas nuevas:

Hay, pues, una distribución de cargas en la cual estas han ido derivando fundamentalmente hacia la nación, con el resultado de que esta se ve limitada para emprender nuevos planes de desarrollo educativo en los demás niveles, que los van exigiendo. Tanto más si se considera que también por mandato legal tiene la obligación de atender a las universidades seccionales con sumas iguales a las que a éstas dan los departamentos<sup>220</sup>

En este contexto de libertad relativa, los responsables de las decisiones educativas en el gobierno nacional desplegaron un conjunto de prácticas orientadas a la reorganización curricular de la educación secundaria; a la articulación de las modalidades de educación secundaria; a la articulación de la educación secundaria con la educación superior mediante nuevos esquemas de titulación; a la expansión de la oferta pública de educación mediante la optimización del uso de los espacios y recursos; a la ampliación de la oferta institucional mediante la creación de Institutos de Educación Media Diversificada y a la concentración de recursos en los denominados Centros de Desarrollo Docente (CASD).

---

<sup>220</sup> Memoria del Ministro de Educación al Congreso, 1963, p. 14.

Para la época, luego de los esfuerzos realizados por los funcionarios de los gobiernos de finales de los años cuarenta y de comienzos de los años cincuenta, las modalidades de educación secundaria se encontraban bien delimitadas entre sí. Sin embargo, persistía una enorme segmentación en el nivel de educación secundaria representada en el alto prestigio de la educación secundaria académica (el bachillerato) y en el relativamente bajo prestigio social de las modalidades de educación normalista, técnica, comercial, agrícola y artística. Un primer esfuerzo de quienes estaba a cargo de la educación en el gobierno nacional fue reducir la segmentación interna existente en el nivel de educación secundaria o media a partir de tres medidas de orden curricular: a) el establecimiento de un ciclo común a todas las modalidades del bachillerato; 2) la creación del título de bachiller técnico y 3) la autorización del título de bachiller técnico como credencial de acceso a la educación superior.

El establecimiento de un ciclo común para la educación secundaria o de nivel medio había sido una búsqueda permanente de los funcionarios del orden nacional desde la época de la misión pedagógica alemana que llegó al país en la década de los años veinte. La pretensión de vocacionalizar la educación secundaria y de otorgar a este nivel de formación la responsabilidad de formar para el trabajo también había sido una búsqueda permanente de los burócratas latinoamericanos desde comienzos de los años treinta. La novedad consiste, sin embargo, en que el ciclo común instituido en el país a finales de los años cincuenta y comienzos de los años sesenta es común a todas las modalidades de educación secundaria y condensa, en esa medida, un núcleo de saberes que, desde la perspectiva de los funcionarios de la época, fueron considerados como fundamentales o básico para el ejercicio pleno de la ciudadanía y para el desempeño de cualquier oficio en el campo de la actividad productiva. Estas medidas, vistas desde el presente, pueden considerarse como el origen de la organización actual del sistema educativo colombiano, en la cual existe un ciclo de educación denominado educación básica secundaria; un ciclo por el cual deben pasar todos aquellos estudiantes que pretendan acceder a la universidad o acceder a algún tipo de formación para el trabajo de nivel medio o de nivel superior.

Paralelamente a esta decisión de definir un núcleo de conocimientos común a todas las modalidades de educación secundaria, los responsables de la política educativa optaron por crear un nuevo sistema de titulación en el que, por primera vez en la historia educativa del país, se combina el título de bachillerato con las titulaciones de otras modalidades de educación secundaria, dando lugar a los títulos de Bachiller Académico, Bachiller Técnico Industrial, Bachiller Técnico comercial, Bachiller Técnico Agrícola y, posteriormente, al título de Bachiller en Promoción Social.

Sumado a ello, los funcionarios autorizaron legalmente a las instituciones del nivel de educación superior o de formación profesional existentes en la época, para aceptar títulos de bachillerato técnico como títulos válidos para acceder a este nivel de formación. Se rompía así, por esa vía, la exclusividad que por muchos años habían tenido las instituciones de secundaria académica para otorgar títulos válidos para el acceso a la educación superior.

En la práctica, estas medidas de reorganización curricular de la educación secundaria estaban orientadas también a favorecer la articulación entre las distintas modalidades de educación secundaria existentes, a facilitar la libre circulación de estudiantes entre las distintas modalidades educativas de este nivel de formación y a posibilitar el acceso al nivel de secundaria o media a población ubicada en zonas marginadas donde, a pesar de las limitaciones de recursos y capital humano, existían condiciones mínimas para ofrecer el ciclo común de educación secundaria. En esencia, la idea consistía en ampliar la red de instituciones que ofrecieran el ciclo común de educación secundaria o de nivel medio y concentrar, en algunas instituciones, los recursos físicos y humanos disponibles para ofrecer el segundo ciclo de educación secundaria que, en nuestros días, recibe el nombre de educación media y se articula, de maneras distintas, con las modalidades de educación superior o de nivel terciario.

Sobre esta misma estructura curricular expresada en un ciclo básico común y en un segundo ciclo de formación “diversificada” se organizaron, a finales de los años sesenta y comienzos de los años setenta, los denominados Institutos de Educación Media Diversificada (INEM) y los Centros de Desarrollo Docente (CASD). Sin embargo, estas nuevas modalidades de educación secundaria presentan también notables discontinuidades con relación a las modalidades institucionales que las antecedieron en el tiempo. Entre estas discontinuidades, pueden mencionarse las siguientes: a) fueron colegios organizados bajo la modalidad de externado; b) promovían la coeducación, es decir, la educación simultánea de hombres y mujeres; c) ofrecían a los estudiantes la posibilidad de escoger distintas modalidades de formación para el trabajo; d) estaban contruidos para recibir, simultáneamente, un gran número de estudiantes y e) permitían la concentración de los recursos necesarios el desarrollo de habilidades técnicas para el desempeño de distintos oficios propios del medio urbano y del nivel de desarrollo de la economía de la época.

Vistos en perspectiva, los INEM y los CASD significaron una nueva forma de organizar la educación secundaria en la cual se eligió el camino de concentrar los recursos disponibles en la creación de instituciones con capacidad de albergar simultáneamente un número alto de estudiantes y con capacidad de ofrecer, simultáneamente, distintas modalidades de formación. Así, luego de casi seis décadas de esfuerzos dirigidos por el personal a cargo de las políticas educativas, fue perdiendo paulatinamente espacio una forma de organizar la educación en la que se privilegiaba la modalidad de internado, se separaban hombres y mujeres, se defendía la homogeneidad curricular y se separaban institucional y legalmente las distintas modalidades de educación secundaria.

Por lo demás, es claro que esta búsqueda de ampliar las posibilidades de educación secundaria de la población colombiana llevó también a los funcionarios, a comienzos de los años sesenta, a implementar un conjunto de prácticas inéditas que constituyen también hoy una forma habitual de enfrentar los problemas asociados al déficit de cobertura educativa: las prácticas de racionalización del uso de los espacios educativos.

Las dos prácticas más usuales de este tipo fueron la implementación de la doble jornada y la implementación del bachillerato nocturno. En esencia, la idea era incrementar el número de cupos en secundaria usando la capacidad instalada en los colegio para atender a un grupo de estudiantes en horas de la mañana, a un grupo distinto de estudiantes en la jornada de la tarde y a un grupo distinto de estudiantes en la jornada de la noche en el denominado bachillerato nocturno, destinado, este último, fundamentalmente, a ofrecer posibilidades de educación secundaria a población trabajadora o a población adulta interesada en completar sus estudios de educación secundaria.

### **De las prácticas de planeación, internacionalización y orientación vocacional**

Como lo mencionamos más arriba y como lo han subrayado diversos autores<sup>221</sup>, a finales de los años cincuenta y durante la década de los años sesenta las prácticas asociadas a la planeación de la educación se extendieron por los ministerios de educación del continente. En el caso de la organización de la educación secundaria esto implicó cambios importantes en las prácticas de formación de maestros, en las prácticas de inspección y vigilancia de los establecimientos educativos y las formas de evaluación de los aprendizajes.

En el plano de la formación de maestros, se crearon en los años setenta diversas facultades de educación en distintas universidades del país y se expendieron las prácticas de formación de maestros en servicio. En esencia, fueron años en los cuales se consolidó la tendencia a profesionalizar el ejercicio de la docencia no solo mediante la

---

<sup>221</sup> ARVONE, Robert. Políticas educativas durante el Frente Nacional (1958-1974). Revista Colombiana de Educación No.1, 1978. MARTÍNEZ BOOM, Alberto y otros. Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio – Universidad Pedagógica Nacional, 2003.

creación y expansión de los programas de licenciatura, sino también mediante la consolidación de un esquema de capacitación en servicio del magisterio y de un esquema de incentivos para el ejercicio de la docencia que terminaría por expresarse en la definición de estatuto para los docentes a finales de la década de los años setenta.

Para esta época, también se sofisticaron las prácticas de inspección y vigilancia desarrolladas por los funcionarios del gobierno nacional. A finales de los años cincuenta las estadísticas educativas se fortalecieron con la creación del Departamento Nacional de Estadística y, a partir de los años sesenta, se intensificaron las discusiones de carácter pedagógico en el país con la institucionalización de las ciencias de la educación en los espacios universitarios. También por esta época se crearon instituciones como el Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE) y como el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES) concentrándose, en este último, las labores relacionadas con la creación de pruebas estandarizadas orientadas a monitorear el aprendizaje de los estudiantes y usadas, en las décadas sucesivas, como criterio de selección para el ingreso a la educación superior en un contexto signado por la expansión de la educación secundaria y por el incremento progresivo de la demanda de estudios superiores.

Estas prácticas asociadas a la planeación educativa, agenciadas por funcionarios del gobierno nacional, tuvieron su expresión más acabada en el país en el surgimiento de la corriente denominada en la historiografía nacional como tecnología educativa. En esencia, esta corriente, difundida por la misión pedagógica alemana que llegó al país en la década de los años sesenta del siglo XX, abogaba por llevar los procesos de planeación de la educación al nivel de aula, es decir, por procesos de planeación de la enseñanza<sup>222</sup>. En líneas generales puede afirmarse entonces que en estas décadas de los años sesenta y setenta se intensificó la circulación de un conjunto de saberes y prácticas vinculadas con

---

<sup>222</sup> MARTINEZ BOOM, Alberto; NOGUERA, Carlos; CASTRO, Jorge Orlando. Reformas de la enseñanza en Colombia: 1960-1980. Bogotá, Revista Educación y Cultura No 15. pp. 12-21.

los desarrollos de la pedagogía y la psicología educativa, prácticas cuya circulación terminó por modificar en alguna medida las prácticas de inspección y vigilancia y los procesos mismos de formación de maestros.

También es evidente que en este periodo se incrementó de forma sustantiva la demanda social de profesores de secundaria. Este incremento se expresa, como ya lo hemos mencionado, en la apertura de nuevas facultades de educación, pero también, en la amplia difusión que tuvieron en el periodo las prácticas de formación corta o formación en servicio de bachilleres para el ejercicio de la docencia. También es claro que las organizaciones multilaterales creadas después de la segunda posguerra se encargaron de dinamizar estos procesos de formación de maestros a partir de prácticas de asistencia técnica y a partir del ofrecimiento de becas y subvenciones para aquellos que querían estar o estaban vinculados al ejercicio de la docencia.

Por lo demás, es preciso también señalar que en este periodo se incrementaron las posibilidades de formación de maestros para el ejercicio de la enseñanza en modalidades distintas a la secundaria académica. Si bien esta tendencia empezó a marcarse desde los años cuarenta con la creación de las normales rurales, para este periodo se intensifican estas prácticas de formación de maestros para el desempeño en establecimientos educativos de secundaria con orientación comercial, industrial y agrícola.

En lo que concierne a las prácticas de asignación de becas también se evidencian cambios significativos. Se extienden las prácticas de asignación de becas ligadas al rendimiento escolar de estudiantes, se incrementan las posibilidades de acceso a becas en países extranjeros, crece la proporción de becas otorgadas por empresas privadas o empresas del Estado y se mantienen las prácticas de asignación de becas ligadas a la condición socioeconómica y al origen social de los beneficiarios.

Finalmente, en el campo de las prácticas de financiación de la educación, es evidente el incremento de la participación del capital extranjero en procesos educativos agenciados por el sector público y el sector privado. También es evidente, desde comienzos de los años sesenta, el fomento de prácticas de autogestión comunitaria para el sostenimiento de proyectos o empresas educativas. Es precisamente en este contexto de promoción del desarrollo social de las comunidades que emergen los denominados colegios cooperativos, un núcleo de colegios fundados por iniciativa de la sociedad civil, administrados por ella, pero cofinanciados por entidades estatales.

Para mediados de los años setenta estaban dadas las condiciones económicas, políticas, sociales, culturales y jurídicas para la diversificación de los estudios de nivel secundario en los centros urbanos de Colombia. La educación primaria, apoyada de múltiples formas por los gobiernos nacionales y locales desde los inicios de la vida republicana, se había extendido significativamente por el territorio nacional y era, desde la década de los años sesenta, financiada directamente con recursos del gobierno nacional y con recursos de las organizaciones internacionales creadas en la segunda posguerra para fomentar el desarrollo de la ciencia, la cultura y la educación.

Las prácticas de formación de profesores de secundaria se habían extendido poco a poco en el territorio nacional, así como las prácticas de formación en servicio. Algunas capitales departamentales contaban con facultades de educación y estaban en funcionamiento las dos universidades pedagógicas fundadas en la década de los años cincuenta: la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

La oferta de colegios había crecido sustancialmente. La mayoría de las capitales departamentales contaban con por los menos un establecimiento de educación secundaria público y con una oferta más o menos amplia de colegios privados regentados por comunidades religiosas, pedagogos o miembros de la sociedad civil que encontraron en la enseñanza una opción de vida y de trabajo en una sociedad donde las posibilidades laborales más estables y mejor remuneradas seguían siendo relativamente escasas. La

oferta de estudios universitarios en las regiones también había crecido a partir de los años cuarenta del siglo XX, lo cual, sin duda, incrementó sustancialmente las posibilidades de uso de los títulos de educación secundaria en una sociedad en la que paulatinamente las credenciales educativas empiezan a dar sus primeros réditos en el mercado laboral.

## **Capítulo 5. Prácticas de los habitantes de Bucaramanga en torno a la educación secundaria (1927-1975)**

El propósito central de este capítulo es dar cuenta de la diversidad de prácticas en torno a la educación secundaria existentes en la ciudad de Bucaramanga en el periodo comprendido entre los años 1927 y 1975. El análisis de las prácticas tiene como base empírica las publicaciones realizadas durante el periodo de estudio en los diarios El Deber y Vanguardia Liberal; especialmente aquellas publicaciones relacionadas con publicidades de colegios, noticias de grado, anuncios sobre viajes con fines educativos y anuncios sobre ofertas laborales. Siguiendo la estructura analítica definida en el marco metodológico de la investigación se analizan las condiciones en las que emergen dichas prácticas, las prácticas de creación de oportunidades de educación secundaria, las prácticas de organización de la educación secundaria, las prácticas de uso de las posibilidades de educación existentes y los efectos generados por dichas prácticas.

Para caracterizar las prácticas de creación de posibilidades de educación secundaria en Bucaramanga, en el periodo estudiado, se analizan el tipo de actores que intervienen en estos procesos de creación los establecimientos educativos, las condiciones materiales en las cuales funcionan dichos establecimientos, la distribución de los establecimientos educativos en el espacio urbano y el tipo de población al cual están dirigidas las posibilidades de educación secundaria creadas. Para documentar las prácticas de organización de la educación secundaria se analizan el tipo de saberes que ponen en circulación los establecimientos educativos, los mecanismos de financiación utilizados para garantizar el sostenimiento de los colegios, los mecanismos de titulación de los estudios y las formas de uso del espacio, el tiempo y los recursos de los establecimientos educativos. Finalmente, para dar cuenta de las prácticas de uso de las posibilidades de educación secundaria se analizan las noticias de grado, las publicaciones sobre viajes con fines educativos y las ofertas de empleo publicadas en la prensa de la época.

El capítulo está dividido en cuatro apartados. En el primero se describen las condiciones de contexto en las cuales emergen las prácticas educativas en torno a la educación secundaria en Bucaramanga en el periodo comprendido entre 1927 y 1948. En el segundo se describe el proceso de expansión de las posibilidades de educación secundaria acontecido en la ciudad entre 1927 y 1948. En el tercero se analizan las condiciones de emergencia y los rasgos centrales del proceso de diversificación de las alternativas de educación secundaria en Bucaramanga entre 1950 y 1975. Finalmente, en el cuarto apartado, se describen los efectos de del proceso de diversificación de las posibilidades de educación secundaria.

### **Condiciones de emergencia de las prácticas en torno a la educación secundaria en Bucaramanga**

Bucaramanga fue fundada en el siglo XVII, sin embargo, tuvo un rol económico, político y cultural relativamente marginal hasta mediados del siglo XIX pese a estar ubicada en la zona oriental de Colombia; una zona donde emergieron ciudades y villas importantes dentro de la jerarquía urbana del territorio neogranadino como Vélez, Socorro, San Gil, Girón, Pamplona y Tunja. Como consecuencia de este rol marginal en la vida política y económica de la región oriental, Bucaramanga tampoco contó, por lo menos hasta la década de los años setenta del siglo XIX, con instituciones que ofrecieran posibilidades de educación más allá de los límites de la educación ofrecida en las escuelas de primeras letras o escuelas primarias. Fue solo hasta el último tercio de la centuria decimonónica que se crearon los primeros establecimientos de educación secundaria: la Escuela Normal de Bucaramanga, el Colegio San Pedro Claver y el Colegio La Presentación. Para ese entonces, sin embargo, las otras ciudades de importancia en el oriente colombiano ya tenían establecimientos de educación secundaria de alguna trayectoria como el Colegio Universitario de Vélez, el Colegio San José de Guanentá de San Gil, el Colegio

Universitario del Socorro y el Colegio de San José de Pamplona<sup>223</sup>, por mencionar algunos.

Estas fundaciones de colegios que tuvieron lugar a finales del siglo XIX coinciden con un proceso de reposicionamiento de Bucaramanga dentro de la jerarquía urbana de la región. Para ese entonces la ciudad se había convertido en un importante epicentro del comercio regional apalancada por el auge de la economía cafetera y por su nueva condición de capital departamental; una condición adquirida en 1886 cuando se produjo la creación del Departamento de Santander. En ese época la ciudad experimentaba también transformaciones sustantivas en el campo de los servicios públicos: se inauguraba el servicio de alumbrado eléctrico y se consolidaba el telégrafo como mecanismo de comunicación con otros municipios del país<sup>224</sup>.

Sin embargo, esta senda de crecimiento alcanzada por la ciudad se vio sensiblemente afectada por la Guerra de los Mil Días. Bucaramanga entró al siglo XX en medio de la crisis económica generada por la guerra, con una población aproximada de 13.000 habitantes y con una base económica ligada a la comercialización de café, a la producción artesanal y al intercambio de productos agrícolas con los municipios vecinos de Rionegro, Lebrija, Girón, Floridablanca, Piedecuesta, Matanza, Tona y Suratá<sup>225</sup>.

A principios del siglo XX, Bucaramanga ocupaba un espacio geográfico delimitado al norte por la Quebrada Seca (Hoy Avenida Quebrada Seca), al sur por la Quebrada La Rosita (hoy calle 45) y por un conjunto de haciendas: el llano de Don David al oriente, el llamo de Ordoñez al occidente y el llano de Don Andrés al norte. Sin embargo, este espacio urbano empezó a modificarse paulatinamente a partir de la década de los años

---

<sup>223</sup> MARTÍNEZ, Armando. Breve memoria educativa de Santander, pp. 16-43.

<sup>224</sup> RUEDA, Néstor y ÁLVAREZ, Jaime. Historia Urbana de Bucaramanga 1900-1930. Bucaramanga: Escuela de Historia UIS, 2001, pp. 25-26.

<sup>225</sup> Op. cit., p. 29-37.

diez del siglo XX, un periodo en el cual los capitales ligados al café y los capitales acumulados a partir de la Guerra de los Mil Días empezaron a migrar hacia sectores como la comercialización de tierras, la construcción de viviendas, la producción industrial de bienes de primera necesidad y la fabricación de cigarros y cigarrillos<sup>226</sup>. En 1911 se creó la primera fábrica de baldosines, en 1914 Hipólito Pinto abrió una fábrica de chocolates, en el mismo años empezó también a funcionar en la ciudad la Compañía Colombiana de la Mutualidad, dedicada al sector de la construcción. Para esa misma época, empezaron a crecer los ingresos municipales por cuenta de los avances en el cobro de multas y de impuestos ligados al comercio en tiendas y almacenes, a la comercialización de ganado y a la realización de espectáculos públicos<sup>227</sup>.

Entre 1915 y 1923, la economía regional santandereana seguía aferrada al café. La provincia de Soto continuaba exportando el grano por el puerto de Wilches. El fin de la Primera Guerra Mundial significó un repunte para las exportaciones de café: 1918 y el 1919 fueron años de bonanza. Bucaramanga seguía siendo el eje del comercio regional. En 1922 se registraban en la ciudad 41 casas comerciales de importación directa que se ubicaban, en su mayoría, en la calle del comercio (Hoy calle 35). Diez boticas y droguerías, doce platerías y joyerías, cinco latonerías, diez sastrerías, cuatro librerías, doce relojerías, catorce carpinterías, tres talleres mecánicos, doce talabarterías, tres casas de tejido, catorce zapaterías, cinco fábricas de sacos de fique, cinco almacenes de fotografía, cuatro fábricas de chocolate, talabarterías, alpargaterías, tres fábricas de hielo y gaseosas, cinco sombrererías y dieciséis fábricas de cigarros y cigarrillos; convirtiéndose esta última actividad, la producción de cigarros y cigarrillos, en la principal fuente de generación de empleos de la ciudad. Para 1918, Bucaramanga tenía aproximadamente 24.919 habitantes<sup>228</sup>.

---

<sup>226</sup> Op. cit., p. 83-84.

<sup>227</sup> Op. cit., p. 85-92.

<sup>228</sup> Op. cit., p. 108-110.

En la década de los años veinte se empezaron a consolidar estas tendencias observadas en la década anterior. Las haciendas que a principio de siglo demarcaban los límites de la ciudad empiezan a venderse a pedazos, a lotearse, convirtiéndose paulatinamente el suelo rural en suelo urbano, dando lugar a la formación de nuevos barrios al norte de la Quebrada Seca como el barrio Comuneros y el barrio de la Mutualidad<sup>229</sup>. En 1927 había 33 fábricas de cigarros, tres de cigarrillos y 471 fabriquines. La ciudad seguía siendo un polo de atracción para las población de la región. En 1928 la ciudad tenía aproximadamente 44.083 habitantes y, en 1929, había sucursales del Banco de la República, Banco Agrícola Hipotecario, Banco Alemán Antioqueño, Banco de Bogotá y Banco de Colombia; tres periódicos: El Deber, Vanguardia Liberal y Tierra Nativa; fábricas de chocolates, velas, gaseosas, fideos, muebles, baldosines, sastrerías, talleres de mecánica y fundición, almacenes que distribuían materiales para construcción, conservas alimenticias, droguerías, tiendas y chicherías, talleres de carpintería, tipografías, zapaterías y curtimbres<sup>230</sup>.

Las prácticas de expansión de la educación secundaria que analizamos a continuación emergen en este contexto económico y social. Un contexto caracterizado por la consolidación de las actividades comerciales como base productiva de la ciudad, por la expansión del espacio urbano, por la alta presencia de actividades económicas ligadas a la producción manufacturera de bienes de consumo, por el crecimiento de la población y por el lento pero progresivo desarrollo de servicios públicos de energía eléctrica, acueducto, alcantarillado y transporte.

---

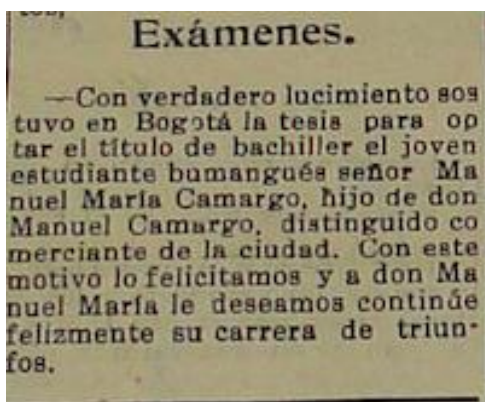
<sup>229</sup> Op. cit., p. 126-132.

<sup>230</sup> Op. cit., p. 143-145.

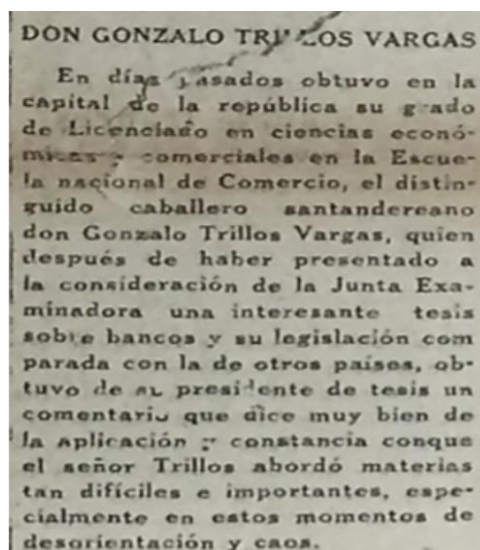
## Del proceso de expansión de las posibilidades de educación secundaria en Bucaramanga (1927-1949)

Crear oportunidades de educación secundaria en Bucaramanga y sostener empresas o proyectos educativos de este nivel de formación era un asunto complejo a finales de la década de los años veinte. Quienes se empeñaban en la tarea de fundar colegios debían competir con una amplia red de colegios de trayectoria y prestigio en la región. En la prensa de la época son múltiples las evidencias documentales que permiten afirmar que los padres de familia de Bucaramanga enviaron a sus hijos e hijas a realizar estudios de educación secundaria en colegios ubicados en otros municipios del departamento o en municipios ubicados en otros departamentos.

*Bachiller Manuel María Camargo, 1930*<sup>231</sup>



*Escuela Nacional de Comercio, 1942*<sup>232</sup>



<sup>231</sup> El Deber. Enero 16 de 1930. Página 5A

<sup>232</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 28 de 1942, página sexta.

*Instituto Pedagógico Nacional, 1942*<sup>233</sup>

En el Instituto Pedagógico Nacional de Bogotá, acaba de recibir su diploma, con tesis de grado laureada, la distinguida dama santandereana doña Bertha Gómez Uribe.

*Instituto La Salle, Bogotá, 1942*<sup>234</sup>

En los claustros solemnes y prestigiosos del Instituto de La Salle, que en la capital de la república dirigen los HH. CC., obtuvo con gran lucimiento su título de bachiller, el distinguido joven santandereano, don Rafael Mantilla Giraldo.

*Estudios en Escuela Normal de Tunja, 1942*<sup>235</sup>

tra quien llegó de San Vicente  
—De Tunja, donde cursa sus estudios en la Escuela Normal, llegó a la ciudad don Esteban Vega Rivero. Le presentamos nuestro atento saludo.

LOS QUE LLEGAN  
—En compañía de su padre don José Roa, llegó de la capital de la república la encantadora niña Esperancita Roa, quien cursa con notable éxito sus estudios en el Colegio del Rosario. Al saludarlos con toda atención deseamos a Esperancita unas vacaciones muy felices.

*Colegio El Rosario, Bogotá, 1942*<sup>236</sup>

*Escuela Normal de Pamplona, 1944*<sup>237</sup>

—En la Escuela Normal de Pamplona recibió su grado en Pedagogía, después de presentar un lucido examen que le mereció el aplauso general de cuantos allí se hallaban presentes, el joven santandereano don Rafael Esparza Cordero.

*Colegio La Presentación, Pamplona, 1949*

—En el colegio de la presentación de Pamplona, recibirá hoy el grado en bachillerato la gentil damita señorita Carmen Sofía García.

<sup>233</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 18 de 1942, página sexta.

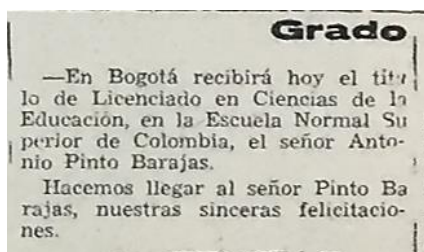
<sup>234</sup> Vanguardia Liberal, diciembre 2 de 1942, página sexta.

<sup>235</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 17 de 1942, página sexta.

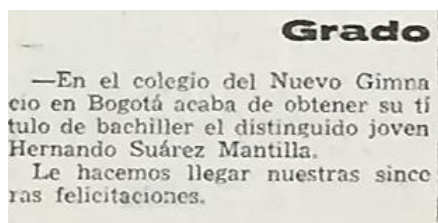
<sup>236</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 26 de 1944, página sexta.

<sup>237</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 26 de 1944, página sexta.

*Escuela Normal Superior, 1949*<sup>238</sup>



*Colegio del Nuevo Gimnasio, Bogotá, 1949*<sup>239</sup>



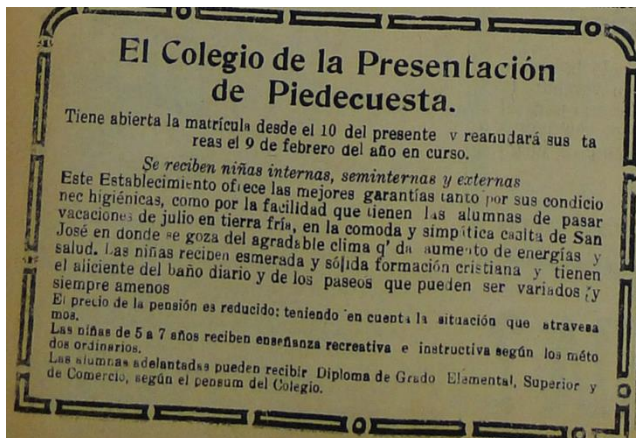
Esta práctica de enviar los hijos a realizar estudios secundarios en otros municipios se expresa también en el significativo volumen de publicidades de colegios ubicados por fuera de Bucaramanga que pautaron en el periódico *El Deber* y en *Vanguardia Liberal* en los años treinta y cuarenta del siglo XX. En estos anuncios publicitarios se ponían a consideración de los padres de familia aspectos como la formación cristiana, las condiciones higiénicas de los locales, las bondades del clima en la zona donde estaba ubicado el colegio, la facultad oficial con que contaban los colegios para otorgar títulos de educación secundaria, los espacios para la realización de prácticas deportivas, las facilidades para realizar paseos dominicales, la existencia de gabinetes de física y química, la enseñanza de labores manuales, las condiciones de alimentación, la trayectoria del colegio y la preparación suministrada por los colegios para el ingreso a las facultades universitarias.

---

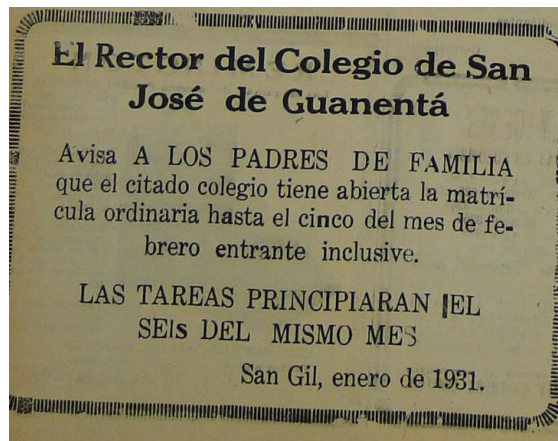
<sup>238</sup> *Vanguardia Liberal*, diciembre 13 de 1949, página sexta.

<sup>239</sup> *Vanguardia Liberal*, diciembre 21 de 1949, página sexta.

Publicidad Colegio La Presentación, Piedecuesta, 1931<sup>240</sup>



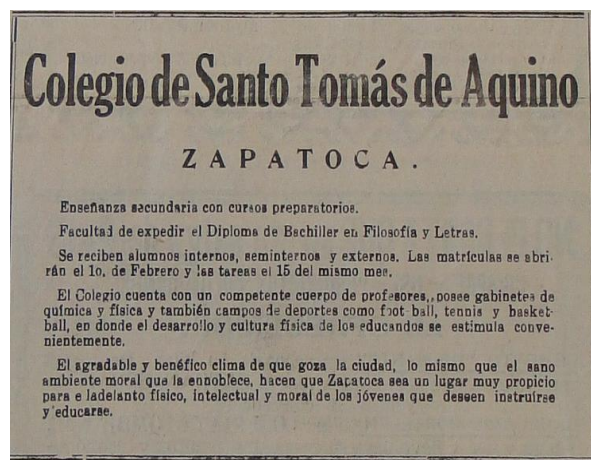
Publicidad Colegio San José de Guanentá, 1931<sup>241</sup>



Publicidad Colegio de Nuestra Señora del Rosario, Tunja, 1932<sup>242</sup>



Publicidad Colegio Santo Tomás de Aquino de Zapatoca, 1932<sup>243</sup>



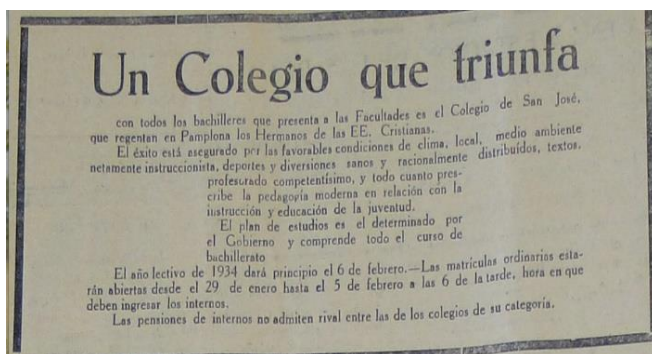
<sup>240</sup> El Deber. Enero 22 de 1931. Página 3ª.

<sup>241</sup> El Deber. Enero 22 de 1931. Página 3ª.

<sup>242</sup> El Deber. Enero 19 de 1932. Página 3ª.

<sup>243</sup> El Deber. Enero 29 de 1932. Página 3ª.

*Publicidad Colegio San José de Pamplona, 1934<sup>244</sup>*



*Publicidad Colegio Universitario de Vélez,  
1944<sup>245</sup>*



Otra característica compartida por los colegios en mención era la oferta de estudios bajo la modalidad de internado o seminternado, modalidad que, como lo mencionamos en los capítulos precedentes, fue ampliamente utilizada en el país, desde el siglo XVII, para ampliar las oportunidades de educación post-elemental de la población en un contexto signado por la escasez de profesores y por la escasez de capitales para el sostenimiento de los colegios.

Quienes fundaron colegios de secundaria en Bucaramanga en este periodo tuvieron también que enfrentar la enorme desventaja de funcionar sin contar con la aprobación oficial del gobierno para otorgar diplomas o títulos académicos. En efecto, hasta mediados de los años cuarenta, los colegios de secundaria de la ciudad pusieron en circulación un conjunto de saberes sin tener la aprobación oficial para para certificar la posesión de estos. En contraste, como lo evidencian las publicidades anteriormente citadas, algunos de los colegios localizados en otros municipios contaban con esta aprobación y la incluían dentro de sus pautas publicitarias.

La creación de oportunidades de educación en Bucaramanga, finalizando el primer tercio del siglo XX, implicaba también enfrentarse a la escasez de locales apropiados en la

<sup>244</sup> El Deber, enero 6 de 1934, página 2ª.

<sup>245</sup> Vanguardia Liberal, enero 20 de 1944, página 6ª.

ciudad para albergar, de forma simultánea, a un grupo significativo de estudiantes. Esta consecución de locales se hacía aún más compleja en esos años si se tiene en cuenta la enorme preocupación por la higiene que existía en la ciudad y en muchas otras ciudades de Colombia: una preocupación cribada al calor de los desarrollos del campo de la salud pública y del lento pero progresivo avance en materia de construcción de redes de acueducto y alcantarillado.

*Dirección de Higiene, 1933*<sup>246</sup>



Sin embargo, haciendo frente a estos obstáculos, distintos actores se las arreglaron para poner en funcionamiento establecimientos de educación secundaria y para garantizar las subsistencia de estos. A comienzos de los años treinta funcionaban en el ciudad, como lo hemos mencionado, tres establecimientos de educación secundaria de amplia trayectoria educativa: El Colegio San Pedro Claver, el Colegio de La Presentación y la Escuela Normal Superior de Bucaramanga. Estos colegios ofrecieron estudios bajo la modalidad de internado y apelaron permanentemente en sus publicidades a su trayectoria educativa en la ciudad y a la idoneidad de sus instalaciones construidas, en su mayoría, con fines educativos. El Colegio San Pedro Claver, al igual que otros colegios fundados por comunidades religiosas a finales del siglo XIX, contó hasta la década de los años treinta con el apoyo de gobiernos locales, departamentales y nacionales para su funcionamiento y usó, hasta esta misma época, un local de propiedad del municipio para el desarrollo de las actividades educativas; local que albergó en los años cuarenta y cincuenta el Colegio Santander y el Colegio El Pilar y que, actualmente, presta sus

---

<sup>246</sup> El Deber. Enero 5 de 1933.

servicios a la ciudad bajo la denominación de Centro Cultural del Oriente. Una mención especial merece también la Escuela Normal Femenina, fundada en el último tercio del siglo XIX en la ciudad y con una enorme influencia en la formación del cuerpo profesoral femenino que dirigió y orientó los procesos de enseñanza en los establecimientos de educación secundaria femenina creados en la ciudad a partir de la década de los años veinte.

*Colegio San Pedro Claver, 1930<sup>247</sup>*



Colegio de La Presentación, 1935<sup>248</sup>



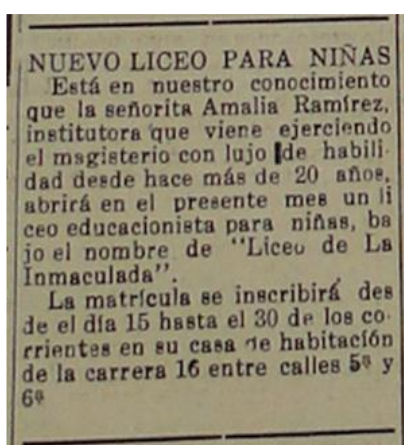
A comienzos de los años treinta funcionaban también en la ciudad un grupo significativo de establecimientos educativos fundados y dirigidos por mujeres y orientados a ofrecer a las “señoritas” de la ciudad posibilidades de educación secundaria. Entre estos colegios estaban el Colegio La Merced dirigido por Mercedes Martínez Naranjo; el Colegio La Inmaculada dirigido por Amelia Ramírez; el Colegio de Santa Inés dirigido por Delia Barón Serrano; el Colegio de Santa Teresita fundado y dirigido por Evangelina Serrano; el Colegio María Auxiliadora dirigido por Hersilia González; el Colegio del Sagrado Corazón dirigido por Elisa Reyes de Valdivieso, graduada de la Escuela Normal de Bucaramanga y con estudios complementarios de pedagogía en el Instituto Pedagógico de Bogotá y en la Facultad Nacional de Educación; el Colegio de Santa Rosa fundado y dirigido por María García Patiño; el Instituto Femenino dirigido por Blanca Luna Gómez; el Colegio El

<sup>247</sup> El Deber. Enero 8 de 1930. Página 2ª.

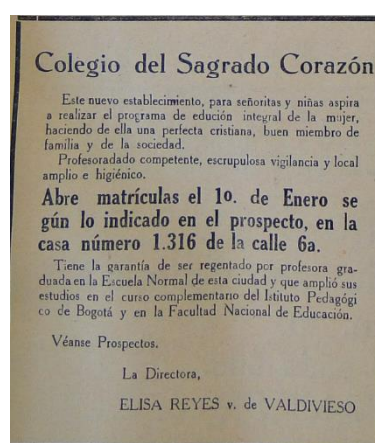
<sup>248</sup> El Deber. Enero 2 de 1935. Página 7ª.

Rosario dirigido por María Joya de Torres y el Colegio María Auxiliadora fundado y dirigido por Mercedes Herrera Mora, graduada en comercio y con estudios de orientación pedagógica y especialización en diferentes ramas comerciales de la Universidad Javeriana de Bogotá. Aunque todos ellos fueron creados por mujeres que no pertenecían a ninguna comunidad religiosa, llama la atención el representativo componente religioso expresado en la elección de los nombres de los establecimientos.

*Liceo de la Inmaculada, 1930*<sup>249</sup>



*Colegio del Sagrado Corazón, 1934*<sup>250</sup>



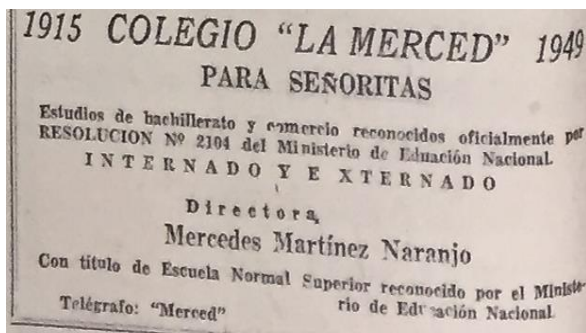
La mayor parte de estos colegios ofrecía simultáneamente distintas posibilidades de educación secundaria, en la mayoría de los casos, con orientación comercial y pedagógica. Es decir, se trataba de colegios multimodales en los que se ofrecía distintos tipos de educación secundaria con un predominio de los estudios de carácter comercial en áreas como la contabilidad, la telegrafía, la mecanografía, la taquigrafía, entre otras. Como se ha señalado más arriba, ninguno de estos colegios, ni el Colegio de La Presentación, puesto en funcionamiento por las Hermanas de La Presentación a finales del siglo XIX, contó durante la década de los años treinta con autorización para otorgar títulos de bachillerato, es decir, títulos de educación secundaria de carácter u orientación académica. Solamente a finales de los años cuarenta empezó a ser recurrente en las

<sup>249</sup> El Deber. Enero 16 de 1930. Página 5ª.

<sup>250</sup> El Deber. Enero 1 de 1934. Página 7ª.

publicidades de los colegios de este tipo -en los colegios femeninos multimodales- la inclusión de la frase: “con aprobación oficial”.

*Colegio La Merced, 1949<sup>251</sup>*



*Colegio  
Santa  
Teresita,  
1949<sup>252</sup>*

Cabe resaltar que estos colegios femeninos multimodales estuvieron ubicados casi en su totalidad, hasta comienzos de los años cincuenta, en la zona central de la ciudad. Funcionaban la mayoría de ellos en casas alquiladas; en casas cuya construcción no se había realizado con fines o propósitos educativos. No obstante, la mayoría de ellos indicaron en sus publicidades que permitían la vinculación de alumnas bajo las modalidades de internado y seminternado, es decir, operaron como colegios dormitorio donde se alternaban las labores escolares con actividades propias de la vida cotidiana como la alimentación y las rutinas de aseo.

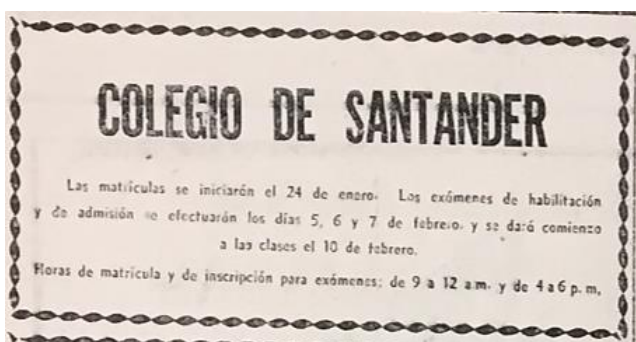
Un tercer grupo de colegios que entró en funcionamiento en la década de los años treinta y cuarenta del siglo XX fueron los que colegios públicos con orientación hacia la educación secundaria académica: el Colegio Santander y el Colegio El Pilar. Estos colegios estaban dirigidos a suplir la demanda de educación secundaria de la población que no contaba con ingresos para costear educación privada. Ambos colegios funcionaron en su primera etapa en el antiguo local de la esquina oriental del Parque Centenario; local construido con recursos públicos a principios del siglo XX para albergar

<sup>251</sup> Vanguardia Liberal, enero 4 de 1949, página sexta.

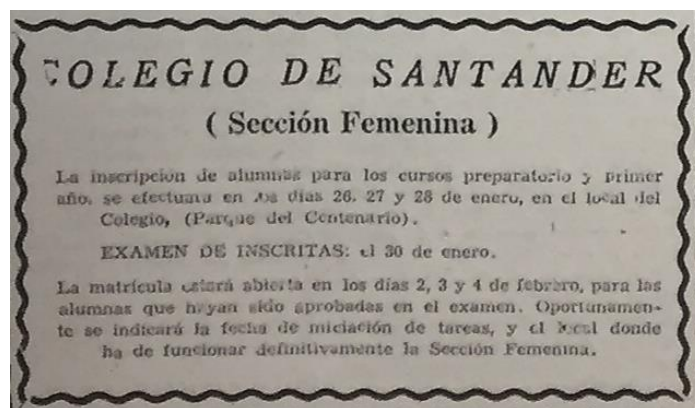
<sup>252</sup> Vanguardia Liberal, enero 8 de 1949, página tercera.

los estudiantes del Colegio San Pedro Claver. Desde el momento mismo de su creación estos establecimientos contaron con cupos muy limitados e implementaron exámenes de admisión y de habilitación para la distribución de los cupos disponibles.

*Colegio de Santander, 1947*<sup>253</sup>



*Colegio de Santander, Sección Femenina, 1948*<sup>254</sup>



Al igual que los colegios históricos y los colegios femeninos multimodales, el Colegio Santander recibió estudiantes bajo la modalidad de internado durante la década de los años treinta y cuarenta. En una nota periodística publicada en Vanguardia Liberal se describía así los espacios de este colegio oficial en el año de 1942:

Pasear por todas y cada una de las dependencias del colegio y advertir como nada falta allí de lo que puede hacer agradable y feliz la vida estudiantil. Amplias salas de estudio, cómodos dormitorios, comedores discretamente elegantes donde no falta la alegría de las flores, digno complemento de manjares servidos con decencia, selección y abundancia. Salones de juego donde no faltan el billar, el ping pong y el ajedrez (...) Casino, peluquería, gimnasio, todo al alcance de todos en las más ventajosas condiciones posibles: biblioteca,

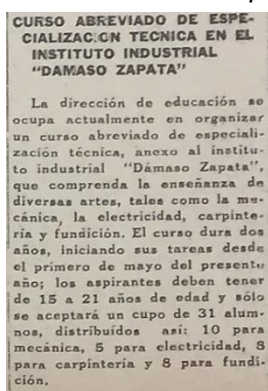
<sup>253</sup> Vanguardia Liberal, enero 23 de 1947.

<sup>254</sup> Vanguardia Liberal, enero 24 de 1948, página 1ª.

proveeduría, enfermería, todo, en fin, cuanto se puede apetecer dentro de nuestros medios para una institución de esta clase.

Un cuarto grupo de establecimientos creados en la década de los años treinta y cuarenta fueron los institutos oficiales con orientación hacia la educación secundaria de carácter técnico. En este grupo se encuentran el Instituto Industrial Damaso Zapata, el Instituto Politécnico Masculino y el Instituto Politécnico Femenino. En estos establecimientos la educación estaba orientada a la formación de personal capacitado para la realización de labores manuales de distinto tipo y para el aprendizaje de saberes relacionados con procesos industriales como la mecánica, la electricidad, la carpintería y la fundición. Estos establecimientos contaron con financiación procedente de entidades gubernamentales, ofrecieron estudios en la modalidad de internado y, al igual que los demás instituciones de carácter público creadas en la época, tuvieron un carácter selectivo expresado en la realización de pruebas de admisión. Como en las tipologías de colegio antes mencionadas, estos establecimientos ofrecieron posibilidades de educación en la modalidad de internado, sin embargo, se destaca también que algunos de los cursos ofrecidos por estos se realizaban en la jornada nocturna lo cual indica que, probablemente, estaban dirigidos a población trabajadora; a grupos poblacionales que se encontraban ya vinculados al mercado laboral.

*Instituto Industrial Damaso Zapata, 1942*<sup>255</sup>



*Instituto Politécnico Masculino, 1949*<sup>256</sup>

<sup>255</sup> Vanguardia Liberal, abril 21 de 1942, página 5ª.

<sup>256</sup> Vanguardia Liberal, enero 27 de 1949, página 1ª.

Cabe señalar también que durante la década de los años cuarenta se fundaron en la ciudad dos establecimientos educativos que, a diferencia de la mayor parte de los colegios antes mencionados, se ubicaron, desde sus inicios, en una zona de expansión urbana relativamente distante del centro de la ciudad: el Colegio de La Santísima Trinidad y el Colegio Virrey Solís. En ambos casos se trata de colegios dirigidos por comunidades religiosas, el primero, el Colegio Santísima Trinidad, dirigido por Madres Franciscanas, y el segundo, el Virrey Solís, dirigido por Padres Franciscanos. Estos colegios tuvieron desde sus inicios una orientación hacia la educación secundaria de carácter académico y, a finales de los años cuarenta, ya contaban con los seis cursos de bachillerato y con autorización oficial para otorgar títulos en esta modalidad de formación. Como lo expresan los anuncios publicitarios, su objetivo era llegar a suplir la demanda de educación secundaria de grupos poblacionales de bajos ingresos residenciados en esta zona de expansión urbana situada al norte de la Quebrada Seca.

*Instituto Virrey Solís, 1944<sup>257</sup>*



*Colegio de la Santísima Trinidad, 1946*

<sup>257</sup> Vanguardia Liberal, enero 19 de 1944, página sexta.

Estos nuevos patrones de localización en el espacio urbano exhibidos por los colegios Santísima Trinidad y Virrey Solís se observan también en otros colegios que, en la década de los años cuarenta, abandonan el centro de la ciudad para localizarse en zonas de expansión urbana ubicadas hacia al oriente y nororiente de la ciudad. Es el caso del Colegio San Pedro Claver que se traslada a un local propio, construido con fines educativos, en el barrio Sotomayor, a la altura de la calle 48 con carrera 28. Para la misma época se construyó también la sede actual de la Escuela Normal de Señoritas de Bucaramanga, frente al Parque de los Niños y la sede actual del Instituto Técnico Superior Damaso Zapata, en la calle 9ª entre carreras 27 y 30. Estos cambios en los patrones de localización de los colegios marcan, sin duda, un cambio sustantivo en la dinámica propia de la educación secundaria en la ciudad e implicaron, entre otras cosas, la adecuación de rutas de transporte para garantizar la asistencia de los estudiantes externos. Una nota periodística publicada en Vanguardia Liberal sintetizaba así esta dinámica de construcción de colegios en la década de los años cuarenta:

Bucaramanga ve diariamente crecer en un alarde plausible de rapidez las construcciones que los jesuitas adelantan en el barrio Sotomayor para el Colegio de San Pedro Claver; los pabellones de la futura escuela normal de señoritas perfilan ya sobre el popular parque de los niños su alegre fachada moderna, y la escuela industrial anticipa, como una atalaya del futuro, a inmediaciones del Estadio Alfonso López, las perspectivas de nuestra universidad técnica. Importa ahora que a este laudable empeño constructivo siga la transformación en firme del Colegio de Santander, situado en uno de los lugares más céntricos de la ciudad y que habrá de reformarse seguramente en condiciones que le permitan responder con mayor eficacia y seguridad a las necesidades y conveniencias de uno de los más densos grupos de estudiantes con que cuenta el departamento<sup>258</sup>.

---

<sup>258</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 29 de 1944, página 3ª.

Construcción Escuela Normal Superior, 1944<sup>259</sup>

**SE HA DEMORADO EL PAGO DE SUS SALARIOS A LOS OBREROS DE LA NORMAL**  
Estuvieron ayer en la redacción de este diario varios trabajadores de la Escuela Normal en Construcción, con el fin de hacernos saber que se les demora injustificadamente el pago de sus salarios, con lo cual se vienen perjudicando notoriamente, pues sabido es que necesitan del fruto de su trabajo para abastecer sus necesidades. Los obreros desean por nuestro conducto expresar su reclamo sobre este particular y confían que se repare pronto la injusticia de que se les viene haciendo objeto.

Servicio de Buses, Escuela Normal, 1946<sup>260</sup>

**SERVICIO DE BUSES PARA LA NORMAL DE INSTITUTORAS**  
Con gusto acogemos la insinuación hecha por varios padres de familia que matricularon sus hijas en la Escuela Normal de Institutoras, cuyo edificio queda ahora en el parque de los Niños, sobre la necesidad de que sea establecido un servicio de buses por la mañana entre 6 y media y 7, a mediodía y por la tarde, para la movilización del personal de alumnas que concurren a dicho plantel. Se entiende que este servicio puede ser especial, por cuanto el vehículo que lo tome a su cuidado, tendrá el cupo suficiente con el personal de educandas. Esperamos que esta solicitud sea atendida por las empresas de buses.

Escuela Normal Superior de Bucaramanga, 1946<sup>261</sup>

**ESCUELA NORMAL DE SEÑORITAS**  
Funcionará este año en el amplio, cómodo y moderno edificio de su propiedad, situado en la carrera 27, costado oriental del "Parque de los Niños".  
**Internado, Externado y Seminternado**  
Matriculas del 15 al 20 del presente mes.  
Bucaramanga, febrero 11 de 1946.

Sobre la construcción del edificio para la Instituto Industrial se anotaba lo siguiente en 1944:

Al reanudar este año sus faenas estudiantiles, la Escuela Industrial estrenará el amplio y cómodo edificio que para su adecuado funcionamiento ha construido el gobierno departamental a inmediaciones de la obra del Estadio Alfonso López y que, por su entidad

<sup>259</sup> Vanguardia Liberal, enero 12 de 1944, página sexta.

<sup>260</sup> Vanguardia Liberal febrero 21 de 1946.

<sup>261</sup> Vanguardia Liberal febrero 12 de 1946, página primera.

como realización arquitectónica de las mejores de su clase en la república y por su capacidad para un personal de alumnos siempre en aumento, representa una sólida base de los proyectos de ampliación que ya se contempla, para la creación de otras especialidades técnicas y para el ensanche de las existentes, a fin de poner a todo este importante establecimiento educacionista con las necesidades presentes y futuras del departamento. Aun cuando el edificio no se haya todavía completamente construido en todos sus detalles adjetivos y ornamentales, ofrece ya la impresión de una obra cumplida en sus lineamientos esenciales, para el servicio del plantel. Hay en la construcción pabellones de una sola planta y otros de dos pisos, que ocupan aproximadamente una hectárea de extensión, y que consultan, con la más amplia distribución de espacios libres, luces, alturas de arcos y muros, cuanto puede exigirse dentro de las conveniencias de un clima como el nuestro en materia de claridad, ventilación y amplitud para edificios como éste, donde los alegres salones de estudio alternan con los iluminados pabellones de los talleres y las máquinas, a tiempo que los patios de recreo suceden, en un perfecto desarrollo arquitectónico, el emplazamiento de los servicios administrativos e higiénicos. Actualmente se están instalando las máquinas y elementos de toda clase, adquiridos oportunamente para el funcionamiento de las prácticas estudiantiles, bajo la dirección de instructores técnicos que, como Franz Ritter, entre otros, han venido prestando al progreso de esta importante institución santandereana (...)<sup>262</sup>.

El proceso de expansión de las posibilidades de educación secundaria, descrito hasta aquí, estuvo también marcado por la aparición de numerosas escuelas o institutos de educación secundaria con orientación comercial entre las cuales pueden mencionarse las Escuelas Colombianas de Alto Comercio y Finanzas (ESCOLOMBIAS), el Instituto Técnico Radio-Comercial, la Escuela de Comercio y Materias Legales creada por la Federación Santandereana de Empleados y el Colegio de Santo Tomás. Estos establecimientos pusieron en circulación un conjunto de saberes altamente valorados en una ciudad como Bucaramanga en la cual las actividades comerciales tenían un peso específico importante en la economía. Entre los cursos ofrecidos en esa época cabe

---

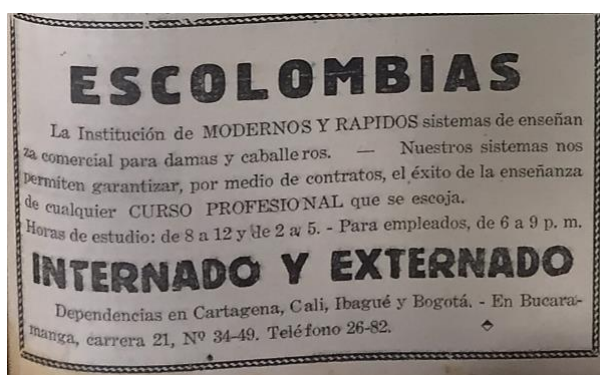
<sup>262</sup> Vanguardia Liberal, enero 16 de 1944, página 3ª.

mencionar los siguientes: contabilidad general, contabilidad comercial, contabilidad industrial, secretariado comercial, mecanotaquigrafía, telegrafía, mercadeo, legislación mercantil, finanzas, revisoría de cuentas, redacción mercantil, cálculo mercantil, liquidación de facturas, inglés comercial, entre otros. Estas escuelas, al igual que la mayor parte de los establecimientos fundados en la época, se ubicaron en locales alquilados en el centro de la ciudad y ofrecieron los servicios de internado.

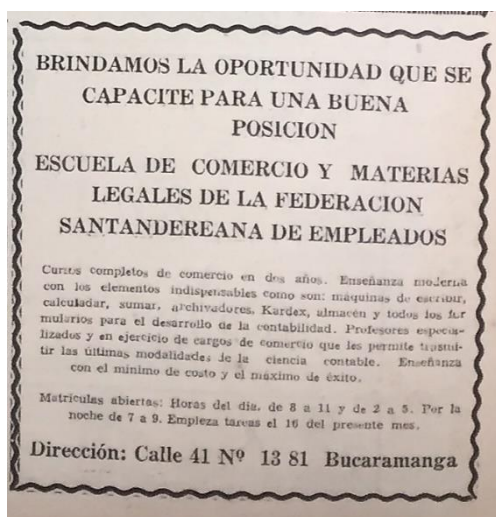
*Instituto Técnico Radio-Comercial, 1943*<sup>263</sup>



*Escuela Colombiana de Alto Comercio y Finanzas, 1947*<sup>264</sup>



*Federación Santandereana de Empleados, 1948*<sup>265</sup>



*Colegio de Santo Tomás, 1949*<sup>266</sup>



<sup>263</sup> Vanguardia Liberal, enero 23 de 1943, página 6ª.

<sup>264</sup> Vanguardia Liberal, febrero 9 de 1947, página 3ª.

<sup>265</sup> Vanguardia Liberal, febrero 8 de 1948, página primera.

<sup>266</sup> Vanguardia Liberal, enero 26 de 1949, página sexta.

Una mirada transversal a estas prácticas de creación de posibilidades de educación secundaria y a las formas en que se organizaron dichas prácticas, en Bucaramanga, permite concluir que en el periodo comprendido entre 1927 y 1949 hubo un franco proceso de expansión de las oportunidades de educación secundaria en la ciudad en el que intervinieron, de forma simultánea, una pluralidad de actores entre los que caben mencionarse el gobierno departamental, las comunidades religiosas, mujeres formadas en el campo de la educación y la pedagogía y un conjunto de profesionales y técnicos formados en áreas comerciales. Esta expansión se caracterizó por el predominio de ofertas educativas orientadas hacia la educación de carácter comercial, por el uso intensivo de la modalidad de internado y por el uso de locales alquilados, ubicados en el centro de la ciudad, para el desarrollo de las actividades educativas. De igual forma, como lo hemos señalado, es evidente que estos “nuevos” establecimientos educativos estaban buscando garantizar su continuidad en el tiempo compitiendo con algunos colegios de prestigio existentes en la región centro-oriental del país; colegios que continuaron siendo durante el periodo, pese al crecimiento de la oferta educativa a nivel local, un objetivo deseable dentro del universo de expectativas educativas de los padres de familia de la ciudad.

Las siguientes noticias de grado publicadas en los periódicos de la ciudad entre 1927 y 1949 evidencian las formas de uso de la oferta educativa existente en la ciudad, una formas de uso en las cuales hubo, claramente, una preferencia, especialmente entre las mujeres, hacia modalidades de educación secundaria distintas al bachillerato. Solamente en el caso de las graduaciones de la población masculina se evidencia un preferencia por la educación secundaria académica, el bachillerato, en un contexto educativo en el cual esta modalidad de formación constituye la única llave de acceso a los centros universitarios emergentes.

*Bachilleres San Pedro Claver, 1933*<sup>267</sup>

**Nuevos bachilleres.**  
Miguel Valanzuela Ortiz, Víctor Chedraui y Alfonso Rojas Payán, alumnos del colegio de San Pedro Claver, quienes por circunstancias especiales no pudieron terminar el año con sus compañeros de estudios, acabaron de obtener mediante la presentación de un nuevo examen, que se verificó el 30 de diciembre del año pasado, la credencial que los acredita como bachilleres en filosofía y letras.

*Colegio Santander, Bachiller en Filosofía y Letras, 1942*<sup>268</sup>

**BACHILLERES DEL SANTANDER**  
Don Hernando Reyes Duarte, muchacho de excepcionales dotes de inteligencia, acaba de coronar con notable éxito sus estudios de enseñanza secundaria y de recibir el diploma que lo acredita como Bachiller en filosofía y letras. En las aulas del Santander, supo Hernando relievese como una de sus mejores unidades. Talento, consa

*Instituto Femenino, Grado en Comercio, 1942*<sup>269</sup>

**STA. ELVIRA COTE GRANADOS**  
Aventajada alumna del Instituto Femenino quien en presencia de un respetable jurado calificador y un numeroso público, presentó anoche su examen final para recibir el grado en comercio.

*Colegio Santa Teresita, Grado en Comercio, 1942*<sup>270</sup>

En las aulas del colegio de Santa Teresita, prestigioso establecimiento de educación que con notable acierto dirige la muy competente institutora señorita doña Evangelina Serrano Martínez, le será conferido esta noche su grado en comercio a la muy apreciada e inteligente señorita Elvira Silva Mantilla.

*Instituto Técnico Radio-Comercial, Grado en Comercio, 1942*<sup>271</sup>

En el Instituto Técnico Radio-Comercial de esta ciudad le fue conferido anoche el grado en comercio al joven Ricardo Vega, alumno que sobresalió en las aulas de ese plantel no sólo por su aprovechamiento y amor al estudio sino también por su ejemplar conducta y compañerismo.

*Escuela Normal Superior, Grado de Institutora, 1944*<sup>272</sup>

—En solemne acto, que tendrá lugar esta noche en el Teatro Santander, la Escuela Normal de Señoritas le confiere el título de institutora a la aventaja alumna doña Emma Matagira Suárez.

<sup>267</sup> El Deber, enero 13 de 1933, página 3ª.

<sup>268</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 18 de 1942, página 6ª.

<sup>269</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 18 de 1942, página 6ª.

<sup>270</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 18 de 1942, página 6ª.

<sup>271</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 18 de 1942, página 6ª.

<sup>272</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 17 de 1944, página 6ª.

Colegio de Santa Rosa, Grado en Comercio y Pedagogía, 1944<sup>273</sup>

— El colegio de Santa Rosa, acreditado plantel que tan acertadamente dirige la distinguida institutora doña María García v. de Patiño, otorgó en la noche del miércoles el grado en Comercio y Pedagogía a doña Teodosia Moreno M., una de las alumnas que más se distinguió durante sus años de colegio por su consagración e imaginación fecunda que le permitió hondos análisis sobre las materias traidas para el estudio y su discriminación.

Taller de Artes y Labores Manuales, Diploma en corte y confección, 1944<sup>274</sup>

—El Taller de Artes y Labores Manuales, acreditado establecimiento de esta ciudad, otorgo en la noche del quince de los corrientes el diploma en corte y confección de vestidos a la señorita Ines Navarro Paredes.

El predominio de la educación secundaria de orientación comercial en este primer ciclo de expansión acontecido entre 1927 y 1949, pero también el crecimiento de la oferta de educación secundaria en el periodo, se evidencian bien en el siguiente cuadro de graduados publicado en Vanguardia Liberal a finales de 1949:

Graduados en Bucaramanga, 1949<sup>275</sup>

* NUMERO DE GRADUADOS EN EL AÑO DE 1949.		
Establecimiento	Graduados.	Carrera.
Colegio de Santander	44	Bachilleres.
Colegio de la Merced	16	Comercio.
Instituto Central Femenino	16	Comercio.
Colegio de Santa Teresita	20	comercio y telegrafía.
Colegio de María Auxiliadora	8	comercio.
Colegio del Rosario	24	comercio.
Colegio de la Santísima Trinidad	8	comercio superior.
Colegio de la Presentación	10	comercio.
Instituto Imecco	13	comercio.
Colegio del Corazón de María	55	comercio.
Escolombias		comercio.
Colegio de San Pedro Claver	36	bachillerato.
Instituto Jorge Eliécer Gaitán F.	18	artes y oficios.
Instituto Industrial Dámazo Zapata		técnicos.

Por lo demás, cabe señalar que la mayor parte de las ofertas de empleo publicadas durante este intervalo de tiempo comprendido entre 1927 y 1949 exigieron a los aspirantes contar con algunos saberes, con experiencia laboral y con referencias

<sup>273</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 24 de 1944, página 6ª.

<sup>274</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 19 de 1944, página 6ª.

<sup>275</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 24 de 1949, página 4ª.

personales, pero, en muy pocos casos, incorporaron exigencias relacionadas con la posesión de títulos de educación secundaria o con la posesión de algún diploma o credencial educativa. La exigencia de estudios de bachillerato o de algún diploma de educación secundaria solo se hizo frecuente en la ciudad en las ofretas de empleo publicadas a partir de la década de los años sesenta. En esencia, baja exigencia de títulos de secundaria para la vinculación a un empleo denota que, en por lo menos para el periodo objeto de análisis, la expansión de la educación secundaria en la ciudad obedeció a factores de orden social, cultural y político más que a factores relacionados con la dinámica propia de la economía, de una economía en la que ciertamente se están expandiendo las actividades comerciales y manufactureras, pero en la que, al parecer, no se requerían saberes certificados para encontrar un espacio en el mercado laboral.

*Cooperativa Tabacalera de Santander, 1945<sup>276</sup>*



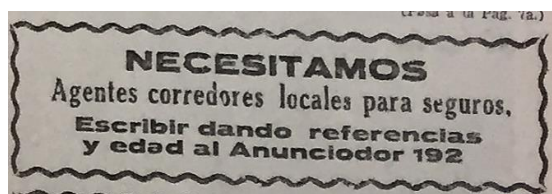
*Depósito de Drogas, 1945<sup>277</sup>*



*Ferretería Casa Danesa, 1949<sup>278</sup>*



*Corredores de Seguros, 1949<sup>279</sup>*



<sup>276</sup> Vanguardia Liberal, octubre 27 de 1945, página primera.

<sup>277</sup> Vanguardia Liberal noviembre 6 de 1945, página sexta.

<sup>278</sup> Vanguardia Liberal, enero 19 de 1949, página primera.

<sup>279</sup> Vanguardia Liberal, abril 21 de 1949, página primera.

## **Condiciones de emergencia y rasgos centrales del proceso de diversificación de las opciones de educación secundaria en Bucaramanga (1950-1975)**

Entre 1940 y 1970, como lo han demostrado distintos trabajos<sup>280</sup>, Bucaramanga continuaba experimentando en un franco proceso de expansión urbana. La ciudad cruzaba poco a poco los límites impuestos por la geografía y las antiguas haciendas. En la zona oriental, antiguo llano de Don David, empezaban a situarse barrios residenciales como Sotomayor y Cabecera. En la parte nororiental aparecían ya los barrios contiguos a lo que se denominó, en esa época, la ciudad estudiantil, en la que, para los años sesenta, estarán localizados el Instituto Técnico Superior Damaso Zapata, la Universidad Industrial de Santander y el Colegio Santander. En el sur del ciudad, se conformaba también, hacia los años sesenta, un complejo habitacional de carácter residencial integrado por urbanizaciones como Conucos y El Diamante y por barrios como el barrio San Miguel, el barrio La Victoria y el barrio Provenza.

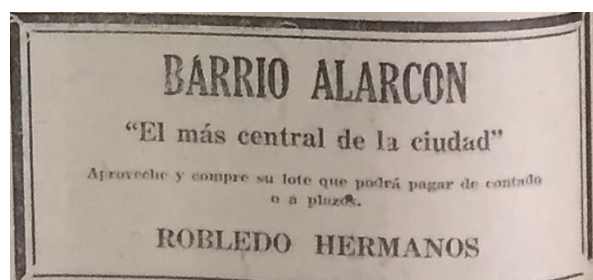
---

<sup>280</sup> ACOSTA, Sergio Andrés. La imagen urbana de Bucaramanga en la prensa local, 1938-1948. Políticas públicas de acceso al deporte, los servicios públicos básicos, la vivienda, la educación y la salud. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2018. CARREÑO, Oscar Fernando. La cuestión de la vivienda en Bucaramanga durante los años sesenta. Aproximación al papel estatal sobre la vivienda. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2021. FUENTES, José Antonio. Proceso de formación del barrio San Miguel de Bucaramanga en sus etapas de parcelación, urbanización y edificación entre 1952 y 1963. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2011. OVIEDO, Andrea Paola. Compra y venta de tierras en Bucaramanga entre 1930 y 1940. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2017. URIBE, Carlos Eduardo. Bucaramanga y sus barrios. Reconstruyendo la historia del barrio San Expedito 1959-1985. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2013.

Construcción Barrio Sotomayor, 1942<sup>281</sup>



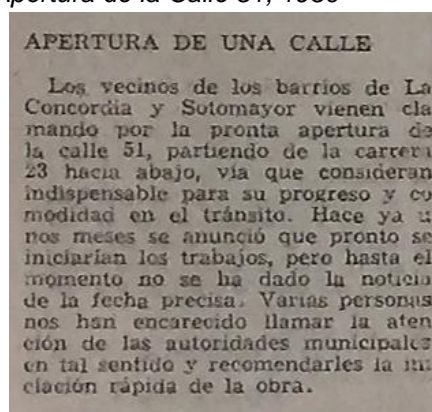
Construcción del Barrio Alarcón, 1944<sup>282</sup>



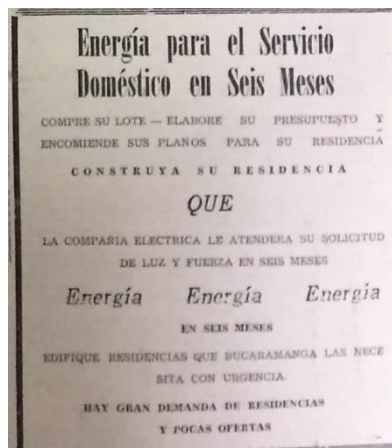
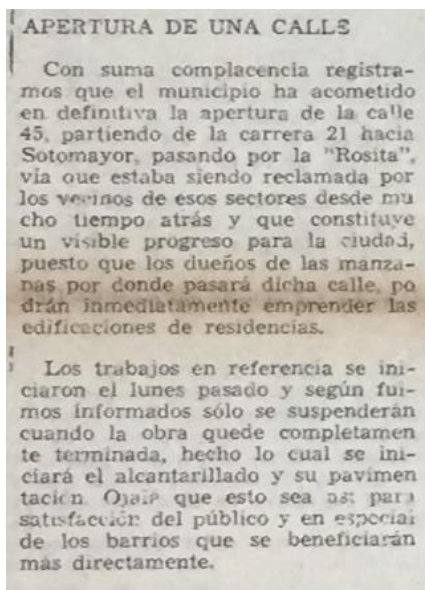
Urbanización Barrio Mutualidad, 1949<sup>283</sup>



Apertura de la Calle 51, 1950<sup>284</sup>



Apertura Calle 45, 1950<sup>285</sup>



Energía Zonas  
Residenciales, 1951<sup>286</sup>

<sup>281</sup> Vanguardia Liberal, abril 5 de 1942, página octava.

<sup>282</sup> Vanguardia Liberal, enero 25 de 1944, página sexta

<sup>283</sup> Vanguardia Liberal, enero 1 de 1949, página sexta.

<sup>284</sup> Vanguardia Liberal, abril 30 de 1950, página sexta.

<sup>285</sup> Vanguardia Liberal, septiembre 23 de 1950, página quinta.

<sup>286</sup> Vanguardia Liberal, febrero 16 de 1951, página primera.



En este periodo, la ciudad continuaba teniendo una base comercial y manufacturera, pero tenían también un peso específico en la economía de la ciudad el sector de la construcción, el sector de transporte y el sector avícola. Para esos años se había creado ya la empresa Copetran, estaba en operación el Ferrocarril de Puerto Wilches y funcionaba un servicio de transporte aéreo que conectaba la ciudad con los principales municipios de Santander y con otros municipios del país. En general, se observaba una mayor movilidad de la población lo que, desde luego, tenía una incidencia en las dinámicas educativas de la ciudad donde, hasta casi la década de los años setenta, se mantuvo en los colegios la modalidad de internado; una modalidad que combraba una importancia en un escenario en el cual la población de las regiones circundantes tenía mayores posibilidades de hacer uso de las oportunidades de educación secundaria existentes en Bucaramanga.

*Cigarros Diplomáticos, 1950*<sup>293</sup>



*Cigarros Puyana, 1950*<sup>292</sup>



*Cementos Portland Diamante, 1950*<sup>294</sup>



<sup>292</sup> Vanguardia Liberal, abril 27 de 1950, página primera.

<sup>293</sup> Vanguardia Liberal, enero 23 de 1950, página primera.

<sup>294</sup> Vanguardia Liberal, marzo 21 de 1950, página primera.

Compañía Santandereana de Cigarrillos, 1950<sup>295</sup>



Copetran, 1950<sup>296</sup>



Taxi Aéreo de Santander, 1954<sup>297</sup>



En el campo social y educativo se producen en la ciudad, y en país, cambios sustantivos. Los de mayor incidencia en el campo de la educación secundaria fueron, sin duda, la aparición de las universidades públicas regionales, los cambios en el rol social de las mujeres, la consolidación de movimientos sociales barriales en el campo de la acción comunal y el incremento en las tasas de escolaridad de la población. En el periodo comprendido entre 1948 y 1965 se fundan en la ciudad instituciones de educación superior de gran trascendencia para la ciudad como la Universidad Industrial de Santander, el SENA seccional Santander y la Universidad Femenina; institución que luego será incorporada a la Universidad Industrial abriendo un espacio de enorme

<sup>295</sup> Vanguardia Liberal, abril 29 de 1950, página catorce.

<sup>296</sup> Vanguardia Liberal, septiembre 29 de 1950, página primera.

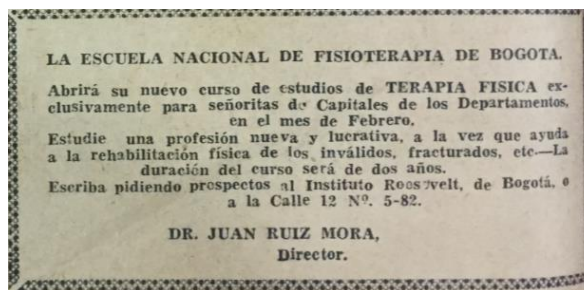
<sup>297</sup> Vanguardia Liberal, enero 5 de 1954, página sexta.

transcendencia para la educación de las mujeres en la ciudad y la región. Este crecimiento de la oferta de educación superior en la región, unida al proceso de expansión de la educación superior en otras regiones del país, tuvo sin duda un impacto importante sobre el desarrollo de la educación secundaria en la ciudad, especialmente porque incrementó de forma sustantiva las posibilidades de uso de los diplomas y credenciales educativas distribuidas por los colegios fundados en las décadas precedentes. Es particularmente claro, por la evidencia encontrada en la prensa local, que a partir de los años cincuenta, y con especial intensidad a partir de los años sesenta, los títulos de educación secundaria se fueron institucionalizando como requisito para acceder a las oportunidades de educación superior disponibles para los habitantes de la ciudad y que los “bachilleres” se convirtieron en objeto de especial interés para las instituciones de educación superior emergentes.

*Bachilleres interesados en estudiar en la UIS, 1950<sup>298</sup>*



*Escuela Nacional de Fisioterapia, 1954<sup>299</sup>*



<sup>298</sup> Vanguardia Liberal, enero 19 de 1950, página quinta.

<sup>299</sup> Vanguardia Liberal, enero 31 de 1954, página octava.

Curso Preparatorio, UIS, 1954<sup>300</sup>



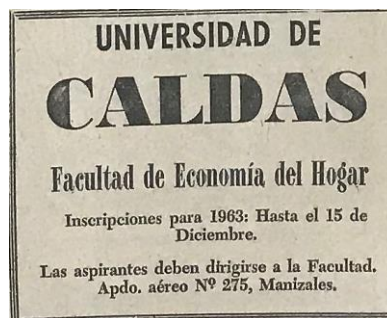
Curso de ventas para bachilleres, 1961<sup>301</sup>



Instituto Técnico de Comercio, 1961<sup>302</sup>



Universidad de Caldas, 1962<sup>303</sup>



Cursos SENA, 1963<sup>304</sup>



<sup>300</sup> Vanguardia Liberal, enero 31 de 1954.

<sup>301</sup> Vanguardia Liberal, enero 14 de 1961, página 1ª.

<sup>302</sup> Vanguardia Liberal, enero 29 de 1961, página 5ª.

<sup>303</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 11 de 1962, página 1ª.

<sup>304</sup> Vanguardia Liberal, marzo 17 de 1963, página 1a.

Universidad Femenina, 1965<sup>305</sup>



Telecom, 1965<sup>306</sup>



También resulta claro, al revisar la prensa de la época, que poco a poco los estudios de educación secundaria -especialmente los estudios de educación secundaria académica- se fueron convirtiendo en un requisito para el ingreso al mercado laboral. Particularmente reveladoras de esta tendencia resultan las publicidades en las que se exigen años de estudio de secundaria para el ejercicio de cargos, incluso, en el sector comercial o de servicios. En esencia, podríamos decir que poco a poco, por el efecto mismo de la expansión de las posibilidades de educación, los títulos de educación secundaria se fueron volviendo necesarios para aquellos sectores de la población bumanguesa que pretendían mejorar sus condiciones de bienestar a partir de la consecución de empleos bien remunerados.

Empleo en Portland Diamante, 1962<sup>307</sup>



Oferta de empleo Avianca, 1962<sup>308</sup>



<sup>305</sup> Vanguardia Liberal, octubre 24 de 1965, página 1ª.

<sup>306</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 14 de 1965, página 1a.

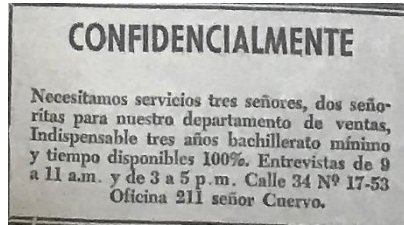
<sup>307</sup> Vanguardia Liberal, octubre 10 de 1962, página 1ª.

<sup>308</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 14 de 1962, página 3ª.

Empleo Jefe de Ventas, 1962<sup>309</sup>



Empleo en departamento de ventas, 1962<sup>310</sup>



Empresa Petrolera, 1965<sup>311</sup>



También se observa que, con relativa frecuencia, distintos sectores de la sociedad crearon sistemas de becas, concursos, estímulos o apoyos económicos para quienes querían realizar estudios de educación secundaria, para quienes concluían sus estudios de bachillerato o para quienes teniendo un título de educación secundaria querían realizar estudios de educación superior.

Beca de estudios mundo, 1961<sup>312</sup>



Mejores Bachilleres, Coltejer, 1962<sup>313</sup>

<sup>309</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 15 de 1962, página 2ª.

<sup>310</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 24 de 1962, página 1ª.

<sup>311</sup> Vanguardia Liberal, octubre 22 de 1965, página 1a.

<sup>312</sup> Vanguardia Liberal, febrero 22 de 1961, página 7ª.

<sup>313</sup> Vanguardia Liberal, diciembre 28 de 1962, página 7ª.

Becas Central Hidroeléctrica del Río Lebrija, 1963<sup>314</sup>

**BACHILLERES:**  
**LA CENTRAL HIDROELECTRICA  
DEL RIO LEBRIJA LTDA.**

adjudicará dos becas a bachilleres que quieran seguir un curso de electricidad de once (11) meses en la ciudad de Bogotá.

Los interesados deben inscribirse, de 10 a 11 de la mañana, en la Secretaría de la Empresa, carrera 19 número 24-56, Oficina 203, a más tardar el 16 de los corrientes, en donde se les darán todos los detalles concernientes.

Bucaramanga, febrero de 1963

Becas fundación Alfonso Silva Silva, 1963<sup>315</sup>

**Becas Fundación "Alfonso Silva Silva"**

La "FUNDACION ALFONSO SILVA SILVA", adjudicará para el año de 1963, una (1) beca de \$ 100.00 mensuales para un estudiante santandereano de 2º Año de Bachillerato del Instituto Técnico Superior "Damaso Zapata" y otra de \$ 200.00 mensuales en la Universidad Industrial de Santander para un estudiante santandereano de 1er. Año que carezca de recursos económicos. Los interesados pueden reclamar los formularios de inscripción y la reglamentación correspondiente, en las Oficinas de ALFONSO SILVA SILVA & COMPANIA - Calle 36 N° 18-20 - 2º Piso. durante el resto del mes de Febrero.

Becas ICETEX, 1965<sup>316</sup>

**BECAS PARA BACHILLERES 1965  
EN LOS ESTADOS UNIDOS**

El programa LASPAU-ICETEX ofrece 20 becas a los mejores bachilleres de este año para cursar carreras completas en un grupo selecto de universidades norteamericanas.

Requisitos a) Estar dentro del 25% mejor calificado de su curso.  
b) Comprobar insuficiencia de recursos económicos.

Fecha Límite: Noviembre 25 de 1965

Mayores informes y formularios: ICETEX Cra. 3A N° 18-24 Bogotá Edificio del Café 3er. Piso - Medellín.

En este contexto, se produjo el proceso de diversificación de las alternativas de educación secundaria en Bucaramanga. La oferta de colegios se amplió, un número importante de colegios salieron del centro de la ciudad para ubicarse en zonas de expansión urbana, las alternativas de educación secundaria con orientación técnica o comercial se pluralizaron, el número de graduados se incrementó sustancialmente y, por efecto de los esfuerzos de múltiples actores, los estudios secundarios se convirtieron poco a poco en una experiencia común, en una experiencia compartida de los jóvenes residentes en la ciudad.

Este proceso de diversificación al que nos referimos tiene elementos comunes y diferencias sustantivas con relación al proceso de expansión de la oferta educativa acontecido en la ciudad en los años treinta y cuarenta del siglo XX. Un primer elemento característico de este proceso fue la aparición de nuevos establecimientos educativos en

<sup>314</sup> Vanguardia Liberal, febrero 10 de 1963, página 1ª.

<sup>315</sup> Vanguardia Liberal, febrero 20 de 1963, página primera.

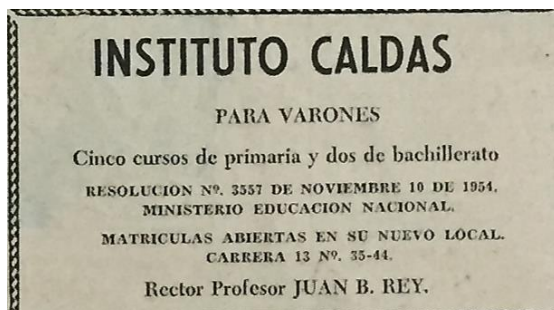
<sup>316</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 5 de 1965, página 1ª.

las modalidades de educación secundaria con orientación académica, industrial y comercial. En las décadas de los años cincuenta y sesenta se fundaron establecimientos educativos de carácter privado con amplia trascendencia en la historia educativa de la ciudad como el Instituto Caldas, el Colegio Divino Niño, el Colegio La Salle, el Colegio Panamericano, el Colegio de las Fundación UIS y el Colegio Agustiniano. Estos colegios tuvieron desde sus inicios una orientación hacia la educación secundaria de carácter académico y se ubicaron, a finales de los años cincuenta y comienzos de los años sesenta, en zonas de expansión urbana ubicadas al sur de la ciudad y relativamente distantes del centro histórico: el Instituto Caldas se ubicó en el sector conocido como Lagos del Cacique; el Colegio La Salle se ubicó en el barrio La Victoria y el Colegio Panamericano se ubicó sobre la autopista Bucaramanga-Floridablanca al frente del terreno que hoy ocupa el barrio Cañaveral, por solo mencionar algunos casos emblemáticos. Por los patrones de localización de estos colegios se puede inferir que, probablemente, la intención de sus fundadores era ampliar las oportunidades de educación secundaria de los sectores sociales emergentes residenciados en los nuevos conjuntos habitacionales construidos al sur de la ciudad.

*Liceo Divino Niño, 1951<sup>317</sup>*



*Instituto Caldas, 1955<sup>318</sup>*

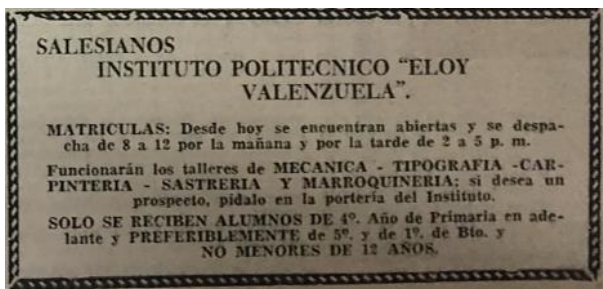


<sup>317</sup> Vanguardia Liberal, enero 9 de 1951, página séptima.

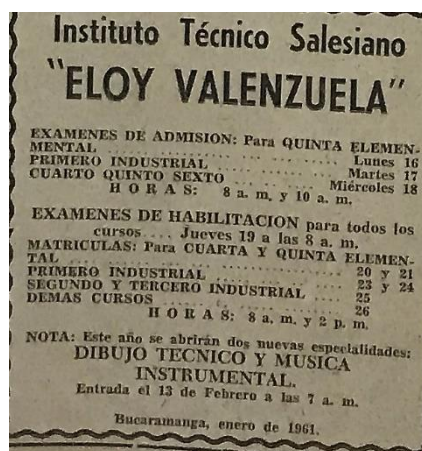
<sup>318</sup> Vanguardia Liberal, enero 26 de 1955, página primera.

En el campo de la educación secundaria con orientación industrial fue particularmente significativa la fundación del Instituto Tecnológico Eloy Valenzuela regentado, desde sus inicios, por padres de la comunidad salesiana. Esta institución, como las anteriores, construyó también una sede propia en la Avenida Quebrada Seca con carrera novena, intentando, con ello, probablemente, ampliar las posibilidades de educación secundaria de la población trabajadora residenciada en la zona occidental de la ciudad. El otro acontecimiento significativo en lo que concierne a la educación secundaria con orientación industrial fue la fundación, a comienzos de los años setenta, con recursos del gobierno nacional y de Cooperación Internacional, del Instituto Nacional de Educación Media Diversificada Custodio García Rovira (INEM Custodio Gracia Rovira), situado desde sus inicios en una sede propia en el barrio Provenza; un barrio construido a finales de los años sesenta en la zona sur de la ciudad.

*Instituto Politécnico Eloy Valenzuela, 1954*<sup>319</sup>



*Instituto Politécnico Salesiano Eloy Valenzuela, 1961*<sup>320</sup>

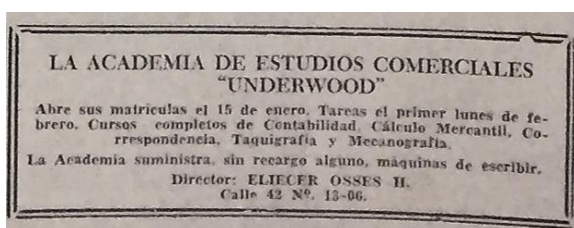


<sup>319</sup> Vanguardia Liberal, enero 15 de 1954, página sexta.

<sup>320</sup> Vanguardia Liberal, enero 14 de 1961, página primera

En el periodo de referencia también se fundaron establecimientos de educación secundaria con orientación comercial, aunque con menor intensidad que en las décadas precedentes. Algunas de estas escuelas o institutos comerciales se transformaron en las décadas de los años sesenta y setenta en instituciones de educación superior y, en otros casos, transformaron su oferta educativa y sus sistemas de titulación para cumplir con los requisitos exigidos por el gobierno nacional para el otorgamiento del título de bachillerato comercial.

*Academia de Estudios Comerciales UNDERWOOD, 1956*<sup>321</sup>



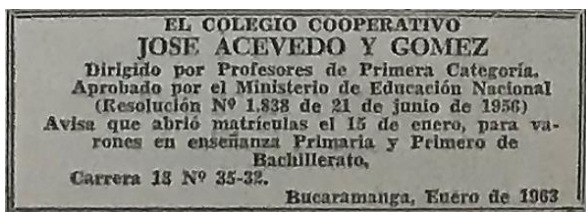
*Centro de Estudios Comerciales, 1961*



Una segunda característica significativa del proceso de diversificación de las alternativas de educación secundaria es la aparición del bachillerato nocturno y de los colegios cooperativos. Esta nueva oferta educativa estaba dirigida expresamente a la población trabajadora de la ciudad y fue el resultado no solo de las disposiciones emitidas por el gobierno nacional en la materia sino también de procesos organizativos de orden comunitario y del compromiso social de comunidades religiosas, sectores estudiantiles y sectores productivos de la ciudad.

<sup>321</sup> Vanguardia Liberal, enero 11 de 1956, página sexta.

*Colegio Cooperativo José Acevedo y Gómez, 1953*<sup>322</sup>



*Colegio Cooperativo Pio X*<sup>323</sup>



*Bachillerato Nocturno, Colegio Santander, 1963*<sup>324</sup>



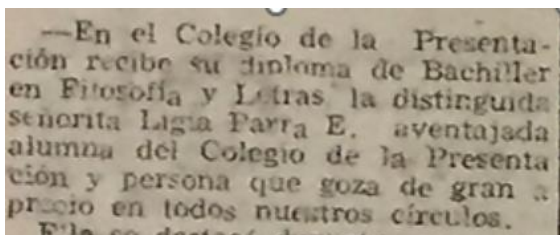
Una tercera característica de este proceso de diversificación fue la transformación de las formas de organización de los estudios secundarios. Los colegios existentes en la ciudad, especialmente los colegios femeninos, fueron dejando paulatinamente su carácter multimodal para ajustar sus planes de estudios a las disposiciones oficiales con miras a otorgar títulos de bachillerato académico o, en algunos casos, de bachillerato comercial. Estas transformaciones en los énfasis formativos se aprecian de manera clara en las noticias de grado, noticias en las que, poco a poco, los títulos de secundaria académica se van haciendo más frecuentes incluso en instituciones que, otrora, tenían énfasis en la educación comercial.

<sup>322</sup> Vanguardia Liberal, enero 15 de 1956, página sexta

<sup>323</sup> Vanguardia Liberal, enero 23 de 1963, página octava.

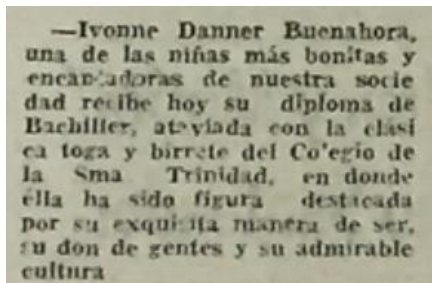
<sup>324</sup> Vanguardia Liberal, enero 25 de 1963, página once.

Grado de Bachiller, Colegio La Presentación, 1954<sup>325</sup>



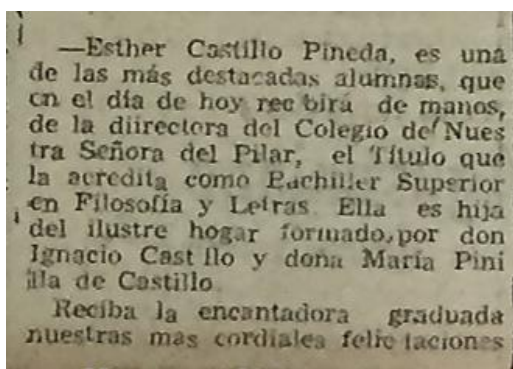
—En el Colegio de la Presentación recibe su diploma de Bachiller en Filosofía y Letras la distinguida señorita Ligia Parra E. aventajada alumna del Colegio de la Presentación y persona que goza de gran prestigio en todos nuestros círculos. Ella se destaca...

Grado de Bachiller, Colegio de la Santísima Trinidad, 1954<sup>326</sup>



—Ivonne Danner Buenahora, una de las niñas más bonitas y encantadoras de nuestra sociedad recibe hoy su diploma de Bachiller, ataviada con la clásica toga y birrete del Colegio de la Sma. Trinidad, en donde ella ha sido figura destacada por su exquisita manera de ser, su don de gentes y su admirable cultura.

Grado de bachiller, Colegio Nuestra Señora del Pilar, 1954<sup>327</sup>



—Esther Castillo Pineda, es una de las más destacadas alumnas, que en el día de hoy recibirá de manos, de la directora del Colegio de Nuestra Señora del Pilar, el título que la acredita como Bachiller Superior en Filosofía y Letras. Ella es hija del ilustre hogar formado por don Ignacio Castillo y doña María Piniñilla de Castillo.  
Reciba la encantadora graduada nuestras más cordiales felicitaciones.

Una cuarta característica del proceso de diversificación de las opciones de educación secundaria es el cambio en los patrones de localización de los colegios que, en la década de los años treinta y cuarenta, habían estado ubicados en el centro histórico de la ciudad. Un caso emblemático que ilustra esa tendencia es la constitución del núcleo educativo ubicado hasta hoy en la carrera 33 entre calles 56 y 61, núcleo educativo integrado por el Colegio La Presentación, el Colegio La Merced y la sede infantil del Colegio San Pedro Claver. Aquí, como en el caso de los establecimientos educativos fundados en la década de los años cincuenta y sesenta, se observa también la intención de estas instituciones de posicionarse como alternativa de educación para sectores sociales prestantes que están migrando del centro hacia el oriente de la ciudad movidos, particularmente, por la

<sup>325</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 16 de 1954, página sexta.

<sup>326</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 19 de 1954, página sexta.

<sup>327</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 28 de 1954, página sexta.

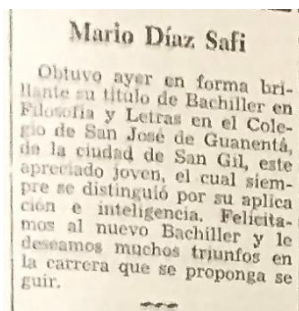
construcción del barrio Sotomayor, el barrio Cabecera del Llano y las urbanizaciones construidas en el sector de Conucos y en el sector de Lagos del Cacique.



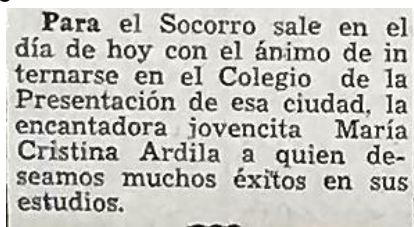
*Rifa Colegio La Presentación, 1950<sup>328</sup>*

Finalmente, y a pesar de este crecimiento sustantivo de las opciones de educación secundaria en la ciudad, las familias residentes en Bucaramanga continuaron buscando para sus hijos alternativas de educación secundaria en otros municipios. Este hecho indica que, en alguna medida, los establecimientos en funcionamiento en la ciudad no habían logrado acumular suficiente prestigio social y cultural para atraer a algunos sectores sociales en los que existía una alta demanda de estudios secundarios.

*Grado, Colegio San José de Guanentá, 1962<sup>329</sup>*



*Colegio de La Presentación, Socorro<sup>330</sup>*



Un examen conjunto de estas prácticas permite concluir que en el periodo comprendido entre 1927 y 1975 se produjo un proceso social sustantivo en el campo de la educación secundaria en la ciudad de Bucaramanga. Este proceso fue el resultado de la

<sup>328</sup> Vanguardia Liberal, septiembre 7 de 1950, página segunda.

<sup>329</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 17 de 1962, página quinta.

<sup>330</sup> Vanguardia Liberal, febrero 1 de 1963, página sexta.

convergencia de múltiples actores y múltiples esfuerzos en los cuales estuvieron involucradas instituciones gubernamentales, comunidades religiosas, pedagogas formadas en las escuelas normales, profesionales de distintos campos, extranjeros, comunidades de base, empresarios, entre otros. Al final, y como resultado de una suma de esfuerzos marginales, los habitantes de la capital santandereana pasaron de tener menos de cinco opciones para realizar estudios de secundaria a contar, en el espacio urbano, con más de treinta instituciones educativas facultadas por el gobierno nacional para ofrecer títulos de educación secundaria.

### **De los efectos del proceso de expansión y diversificación de oportunidades de educación secundaria en Bucaramanga**

El proceso social y cultural descrito en las páginas precedentes tuvo efectos sustantivos en la vida económica, social y cultural de la ciudad de Bucaramanga en el periodo comprendido entre 1927 y 1975. A nivel económico, resulta claro que la expansión de los estudios secundarios propició el desarrollo de una intensa actividad del sector terciario de la economía de la ciudad expresada en la consolidación de negocios como las librerías, papelerías, las litografías, la confección de uniformes, la preparación de alimentos, el arrendamiento de locales, las residencias estudiantiles, el transporte, entre otros. También es posible afirmar que la construcción de colegios, iniciada a partir de los años cuarenta, representó un impulso significativo para el sector de la construcción y para toda la clase trabajadora vinculada a este sector de la economía.

Librería Iris, 1950<sup>331</sup>

En la **LIBRERIA IRIS** Encuentra

LIBROS - TEXTOS Y ÚTILES ESCOLARES. TODA CLASE DE CADERNOS Y LIBROS DE LECTURA - ARITMÉTICAS - CASTELLANO - DICCIONARIOS - IDIOMAS - CONTABILIDAD - FÍSICA - GEOLOGÍA - FIAS - HISTORIAS - TEXTOS POR LOS AUTORES AUTORIZADOS DE ACUERDO AL PENSUM OFICIAL.

Textos de la Editori al Cuadernos

Mi nueva cartilla de lectura. Geografía de Colombia. Historia de Colombia. Estudios de la Naturaleza. ARITMÉTICAS. CUADERNOS DE ENCRUJADA - Tintas - Papelitos - Lapiceros - Borradores - Plumas - Borradores - Borradores - Borradores - Borradores y todos los útiles y libros necesarios para los estudiantes en todas las materias de primer, segundo y Bachillerato.

"LIBRERIA IRIS" Una Organización Moderna al Servicio de la Cultura.

Ventas al por mayor y detal

Bucaramanga, Calle 34 No. 17-36 Apartado No. 111.

Almacén Camargo, 1951<sup>332</sup>

**Atención: directoras de colegios del Dpto.**  
**Tenemos el Mejor Surtido en Telas Para Uniforme**

Háganos una visita y consulte nuestros precios que con mucho gusto atenderemos cualquier orden en esta especialidad.

Almacén Camargo  
Calle 35 No. 15-43  
Teléfono 12-8-0-1

Arrendamientos, 1955<sup>333</sup>

**ARRENDAMIENTOS**

Se arrienda casa grande, muy bien situada, propia para colegio.

Informes en Agencia de ESTEBAN RIOS C.  
Carrera 17 No. 37-95 - Teléfono No. 3-6-9-3.

Curtimbres del Oriente Colombiano, 1955<sup>334</sup>

**¡¡ESTUDIANTES!!**

Por su salud, por su resistencia use zapatos de CUERO pero ... de CUERO FINO.

EXIJA QUE SUS ZAPATOS SEAN FABRICADOS CON CUEROS DE

**Curtimbres del Oriente Colombiano Ltda.**  
BUCARAMANGA.

¡¡Las ventajas de estos cueros son inigualables!!



Arrendamiento para estudiantes, 1961<sup>335</sup>

**ESTUDIANTES:** Arriéndanse apartamentos, estrenar, magníficos. Calle 8ª No 21-55 — Teléfono 30-88.

**ATENCION:** en la carrera 26 No 10 48, a una cuædra del Colegio de Santander, suministran alimentación, y alojamiento para estudiantes.

Alimentación y alojamiento para estudiantes, 1961<sup>336</sup>

**ANILLOS DE GRADO**

Universidades, Colegios, Institutos.  
Diseños modernos.  
18, 12, 10 - Kilates.  
JOYERIA GRANADOS Carrera 18 No 34-30  
Teléfono No 3535 — Apartado. No 745

Anillos de Grado, 1962<sup>337</sup>

<sup>331</sup> Vanguardia Liberal, enero 27 de 1950, página cuarta.

<sup>332</sup> Vanguardia Liberal, enero 20 de 1951, página primera.

<sup>333</sup> Vanguardia Liberal, enero 28 de 1955, página primera

<sup>334</sup> Vanguardia Liberal, marzo 12 de 1955, página primera.

<sup>335</sup> Vanguardia Liberal, enero 29 de 1961, página segunda.

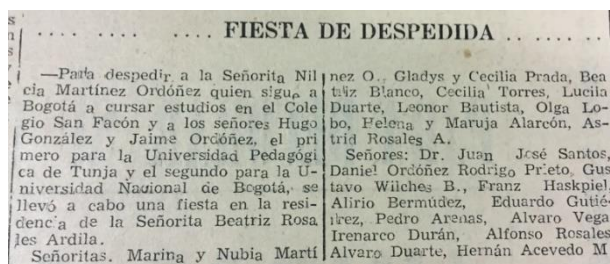
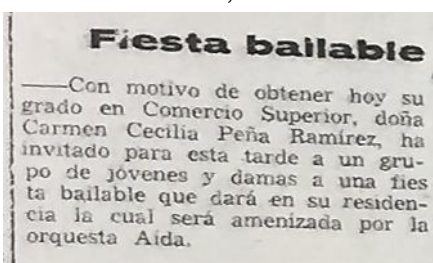
<sup>336</sup> Vanguardia Liberal, febrero 20 de 1961, página segunda.

<sup>337</sup> Vanguardia Liberal, octubre 17 de 1962, página 2ª.

En el campo social, este proceso significó un impulso sustantivo para la diversificación de los roles sociales y ocupacionales de las mujeres de la ciudad. Desde comienzos de los años treinta resulta muy visible la participación femenina en la fundación de colegios y, al mismo tiempo, es posible imaginar el significativo aporte al desarrollo económico de la ciudad que estaban en capacidad de hacer las mujeres graduadas en las escuelas comerciales, en colegios multimodales, en el instituto politécnico y, posteriormente, en la Universidad Femenina. De igual forma, el uso de las alternativas de educación creadas en la ciudad por parte de población procedente de las provincias del departamento tuvo, con certeza, un impacto importante en la expansión de las oportunidades de educación en municipios del departamento donde, hasta comienzos de los años treinta, no existían establecimientos de educación secundaria. Todo ello, sin desestimar el impacto mismo de la llegada de población joven a la ciudad en búsqueda de oportunidades educativas.

Por último, es posible también imaginar el impacto de este proceso de expansión y diversificación de las opciones educativas en la vida social y cultural de la ciudad. De la mano de los colegios llegaron también a la ciudad las conferencias culturales, las exposiciones de trabajos manuales, los juegos intercolegiados, las fiestas de graduación, los desfiles, las bandas de guerra, los reinados estudiantiles, las clausuras, los exámenes públicos, los encuentros de egresados y también, desde luego los sabores, las costumbres y las sonoridades propias del ámbito provincial.

*Fiestas de Grado, 1950<sup>338</sup>*

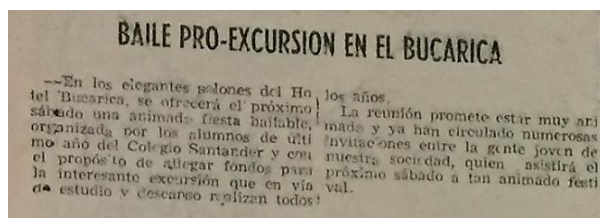


*Fiesta de Despedida, 1954<sup>339</sup>*

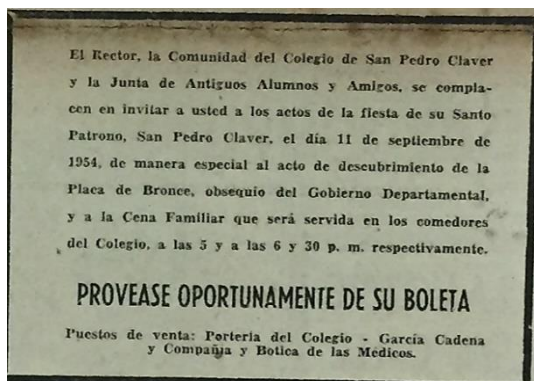
<sup>338</sup> Vanguardia Liberal, noviembre 10 de 1950, página séptima.

<sup>339</sup> Vanguardia Liberal, febrero 6 de 1954, página octava.

Baile Hotel Bucarica, 1954<sup>340</sup>



Fiestas Patronales, San Pedro Claver, 1954<sup>341</sup>



Revista Gimnástica, Instituto Salesiano, 1962<sup>342</sup>



<sup>340</sup> Vanguardia Liberal, septiembre 18 de 1954, página sexta.

<sup>341</sup> Vanguardia Liberal, septiembre 9 de 1954, página primera.

<sup>342</sup> Vanguardia Liberal, octubre 5 de 1962, página primera.

## **Capítulo 6. Prácticas de los habitantes de Pereira en torno a la educación secundaria (1927-1975).**

El propósito central de este capítulo es dar cuenta de la diversidad de prácticas en torno a la educación secundaria existentes en la ciudad de Pereira en el periodo comprendido entre los años 1927 y 1975. El análisis de las prácticas tiene como base empírica las publicaciones realizadas durante el periodo de estudio en el periódico El Diario; especialmente aquellas publicaciones relacionadas con publicidades de colegios, noticias de grado, anuncios sobre viajes con fines educativos y anuncios sobre ofertas laborales. Siguiendo la estructura analítica definida en el marco metodológico de la investigación se analizan tres tipos de prácticas en torno a la educación secundaria: las prácticas de creación de oportunidades de educación secundaria, las prácticas de organización de la educación secundaria y las prácticas de uso de las posibilidades de educación existentes.

Para caracterizar las prácticas de creación de posibilidades de educación secundaria en Pereira, en el periodo estudiado, se analizan el tipo de actores que intervienen en estos procesos de creación los establecimientos educativos, las condiciones materiales en las cuales funcionan dichos establecimientos, la distribución de los establecimientos educativos en el espacio urbano y el tipo de población al cual están dirigidas las posibilidades de educación secundaria creadas. Para documentar las prácticas de organización de la educación secundaria se analiza el tipo de saberes que ponen en circulación los establecimientos educativos, los mecanismos de financiación utilizados para garantizar el sostenimiento de los colegios, los mecanismos de titulación de los estudios y las formas de uso del espacio, el tiempo y los recursos de los establecimientos educativos. Finalmente, para dar cuenta de las prácticas de uso de las posibilidades de educación secundaria se analizan las noticias de grado, las publicaciones sobre viajes con fines educativos y las ofertas de empleo publicadas en la prensa de la época.

El capítulo está dividido en cuatro apartados. En el primero se describen las condiciones de contexto en las cuales emergen las prácticas educativas en torno a la educación secundaria en Pereira en el periodo comprendido entre 1927 y 1975. En el segundo se describe el proceso de consolidación y expansión de la oferta de educación secundaria en Pereira en el periodo comprendido entre 1927 y 1949. En el tercero se describen las condiciones emergencia y los rasgos centrales del proceso de diversificación de las alternativas de educación secundaria en Pereira en el periodo comprendido entre 1950 y 1975. Finalmente, en el cuarto apartado, se analizan los principales efectos de este proceso de diversificación de las posibilidades de educación secundaria en las dinámica económicas, sociales y culturales de la ciudad.

### **Condiciones de emergencia de las prácticas en torno a la educación secundaria en Pereira**

Pereira fue fundada en el año de 1863 como resultado de un proceso conocido en la historiografía nacional como la colonización antioqueña. En 1870, Pereira era un poblado de seis manzanas y un centenar de casas dispersas, todas de guadua, bareque y techo pajizo. En 1880 la ciudad seguía siendo una aldea de 180 ranchos de paja, un territorio nuevo, una sociedad de colonización reciente, una sociedad de frontera y, por tanto, estuvo relativamente al margen de la organización de los espacios urbanos propia del periodo colonial o indiano. Entre 1880 y 1920 se empezó la construcción de casas de dos pisos, con balcones en forma de corredor en la fachada y teja española, ventanas con pasamanos de madera y patios interiores en forma de claustro; fue precisamente estas casas las que albergaron los primeros colegios que funcionaron en la ciudad<sup>343</sup>.

Todavía a principios del siglo XX, las autoridades tuvieron que prohibir la presencia de ganado en las calles y solares, ordenar la suspensión de platanales y otros plantíos al

---

<sup>343</sup> JARAMILLO URIBE, Jaime. Historia de Pereira. Op. cit., p. 373-376.

interior de las casas y solo hasta esta época, la segunda década del siglo XX, se inicia una política de embellecimiento urbano. En 1914 se inauguró el alumbrado eléctrico suministrado por una empresa privada. Inicialmente se suministró luz para el alumbrado público y para cincuenta casas, pero luego se fue expandiendo hasta que, a finales de la década de los años diez, suministraba luz a la ciudad de Cartago. En 1918 se construyó el primer acueducto y en 1919 se terminó la construcción del Hospital San Jorge. En la década de los años veinte se pavimentaron las primeras calles y se construyeron los primeros edificios con cemento<sup>344</sup>.

Los primeros recuentos de población, hechos hacia el año de 1869, señalaban que casi todos los habitantes la que para entonces era un pequeña aldea estaba dedicados a la agricultura y, en muy pocos casos, a actividades comerciales o artesanales. Hacia 1880 la ciudad poseía unos quince almacenes de mercancías, tres hoteles, cinco barberías, doce tiendas de abarrotes, ocho cantinas, tres farmacias y diez agencias compradoras de café. Para esa época también había evidencias de que algunos de sus pobladores se dedicaban al cultivo de cacao y al degüello de reses<sup>345</sup>.

En el periodo comprendido entre 1890 y 1910 se sentaron las bases de lo que sería el posterior desarrollo material de la ciudad. En ese tiempo llegaron a la ciudad capitalista de origen antioqueño e invirtieron sus capitales en haciendas ganaderas, por la misma época, llegó también a la ciudad Luis Jaramillo Walker quien introdujo lo que sería la principal dinamizadora de la economía en la décadas sucesivas: la economía cafetera. En 1890 el presupuesto municipal era de 4900 pesos; un presupuesto diez veces mayor al presupuesto de la ciudad para el año de 1873. La mayor parte de este presupuesto era

---

<sup>344</sup> Op. cit., p. 376-384.

<sup>345</sup> Op. cit., p. 374-377.

invertido en obras públicas y en el sostenimiento de escuelas que ofrecían educación primaria<sup>346</sup>.

A comienzos del siglo XX, las principales fuentes de ingresos del municipio eran el degüello de ganado, las galleras, las multas, los registros de marcas, la entrega de solares, el juego de dados y naipes, el arrendamiento de bienes, el impuesto de bailes y la marcada de pesos y medidas. Este presupuesto crecería de manera sustantiva en la década de los años diez pasando de 17.255 pesos en 1913 a 31.670 en 1917. En 1935, el presupuesto del municipio llegaría a los 500.000 pesos<sup>347</sup>.

A la par que crecían los ingresos municipales crecieron también los capitales de quienes se dedicaban a actividades económicas relacionadas directa o indirectamente con la economía cafetera. También contribuyeron a la acumulación de capital privado la ganadería y la producción de panela, esta última, con la introducción de trapiches a partir de 1905. Para 1910 la producción de café representaba el 50% de las exportaciones del país y la producción cafetera se había ido desplazando paulatinamente de las zonas cafeteras de Santander y Cundinamarca hacia la zona occidental, particularmente hacia los departamentos de Antioquia y Caldas. En 1913, Pereira tenía 3.630.000 árboles de café y para 1918 funcionaban en la ciudad 7 trilladoras del grano; algunas movidas por energía eléctrica.<sup>348</sup>

En las dos primeras décadas del siglo XX, la ciudad experimentó un primer ciclo de crecimiento industrial jalonado en parte por las políticas estatales de protección de la industria y por los capitales que empezó a poner en circulación la economía cafetera. En estos años la industria se concentró en la fabricación de artículos manufacturados y bienes de consumo entre los que pueden mencionarse la fabricación de jabones,

---

<sup>346</sup> Op. cit., p. 377-379.

<sup>347</sup> Op. cit., p. 380-382.

<sup>348</sup> Op. cit., p. 383.

cervezas, gaseosas y herramientas para el trabajo agrícola. En agosto de 1921 llega a la ciudad el Ferrocarril de Caldas uniendo la ciudad con los puertos sobre el río Cauca y con el Ferrocarril del Pacífico lo que, sin duda, dinamizó de forma sustantiva las importaciones y las exportaciones. En esa misma década, la década de los años veinte, se inició la construcción de la carreteras que comunicarían más tarde a Pereira con los municipios de Armenia, Cartago y Santa Rosa<sup>349</sup>. En los años veinte se funda la Chocolatería de los Andes, la Compañía Constructora de Pereira, la Vidriera de Pereira, la Fábrica de Hilados y Tejidos, la Empresa Tranvía de Pereira S.A y la Cervecería Tropical. En 1930 la trilla de café era una actividad industrial que ocupaba centenares de obreros, especialmente mujeres.<sup>350</sup>

En materia demográfica, la ciudad experimentó un crecimiento sustantivo entre 1905 y 1928, agenciado en parte por flujos migratorios y por el desarrollo mismo de la economía cafetera. En un censo realizado en 1904, el 99% de los adultos mayores de 40 años afirmaron haber nacido en ciudades antioqueñas. En 1905, Pereira tenía 19.036 habitantes y hacia el año de 1928 su población superaba los 50.000 habitantes<sup>351</sup>.

En el plano político, por ser una ciudad nueva, Pereira estuvo relativamente al margen de las confrontaciones políticas acontecidas en el país a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Las diferencias políticas eran más tenues que en otras zonas del país<sup>352</sup>. Sin embargo, la clase política de la ciudad sostuvo una importante rivalidad con la clase política de Manizales desde la creación del Departamento de Caldas en la primera década del siglo XX. Desde ese entonces persistió entre la dirigencia política de la ciudad la idea de crear un departamento independiente, sostenido con los impuestos generados a partir de la dinámica productiva de la ciudad y de las poblaciones vecinas. Sin embargo, este sueño solo se concretó en la década de los años sesenta del siglo XX.

---

<sup>349</sup> Op. cit., p. 383-384.

<sup>350</sup> Op. cit., p. 392-393.

<sup>351</sup> Op. cit., p. 382.

<sup>352</sup> Op. cit., p. 408.

En conjunto, los elementos hasta aquí señalados influyeron de forma sustantiva en las prácticas políticas y sociales de la ciudad dando lugar a lo que en la historiografía sobre la ciudad<sup>353</sup> y en las páginas de los diarios se ha denominado “el civismo” o el “espíritu cívico”, definido por el historiador Jaime Jaramillo Uribe en los siguientes términos:

La rivalidad con otras ciudades del contorno, que ha sido un vigoroso estímulo para el progreso de todas; la despreocupación de los gobiernos nacionales y departamentales; el sentimiento de atenerse a sí mismos tan propio de sus habitantes, y la condición de ciudad nueva situada en el cruce de varias corrientes de migración interna, todos estos factores han contribuido a forjar el espíritu cívico que ha dado a Pereira un carácter peculiar dentro de las ciudades de Colombia<sup>354</sup>

Sin embargo, al margen de estos desarrollos en el plano material, económico y demográfico, promediando la década de los años veinte, la ciudad no contaba todavía con establecimientos educativos de educación secundaria. En las siguientes páginas describimos ese proceso de conformación y diversificación de las posibilidades de educación secundaria, un proceso que, como se ha señalado, surge en un contexto signado por el crecimiento de la población, el desarrollo material de la ciudad, el florecimiento de la economía cafetera y la aparición de una preocupación por “engrandecer la ciudad” materializada en el denominado espíritu cívico.

---

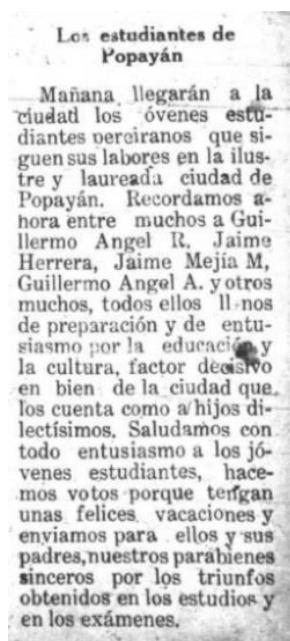
<sup>353</sup> CORREA, John Jaime. Civismo y educación en Pereira y Manizales (1925-1950) Un análisis comparativo entre sus sociabilidades, visiones de ciudad y cultura cívica. Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2015, pp. 13-36.

<sup>354</sup> Op. cit., p. 412.

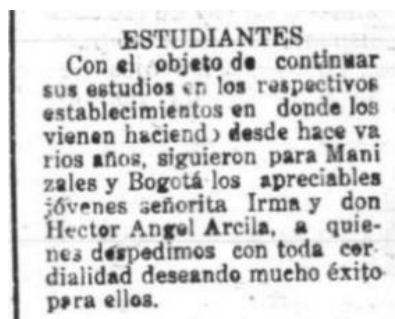
## Del proceso de consolidación y expansión de la oferta de educación secundaria en Pereira (1927-1950)

Promediando la década de los años veinte, existían en la ciudad un único colegio con estudios de secundaria: el Colegio Oficial de Varones. Para ese entonces, la población de la ciudad, como las poblaciones de otras ciudades de fundación reciente, buscaba oportunidades educativas para sus hijos fuera del municipio. En la prensa de la época son amplias de la evidencias que permiten afirmar que los viajes educativos eran el principal recurso utilizado por las familias para ampliar las oportunidades educativas de sus hijos e hijas. Esta práctica del viaje educativo se veía fortalecida, además, por la conectividad que para entonces tenía la ciudad con otros centros urbanos a través del Ferrocarril de Caldas y sus conexiones con otras líneas férreas.

*Estudiantes de Popayán, 1929*<sup>355</sup>



*Estudiantes para Bogotá y Manizales, 1930*<sup>356</sup>



<sup>355</sup> El Diario, junio 21 de 1929.

<sup>356</sup> El Diario, febrero 11 de 1930. p.4.

Para Bogotá, 1930<sup>357</sup>

**PARA BOGOTA**  
en el ordinario de las once si-  
guí don Roberto Marulanda  
B. en compañía de su señorita  
hija Dora y de don José María  
Marulanda. La señorita Dora  
va a internarse nuevamente en  
uno de los establecimientos de  
la capital de la República. Muy  
atenta despedida presentamos  
a los viajeros.

De Bogotá, 1931<sup>358</sup>

**DE BOGOTA**  
ha llegado a la ciudad, des-  
pués de terminar con todo éxi-  
to su año escolar en el Gimna-  
sio Moderno, el pequeño Son-  
ny, hijo de nuestro apreciado  
amigo el Dr. Santiago Londoño.  
Muy atento saludo le pre-  
sentamos al joven estudiante.

Estudiantes pereiranos en Manizales, 1931<sup>359</sup>

Para Bogotá, 1937<sup>360</sup>

Para Bogotá salieron  
don Camilo Gutiérrez y Dña.  
Amelia Ramírez de Gutié-  
rrez en viaje de paseo y con  
ánimo de internar sus hijos  
Tulio y Alicia en sendos es-  
tablishimientos de aquella ca-  
pital.

**LOS JOVENES**  
estudiantes Dn. Anibal Maru-  
landa, Dña. Pepita Isaza An-  
gel y Dña. Irma Angel Arcila,  
han llegado a la ciudad en vía  
de vacaciones. Les presenta-  
mos atento saludo.

**A MANIZALES**  
fue con el objeto de traer a su  
señorita hija Dña. Irma que  
hace sus estudios en aquella  
capital don Enrique Angel.  
Les presentamos atento saludo  
a ambos.

De Bogotá, 1938<sup>361</sup>

**Ha llegado**  
De Bogotá en donde cursa  
estudios secundarios el se-  
ñor Gustavo García Salazar  
apreciable amigo y figura  
de gran relieve intelectual  
en estas nuestras tierras.  
Presentamos al amigo nues-  
tro atento saludo de bienve-  
nida.

**Bachilleres**  
Enviamos nuestro atento sa-  
ludo de felicitación a la seño-  
rita doña Alicia Gutiérrez Ra-  
mírez, hija de los esposos don  
Camilo Gutiérrez y doña Ame-  
lia Ramírez de Gutiérrez y  
a don Fernando López Salazar  
hijo de los esposos Dr. Anto-  
nio J. López y doña Elvira Sa-  
lazar de López, por haber ob-  
tenido brillantemente su diplo-  
ma de bachiller en sendos  
planteles educacionistas de  
Manizales y Bogotá.

Bachilleres, 1940<sup>362</sup>

<sup>357</sup> El Diario, febrero 18 de 1930, p.8.

<sup>358</sup> El Diario, noviembre 16 de 1931, p.8.

<sup>359</sup> El Diario, noviembre 16 de 1931, p.8.

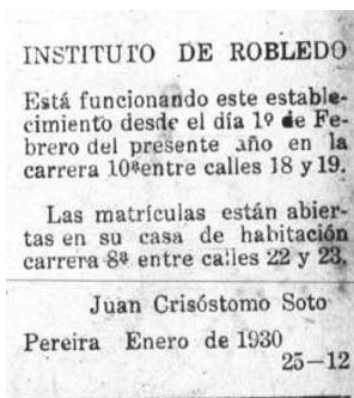
<sup>360</sup> El Diario, febrero 6 de 1937, página 11

<sup>361</sup> El Diario, diciembre 6 de 1938, página 8.

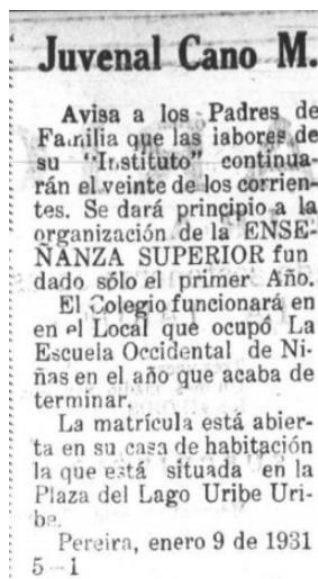
<sup>362</sup> El Diario, noviembre 13 de 1940, página 5.

Esta práctica de buscar oportunidades de educación secundaria por fuera del municipio siguió siendo recurrente durante casi todo el periodo de estudio, a finales de la década de los años veinte surgieron en la ciudad los primeros esfuerzos privados para sostener en el tiempo establecimientos de educación secundaria. A comienzos de los años treinta funcionaban en la ciudad cuatro colegios masculinos: el Instituto Claretiano, el Instituto de Robledo y el Instituto Santander, fundados entre 1926 y 1930, y el Colegio Oficial de Varones, fundado a principios del siglo XX. Como lo evidencian sus anuncios publicitarios estos colegios se ubicaron en la zona central de la ciudad y ofrecían estudios de educación secundaria, algunos de ellos con orientación comercial, pero no gozaban de facultades oficiales para el otorgamiento de títulos. Todos ellos, incluido el Colegio Oficial de Varones, incorporaban algún tipo de cobro por conceptos de matrícula y pensión. A finales de los años treinta esta oferta de colegios masculinos se amplió con la fundación del Colegio La Salle, regentado por los Hermanos de las Escuelas Cristianas.

*Instituto de Robledo, 1930*<sup>363</sup>



*Instituto Santander, 1931*<sup>364</sup>



<sup>363</sup> El Diario, febrero 10 de 1930. p.7.

<sup>364</sup> El Diario, enero 9 de 1931, p.8.

Colegio Oficial de Varones, 1931<sup>365</sup>

**D. Cardona T.**

avisa al público en general que el Colegio oficial de varones continuará sus tareas el próximo dos de Febrero.

Se dará enseñanza primaria y secundaria.

Los alumnos de enseñanza secundaria solamente pagarán diez pesos al año por derecho de matrícula. La enseñanza primaria pagará la anualidad estipulada en años anteriores.

Toda la enseñanza se ajustará a las leyes y ordenanzas existentes sobre el ramo.

La matrícula queda abierta desde hoy en el local donde ha estado funcionando el colegio de 8 a 11 a. m. y de 2 a 4. pm. Carrera quinta. N. 122. Teléfono 93-60.

Pereira, 24 de enero de 1931.

7-1



**INSTITUTO CLARET**

El Instituto Claret abrirá sus matrículas el día 15 de este mes.

Sólo se admiten alumnos externos.

Se da enseñanza primaria y secundaria.

Se admiten niños pequeños con tal que sepan leer y escribir.

La matrícula para todos es de cinco pesos.

La pensión es también de cinco pesos; cuando hay varios hermanos se hacen arreglos especiales en las matrículas y pensiones.

Este año se darán clases especiales de comercio, de mecanografía y taquigrafía.

- PIDANSE PROSPECTOS -

**El Rector**

Instituto Claret,  
1932<sup>366</sup>

Colegio La Salle, 1940<sup>367</sup>

**COLEGIO LA SALLE  
PEREIRA**

La matrícula estará abierta desde el 29 de enero  
y las tareas escolares empezarán el martes  
4 de febrero.

Para 1941 se admiten alumnos para los años:  
4º, 3º, 2º, y 1º, de bachillerato y 4º, 3º, 2º, y 1º,  
primarios. Además hay en el Colegio una SEC-  
CION INFANTIL para niños que tengan por  
lo menos 5 años cumplidos.

**Local calle 19 Nro. 10-38**

<sup>365</sup> El Diario, enero 24 de 1931, p.7.

<sup>366</sup> El Diario, enero 11 de 1932, p.6.

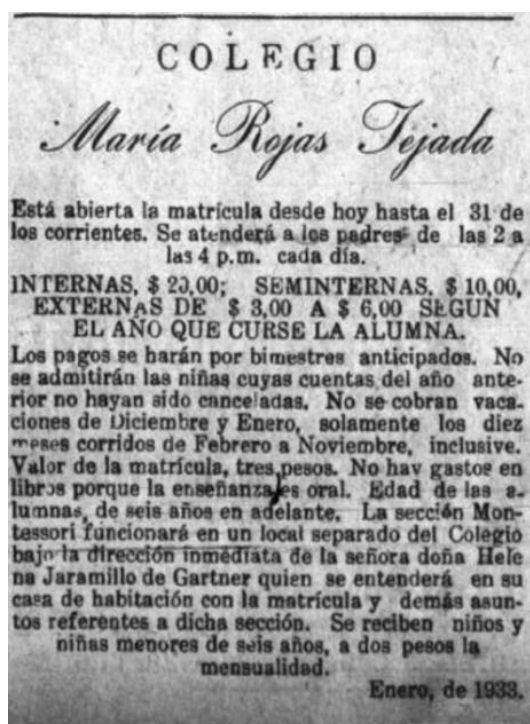
<sup>367</sup> El Diario, enero 14 de 1941, página 5.

Para la misma época, en el periodo comprendido entre 1927 y 1940, funcionaron en la ciudad tres colegios para mujeres: el Colegio Oficial de Mujeres, el Colegio de María Rojas Tejada y el Colegio de Santa Teresa, estos dos últimos, dirigidos por mujeres con estudios en el campo de la educación y la pedagogía. Como en el caso de los colegios masculinos ninguno de ellos estuvo facultado para otorgar títulos o certificados de educación secundaria y, en todos los casos, se trataba de colegios que cobraban algún tipo de dinero por concepto de matrículas y/o pensiones.

*Colegio de Santa Teresa, 1931*<sup>368</sup>



*Colegio María Rojas Tejada, 1933*<sup>369</sup>



Con base en la información recopilada en la prensa de la época es posible afirmar que en estos primeros años de funcionamiento fue difícil para estos colegios sostenerse en

<sup>368</sup> El Diario, enero 16 de 1931, p.3.

<sup>369</sup> El Diario, enero 19 de 1933, p.3.

el tiempo. En el camino, algunos de estos primeros colegios dejaron de funcionar y otros lograron subsistir acudiendo a distintos tipos de estrategias como los pagos por anticipado, los descuentos para las familias que matriculaban más de un estudiante, los cobros de matrículas extemporáneas y con la oferta de distintas modalidades de educación secundaria, especialmente de aquellas modalidades ligadas al área comercial. En algunos casos, especialmente en los colegios femeninos, ofrecieron también el servicio de internado para alumnas procedentes de otros municipios. De los colegios de varones fundados entre 1927 y 1950 el único que contó con servicio de internado fue el Colegio de La Salle a mediados de los años cuarenta. Los malabares realizados por los directores de colegios de la época quedan bien ilustrados estos anuncios publicitarios: uno publicado a propósito de la situación del Colegio Oficial Femenino en 1929 y otro publicado por la prestigiosa educadora antioqueña María Rojas Tejada:

*Colegio María Rojas Tejada, 1931<sup>370</sup>*

*Situación Colegio Oficial de Señoritas, 1929<sup>371</sup>*

ESTAMOS DE ACUERDO.  
 Algún periódico que se edita en esta ciudad, tiene un comentario sobre Colegio Oficial de señoritas, que encierra un gravísimo denuncia preciso de que se investigue cuidadosamente, pues de resultar cierto lo que la hojita esa informa, el Municipio debe tomar cartas en el asunto. El mentado periódico dice que el número de alumnas de Colegio de señoritas no llega a 30 y que los gastos suben a más de \$ 300 mensuales, lo cual da un resultado de 10 pesos por alumna, y con ello se aterra el sueltista, en lo cual no deja de tener alguna razón. Ojalá pues que se abra un campo de meditación al rededor de tal punto, pues nosotros como que tenemos una idea de que parte de ese dinero o todo, lo paga el Municipio y verdaderamente ahora no está el tiempo para estos gastos. Ojalá el periódico que dió el denuncia hiciera un cargo más concreto y dijera que es lo que hay en el asunto.

MARIA ROJAS TEJADA  
 Empezará tareas en su CCLEGIO el próximo 2 de Febrero, en la misma casa que ha ocupado en la Plaza de Bolívar. Las familias interesadas en confiarle la educación de sus niñas pueden acercarse a su casa, desde hoy, a fin de saber con qué personal se cuenta y si es el caso de contratar profesorado.  
 Pereira, 13 de Enero de 1931.

Desde las páginas del periódico El Diario también se hizo también una defensa férrea de estas quiméricas “empresas de cultura” argumentando, en todos los casos, resultaba

<sup>370</sup> El Diario, enero 14 de 1931, p.12.

<sup>371</sup> El Diario, junio 18 de 1929.

provechoso para la ciudad acompañar el desarrollo material con los avances en el plano de la cultura:

Desde ayer están abiertas las matrículas de este famoso instituto que hace honor a Pereira y que constituye nuestra mayor casa educadora. Dirigida por quien es reconocida en el país como la más alta institutriz colombiana, Pereira tiene la obligación de sostener y de apoyar aquella noble empresa en que su directora ha puesto todo su entusiasmo, todo su saber y todo lo que constituye su arsenal de inteligencia e ilustración (...) Al Colegio "María Rojas Tejada" como sencillamente ha querido bautizar su casa de educación y de sabiduría, debe concurrir este año un número mayor de discípulas. Sería un egoísmo imperdonable e injustificable, el que los padres de familia pudientes y aptos no entregaran la educación de sus hijas a la más famosa de las mujeres que en Colombia han empuñado lujosamente el cetro de la enseñanza. La señora Rojas Tejada (...) educa a la mujer de hoy para que pueda vivir adaptada a las circunstancias de un siglo que exige mayor amplitud y- naturalmente- mayor preparación en quien ya ha dejado de ser la insignificante "costilla" del Evangelio, para representar su alto papel, su función principalísima de centro, guía, norte, escudo y blasón de la humanidad. Confiamos en que Pereira corresponderá lujosamente a la señora Rojas Tejada, haciendo que su colegio tenga en este año mayor número de educandas que en los anteriores. Lo exige así (...) nuestro nombre de ciudad culta que se orienta por los sistemas más puros de verdad y belleza<sup>372</sup>

A comienzos de los años cuarenta, un estudiante del Colegio Oficial de Varones, donde se presentaron para la época protestas por la insuficiencia del local donde se desarrollaban las tareas educativas, expresaba así su impotencia porque el colegio no había logrado aún conseguir la autorización para otorgar títulos de educación secundaria:

Se necesita un colegio de enseñanza secundaria, aprobado por los actuales reglamentos del Ministerio de Educación Nacional, para la clase pobre, que se ve impedida de

---

<sup>372</sup> El Diario, enero 20 de 1933, p.3.

conseguir sus estudios en centros como Bogotá, Medellín, Popayán, etc. (...) Ya hace considerable tiempo que recibimos la visita de los inspectores nacionales de educación secundaria, quienes dejaron constancia de la idoneidad de nuestro pensum de estudios, pero al mismo tiempo negaron su aprobación por falta de un local adecuado, como también de un gabinete de física y química, instrumental de geografía e historia natural<sup>373</sup>

A finales de los años treinta también se abrieron algunas escuelas o institutos de enseñanza secundaria con orientación comercial. En ellos, se ofrecían cursos y certificados en mecanografía, correspondencia comercial, contabilidad general, cálculo mercantil, ortografía e inglés. A diferencia de los colegios antes mencionados, estos institutos orientaban su oferta hacia población trabajadora y, por tanto, ofrecían cursos nocturnos, formación por correspondencia y, en algunos casos, clases a domicilio. En una nota escrita por un Miembro de la Federación de Empleados de Pereira se sintetizaba así la pertinencia, para la época, de la formación comercial:

Nadie pone en duda la importancia de esta rama de las ciencias mercantiles. Ella es la base de la organización de las empresas tanto pequeñas como de las que abarcan un extenso radio de actividades. Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que el cincuenta por ciento de la juventud, no solo pereirana, sino de todo el occidente colombiano, encuentra en la contabilidad- la cual poseen y dominan- los medios de subsistencia. Así lo comprendió la Federación al abrir, desde los primeros días de su fundación, un curso completo que capacita a los alumnos para desempeñar con suficiencia el puesto de contadores en diversas entidades comerciales. El compañero Enrique Duque, cuya preparación es un axioma, ha sabido corresponder a los anhelos de toda la Federación<sup>374</sup>.

---

<sup>373</sup> El Diario, enero 15 de 1943. p.4.

<sup>374</sup> El Diario, enero 20 de 1934, p.11.

Escuela Remington, 1929<sup>375</sup>

**ESCUELA "REMINGTON"**

Desea usted obtener <sup>un</sup> **DIPLOMA** que lo acredite como *Mecanógrafo* y completar además esta especialidad, con un curso práctico de correspondencia comercial y ortografía?

Para lograrlo, puede matricularse en la ESCUELA que con este objeto se abrirá próximamente en esta ciudad, al completar el cupo necesario. Hay matrícula para varones y señoritas.

Para informes entenderse con **ALVARO H. TORRES**  
CARRERA 18ª — ENTRE CALLES 21 Y 22. — NUMERO 706.

Escuela de Contadores, 1932<sup>376</sup>

**ESCUELA DE Contadores**

JESUS A. GUZMAN

graduado en la Escuela Nacional de Comercio, avisa al público que acaba de fundar en esta ciudad una escuela, para estudiantes de ambos sexos, en la cual sólo se cursarán asignaturas de aplicación práctica comercial.

Matrículas e informes: Calle 14, entre carreras 8ª y 9ª. — [Casa del señor Valerio Salazar].

Pereira, enero de 1932.

Curso de Mecanografía, 1934<sup>377</sup>

**LA FEDERACION DE EMPLEADOS DE PEREIRA**

hace saber a todos sus miembros que ya está abierta la matrícula para el nuevo curso de Mecanografía.

El señor Luis Carlos González Mejía, atiende en la Casa del Empleado, de 7 p. m. en adelante, las solicitudes de matrícula.

<sup>375</sup> El Diario, agosto 27 de 1929.

<sup>376</sup> El Diario, enero 12 de 1932, p.6.

<sup>377</sup> El Diario, enero 13 de 1934, p.6.

*Escuela Continental de Comercio, 1937*<sup>378</sup>

**ESCUELA CONTINENTAL DE COMERCIO**  
FUNDADA EN PEREIRA EN 1936.

Desde el 4 de los corrientes están en actividad todas las clases que forman nuestro pen sum comercial. Avisamos también que debido a una nueva organización, estamos en condiciones de atender a la enseñanza de Contabilidad General, Cálculo Mercantil, Ortografía e Inglés, en clases a domicilio o por correspondencia.

Matrícula permanente. Secciones para damas. Clases hasta las 9 de la noche.

29 piso del edificio de la Cia. Colombiana de Tabaco.

TEL. 2-5-4.

*Escuela Continental de Comercio, 1939*<sup>379</sup>

**ESCONTI**  
ESCUELA CONTINENTAL  
Moderna institución mercantil fundada en 1936

35 máquinas de escribir y los más modernos equipos para la enseñanza práctica y por correspondencia.

Cuotas por materias sueltas y cursos especializados. Visite nuestras oficinas situadas en la Plaza de Bolívar, escribanos y con gusto le enviaremos a vuelta de correo, literatura, prospectos y catálogos.

**Escuela Continental de Comercio**  
Pereira, Plaza de Bolívar  
Teléfono 2-5-4

En los años cuarenta del siglo XX, sin embargo, la educación secundaria de la ciudad inicia un franco proceso de expansión. La primera expresión de este proceso expansivo fue la aparición de nuevos colegios de educación secundaria entre los que cabe mencionar el Instituto Caldas, el Colegio Sagrados Corazones, el Colegio del Inmaculado Corazón de María de las Hermanas Franciscanas, el Colegio Gimnasio Pereira y el Instituto Industrial que, años más tarde, se convertiría en el Instituto Técnico Superior. La mayor parte de los colegios femeninos continuaron ofertando educación secundaria con orientación comercial, sin embargo, algunos de los colegios que entraron en funcionamiento ofrecieron uno o más grados de educación secundaria académica y, el Instituto Industrial, ofreció por primera vez en la ciudad educación secundaria con una

<sup>378</sup> El Diario, enero 9 de 1937, página 6.

<sup>379</sup> El Diario, junio 10 de 1939, página 2.

orientación de carácter industrial en las especialidades de electricidad, mecánica, plomería, latonería, carpintería, construcción y dibujo técnico de máquinas<sup>380</sup>.

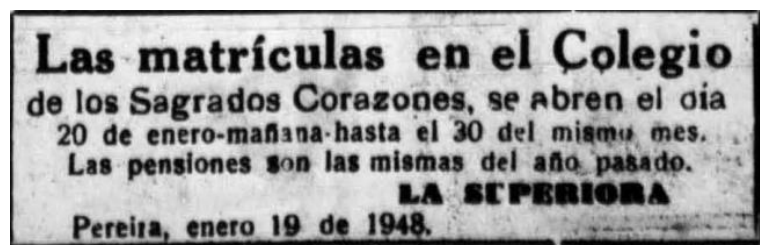
*Instituto Industrial, 1944*<sup>381</sup>



*Instituto Caldas, 1947*<sup>382</sup>



*Colegios Sagrados Corazones, 1948*<sup>383</sup>



La segunda expresión de este proceso expansivo está relacionada con un cambio en los patrones de localización de algunos colegios y con el inicio de procesos de construcción de edificios destinados exclusivamente para labores de enseñanza. Par esta época, por ejemplo, el Colegio La Salle se trasladó a una sede propia en el Parque Olaya Herrera en la que, entre otras cosas, ofreció uno de los pocos servicios de internado para varones

<sup>380</sup> El Diario, enero 15 de 1945, p.5.

<sup>381</sup> El Diario, enero 25 de 1944, página 1.

<sup>382</sup> El Diario, enero 21 de 1943. p.5.

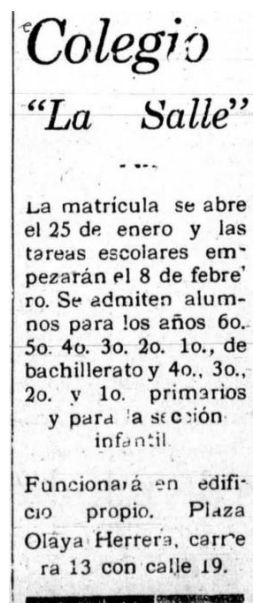
<sup>383</sup> El Diario, enero 19 de 1948, p.1.

que existió en el ciudad. Para la misma época, y luego de gestiones realizadas por actores políticos y miembros de la Sociedad de Mejoras Públicas, se construyó con el apoyo económico del gobierno nacional el Edificio Eduardo Santos que prestaría sus servicios en los años cuarenta al Instituto Industrial. Por lo demás, la emergencia de estas prácticas de construcción de colegios en los años cuarenta denota ya el proceso de consolidación que había tenido la enseñanza secundaria en la ciudad y el crecimiento de la demanda de estudios de este nivel de formación.

*Telegrama Instituto Pereira, 1939*<sup>384</sup>



*Colegio La Salle, 1943*<sup>385</sup>



Finalmente, un examen de las noticias de grado publicadas en la prensa permiten concluir que en la década de los años cuarenta la ciudad empezó a tener las primeras generaciones de graduados de educación secundaria. El Colegio La Salle y el Colegio Oficial de Varones adquirieron en esos años facultades para el otorgamiento de títulos de bachillerato (secundaria académica) y colegios orientados a la población femenina

<sup>384</sup> El Diario, agosto 3 de 1939, página 4.

<sup>385</sup> El Diario, enero 20 de 1943, p.5.

como el Colegio Sagrados Corazones, Colegio Franciscanas, el Colegio de La Enseñanza y algunas escuelas comerciales empezaron a entregarle a la ciudad las primeras graduadas de educación secundaria de carácter comercial.

*Bachilleres, La Salle, 1943*<sup>386</sup>



*Bachilleres, La Salle y Deogracias Cardona, 1946*<sup>387</sup>

**Un gran número de bachilleres darán este año los colegios oficial de Varones "Deogracias Cardona" y La Salle**

ooo

Estamos enterados de que en este año nuestros máximos planteles de enseñanza secundaria, el oficial de varones "Deogracias Cardona" y La Salle, éste último regentado por los hermanos de las escuelas cristianas, darán un apreciable número de bachilleres, 17 el primero de ellos y 16 el segundo.

Tenemos que reconocer que verdaderamente es laudable el empeño que le han puesto los directores de estos dos grandes institutos para entregar a la ciudad una promoción de jóvenes que pueden seguir con notable éxito sus carreras profesionales, dada la preparación con que abandonan sus tareas después de haber magníficamente los años de bachillerato que impone el pensum respectivo.

*Grados Comercio y Cultura General, 1946*<sup>388</sup>



<sup>386</sup> El Diario, noviembre 20 de 1943, página 4.

<sup>387</sup> El Diario, noviembre 29 de 1946, página 7.

<sup>388</sup> El Diario, noviembre 30 de 1946, página 4.

*Grado en Comercio, Colegio Inmaculado Corazón de María 1948*<sup>389</sup>

Antonio J. Giraldo C., y Ana Arango de Giraldo, tienen el gusto de participar a Ud., el Grado de su hija Amanda.

Amanda Giraldo Arango se complace en participar a Ud., el Grado de Comercio que le será conferido el 17 del presente mes en el Teatro Consota.

Colegio del Inmaculado Corazón de María.  
Pereira, Noviembre de 1948.

*Grado en Comercio, Colegio de La Enseñanza 1948*<sup>390</sup>

Letty Iza Londoño tiene el gusto de participar a Ud., su Grado de Comercio que le ha sido conferido por el Colegio de la Orden de Nuestra Señora (Enseñanza) el 17 del presente mes.

Pereira, Noviembre de 1948.

### **Condiciones de emergencia y características del proceso de diversificación de las opciones de educación secundaria en Pereira (1950-1975)**

Desde finales de los años treinta se hacía un llamado en las páginas del periódico El Diario sobre la necesidad de dinamizar los procesos de construcción de barrios residenciales en los márgenes de lo que había sido, hasta esos años, el centro de la ciudad: un espacio urbano comprendido entre las calles 16 y 25 entre la carrera 6ª y la carrera 10ª. Argumentaban los columnistas de la época que los espacios del centro de la ciudad se estaban destinando casi de forma exclusiva para actividades comerciales y que, debido a ello, se estaba presentando en la ciudad una escasez de viviendas para uso residencial y un alza sustantiva en el precio de los alquileres. Dos editoriales publicadas en El Diario, entre los años 1938 y 1939, sintetizan bien las preocupaciones existentes en la época sobre este particular:

Nos decía ayer un respetado caballero bogotano que iba hacia la capital, con procedencia de los más avanzados países de Europa, que ningún sitio en Colombia- y los había recorrido todos en su misión comercial- había encontrado una cantidad mayor de edificios

<sup>389</sup> El Diario, noviembre 17 de 1948, página 5.

<sup>390</sup> El Diario, noviembre 17 de 1948, página 5.

en construcción que en Pereira. Le asombraba, nos decía con sinceridad, el progreso vertiginoso de esta tierra, que apenas podía compararse con ciudades de un vértigo estrepitoso como Medellín, Barranquilla o Cali. Pero nos anotó sí que quizá sería muy importante para el mismo desarrollo de la ciudad, el que las gentes se preocuparan un poco más por construir más residencias que locales con miras absolutamente comerciales (...) Porqué Berlín, los alrededores del Polo, La Palmera, las orillas de la carretera que va de San Jerónimo a Nacederos, la Julia, etc., no se van convirtiendo en bellos barrios residenciales (...) Sus propietarios tienen la palabra. Acaso de todo cuanto podría hacerse para la época del gran aniversario, nada sería más hermoso que presentar veinte casas alejadas del centro y aptas para vivir en ellas<sup>391</sup>

En Pereira se necesitan barrios residenciales, no solo porque el conglomerado central ya es muy estrecho para albergar a cuantas gentes llegan a establecerse con nosotros, sino porque los centros de las ciudades son muy inconvenientes para quienes aman la vida tranquila y sosegada y anhelan tras la faena pesada del día, el reposo conciliador y amable de un sueño reparador. Como barrios residenciales, muy buenos en su condición de principios, pero como faltos de mayor acción y de mejor empuje, tenemos los de San José, Mejía Robledo e Ibáñez (...) En todo caso Pereira necesita que sus barrios residenciales se abran mejor campo y mayor acción. Barranquilla, Bogotá, Medellín y Cali y las grandes ciudades se toman rumbo hacia las afueras y los barrios de quintas son tan hermosos hoy en la capital del Atlántico y en la capital de la República, como pueden serlo en las más bellas ciudades de Europa<sup>392</sup>

A comienzos de los años cincuenta, a juzgar por la evidencia empírica encontrada en la prensa de la época, este proceso de expansión hacia los márgenes del centro de la ciudad estaba empezando a consolidarse. Para ese entonces se estaba urbanizando la zona noroccidental de la ciudad con construcciones como la del barrio San Jorge. En las décadas de los años sesenta y setenta también hay evidencia empírica suficiente para afirmar que la ciudad se está extendiendo hacia el oriente con la construcción de barrios

---

<sup>391</sup> El Diario, febrero 3 de 1938.

<sup>392</sup> El Diario, julio 6 de 1939, página 4.

como Ciudad Jardín, Álamos y San José y hacia el sur-occidente con la construcción de barrios como Providencia, Maraya y El Jardín.

Urbanización San Jorge, 1949<sup>393</sup>

**Urbanización 'SAN JORGE'**

**La Sindicatura General de Beneficencia**  
**tiene para la venta CUARENTA LOTES entre las calles 23 y 24, carreras 1a. a 3a.**

Los planos correspondientes, debidamente aprobados por la Secretaría de Obras Públicas del Municipio, se encuentran en las oficinas de la SINDICATURA, en el Hospital 'San Jorge'.  
 Adquiera una propiedad de gran porvenir, y contribuya al mismo tiempo al sostenimiento de la obra más grande de Pereira.  
**LE OFRECEMOS FACILIDADES PARA EL PAGO**

Solar Ciudad Jardín, 1963<sup>394</sup>

VENDO SOLAR DE 5 x 32  
 en el pintoresco Barrio "Ciudad  
 Jardín". — Informes en el  
 Teléfono No. 65-02.

Urbanización San José, Avenida Circunvalar, 1963<sup>395</sup>

**Sr. Pereirano:**

Tiene Ud. ahora la oportunidad de ser dueño de su casa  
 BIENES URBANOS LTDA. Ha iniciado con la colaboración  
 del Banco Central Hipotecario la construcción de 20 casas  
 en la Urbanización San José (Avenida Circunvalar).  
 — SEPRE USTED SU CASA —  
 CUELLAS VILLEGAS VELEZ LTDA.  
 TELEFONO 71-04

Calle 19 N° 835  
 Teléfono 347-91  
 Aptdo. 446  
 Apdo. Nal° 82  
 Pereira-Risaraldá

**ROVICON LTDA.**

PROMOCIONES — CONSTRUCCION — ADMINISTRA  
 CION Y VENTA DE PROPIEDAD RAIZ — PROYECTOS  
 AVALUOS — PARCELACIONES.

VENTAS CASAS y APARTAMIENTOS

Casa Cra. 10 calle 13 esquina N° 12-85	85.000,00
Kea. 6° N° 14-54 (2 apartamentos)	400.000,00
Calle 17 Cra. 4° y 5°	300.000,00
Barrio Maraya (2° fila)	180.000,00
Calle 21 N° 2-48	180.000,00
Barrio Maraya (2° fila)	170.000,00
Barrio El Porvenir	170.000,00
Urbanización Valher	170.000,00
Urbanización Valher	160.000,00
Kea. 12 A N° 11-18	150.000,00
Barrio Los Naranjos (Dosquebradas)	150.000,00
Kea. 7° Bis calles 34 y 35 (2 apartamentos)	120.000,00
Barrio El Vergel	95.000,00
Kea. 3° N° 10-45	80.000,00
Kea. 8° N° 5-56	80.000,00
Calle 12 N° 3-54	70.000,00
Granja avícola (Zanagosa, Valle) 6.400 M2	120.000

VENTA LOTES:

Lote Urbanización "El Jardín" 10 X 24 mts.	40.000,00
Calle 39 Cra. 6° Esq.	33.000,00
Tres lotes Avenida 30 de Agosto (17½ m. frente por por 26 m.)	
Avenida 30 de Agosto 750 M2	190,00 M2
Calle 14 La Julia 5.000 M2	118,00 M2

PARCELACIONES:

Venta de fincas de 5 cuadras o más en diferen-  
 tes partes de la región de "Cerritos".

Propiedad Raíz en Pereira, 1970<sup>396</sup>

<sup>393</sup> El Diario, noviembre 17 de 1949, página 8.

<sup>394</sup> El Diario, enero 5 de 1963, página 2.

<sup>395</sup> El Diario, enero 5 de 1963, página 2.

<sup>396</sup> El Diario, diciembre 1 de 1970, 2ª.

Además de esta dinámica de expansión urbana, la ciudad está experimentando, desde mediados de los años cuarenta, una dinámica de expansión del sector industrial, un segundo ciclo de industrialización<sup>397</sup>. Este ciclo estuvo jalonado por la privilegiada ubicación de la ciudad para distribuir productos hacia el Valle, Antioquia y Cundinamarca, por las posibilidades para producir energía, por la densidad y la capacidad de la población obrera y por los mayores niveles de acumulación de capital derivados del comercio, el café y la ganadería. En esta etapa, la producción industrial pasó de un nivel artesanal, a una etapa en la cual la producción se empezó a realizar en grandes fábricas que utilizaban técnicas modernas y ocupaban centenares de obreros. En 1948, empresarios locales aliados con empresarios franceses crean la Compañía de Tejidos de Lana S.A. En 1951, empresarios americanos inician la producción de galletas y confitería en la Fábrica de Comestibles La Rosa. En 1952, inversionistas ingleses fundan la Fábrica de Hilos Cadena. Además de ello, entraron en funcionamiento o siguieron funcionando en la ciudad fábricas más pequeñas de cueros, bebidas gaseosas, materiales de construcción, espejos y leches pasteurizadas.

*Valher, 1947<sup>398</sup>*



*Comestibles La Rosa, 1954<sup>399</sup>*

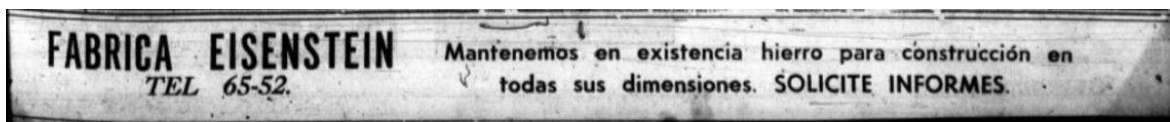


<sup>397</sup> JARAMILLO URIBE, Jaime. Historia de Pereira. Op. cit., p. 385-394.

<sup>398</sup> El Diario, febrero 14 de 1947, página 8.

<sup>399</sup> El Diario, enero 15 de 1954, p.5.

Fábrica Eisenstein, 1957<sup>400</sup>



Planta de Gaseosas, 1957<sup>401</sup>



Hilos Cadena, 1970<sup>402</sup>



En el plano social, sin duda, el acontecimiento más significativo fue el incremento de los flujos migratorios hacia la ciudad como consecuencia de la Violencia política en las zonas rurales del departamento de Caldas en la década de los años cincuenta. Estos flujos migratorios imprimieron sin duda dinámicas particulares en materia de demanda de vivienda, pero también generaron oportunidades inéditas para la ampliación de las matrículas en las escuelas y colegios de la ciudad. Para 1938, la población de la ciudad era de 60.492 habitantes. En 1953, tan solo quince años después, la ciudad tenía una población cercana a los 115.000 habitantes <sup>403</sup>.

<sup>400</sup> El Diario, enero 22 de 1957, p. 1<sup>a</sup>.

<sup>401</sup> El Diario, enero 18 de 1957, 4<sup>a</sup>.

<sup>402</sup> El Diario, noviembre 16 de 1970, 1<sup>a</sup>.

<sup>403</sup> JARAMILLO URIBE, Jaime. Historia de Pereira. Op. cit., p. 393-394.

Adicionalmente, cabe subrayar el importante efecto ejercido por los centros universitarios emergentes en el proceso de diversificación de los estudios secundarios. En el caso particular de Pereira, resulta claro que el interés de la Universidad de Los Andes y la Universidad Gran Colombia por formar bachilleres que, potencialmente, pudieran ingresar a sus aulas. Después de la fundación de la Universidad Tecnológica también resulta claro el interés de este centro universitario por atraer bachilleres hacia los programas académicos que estaba ofertando. Este interés de las universidades por el desarrollo de la educación secundaria se evidencia bien en las siguientes publicidades de dos de los colegios fundados en la ciudad en la década de los años cincuenta: el Liceo Pereira y el Liceo de los Andes:

Liceo de Pereira, 1956<sup>404</sup>

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES**  
— LICEO DE PEREIRA —

**PRIMARIA — SECUNDARIA — FACULTAD DE ARTE Y DECORACION**  
Iniciará sus labores en 1956 en sus modernos locales situados en la Urbanización Cohapro, en la antigua hacienda de "La Julita".

Departamento infantil, dirigido por la doctora Raquel Camero, psicóloga de la Universidad Nacional. Estudio científico de la personalidad de los estudiantes. Psicoterapia de niños difíciles. Modernos sistemas de enseñanza. Campos de deporte, aulas construidas según las más modernas exigencias de la pedagogía, profesorado graduado y disciplina especial para formar la personalidad de los estudiantes dentro de responsabilidad individual y social.

**POR SER LIMITADO EL NUMERO DE ESTUDIANTES** en cada grupo sólo hay un pequeño cupo para nuevos alumnos. Reserve su **MATRICULA**.

**INFORMES:** Calle 21. Nro. 9-62.- Teléfono: 81-65

Liceo de Los Andes, 1957<sup>405</sup>

**LICEO DE LOS ANDES**  
[ Universidad "La Gran Colombia" ]  
Colegio aprobado por Mineducación

Rector: Doctor Juvenal Mejía Córdova  
Vice-Rector: Don Pedro Cuéllar G.

**Kinder, Primaria y Bachillerato**

Profesores de Tiempo Completo:

Don Manuel J. Mesa, en Castellano y Literatura; Dr. Bernardo Trejos, en Idiomas; Don Horacio Gallego en Matemáticas; Don Bonei Mejía en Ciencias Naturales; Don Pedro Cuéllar en Ciencias Sociales; Don Claudio Montoya, Contabilidad y Matemáticas; Don Arturo Villegas, Educación Física; Dr. Octavio Hernández, en Religión; Don Rubén Jaramillo, en Dibujo; Dr. Juvenal Mejía Córdova, Filosofía e Historia de Colombia; Licenciado Calvo en Química; Licenciado Marulanda, en Física.

El Kinder, exclusivamente para varones, a cargo de una profesora especializada. Los maestros de Primaria son de primera categoría.

Matriculas abiertas desde el 10 de enero. Carrera 5ª, N° 18-32 — Teléfono 294.

<sup>404</sup> El Diario, enero 12 de 1956, p. 6ª.

<sup>405</sup> El Diario, enero 22 de 1957, p. 3ª.

*Liceo de Pereira, 1963<sup>406</sup>*



En este contexto, marcado por la expansión del espacio urbano, el crecimiento industrial, el incremento de los flujos migratorios y las dinámicas de relación entre los establecimientos de educación secundaria y las instituciones de educación superior emergentes, tiene lugar en la ciudad el proceso de diversificación de las oportunidades de educación secundaria. Este proceso reviste, por lo menos, cuatro rasgos centrales: la fundación de nuevos colegios, los cambios en los patrones de localización de colegios, la expansión de la oferta pública de educación secundaria y la profundización de los procesos de diferenciación entre colegios en términos de su orientación formativa.

En las décadas de los años cincuenta y sesenta emergieron nuevos colegios de educación secundaria en cuyas aulas continúa formándose, hasta hoy, la población de Pereira. A comienzos de los años cincuenta se fundó el Colegio Salesiano, el Liceo Pereira y el Liceo de los Andes. En la década de los años sesenta se fundó el Colegio Calasanz, el Colegio San José y, para comienzos de los años setenta, funcionaban en la ciudad dos colegios públicos de enorme trascendencia en la historia educativa de la ciudad: El Colegio Oficial Rafael Uribe Uribe y el Instituto Nacional de Educación Media Diversificada Felipe Pérez.

---

<sup>406</sup> El Diario, enero 22 de 1963, página 1.

Colegio Salesiano, 1955<sup>407</sup>

**COLEGIO DE SAN JUAN BOSCO**  
(PADRES SALESIANOS)

La PIA SOCIEDAD SALESIANA tiene el agrado de anunciar a la ciudad de Pereira, que en el próximo año abrirá su colegio en su local de la carrera octava con calles 38 y 39. El primer año funcionarán cursos segundo, tercero, cuarto, quinto de Primaria y primero de bachillerato. En años posteriores se egregará un curso cada año hasta completar el bachillerato. El colegio tendrá servicio de buses.

Los Padres Salesianos buscarán por todos los medios de corresponder al anhelo de la ciudadanía de Pereira de tenerlos en su seno y trabajarán en la educación de la juventud masculina con los postulados de San Juan Bosco, su fundador.

Para informes detallados se puede llamar al teléfono 93-83, del primero de diciembre en adelante.  
Padre Antonio Tabellini, S. S.  
Rector.

Colegio Salesiano, 1956<sup>408</sup>

Colegio **MATRICULAS ABIERTAS** Servicio de Buses.  
**SAN JUAN BOSCO** Carrera 8a. Nro. 38-65.  
(PADRES SALESIANOS) Curso de segundo a quinto de primaria. Primero de bachillerato. Tel. 93-83.

Vinculación de profesores, INEM, 1971<sup>409</sup>

OTRA REALIZACIÓN DEL GOBIERNO DEL **FRENTE SOCIAL**

**VINCULACION DE PROFESORES**

Por intermedio del Grupo Pedagógico y a través de las Secciones de Preparación de personal, quien que está interesado en vincular, a partir de Enero de 1972, 600 profesores al programa de los INEM con especialización en las siguientes áreas:

ACADEMICAS	VOCACIONALES
Administración	Arte
Ciencias	Comercial
Ciencias Sociales	Dibujo Técnico
Consejería Escolar	Electricidad
Educación Física	Industria de la Madera
Español	Metal-Mecánica
Filosofía	Música
Idiomas	Promoción Social
Matemáticas	

Este Profesorado prestará sus servicios en los Institutos Nacionales de Educación Media (INEM), de las siguientes Ciudades:  
Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Cartagena, Cúcuta, Manizales, Medellín, Montería, Neiva, Pasto, Pereira, Popayán, Tunja, Villavicencio.

**REQUISITOS BASICOS**

Para las áreas Académicas: Licenciatura  
Para las áreas Vocacionales: Títulos respectivos y experiencia docente.

Las solicitudes se pueden reclamar en las siguientes direcciones:

- 1 Grupo Pedagógico Sección de Preparación de Personal del ICCE, Oficinas 101, Edificio del Ministerio de Educación Nacional, CAN - Bogotá.
- 2 En las rectorías de los Institutos Nacionales de Educación Media de las ciudades: Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Cartagena, Cúcuta, Medellín, Montería, Santa Marta, Pasto.
- 3 En las Gerencias Seccionales del ICCE en las siguientes Ciudades: Manizales, Neiva, Pereira, Popayán, Tunja, Villavicencio.
- 4 Secretarías de Facultades de Educación.

Nota: Se solicita a los interesados tramitar sus solicitudes antes del 30 de Noviembre de 1971, quienes hayan presentado su solicitud antes del mes de Junio, deberán renovarla.

**ICCE**  
INSTITUTO COLOMBIANO DE EDUCACION MEDIA  
**CONSTRUIAMOS PARA EDUCAR**

Matrículas, Colegio Calasanz, 1974<sup>410</sup>

**El Colegio Calasanz**

Se permite Informar a los Padres de Familia, que las Matrículas tendrán lugar del 2 al 7 de Diciembre.

Colegio de San José, 1975<sup>411</sup>

**LA COMUNIDAD DE LAS SIERVAS DEL SANTISIMO Y DE LA CARIDAD**

Avisa al público de Pereira que están abiertas las MATRICULAS en el Colegio SAN JOSÉ.

Nuevo plantel educativo femenino.  
Dirección: Barrio 1º de Mayo  
Carrera 3ª con Calle 28 - Teléfono 38-303

407 El Diario, noviembre 10 de 1955, p. 1ª.

408 El Diario, enero 12 de 1956, p.1ª.

409 El Diario, noviembre 2 de 1971, 3ª.

410 El Diario, noviembre 30 de 1974, 1ª.

411 El Diario, enero 29 de 1975, 5ª.

Siguiendo una práctica usual desde la década de los años cuarenta, un grupo significativo de los colegios fundados en el periodo comprendido entre 1950 y 1975 se localizaron en zonas de expansión relativamente distantes del centro urbano. En el oriente de la ciudad se localizaron el Colegio Gimnasio Pereira, el Colegio La Enseñanza, el Colegio Franciscanas y el Instituto Técnico Superior. En la zona occidental noroccidental y occidental de la ciudad se ubicaron los colegios Calasanz, INEM y, en un primer momento, el Colegio Salesiano que luego trasladó su sede para el municipio de Dosquebradas; epicentro de la segunda ola de industrialización en el área metropolitana. En la zona sur y suroriental terminaron localizadas las sedes del Colegio La Salle, el Colegio Deogracias Cardona y el Colegio Betlemitas. En la mayor parte de los casos, estos patrones de localización estuvieron acompañados de un esfuerzo por atender una mayor proporción de alumnos en sedes diseñadas y construidas con fines exclusivamente educativos. En algunos casos, para la década de los años treinta algunas instituciones la ciudad contaban incluso con aulas de suficiente capacidad para albergar en sus mismas instalaciones las ceremonias de grado que, desde los años cuarenta, se había realizado en los teatros de la ciudad.

*Grados en Aula Máxima, Colegio Franciscanas, 1971*<sup>412</sup>

Durante el solemne acto de clausura de labores estudiantiles del presente año, del Colegio Inmaculado Corazón de María, Madres Franciscanas, que tuvo lugar esta tarde, en el aula máxima de ese centro docente, recibió su título de Bachillerato Clásico Comercial, la distinguida y preciosa damita pereirana María Elena Acosta

*Grados Aula Máxima, Colegio Sagrados Corazones, 1974*<sup>413</sup>

— GRADO —

Hoy llega a la culminación de una de las etapas trascendentales de la vida, cual es la de terminar los estudios de bachillerato la distinguida damita pereirana Elsa Margarita Rojas Gómez hija de don Hernán ya fallecido, y de doña Margarita, dama muy apreciada en los círculos sociales de la ciudad.

Elsita recibirá título de Bachiller por parte del Colegio de los Sagrados Corazones donde ha adelantado la mayor parte de sus estudios con todo éxito siendo una de las más aventajadas dentro de sus compañeras y distinguiéndose también por el com-

pañerismo y entereza para realizar obras de importancia en bien del conglomerado estudiantil.

La ceremonia será en las primeras horas de la noche en el Aula Máxima del plantel y a continuación se realizará en su hogar una reunión familiar en honor de la nueva bachiller.

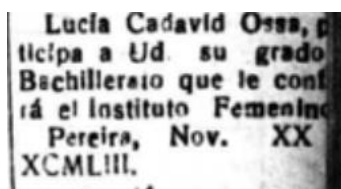
Para sus familiares especialmente su señora madre y hermana María Teresa EL DIARIO les envía las más efusivas felicitaciones lo mismo para Elsa a la vez que le desea muchos éxitos en las futuras etapas intelectuales.

<sup>412</sup> El Diario, noviembre 26 de 1971, 3ª.

<sup>413</sup> El Diario, noviembre 22 de 1974, 5ª.

Otro factor importante en el proceso de diversificación de la educación secundaria en la ciudad fue la expansión de las opciones de educación secundaria de carácter público. En el periodo comprendido entre 1950 y 1975 un número significativo de habitantes de la ciudad, incluida la población femenina, hizo uso de las posibilidades generadas a través de estos colegios y obtuvo títulos de educación secundaria en el Colegio Deogracias Cardona, en el Colegio Rafael Uribe Uribe, en el Colegio Oficial Femenino y en el Instituto Técnico Superior:

*Grado de Bachillerato, Instituto Oficial Femenino, 1953*<sup>414</sup>



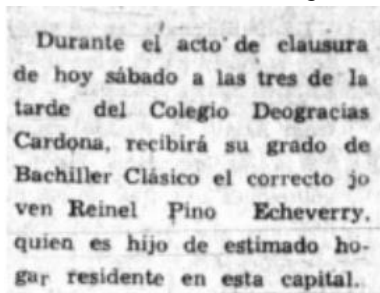
*Bachilleres Clásicos Superiores, Rafael Uribe Uribe, 1970*<sup>415</sup>



*Bachiller, Instituto Técnico Superior, 1971*<sup>416</sup>



*Bachillerato Clásico, Colegio Deogracias Cardona, 1975*<sup>417</sup>



<sup>414</sup> El Diario, noviembre 19 de 1953, p.5.

<sup>415</sup> El Diario, diciembre 1 de 1970, 3ª.

<sup>416</sup> El Diario, noviembre 26 de 1971, 3ª

<sup>417</sup> El Diario, noviembre 29 de 1975, 5ª.

Finalmente, el proceso de diversificación de las posibilidades de educación secundaria estuvo también acompañado de un proceso de diferenciación o de demarcación de fronteras entre los distintos establecimientos que integraban la oferta de este nivel de formación en la ciudad. Los colegios masculinos, casi sin excepciones, orientaron sus estudios hacia la educación secundaria de carácter académico con miras a cumplir con las disposiciones legales para la expedición de título de bachiller clásico o académico. Los colegios femeninos también siguieron esta tendencia de ofrecer estudios de carácter académico conducentes al título de bachillerato clásico, sin embargo, algunos de estos colegios se acogieron, a mediados de los años sesenta, a las disposiciones legales para la emisión de títulos de bachiller comercial y quisieron mantener ese estatus de colegios comerciales como un factor diferencial de su oferta formativa. El Instituto Técnico Superior orientó su organización curricular hacia el cumplimiento de los requisitos para la expedición del título de bachiller técnico y, a diferencia de muchos establecimientos educativos del nivel de educación secundaria, tomó la decisión de ofrecer educación mixta. Finalmente, las escuelas e institutos comerciales fueron poco a poco ajustándose a la legislación sobre educación comercial y se convirtieron, paulatinamente, en instituciones de educación terciaria en las que, para el ingreso, se requería poseer un título de educación secundaria o contar con, por lo menos, cuatro años de educación secundaria aprobados. Este proceso de diferenciación se percibe bien en los esquemas de titulación adoptados por cada uno de estos colegios y reflejados en las siguientes notas de prensa:

*Bachillerato Superior, Gimnasio Pereira, 1955*<sup>418</sup>

"Fanny Dorubusch Sherman participa a usted su grado de **Bachillerato Superior** que le será conferido por el **Gimnasio Pereira**, el día 9 de los corrientes.  
Pereira, noviembre de 1955

En el día de hoy recibió su título en bachillerato clásico superior, que le fue otorgado por la Universidad La Gran Colombia. Liceo de los Andes, que funciona en esta capital, el apreciado joven don Diego Zapata G. hijo de apreciados elementos muy estimados en los sectores pereiranos.

Bachiller, Liceo Los Andes, 1970<sup>419</sup>

<sup>418</sup> El Diario, noviembre 17 de 1955, p. 5ª.

<sup>419</sup> El Diario, noviembre 24 de 1970, 3ª.

*Bachillerato Técnico-Comercial, Colegio Franciscanas, 1970*<sup>420</sup>

Su título de Bachillerato Clásico Técnico-Comercial obtuvo en la tarde del jueves pasado la gentil señorita Ludivia Arango G., dentro del acto de terminación de estudios del colegio Inmaculado Corazón de María, Madres Franciscas, realizado en el aula máxima del establecimiento.

El jueves pasado en la solemnisima clausura del año de labores en el Colegio de las Madres Bethlemitas de esta ciudad, recibió, con excelentes calificaciones el título en Bachillerato Clásico Superior, la gentil y apreciada señorita Gloria Elena López Cano, hija de los estimados esposos pereiranos don Gustavo López Gómez y doña Amparo Cano de López, quienes con este grato motivo ofrecieran una extraordinaria recepción en su residencia en la cual brindaron múltiples atenciones a todos sus invitados.

*Bachillerato Clásico, Colegio Bethlemitas, 1970*<sup>421</sup>

*Bachiller Técnico Industrial, Instituto Técnico Superior, 1975*<sup>422</sup>

Hoy jueves a las doce del día se cumplió el acto de graduación del Instituto Técnico Superior, dentro del cual obtuvo su título que lo acredita como Bachiller Técnico Industrial el correcto joven pereirano José Millar Veloza Alviz, quien es hijo de los apreciados esposos don Marco Tulio Veloza y su señora doña Eva Alviz de Veloza.

En el día de hoy y en solemne acto del Colegio de La Enseñanza, recibe su Diploma de Bachillerato Clásico la señorita Clarita Ilián Naranjo, hija de los esposos don Jacinto Ilián y doña Nydia Naranjo de Ilián quienes ofrecen esta noche en su residencia una elegante recepción social. Pna de las niñas más

*Bachiller Clásico, Colegio La Enseñanza, 1975*<sup>423</sup>

*Grado Escuela Americana de Comercio, 1953*<sup>424</sup>

**Invitaciones**  
a actos finales  
exámenes grados etc, etc.  
Gilma Henjo Acevedo tiene el gusto de participar a U., el grado de contadora general que le será conferido por la Escuela Americana de Comercio el 24 del presente mes.  
Pereira, Noviembre de 1953.  
Dirección: Carrera 71. 9-08  
000

**GRADO EN COMERCIO.**  
Dentro de un acto que se celebrará el próximo sábado en el Teatro Capri, la Escuela Comercial Pereira ESCOPER otorgará su grado como Mecanotaquigrafía Corresponsal a la gentil señorita Piedad Franco Cortés hija de los distinguidos esposos Signey Franco y Berenice Cortés de Franco.  
Cursó Piedad sus estudios dentro de un ambiente de compañerismo conjugándose con ésta su

*Grado en Mecanotaquigrafía Corresponsal, ESCOPER, 1974*<sup>425</sup>

<sup>420</sup>El Diario, noviembre 28 de 1970, 3ª.

<sup>421</sup>El Diario, noviembre 28 de 1970, 3ª.

<sup>422</sup>El Diario, noviembre 27 de 1975, 5ª.

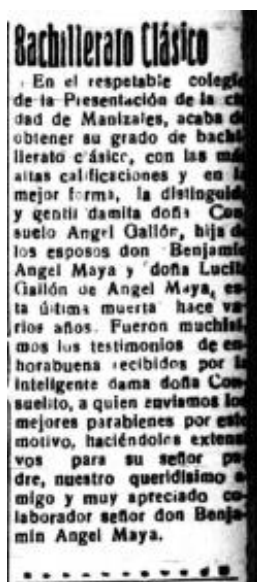
<sup>423</sup>El Diario, noviembre 22 de 1975, 6ª.

<sup>424</sup>El Diario, noviembre 21 de 1953, p.5.

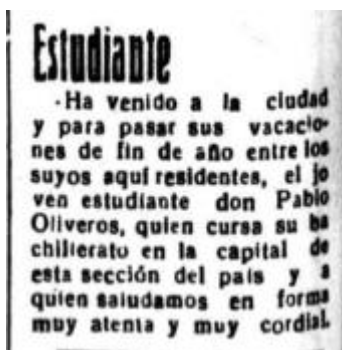
<sup>425</sup>El Diario, noviembre 22 de 1974, 5ª.

Sin embargo, a pesar del significativo crecimiento de las alternativas de educación secundaria en Pereira, hasta finales del periodo objeto de estudio algunos padres de familia optaron por mandar a sus hijos a colegios localizados fuera de la ciudad. Esto, probablemente, denota que los colegios fundados en la ciudad a partir de los años cuarenta todavía se encontraban construyendo un nombre y un prestigio dentro del campo educativo local y regional. Máxime si se tiene en cuenta que, a diferencia de otras ciudades como Manizales, Bucaramanga y Tunja, Pereira no parece haber sido un centro urbano de prestigio en el país en materia educativa, hecho que, por demás, se constata en el relativamente bajo porcentaje de colegios que ofertaron educación secundaria en la modalidad de internado.

*Grado de Bachillerato Clásico, 1953*<sup>426</sup>

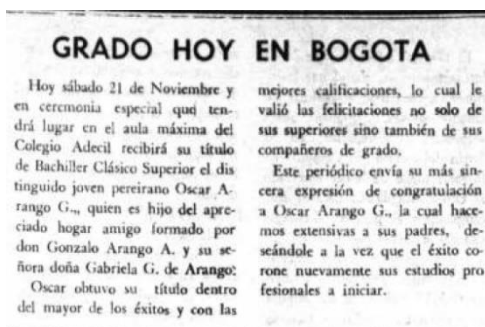


*Estudiante de Bachillerato en Manizales, 1953*<sup>427</sup>



<sup>426</sup> El Diario, noviembre 18 de 1953, p.5.

<sup>427</sup> El Diario, noviembre 18 de 1953, p.8.



mejores calificaciones, lo cual le valió las felicitaciones no solo de sus superiores sino también de sus compañeros de grado.

Este periódico envía su más sincera expresión de congratulación a Oscar Arango G., la cual hacemos extensiva a sus padres, deseándole a la vez que el éxito corone nuevamente sus estudios profesionales a iniciar.

### Bachilleres Clásicos .

El pasado viernes, el Washington School, de la capital de la república entregó sus títulos de Bachilleres Clásicos a dos apreciados y distinguidos jóvenes de nuestra sociedad, como lo son don Gabriel y don Luis Norberto Botero Guzmán, quienes pertenecen a estimado hogar pereirano.

Los dos hermanos Botero Guz

mán vieron coronados sus esfuerzos con las más altas calificaciones por lo cual le auguramos un éxito grande en sus próximas carreras a seguir.

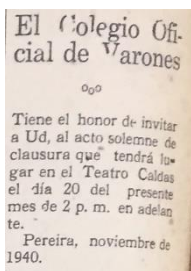
Enviamos nuestra más sincera felicitación a don Gabriel y a don Luis Norberto, por el gran triunfo que han alcanzado al obtener sus diplomas de Bachilleres Clásicos.

## ***Efectos del proceso de diversificación de las posibilidades de educación secundaria en Pereira***

El proceso educativo descrito en las páginas precedentes tuvo, sin duda, efectos importantes en la vida económica, social y cultural de la ciudad de Pereira. En el plano económico, el desarrollo de la educación secundaria jalonó distintas actividades comerciales, dinamizó el sector de la construcción y de los bienes raíces, abrió posibilidades de trabajo para las mujeres e incrementó los ingresos de los teatros, hoteles y clubes de la ciudad que, por lo menos hasta la década de los años setenta, fueron epicentro de ceremonias de clausura, ceremonias de grado, fiestas de graduación, bazares y actividades culturales de distinto tipo organizadas por los colegios.

<sup>428</sup> El Diario, noviembre 21 de 1970, 5ª.

<sup>429</sup> El Diario, noviembre 21 de 1970, 5ª.



Clausura Colegio Oficial de Varones, 1940<sup>430</sup>

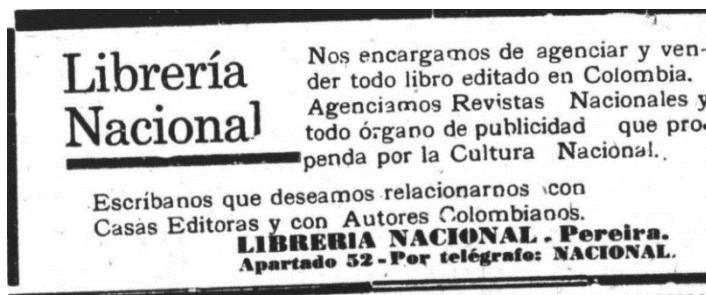
Colegio La Salle, 1940<sup>431</sup>



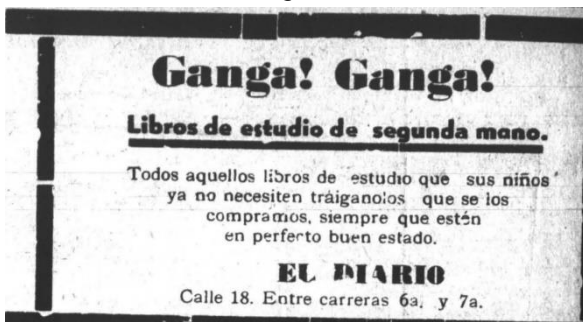
SCADTA, 1938<sup>432</sup>



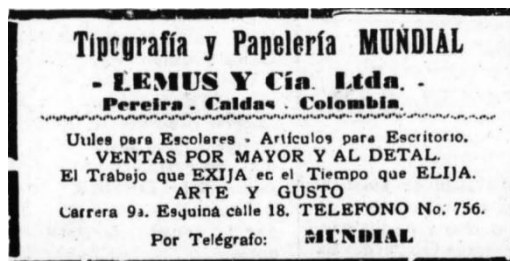
Librería Nacional, 1945<sup>433</sup>



Libros de estudio de segunda mano, 1945<sup>434</sup>



Tipografía y Papelería Mundial, 1948<sup>435</sup>



<sup>430</sup> El Diario, noviembre 21 de 1940, página 6.

<sup>431</sup> El Diario, noviembre 25 de 1940, página 1.

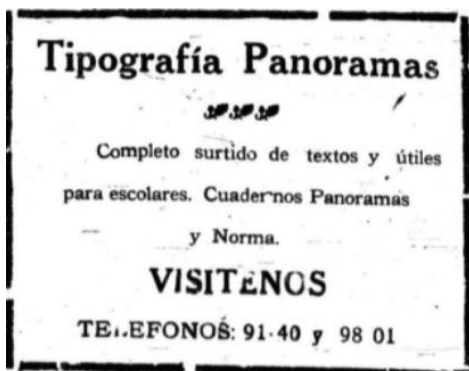
<sup>432</sup> El Diario, enero 12 de 1938, página 6.

<sup>433</sup> El Diario, enero 25 de 1945, página 6.

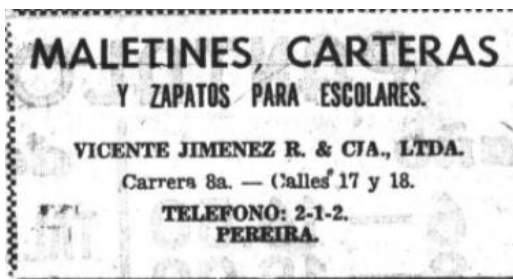
<sup>434</sup> El Diario, enero 17 de 1945, página 5.

<sup>435</sup> El Diario, enero 16 de 1948, página 7.

Tipografía Panoramas, 1954<sup>436</sup>



Vicente Jiménez & Cía., 1956<sup>437</sup>



Se arrienda casa, 1975<sup>438</sup>



#### BAILE DEL REINADO SALESIANO

El próximo domingo 10 de noviembre a las 9 de la noche en los Salones del Club Campos de esta ciudad será celebrado el baile de elección y coronación de la Reina del Colegio Salesiano.

El curso de 5º de Bachillerato tiene como candidata a Con-

suelo y al decir de los estudiantes es la de mayor opción para ganarse dicha corona.

Hacemos llegar esta invitación a la ciudadanía en general para que se haga presente en el baile y disfrute de una noche inolvidable.

Baile Colegio Salesiano, 1974<sup>439</sup>

En el plano social y cultural, el efecto más importante del proceso descrito fue posicionar la educación secundaria como criterio de selección para el acceso al mercado laboral. De forma progresiva, las ofertas laborales publicadas en El Diario fueron reflejando esa incorporación de los saberes distribuidos por los establecimientos de educación secundaria como saberes valiosos o deseables para el desempeño de un empleo. Sin embargo, y este parece ser uno de los rasgos más paradójicos de la expansión y la diversificación de la educación secundaria en el periodo analizado, los empleadores seguían, a mediados de los años setenta, con algunas dudas acerca de la exigencia del bachillerato en los procesos de selección de personal; hecho que se refleja bastante bien

<sup>436</sup> El Diario, enero 20 de 1954, p.4.

<sup>437</sup> El Diario, enero 28 de 1956, p. 1ª.

<sup>438</sup> El Diario, enero 16 de 1975, 2ª.

<sup>439</sup> El Diario, noviembre 9 de 1974, 5ª.

en las publicidades donde se enuncia como deseable que los aspirantes a puestos de trabajo cuenten con, por lo menos, algunos años de estudios de secundaria.

*Se necesitan jóvenes, 1970<sup>440</sup>*

**Se Necesitan**  
Jóvenes y señoritas con estudios secundarios para hacer encuestas en hogares. Presentarse, calle 16 N° 7-56 de 8 a.m. y de 2 p.m. a 4 p.m. — Entrevistarse con el señor Ernesto Rojas.

*Mecánico de Mantenimiento, 1975<sup>441</sup>*

**SOLICITAMOS MECANICO DE MANTENIMIENTO**  
Experiencia Minima de dos años. Preferible Bachiller Clásico o egresado del Sena. Industrias TAROG Ltda.  
Carrera 13 N° 16-50 - Teléfono 36298

*Empleado de manejo, 1975<sup>442</sup>*

**EMPRESA IMPORTANTE NECESITA**  
Empleado de Manejo, ojalá bachiller con conocimientos de mecanografía, para desempeñar puesto administrativo. Escribir en manuscrito informando estudios, referencias y sueldo deseado, incluyendo fotografía reciente, al Anunciador 200 EL DIARIO

*Bachiller con grado en comercio, 1975<sup>443</sup>*

**NECESITASE BACHILLER**  
con grado en Comercio, conocimientos en matemáticas y experiencia en labores de oficina para trabajo temporal.  
Interesados llamar al Teléfono 361-35.

<sup>440</sup> El Diario, noviembre 26 de 1970, 5ª.

<sup>441</sup> El Diario, febrero 25 de 1975, 1ª.

<sup>442</sup> El Diario, febrero 25 de 1975, 4ª.

<sup>443</sup> El Diario, febrero 26 de 1975, 1ª.

## Conclusiones

A lo largo de los capítulos que integran esta investigación doctoral se ofrecen argumentos para demostrar la tesis central que vertebra este trabajo: en el periodo comprendido entre 1927 y 1975 se diversificaron las oportunidades de educación secundaria de la población residente en centros urbanos intermedios de Colombia. Para probar esta tesis se analizaron una pluralidad de prácticas desplegadas por distintos actores para crear posibilidades de educación, para organizar estas posibilidades y para hacer uso de ellas.

Metodológicamente, se utilizó el análisis de las prácticas como un referente de aproximación a la temporalidad propia de los procesos educativos en general y a la temporalidad propia del desarrollo histórico del nivel de educación secundaria en particular. Como resultado de este esfuerzo se establecieron un conjunto de periodizaciones que permiten distinguir las distintas etapas del desarrollo de la educación secundaria tanto a nivel nacional como a nivel de las ciudades analizadas.

En efecto, se constata en el texto que la educación secundaria emergió como nivel de formación en el sistema educativo colombiano hacia finales del siglo XIX como resultado de un proceso de separación progresiva de los estudios de bachillerato del ámbito de los estudios de carácter universitario. De igual forma, se demuestra que los estudios de educación secundaria tuvieron un proceso de consolidación durante por lo menos el primer tercio del siglo XX: un periodo en el cual los funcionarios del gobierno nacional se aliaron con comunidades religiosas católicas para hacer sostenible en el tiempo la existencia de colegios en un escenario social caracterizado por la escasez de ingresos fiscales, la escasez de profesores formados para enseñar en el nivel de educación secundaria, la escasez de materiales de estudio y la escasez de locales para el desarrollo de las actividades educativas.

Se corrobora también que en el periodo comprendido entre 1927 y 1954 hubo una expansión sustantiva de las oportunidades de educación secundaria en el país jalonada

por medidas tomadas por los funcionarios del Ministerio de Educación como la nacionalización de colegios, la creación de alternativas para la educación secundaria para las mujeres, la construcción de un marco normativo para delimitar las distintas modalidades de educación secundaria y la creación instituciones orientadas a la formación de maestros de secundaria como la Escuela Normal Superior, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Se evidenció también que en el periodo comprendido entre 1954 y 1975 se produce una diversificación de las posibilidades de educación secundaria en el país jalonado por el proceso expansivo de las décadas precedentes, el desarrollo institucional alcanzado en las décadas de los años cuarenta y cincuenta, por la creación de los Institutos de Educación Media Diversificada, por la creación de los Centros de Desarrollo Docente y por un conjunto de prácticas de uso de la oferta educativa disponible para la época como la introducción del bachillerato nocturno, la implementación de la doble jornada en los colegios existentes, la introducción de cursos de actualización pedagógica para bachilleres, la creación de facultades de educación en las universidades públicas y la modificación en los esquemas de titulación buscando, con esto último, entre otras cosas, que la formación impartida en establecimientos con modalidades distintas a la secundaria académica (técnica comercial, técnica industrial, técnica agrícola) facultaran a los estudiantes para el acceso a las instituciones de educación superior.

En el ámbito local, el análisis de las dos ciudades permitió también constar la especificidad de estos procesos de expansión y diversificación de las oportunidades de educación secundaria. En el caso de Bucaramanga, se evidenció, por ejemplo, una alta participación de mujeres formadas en el campo de la educación y la pedagogía en la expansión de la oferta de educación secundaria para la población femenina. De igual forma, se pudo constatar que, a diferencia de lo ocurrido en la ciudad de Pereira, en Bucaramanga existió durante la mayor parte del periodo analizado una amplia red de colegios que vincularon estudiantes en la modalidad de internado hecho que, por lo demás, demuestra que hubo en la ciudad una fuerte atracción de población de otros

municipios con fines o propósitos educativos, en últimas, que la ciudad fue un centro educativo regional de alguna trascendencia a pesar de su relativamente tardío desarrollo institucional en el campo de la educación secundaria con relación a ciudades con amplia trayectoria educativa en la región centro-oriental como Tunja y Pamplona.

En el caso de Pereira, en contraste con Bucaramanga, el desarrollo de la educación secundaria de carácter privado estuvo más ligada, por lo menos en los años treinta y cuarenta, a la llegada de comunidades religiosas católicas con un prestigio educativo acumulado desde finales del siglo XIX: los Hermanos de las Escuelas Cristianas, las Madres de Nuestra Señora de la Enseñanza, las Madres del Inmaculado Corazón de María Franciscanas y la Congregación de los Sagrados Corazones. Estas comunidades, probablemente, supieron aprovechar la experiencia educativa acumulada en el país y en la región para sostener en el tiempo colegios en una ciudad periférica en términos educativos como Pereira donde cualquier intento de fundar colegios tenía que hacer frente a una tradición educativa arraigada al interior de las familias de la ciudad: la tradición de enviar a hijos e hijas a estudiar a los colegios y escuelas públicas nacionales ubicadas en otros municipios o a colegios privados de prestigio en Popayán, Manizales o Bogotá.

Las diferencias encontradas entre Bucaramanga y Pereira, en cuanto al proceso educativo objeto de análisis, proceden también de sus diferencias en lo que respecta a la posición dentro de las jerarquías urbanas regionales. Bucaramanga fue capital de departamento desde el siglo XIX y albergó en su seno, desde esa época, dos establecimientos de educación secundaria de amplia trascendencia en el ámbito regional: la Escuela Normal de Señoritas y el Colegio San Pedro Claver. Esta posición de capital departamental y su proyección política en el ámbito nacional, le permitió también tener también, de forma relativamente temprana, una institución de educación superior como la Universidad Industrial de Santander que dinamizó de forma sustantiva el desarrollo de la educación secundaria. En contraste, Pereira solo alcanzó la condición de capital departamental a finales de los años sesenta, lo cual impuso límites presupuestales y

políticos al desarrollo de la educación secundaria pública; la tardía llegada de la Escuela Normal y la relativamente tardía fundación de la Universidad Tecnológica de Pereira son apenas un síntoma de lo que pudo significar para la ciudad su rol marginal en materia política y, desde luego, su condición de “ciudad emergente”, de ciudad desprovista de los abolengos, las hidalguías y las credenciales educativas de las ciudades fundadas en el periodo colonial o indiano.

El marco categorial utilizado en la investigación permitió también identificar características comunes en el desarrollo de los procesos atingentes a la educación secundaria en Bucaramanga y Pereira. Al estar desprovistas de las herencias educativas del periodo colonial y del legado educativo de las primeras décadas de vida republicana, ambas ciudades fueron escenario de quiméricos procesos de fundación de colegios. En efecto, la mayor parte de los colegios fundados en ambas ciudades en los años treinta y cuarenta del siglo XX funcionaron en casas construidas para uso residencial y estuvieron desprovistos de facultades legales para otorgar títulos de educación secundaria casi hasta principios de los años cincuenta. También, en la mayoría de los casos, estos colegios, especialmente los colegios creados para ampliar las oportunidades de educación de las mujeres, tuvieron que ofrecer simultáneamente cursos de secundaria académica, cursos de secundaria con orientación pedagógica, cursos de educación secundaria con orientación industrial y cursos ligados al área comercial; cursos que suplieran la necesidad práctica de un sector de la población de vincularse al mercado laboral en centros urbanos donde la base principal de la economía eran el sector manufacturero y el sector servicios.

De igual forma, se pudo constatar que, desde los años cuarenta, los colegios fundados en ambas ciudades empezaron a cambiar sus patrones de localización en el espacio urbano. En particular, se identificó que un grupo importante de colegios salieron del centro de las ciudades para ubicarse en zonas de expansión urbana siguiendo, por lo general, el movimiento de aquella población que reconocían como potencial usuaria de los servicios educativos que ofrecían y buscando, con la construcción de sedes educativas

bien dotadas, atraer estudiantes en un escenario en el cual habían un número importante de colegios compitiendo por ampliar sus matrículas y/o garantiza su subsistencia.

La evidencia empírica recopilada en el marco de la investigación también abre un conjunto de interrogantes que podrían ser abordados por investigadores interesados en la conformación histórica del sistema educativo colombiano en general y/o en la conformación del nivel de educación secundaria en particular. Futuros estudios podrían concentrar su atención en el análisis de prácticas documentadas en esta tesis como los viajes de estudio, las prácticas de uso de la modalidad de internado, las prácticas relacionadas con el bachillerato nocturno, las practicas relacionadas con la construcción de colegios, patrones de localización de colegios en el espacio urbano, entre otras. El análisis de estas prácticas puede aportar, sin duda, a la comprensión de la duración, las velocidad y los ritmos del proceso de conformación de la oferta de educación secundaria en los centros urbanos del país.

El material recopilado también sugiere que resultaría de especial relevancia adelantar investigaciones que permitan comprender las múltiples interacciones entre el desarrollo educativo, el desarrollo urbano y el desarrollo económico de los centros urbanos del país. Investigar, por ejemplo, sobre el impacto de los procesos educativos en el desarrollo del sector comercial y de servicios, sobre el impacto de los proceso educativos en la generación de empleos directos e indirectos o sobre el impacto de los procesos educativos en el desarrollo o consolidación de determinadas zonas de expansión urbana. En una dirección similar, resulta relevante comprender el papel de las migraciones con fines educativos y de los patrones de localización de establecimientos educativos en el uso y las funciones del suelo urbano.

La perspectiva teórica adoptada en este estudio, la perspectiva de mirar los procesos de conformación histórica de los sistemas educativos desde los márgenes, desde los centros urbanos con posiciones marginales o periféricas en términos políticos o económicos, puede contribuir también a comprender todo un conjunto de mecanismos útiles para

pensar cómo resolver problemas educativos actuales relacionados con la financiación, la organización del currículo y la definición de esquemas de titulación o certificación de saberes. Sobre todo, porque, como lo señalamos en las páginas precedentes, nuestro sistema educativo se constituyó en un complejo tejido de prácticas en el cual se evidencian pocas convergencias entre las prioridades políticas, las necesidades económicas y las expectativas sociales y culturales de la población. Buscar estas convergencias es fundamental para no seguir construyendo casas en el aire, para no seguir buscando “bachilleres con bicicleta”.

## Bibliografía

### Fuentes Primarias

Informes del Instrucción Pública al Congreso (1890-1927)

Informes del Ministro de Educación al Congreso (1927-1972)

Diario El Deber (1930-1940)

Diario Vanguardia Liberal (1940-1975).

El Diario de Pereira (1929-1975)

### Fuentes secundarias

1. ACEVEDO, Álvaro; LIZCANO, Dayana y JOYA, Edna, “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*, n.76 (2019): 173-191, doi: <https://doi.org/10.17227/rce.num76-3082>.
2. ACEVEDO, Álvaro y Correa, John Jaime. Tinta roja. Prensa, política y educación en la república liberal (1930-1946). El diario de Pereira y Vanguardia liberal de Bucaramanga. Bucaramanga: Ediciones Universidad Industrial de Santander, 2016.p. 219-344.
3. ACEVEDO, Álvaro. La UIS historia de un proyecto técnico-científico. Bucaramanga: Ediciones UIS, 1997.
4. ACEVEDO PUELLO, Rafael Enrique. Escuela y políticas educativas en la Provincia de Cartagena entre 1903 y 1919. *Revista El Taller de la Historia*. Vol. 1 No.1, 2009, 109-136.
5. ACOSTA, Felicitas. Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países

centrales y en la Argentina. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 3-13, jun 2011.

6. ACOSTA, Felicitas y FERNÁNDEZ, Soledad. "El Estado en la configuración de la escuela secundaria desde una perspectiva de internacionalización: una mirada desde la Enquete Naón en Argentina y la enquete sur la enseignement secondaire de 1899 en Francia". *Historia de la educación -Anuario Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Vol. 15 No 2 (2014): 69-92.
7. ACUÑA PRIETO, Ruth Nohemy. *Hacia una república civilizada: tensiones y disputas en la educación artística en Colombia (1873-1927)*. Tesis Doctorado en Historia. Universidad Nacional de Colombia. 2017.
8. AGUIAR MONTAÑO, Román. *La transmisión del saber geográfico en aras del progreso en Colombia 1849-1884*. Tesis Maestría en Historia. Universidad Nacional de Colombia. 2014.
9. ALARCÓN, Luis Alfonso; MONSALVO, Edwin Andrés y SUÁREZ, Miguel Antonio. "La educación en marcha". El complejo establecimiento de las reformas educativas del gobierno de Alfonso López Pumarejo en el Departamento del Atlántico (1934-1938). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 2014, vol.10, nro.2, pp.97-123.
10. ALARCÓN MENESES, Luis Alfonso. *Educación, nación y ciudadanía en el Caribe colombiano durante el periodo federal 1857-1886*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Educación a distancia. 2011.
11. ALARCÓN MENESES, Luis. *Dios y la religión o el reino de la autoridad laica. Educación, iglesia y Estado en el Caribe colombiano, 1863-1879*. *Historia Caribe*. 2012, vol. 12, nro.21, pp. 75-108.

12. ALARCÓN, Luis Alfonso. En búsqueda de una escuela laica. La organización de la instrucción pública en el Caribe colombiano durante el federalismo. *Historia Caribe*. 2017, vol.2, nro. 30, pp. 51-79.
13. ALVARADO, María Lourdes, "Liberalismo y educación secundaria femenina en México (1957-1867)". *Revista Universidad de México extraordinario 1* (1998), 43-48.
14. ALVARADO, María de Lourdes. "La educación secundaria femenina desde las perspectivas del liberalismo y el catolicismo, en el siglo XIX" *Perfiles Educativos* XXV n. 102 (2003): 40-53.
15. ÁLVAREZ, Alejandro. El maestro: historia de un oficio. *Revista Colombiana de Educación*. 1991, nro. 22-23. SALDARRIAGA VÉLEZ, Oscar. Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, siglos XIX y XX. *Historia y Sociedad*. 2002, vol.5, nro.12, pp. 108-133.
16. ÁLVAREZ, Alejandro. La autogestión educativa y la gubernamentalidad liberal como superficie de emergencia de la educación popular. En: *Revista Colombiana de Educación* No. 65, 2013, pp. 153-176.
17. ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas. Bogotá: IDEP, 2013. ISBN 978-958-8780-19-1.
18. ÁLVAREZ-URIA, Fernando; VARELA, Julia. *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1991. POPKEWITZ, T; FRANKLIN, B et PEREYRA, M. *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Ediciones Pomares, 2003, 416p.

- 19.ÁLVAREZ OLIVARES, Juliana. La Escuela de Artes y Oficios de Medellín y la profesionalización de los artesanos 1869-1901. *Revista Historia y Sociedad*. 2014, nro. 26, pp. 99-119.
- 20.ARANGO RODRÍGUEZ, Selen Catalina. De la poesía a la prosa, o imágenes de la formación femenina en el proyecto de nación colombiano del siglo XIX. *Historia Caribe*. 2010, nro. 17, pp. 67-88.
- 21.ARCHILA NEIRA, Mauricio. Imágenes de los subalternos en Colombia 1886-1958. En: *Logos*: No. 8, Artículo 7, 2005.
- 22.ARCHILA, Mauricio. *Idas y venidas, vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia 1958-1990*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), 2003.
- 23.ARELLANO CARTAGENA, William. Educación y movilidad social en Cartagena entre 1950 y 1976. Tesis de Doctorado en Educación. Universidad de Cartagena. 2012.
- 24.ARIAS LANCHEROS, Javier Ricardo. La mujer colombiana en 1930 y 1939. De espantapájaros a estudiantes de química. Tesis Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. 2020.
- 25.ARIES, Philippe. El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid: Editorial Taurus, 1992, 550p.
- 26.ARRENDONDO LÓPEZ, María Adelaida, Políticas públicas y educación secundaria en la primera mitad del siglo XIX en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 16 n. 32 (2007): 37-62.

27. ARVONE, Robert. Políticas educativas durante el Frente Nacional 1958-1974. Revista Colombiana de Educación. 1978, nro.1.
28. BÁEZ OSORIO, Miryam. El surgimiento de las escuelas normales femeninas en Colombia. Revista Historia de la Educación Latinoamericana. 2002, nro. 4.
29. BARRERA, Martha Isabel. Educarse en Provincia. Historia de la Educación Primaria y Secundaria en el Huila 1900-1930. Bogotá: Universidad Nacional. Tesis de Doctorado. 2016.
30. BARRERO GALINDO, Martha Isabel. Educarse en Provincia. Historia de la Educación Primaria y Secundaria en el Huila 1900-1930. Bogotá: Universidad Nacional. Tesis de Doctorado. 2016.
31. BARRIOS SALAS, Modesta. Colegio Mayor de Bolívar, primer centro educativo pensado para la formación superior de la mujer en la costa Caribe colombiana. Planes de estudio institucionales, escenario para repensar el papel de la mujer en la Historia del Caribe Colombiano (1947-1970). Tesis Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de Cartagena. 2015.
32. BEJARANO, Jesús Antonio. El despegue cafetero (1900-1928). En: OCAMPO, José Antonio. Historia Económica de Colombia. Bogotá: Planeta-FEDESARROLLO, 2007, pp.195-209.
33. BELLO CHÁVEZ, Jhon Helver. Diagramas y práctica matemática en la geometría cartesiana (1637-1750) Contribución de la historia de la matemática a la formación de profesores. Tesis de Doctorado en Educación. Universidad del Valle. 2021.
34. BLOCH, Marc. *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

35. BRAUDEL, Fernand. *La larga duración*. En: BRAUDEL, Fernand. *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial, 1970, p. 60-106.
36. BOURDIEU, Pierre. *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2012. 339p.
37. CAICEDO SARMIENTO, Diana Carolina. *Mujer y educación en Barranquilla 1930-1935*. Trabajo de Grado en Historia. Universidad del Atlántico. 2020
38. CALDAS PESSANHA, Eurize. *Relato de viagem pela história do ensino secundário no Brasil em perspectiva histórica e comparada (1942-1961)*. En: CALDAS PESSANHA, Eurize et al. *Implantação e expansão regional do ensino secundário brasileiro*. Campo Grande: Editorial Oeste, 2021, pp. 39-56.
39. CALDAS PESSANHA, Eurice y TAVARES, Fabiany. *História de uma Instituição Escolar: democratização ou elitização do ensino secundário (1939-1971)*. *Perspectiva*, Florianópolis, Vol. 31, No. 3, 2013, pp. 1021-1041.
40. CAMELO, Sandra y SÁNCHEZ, Andrea. "Lengua, disciplina y progreso: la enseñanza del francés en el segundo distrito universitario de la Nueva Granada 1826-1850". *Tabula Rasa n.12* (2010): 97-117.
41. CÁRDENAS FORERO, Oscar Leonardo; CÁRDENAS FORERO, Marco Tulio y HERNÁNDEZ CASTILLO, Camila Andrea. *El saber escolar de las artes en la escuela pública (1850-1900)*. *Revista Pedagogía y Saberes*. 2020, nro. 53, pp. 69-82.

42. CARDONA VILLA, Morelia del Socorro. El movimiento pedagógico: una lucha social, política y cultural del magisterio colombiano 1982-2002. Tesis Maestría en Educación. Universidad de Antioquia. 2005.
43. CARDONA ZULUAGA, Alba Patricia. La nación de papel. Textos escolares, política y educación en el marco de la reforma educativa de 1870. Revista Coherencia. 2007, vol.4, nro. 6, pp. 87-113.
44. CASSIANO, Jussara y MACEDO, Lia. La expansión de la secundaria en Brasil PÓS-1930. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1455-1472, jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15292>
45. CASTRO PAREDES, Moyra. “Gobiernos locales y educación en Chile en el siglo XIX: una aproximación histórica”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* Vol. 15 (2010): 93-124. doi: <https://doi.org/10.19053/01227238.1567>.
46. COHEN, Lucy, “El bachillerato y las mujeres en Colombia: acción y reacción”. *Revista Colombiana de Educación* No 35 (1997) doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.5419>.
47. COLMENARES, Germán. La formación de la economía colonial (1500-1740). En: OCAMPO, José Antonio (Comp.). *Historia Económica de Colombia*. Bogotá: Editorial Planeta-Fedesarrollo, 2007, pp. 21-39.
48. CORREA, John Jaime. *Civismo y educación en Pereira y Manizales (1925-1950) Un análisis comparativo entre sus sociabilidades, visiones de ciudad y cultura cívica*. Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2015, pp. 13-36.

49. CRUZ BARROS, Nicolás. *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile (1843-1876). El plan de estudios humanista*. Santiago: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 2002.
50. CHAUNU, Pierre. *Historia cuantitativa, historia serial*. 1ª ed. México: Fondo de Cultura, 1987, p. 324-344.
51. CHAVARRÍA SERNA, Julieth Marcela. *La instrucción pública primaria en Medellín durante la regeneración: 1886-1899*. Tesis Maestría en Historia. Universidad Nacional de Colombia. 2014.
52. DEAS, Malcolm. *La política en la vida cotidiana republicana*. En: *Historia de la vida cotidiana en Colombia*. Bogotá: Grupo Editorial Normal, 1996, pp. 271-290.
53. DEAS, Malcolm. *Los problemas fiscales en Colombia en el siglo XIX*. En: *Del poder y la gramática. Y otros ensayos sobre historia, política y literatura colombianas*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1993, pp. 61-106.
54. DE CERTEAU, Michel. *La invención de lo cotidiano I: artes de hacer*. Primera reimpresión. México D.F: Universidad Iberoamericana - Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2000. 229p.
55. DÍAZ, Ariel y LEÓN, Libardo. *Historia de una universidad de medio siglo: la UIS*. Bucaramanga: Ediciones UIS, 1996.
56. DIAZ BEDOYA, Alejandra. *Educación femenina a través del lente de Francisco Mejía, Medellín: 1930-1950*. Tesis Maestría en Historia. Universidad Nacional de Colombia. 2019.

57. DÍAZ, Cristhian; JIMÉNEZ, José y TURRIAGO, Daniel. Los hermanos de las escuelas cristianas y la coyuntura histórica de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX en Colombia. *Revista Actualidades Pedagógicas*. 2005, nro.47, pp. 75-88.
58. DÍAZ JARAMILLO, José Abelardo. La Huelga del Colegio el Rosario y la Reforma Universitaria en Colombia. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*. 2017, vol. 22, nro. 2, pp. 193-215.
59. DIAZ JARAMILLO, José Abelardo. Aproximación histórica a los universitarios de Colombia (1908-1954). Tesis Doctorado en Historia. Universidad Nacional de Colombia. 2017.
60. DIAZ JARAMILLO, José Abelardo. Anticomunismo y defensa del catolicismo en las protestas estudiantiles de Colombia (1945). *Historia Caribe*. 2017, vol. 12, nro. 30, pp. 145-177.
61. DUSSÁN, Juan Manuel. Historia de la educación en Manizales (1849-1952) (Tesis de Doctorado, Universidad de Salamanca, 2008), 234-279.
62. ELÍAS, Norbert. *Sociología fundamental*. 2ª ed. Barcelona: Editorial Gedisa S. A, 2008, p. 189-209.
63. ESCOBAR, Bibiana y GARCÉS, Juan Felipe. Apuntes sobre la educación de la mujer medellinense de 1920 a 1957. *Ratio Juris*. 2009, vol.4, nro.8, pp. 55-64.
64. ESCOLANO BENITO, Agustín, La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas (Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2002).

65. FARREL, Robert. Una época de polémicas: críticos y defensores de la educación católica durante la regeneración. *Revista Colombiana de la Educación*. 1997, nro.35.
66. FEBVRE, Lucien. *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel, 1982.
67. FIGUEROA, Helwar. ¿Universidades Públicas en Colombia? Una mirada histórica. *Pedagogía y Saberes* Nº16 Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, 2001, pp. 49-60.
68. FIORITO, Mariana, “La enseñanza media y la agenda de ocupación territorial del estado argentino, 1862-1945”. *Historia de la Educación. Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Vol.13. n.1 (2012).
69. FIORUCCI, Flavia. “País afeminado, proletariado feminista. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa (1900-1920)”. *Anuario de Historia de la Educación* Vol. 17 n.2 (2016): 120-137.
70. FIORUCCI, Flavia. Maestros para el sistema de Educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Vol. II, num.3, 2014, pp. 25-45.
71. FIORUCCI, Flavia. País afeminado, proletariado feminista. Mujeres inmorales e incapaces. La feminización del magisterio en disputa (1900-1920). En: *Anuario de Historia de la Educación* Vol. 17. No.2, 2016, pp. 120-137.
72. FIORUCCI, Flavia y otros. Trayectorias de feminización del magisterio en Sudamérica. Los casos de Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay. *Revista de Historia de América* No 163, julio-diciembre de 2022, pp. 85-133.

73. FLUHARTY, Vernon Lee. La danza de los millones. Régimen militar y revolución social en Colombia (1930-1956). Bogotá: El Áncora Editores, 1981, pp. 57-82.
74. FOUCAULT, Michel. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1970, pp. 3-29.
75. FOUCAULT, Michel. *El sujeto y el poder*. Revista Mexicana de Sociología. Vol. 50 (3), julio-septiembre, 1988, pp. 3-20.
76. GARCÍA VERGARA, Lina, “Las memorias autobiográficas: una ventana para conocer la vida de los alumnos colombianos entre 1830 y 1930”. Historia y Sociedad n.13 (2007):141-163.
77. GALINDO POBLADOR, Diego Andrés. De los manuales de Camper a las conferencias de Urdaneta. Mirada a la emergencia, configuración y enseñanza del dibujo en Colombia 1826-1890. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. 2021.
78. GALVIS CORREA, Mauricio. Una mirada a la formación de licenciados en educación musical en la Universidad de Antioquia (1965-1993) Institucionalización y profesionalización de la docencia musical en Antioquia. Tesis Maestría en Educación. Universidad de Antioquia. 2012.
79. GARRIDO, Margarita. Vida cotidiana y pública en las ciudades coloniales. En: Historia de la vida cotidiana en Colombia. Bogotá: Grupo Editorial Normal, 1996, pp. 131-158.
80. GARZÓN BARRETO, Juan Carlos. El proceso de consolidación de la Universidad Pedagógica Nacional Femenina en el marco de la contrarreforma educativa de los años 50. Revista Colombiana de Educación. 1998, nro. 36-37.

81. GONZALBO, Pilar, Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana (México D. F: Colegio de México, 2014), 123-284.
82. GONZÁLEZ ERAZO, Judith. Fe, caridad y educación: una mirada de género sobre las mujeres de la asociación del Sagrado Corazón de Jesús. Guadalajara de Buga (1873-1930). Revista Historia y Espacio. 2014, vol.10, nro.43, pp. 85-119.
83. GONZÁLEZ, Luis. Otra invitación a la microhistoria. México: Fondo de Cultura Económica, 2003, pp. 7-64.
84. GONZÁLEZ BLANCO, Deisy Lorena. La marcha del hambre: protesta social que hizo historia con las mujeres-maestras. Tesis Maestría en Historia. Universidad Nacional de Colombia. 2017.
85. GONZÁLEZ REY, Diana Crucelly. La educación de las mujeres en Colombia a finales del siglo XIX: Santander y el Proyecto Educativo de la Regeneración. Revista Historia de la Educación Latinoamericana. 2015, vol.17, nro.24, pp. 243-258.
86. GONZÁLEZ REY, Diana, ¿No quisieras ser tú una mujer instruida? La formación de maestras en el Caribe: Colombia y México entre 1870 y 1911 (Tesis de doctorado, Centro de Investigaciones y estudios superiores en antropología social (CIESAS), 2019).
87. GONZÁLEZ ROJAS, Jorge Enrique. La reforma instruccionalista de 1870 en Bogotá. En: Historia de la Educación en Bogotá. Tomo I. Bogotá: IDEP, 1999, pp. 167-184.
88. GONZÁLEZ SAAVEDRA, Andrés. Enseñanza de la geografía en Colombia (1825-1869). Tesis de Doctorado en Educación. Universidad del Valle. 2020.

89. GUEREÑA, Jean-Louis. "La enseñanza secundaria en la historia de la educación en España". *Revista Historia de la Educación* No 17. (1998): 415-443. VIÑAO, Antonio. La historia de la educación secundaria: viejas cuestiones, nuevos enfoques. *Con-Ciencia Social*, n.14 (2010): 147-154.
90. GUTIERREZ RENGIFO, Lucy Alejandra. Mujer, enseñanza y vestidos. Discursos y prácticas en la primera mitad del siglo XX en Colombia. Tesis Maestría en Historia. Universidad Pedagógica Nacional. 2021.
91. GUTIÉRREZ, José Antonio, "El Colegio Seminario Juan Luis Gonzaga de Zacatecas y sus primeras constituciones" *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad* Vol. XI. n.33 (2005): 137-165.
92. GUMBRECHT, Hans Ulrich. *En 1926. Viviendo al borde del tiempo*. Universidad Iberoamericana, 1997, pp. 397-425.
93. GUZMÁN, José Arcadio y ORDOÑEZ, Luis Aurelio. El origen de la Universidad del Valle y su contexto histórico. Cali: Editorial Universidad del Valle, 1995.
94. HENDERSON, James. La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez 1889-1965. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2006, pp. 16-22. *Ibid.*, pp. 68-115.
95. HELG, Aline. La educación en Colombia 1918-1957. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2001. 334p
96. HERRERA, Martha Cecilia. Modernización y escuela nueva en Colombia 1914-1951. Bogotá: Plaza & Janés Editores, 1999, 282p.

97. HERRERA, Martha Cecilia. La República Liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. Tesis Maestría en Historia. Universidad Nacional de Colombia. 1988.
98. HERRERA, Martha Cecilia. Historia de la educación en Colombia. La república liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. Revista Colombiana de Educación. 1993, nro, 26.
99. HERRERA, Martha y LOW, Carlos. Las ciencias humanas y el ambiente académico de Colombia entre 1930 y 1950. Revista Colombiana de Educación. 1991, nro. 22-23.
100. HERRERA, Martha Cecilia y LOW, Carlos. El caso de la Escuela Normal Superior: los intelectuales y el despertar cultural del siglo. Una historia reciente y olvidada. Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Educación, 1994, 136p.
101. HILGALGO, Mónica, Reformismo borbónico y educación. El colegio de San Idelfonso y sus colegiales (1768-1816) (México: UNAM-IISEU, 2010).
102. JARAMILLO, Juliana. El movimiento educativo en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886. Una mirada a través de la participación de las asociaciones voluntarias. Trabajo de Grado en Historia. Universidad Nacional de Colombia. 2013.
103. JARAMILLO URIBE, Jaime; DUQUE Luis y FRIEDE, Juan. Historia de Pereira. Pereira: Edición del Club Rotario de Pereira, 1963, 418p.
104. JARAMILLO URIBE, Jaime. La educación durante los gobiernos liberales 1930-1946. En: Nueva Historia de Colombia. Tomo IV. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial, 1989. pp. 87-110.

105. JARAMILLO URIBE, Jaime. La economía en el Virreinato (1740-1810). En: OCAMPO, José Antonio (Comp.). Historia Económica de Colombia. Bogotá: Editorial Planeta-Fedesarrollo, 2007, pp. 61-92.
106. JIMÉNEZ RODRÍGUEZ, Luz Mireya. La educación de las mujeres populares bogotanas 1984-1995. Tesis Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. 2015.
107. KALMANOVITZ, Salomón. Nueva Historia Económica de Colombia. Bogotá: Fundación Universitaria Jorge Tadeo Lozano, 2010, pp. 105-130.
108. KOSSLLECK, Reinhart. *Futuro Pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993, pp. 333-358.
109. KOSELLECK, Reinhart. *Sobre la antropología de las experiencias del tiempo histórico*. En: KOSELLECK, Reinhart. *Los estratos del tiempo. Estudios sobre la historia*. Barcelona: Editorial Paidós, 2001, pp. 35-92.
110. LABARCA, Amanda. El desarrollo de los liceos de niñas. En: *Actividades femeninas en Chile*. Santiago. La Ilustración, 1928, pp. 192-206.
111. LAHIRE, Bernard. El hombre plural. Los resortes de la acción. Barcelona: Editorial Belilattera, 2004.
112. LEÓN, Marco Antonio, "De la compulsión a la educación para el trabajo. Ocio, utilidad y productividad en el tránsito del Chile colonial al republicano"

113. LONDOÑO VEGA, Patricia, "Educación femenina en Colombia, 1780-1880". *Boletín Cultural y Bibliográfico* 31 n. 37 (1994): 21-59.
114. LONDOÑO, Patricia y LONDOÑO, Santiago. Vida diaria en las ciudades colombianas. En: *Nueva Historia de Colombia*, 1987. pp. 365-367.
115. LOY, Jane. Los ignorantistas y las escuelas. La oposición a la reforma educativa durante la federación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*. 1982, nro.9.
116. LLORENT, Vicente, "La labor socioeducativa de las misiones salesianas en América y España en siglo XIX y en los albores del siglo XX" *Historia de la Educación* n.36 (2017): 65-82. doi: <https://doi.org/10.14201/hedu2017366582>
117. MARTÍNEZ, Armando. Breve memoria educativa de Santander. *Revista de Santander* edición 12 (2017), 16-43.
118. MARTÍNEZ BARRIOS, Hermes. Educación y labor de la mujer en Valledupar 1950-1964. *Revista Historia y Espacio*. 2004, nro. 23, pp. 1-15
119. MARTÍNEZ BOOM, Alberto; NOGUERA, Carlos y CASTRO, Jorge Orlando. Reformas de la enseñanza en Colombia: 1960-1980. *Revista Educación y Cultura*. 1988, nro. 15, pp. 12-21.

120. MARTÍNEZ BOOM, Alberto y otros. Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio – Universidad Pedagógica Nacional, 2003.
121. MARTÍNEZ BOOM, Alberto. De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Editorial Anthropos-Convenio Andrés Bello, 2004, pp. 56-118.
122. MAYOR MORA, Alberto et al, *Las escuelas de artes y oficios en Colombia (1860-1960)*. El poder regenerador de la cruz. (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2014), 1059p.
123. MAYOR MORA, Alberto. Ética, trabajo y productividad en Antioquia. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1984, pp. 359-398.
124. MELO GONZÁLEZ, Jorge Orlando. Las vicisitudes del modelo liberal (1850-1899). En: OCAMPO, José Antonio. Historia Económica de Colombia. Bogotá: Planeta-FEDESARROLLO, 2007, pp. 135-194.
125. MOJICA VILLAMIL, Alejandro. La instrucción cívica y moral en la enseñanza de la historia durante la república conservadora, 1880-1930. Tesis de Maestría en Historia. Universidad Nacional de Colombia. 2015.
126. MOLANO, Alfredo y VEGA, César. La política educativa y el cambio social del régimen conservador a la república liberal (1903-1930). Revista Colombiana de Educación. 1983, nro. 11.
127. MOLINA, Carlos Alberto. FUN-ASCUN en la historia del sistema universitario colombiano. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, 2013, pp. 555- 557.

128. MONTES, Julián Alberto y MONTES, Víctor Daniel. La filosofía como disciplina escolar en Colombia 1946-1994. Tesis Maestría en Historia. Universidad Tecnológica de Pereira. 2017.
129. MULLER, Detlef et al. El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social (1870-1920). España: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992.
130. MULLER, Detlef. El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania. En: MULLER, Detlef et al. El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social (1870-1920). España: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992, pp. 37-86.
131. MULLER, Detlef. El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania. En: MULLER, Detlef et al. El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social (1870-1920). España: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992, pp. 37-86.
132. MUÑOZ, Fernanda. ¿Quién quiere la educación? Proyecto educativo radical y padres de familia en el Estado Soberano del Cauca, 1870-1885. Tesis de Maestría. Universidad del Valle. 2011.
133. MUÑOZ, Fernanda. Alcances y límites de la institucionalización del proceso educativo radical en el Estado Soberano del Cauca, 1870-1885. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura. 2013. Vol. 40, nro. 2, pp. 115-143.

134. MUÑOZ, María Ángela, “El partido conservador y su postura ante la educación secundaria. Ministerio de Andon Cifuentes (1871-1873)”. *Historia* Vol.27 (1993): 377-423.
135. MUÑOZ FONSECA, Diana Carolina. Emergencia de la enseñanza de la química en Colombia (1826-1871). Tesis de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. 2018.
136. MUÑOZ GAVIRIA, Diego Alejandro. Concepciones de niñez y juventud en las pedagogías católicas de principios del siglo XX en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 2007, vol.5, nro.2, pp. 841-857.
137. MUÑOZ RAMÍREZ, Fredy Guillermo. La enseñanza de las otras historias en la escuela: la historia de Dios, la historia sagrada y la historia eclesiástica, 1886-1903. Tesis Maestría en Historia, Universidad Nacional de Colombia. 2017.
138. MUÑOZ SALGADO, Cindy Catalina. Organización del tiempo laboral de los maestros de instrucción primaria oficial durante 1914 y 1936. Relación con su condición de vida y calidad de la enseñanza. Tesis Maestría en Pedagogía. Universidad Industrial de Santander. 2016.
139. OCAMPO, José Antonio. La industrialización y el intervencionismo estatal (1945-1980). En: OCAMPO, José Antonio (Comp.). *Historia Económica de Colombia*. Bogotá: Editorial Planeta-Fedesarrollo, 2007, pp. 271-340.
140. ORTÍZ JIMÉNEZ, José Guillermo. El peso de la tradición: evaluación educativa y cultura en Colombia (1900-1968). Tesis de Doctorado en Historia. Universidad Nacional de Colombia. 2012.

141. OSPINA CRUZ, Carlos. De la inspección a la depresión: institutores y formas educativas en Antioquia (1903-1930). Historia de la Educación-Anuario. 2013, vol. 14, nro.1, pp. 65-91.
142. OSPINA CRUZ, Carlos. Reformas educativas, institutores e inspección gubernamental. Antioquia (1903-1930). Revista Colombiana de Educación. 2013, nro.65, pp. 341-366.
143. OSPINA CRUZ, Carlos. De maestras, señoritas y otras peripecias pedagógicas. Las mujeres en la historia de la educación en Antioquia. Historia y Memoria. 2015, nro. 10, pp. 97-126.
144. OSPINA CRUZ, Carlos Arturo y RUNGE PEÑA, Andrés Klaus. La Educación laica en Antioquia durante el primer cuarto del siglo XX: una historia de solapamientos y combinatorias. Historia Caribe. 2017, vol. XII, nro. 30, pp. 107-144.
145. OSSA MONTOYA, Arley Fabio. El dispositivo administrativo de la instrucción pública en la reforma instruccional: el caso del Estado Soberano de Antioquia, 1867-1880. Acrecentamiento del sujeto y dominio racional. Tesis. Universidad de Antioquia. 2006.
146. OSSENBACH, Gabriela. Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental. En: TIANA, Alejandro; OSSENBACH, Gabriela y SANZ, Florentino. Historia de la Educación (Edad Contemporánea). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2012, pp. 15-32.
147. OSSENBACH, Gabriela. Bases para el avance de la historia comparada de la educación en Iberoamérica. En: OSSENBACH, Gabriela y ZULUAGA, Olga

Lucía. Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XIX. Tomo 1. Bogotá: Editorial Magisterio, 2004, pp. 23-66.

148. OSSENBACH, Gabriela, “Las relaciones entre el Estado y la educación en América Latina durante los siglos XIX y XX”. *Revista Docencia* No 40 (2010): 22-31.
149. PALACIOS, Marco. *País de ciudades*. En: PALACIOS, Marco y Safford Frank. Colombia país fragmentado. Sociedad dividida. Bogotá: Editorial Norma, 2002, pp. 549-582.
150. PALACIOS, Marco. Población y sociedad. En: POSADA, Eduardo (Comp). Colombia. La apertura al mundo 1880/1930. Madrid: Editorial Taurus, 2015, pp. 201-235.
151. PARRA, Gustavo Adolfo. Entre razón y utilidad. Matemáticas como saber escolar en Colombia 1845-1906. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. 2016.
152. PARRA, Lina Adriana. La educación femenina en Colombia y el inicio de las facultades femeninas en la Pontificia Universidad Javeriana, 1941-1955. *Revista Historia de la Educación Colombiana*. 2011, vol.14, nro. 14, pp. 121-146.
153. PARRA, Lina Adriana. “La educación femenina en Colombia y el inicio de las facultades femeninas en la Pontificia Universidad Javeriana, 1941-1955”. *Revista Historia de la Educación Colombiana* Vol. 14, No 14 (2011): 121-146. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/569>.

154. PÉCAUT, Daniel. *La cuestión social: ¿Asunto de política o de leyes?* En: PÉCAUT, Daniel. Orden y violencia. Evolución socio-política de Colombia entre 1930-1953. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 1987, pp. 113-130.
155. PEDRAZA, Zandra. La educación de las mujeres: el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*. 2011, nro. 41, pp. 72-83
156. PIÑERES, Dora y SIMANCAS, Estela. Las primeras universitarias de la Universidad de Cartagena: entre la profesionalización, la docencia y la dirección de la universidad (1920-1990). *Revista Historia de la Educación Colombiana*. 2012, vol.15, nro.15, pp. 237-257.
157. PITA, Roger. “Los colegios en Colombia en los primeros años de vida republicana, 1819-1828”. *Revista Educación y Ciencia* n.18. (2015): 137-158. doi: <https://doi.org/10.19053/01207105.5338>.
158. PITA PICO, Roger. Patria, Educación y Progreso: el impulso a las escuelas y colegios públicos en la naciente República de Colombia, 1819-1828. Bogotá: Academia Colombiana de Historia, 2017, pp. 221-358.
159. PITA PICO, Roger. “Realidades y desafíos de la financiación de los colegios públicos en los primeros años de la vida republicana en Colombia, 1819-1828”. *Revista Mexicana de Historia de la Educación III*, n.6 (2015): 181-206.
160. PRIETO, Víctor Manuel. El Instituto Pedagógico Nacional y la educación de la mujer: 1927-1936. *Revista Colombiana de Educación*. 1997, nro.34.
161. PONCE HERNÁNDEZ, “Chile conquista su identidad con el progreso. La enseñanza de las matemáticas, 1758-1852. *Historia* n.23 (1988): 125-168.

162. PORTILLA SALAZAR, Luis Aphranio. Una aproximación al devenir histórico del pensamiento físico-matemático en la Universidad de Nariño, 1905-1992. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de Nariño. 2016.
163. QUINCHE CASTAÑO, Carlos Andrés. *El Quinquenio de Rafael Reyes y la transformación del mapa político-administrativo colombiano*. En: Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura. Vol. 38. No. 1, 2011, pp. 51-78.
164. QUIROGA MEDINA, Julio Andrés. Lino de Pombo. Hombre de Estado y Ciencia (1797-1862). Tesis de Maestría en Historia. Universidad de Los Andes. 2021.
165. RAMÍREZ BAHAMÓN, Jairo. Vicisitudes de la utopía escolar del radicalismo en el Tolima (1863-1886). Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos. 1999, vol. 28, nro. 3, pp. 2-15.
166. RAMÍREZ BAHAMÓN, Jairo, "El Colegio Santa Librada en el periodo de La Regeneración y la Guerra de los Mil Días. Revista Academia Huilense de Historia n. 70 (2019): 119-130.
167. RANGEL GUALDRÓN, Leidy Paola. Los hermanos de las escuelas cristianas y el proyecto político conservador 1948-1958. Anuario de Historia Regional y de las Fronteras. 2012, nro.17, pp. 193-215.
168. REEDER, David. La reconstrucción de la educación secundaria en Inglaterra entre 1869-1920. En: MULLER, Detlef et al. El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social (1870-1920). España: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992, pp. 195-218.

169. RESTREPO ARTEAGA, Juan Guillermo. "Educación y desarrollo en Barranquilla a finales del siglo XIX". En: Historia de Barranquilla compilada por Jorge Villalón Donoso (Barranquilla: Ediciones Uninorte, 2000).
170. RINGER, Fritz. La segmentación en los modernos sistemas educativos europeos: el caso de la educación secundaria en Francia entre 1865 y 1920. En: MULLER, Detlef et al. El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social (1870-1920). España: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992, pp. 87-130.
171. RIOS BERNAL, Rafael. Escuela nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XX. Revista Historia y Sociedad. 2012, Nro. 24, pp. 79-107.
172. RIOS, Rafael. Las ciencias de la educación en Colombia: una investigación histórica sobre su proceso de institucionalización y apropiación en el saber pedagógico colombiano. 1926-1954. Universidad de Antioquia. Tesis Doctorado en Educación. Universidad de Antioquia. 2006.
173. RÍOS BELTRÁN, Rafael, "Las ciencias de la educación en Colombia: institucionalización, funcionamiento, nuevas miradas y transformaciones" (Tesis de Doctorado, Universidad de Antioquia, 2006), 69-78.
174. ROA GARCÍA, Paola Andrea. La emergencia de la biología en la escuela colombiana: una mirada genealógica entre 1900 y 1930. Revista Pedagogía y Saberes. 2015, nro. 42, pp. 145-151.
175. RODRÍGUEZ MONCADA, Carlos Eduardo. Formar a los ciudadanos de la "República católica"; la moral como base del proyecto educativo conservador (1842-1850). Tesis Maestría en Historia. Universidad de los Andes. 2019.

176. RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, Pablo. Casa y orden cotidiano en el Nuevo Reino de Granada, S. XVIII. En: Historia de la vida cotidiana en Colombia. Bogotá: Grupo Editorial Normal, 1996, pp. 103-130.
177. ROMANO, Antonio. Cultura y trabajo en las discusiones sobre la enseñanza secundaria e industrial en la década de 1930 en Uruguay. Revista Brasileira de Historia de la Educación, Maringá-PR, Vol. 17 No. 1, 2017, pp. 7-35.
178. RUBIO GAVIRIA, David Andrés. Aproximación genealógica al concepto aprendizaje. Una lectura desde la noción “gubernamentalidad neoliberal”. Tesis Doctorado en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. 2017.
179. RUNGE PEÑA, Andrés Klauss y MUÑOZ GAVIRIA, Diego Alejandro. El evolucionismo social, los problemas de la raza y la educación en Colombia, primera mitad del siglo XX: el cuerpo en las estrategias de eugenésicas de línea dura y línea blanda. Revista Iberoamericana de Educación, 2005, nro. 39, pp. 127-168.
180. SÁENZ, Javier; QUICENO, Humberto y VAHOS, Luis Arturo. La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. En: ZULUAGA, Olga Lucía y OSENBACH, Gabriela (compiladoras). Modernización de los sistemas educativos latinoamericanos Siglo XX (tomo 2). Bogotá: Editorial Magisterio, 2004. pp. 105-170.
181. SÁENZ, Javier; SALDARRIAGA, Oscar y OSPINA, A. Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Medellín: Colciencias-Foro Nacional por Colombia- Universidad de Los Andes-Universidad de Antioquia. 1997.

182. SAFFORD, Frank, El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia (Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2014), 295-340.
183. SALAS GÓMEZ, Carlos Emilio. Artesanado en Pasto, 1896-1920: significado e instrucción. *Revista Historia de la Educación Colombiana*. 2013, vol.16, nro.16, pp. 63-89.
184. SALAS MARTÍNEZ, Luisinho Eder. Educar a las clases populares y formación de élites. El proyecto educativo de la Regeneración en el Caribe Colombiano (1886-1903). *Anuario de Historia de la Educación*. 2019, vol. 20, nro.1, pp. 124-141.
185. SALDARRIAGA, Oscar. "De universidades a colegios: la filosofía escolar y la conformación del bachillerato moderno en Colombia, 1792-1892". En: *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX* editado por Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar, 2008).
186. SÁNCHEZ, Karin, "Educación secundaria femenina en Chile: esfuerzo compartido entre particulares y el Estado 1877-1912" Bicentenario. *Revista de Historia de Chile y América*. Vol.6 n.1 (2007): 39-70.
187. SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Nubia Astrid. Las ciencias sociales escolares entre 1984-2010 en Colombia. Tesis Maestría en Educación. Universidad de Antioquia. 2012.
188. SANTOS DELGADO, Adriana. Civilización e instrucción pública en los territorios nacionales: consensos entre liberales radicales e iglesia católica del Magdalena. *Historia Caribe*. 2012, vol. 7, nro. 21, pp. 25-53.

189. SANTOS, Adriana. Formación de maestros, escuelas normales y misiones pedagógicas: ejes de la reforma educativa de los radicales en el Estado Soberano del Magdalena. *Revista Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*. 2001, nro.6.
190. SCHOO, Susana. "La educación secundaria en Buenos Aires: De la universidad provincial al colegio nacional". *Archivos de Ciencias de la Educación 4ª época*. Año5, No.5 (2011): 131-144.
191. SCHOO, Susana. "Los colegios nacionales en el periodo fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888)". *Historia de la educación. Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Vol.15. n. 2 (2014): 37-68.
192. SCHOO, Susana. "Debates parlamentarios en torno a la conformación de la educación secundaria en tiempos de la confederación argentina y de la organización nacional". *Historia de la Educación* n. 37 (2018): 315-339.
193. SERRANO, Enrique. Las misiones pedagógicas alemanas y la formación de las Escuelas Normales: el hilo conductor de la modernidad en Colombia. En: CONSTAÍN, Juan Esteban (ed.) 200 años de la presencia alemana en Colombia editado. Bogotá: Universidad del Rosario, 2012, pp. 25-38.
194. SERRANO, Sol. "El ocaso de la clausura: mujeres, religión y estado nacional. El caso chileno. *Historia* n.42. Vol. II (2009): 505-535.
195. SIMON, Brian. Sistematización y segmentación en la educación: el caso de Inglaterra. En: MULLER, Detlef et al. *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social (1870-1920)*. España: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1992, pp. 131-160.

196. SILVA, Renán. *Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVII y XVIII* (Medellín: La Carreta Editores, 2004), 240p.
197. SILVA, Renán, *Los ilustrados de la Nueva Granada: 1760-1808. Genealogía de una comunidad de interpretación* (Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2002), 33-154.
198. SILVA, Renán, "La vida cotidiana universitaria en el Nuevo Reino de Granada". En: *Historia de la vida cotidiana en Colombia* editado por Beatriz Castro Carvajal (Bogotá: Grupo Editorial Norma, 1996), 391-420.
199. SILVA, Renán. La educación en Colombia (1870-1930). En: TIRADO MEJÍA, Álvaro (Dir.). *Nueva Historia de Colombia*. Bogotá: Editorial Planeta, 1989, pp.61-86.
200. SOTO ARANGO, Diana Elvira. Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de educadores de primaria en Colombia 1952-1994. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 2013, vol.15, nro.21, pp. 229-262.
201. SUÁREZ, Hernán y RODRÍGUEZ, Abel (editores). *20 años, 1982-2002, del movimiento pedagógico, entre mitos y realidades*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2002.
202. TABORDA CARO, María Alejandra. *La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX*. Tesis Doctorado en Historia. Universidad Pedagógica Nacional. 2015.

203. TABORDA CARO, María Ángela, “La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX” (Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Nacional, 2015).
204. THOMPSON, E.P. La miseria de la teoría. Barcelona: Editorial Crítica, 1981, p. 19.
205. TIRADO MEJÍA, Álvaro. Los años sesenta. Una revolución en la cultura. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial, 2014, pp.19-44.
206. TORO BLANCO, Pablo, “Corazones depravados y capataces de colegio. Relaciones entre inspectores y estudiantes como actores de la vida escolar en la enseñanza secundaria chilena (1880-1920). En: *Historia social de la educación chilena. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares* compilado por Benjamín Silva Torrealba (Santiago: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2015), 191-214.
207. TOVAR BERNAL, Leonardo. Religión y ciencia en la escuela 1863-1930. Tesis Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. 2013.
208. URIBE VERGARA, Jorge. La cultura espiritual en la reforma pedagógica de Boyacá (1925-1935). *Revista Pedagogía y Saberes*. 2021, nro. 54, pp. 187-196.
209. VAHOS, Luis Arturo. Mujer y educación en la Nueva Granada. Bogotá: Comunicación Creativa. 2002. GARCÍA, Miguel. Una historia de la educación femenina en Colombia: el Colegio Mayor de Cundinamarca 1945-2000. Bogotá: Colegio Mayor de Cundinamarca. 2003.
210. VALDIVIESO CANAL, Susana. Bucaramanga: historias de setenta y cinco años. Cámara de Comercio, Bucaramanga, 1992.

211. VALENCIA, Albeiro y GÓMEZ, Alberto. Evolución Histórica de la Universidad de Caldas. Manizales: Universidad de Caldas, 1994.
212. VANEGAS BELTRÁN, Muriel del Rosario. Modernización y educación en el caribe colombiano: logros y limitaciones de la reforma educativa liberal, 1930-1946. Tesis Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de Cartagena. 2018.
213. VEGA, Renán. Gente muy rebelde. Protesta popular y modernización capitalista en Colombia (1909-1929). Bogotá: Ediciones Pensamiento Crítico.
214. VELASCO NARVÁEZ, Johana. La educación de la mujer en Popayán 1870-1880. Trabajo de grado en Historia. Universidad de Popayán. 2015.
215. VIÁFARA MINA, Jairo. La escuela en Puerto Asís (1967-2007). Tesis Maestría en Historia. Universidad Nacional de Colombia. 2016.
216. VICUÑA, Pilar. "Muchachitas liceanas: la educación y la educanda del liceo fiscal femenino en Chile, 1890-1930" (Tesis de maestría, Universidad de Chile, 2012).
217. VICUÑA, Pilar. "El liceo fiscal femenino". En: *Historia de la educación en Chile (1810-2010). La educación nacional (1880-1930)* editado por Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo y Sol Serrano (Santiago de Chile: Editorial Taurus, 2012), 268-287.
218. VIÑAO, Antonio. La educación secundaria. En: GUEREÑA, Jean Louis et al. Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2012.

219. VIÑAO, Antonio. La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. Espacios en Blanco, Serie Indagaciones, junio de 2008, pp. 41-80.
220. VIVEROS POLO, Nelson Julián. La instrucción pública primaria en Popayán, 1870-1886: escuela, maestro y práctica pedagógica. Trabajo de Grado en Historia. Universidad del Cauca. 2017.
221. Wallerstein, Immanuel. La imagen global y las posibilidades alternativas de la evolución del sistema-mundo, 1945-2025. Revista Mexicana de Sociología, Vol. 61, No. 2 (Apr. - Jun., 1999), pp. 3-34.
222. WILLIFORD, Thomas, “Las “tomas” de colegios durante la República Liberal, 1936-1942: parte de la estructura discursiva de La Violencia”. *Historia Crítica* No 39 (2009): 130-152. doi: <https://doi.org/10.7440/histcrit39.2009.08>
223. YARZA DE LOS RÍOS, Alexander. Preparación de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia 1870-1940. Tesis Maestría en Educación. Universidad de Antioquia. 2011.
224. YUPANQUI ERAZO, Alfonso Moisés. La formación del sujeto maestro en Colombia: 1930-1938. Tesis Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. 2021.
225. ZANCA, José, “Educación privada confesional”. En: *Palabras claves en la historia de la educación argentina* editado por Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara (Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional, 2019), 127-131.

226. ZAPATA, Víctor Vladimir y Ossa, Arley. Nociones y conceptos de escuela en Colombia, en la sociedad republicana (1819-1880). *Revista Iberoamericana de Educación*. 2007, nro.45, pp. 177-190.
227. ZORRILLA, Juan Fidel, “La secretaría de educación pública y la conformación histórica de un sistema nacional de educación media superior”. En: *La educación media superior en México. Balance y perspectivas* (México: Fondo de Cultura Económica – Secretaría de Educación Pública, 2012), 17-129.
228. ZUFIAURRE, Benjamín y HAMILTON, David. Cerrando círculos en educación: Pasado y futuro de la escolarización. Madrid: Ediciones Morata, 2015. 223p.
229. ZUÑIGA, Rosalina, “La secularización de la enseñanza en zapatecas. Del Colegio de San Luis Gonzaga al Instituto Literario (1784-1838)”. *Historia Mexicana* XLIV n.º2 (1994): 299-332.
230. ZULUAGA, Olga Lucía, *La educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. (Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) – Universidad de Antioquia, 2000), 89-143.